



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ**

**Reitor**

Alex Bolonha Fiúza de Melo

**Vice-Reitora**

Marlene Rodrigues Medeiros de Freitas

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-  
Graduação**

João Farias Guerreiro

**CENTRO DE LETRAS E ARTES**

**Diretora**

Célia Maria Macêdo de Macêdo

**Coordenadora dos Cursos de  
Pós-Graduação em Letras**

Maria Eulália Sobral Toscano

**Conselho Editorial**

Abdelhak Razky

Angélica Furtado da Cunha

Audemaro Goulart

Benedito José Vianna da Costa Nunes

Carl Harisson

Christophe Golder

Dileta Silveira Martins

Ingedore Villaça Koch

José Carlos Cunha

José Guilherme Castro

José Niraldo de Farias

Luis Antonio Marcuschi

Maria Elias Soares

Maria Eulália Sobral Toscano

Maria Lúcia Almeida

Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA

# MOARA

n. 19, janeiro-junho 2003.

## REFLEXÃO DIDÁTICA E ENSINO DE LÍNGUAS

### SUMÁRIO

- 3    **PREFÁCIO**
- 9    **O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:  
Um campo à procura de uma disciplina**  
**Myriam Crestian Cunha**
- 39   **O ENSINO-APRENDIZAGEM DO ORAL E OS PCN**  
**William Augusto Fagundes Braun**
- 45   **A ORALIDADE E O ENSINO-APRENDIZAGEM DO  
PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA**  
**Emília Pimenta Oliveira**
- 57   **ENTRE EVAS E UVAS: Textos geradores numa  
abordagem interacional para a alfabetização de adultos**  
**Elizabeth Vasconcelos de Andrade**
- 77   **QUE COMPETÊNCIAS SÃO NECESSÁRIAS AO  
ALFABETIZADOR?**  
**Ângela Liberalquino**
- 117   **“O ESTORVO” – EM DEFESA DE UMA ABORDAGEM  
PRAGMÁTICO-LINGÜÍSTICA DOS TROPOS**  
**Deborah Lee Fernandes**
- 147   **A NOÇÃO DE PROGRESSÃO NO ÂMBITO DE UM  
ENSINO-APRENDIZAGEM PRAGMÁTICO DE LÍNGUAS**  
**José Carlos Chaves da Cunha**

ISSN 0104-0944

Rev. MOARA	Belém	n. 19	p. 1-154	jan./jun., 2003.
------------	-------	-------	----------	------------------

**Editor**

Maria Eulália Sobral Toscano

**Editores Convidados**

José Carlos Chaves da Cunha

Myriam Crestian Cunha

**Projeto gráfico, editoração eletrônica e capa**  
Jorge Domingues Lopes

Solicita-se permuta.

**Catálogo**

Biblioteca Setorial do CLA, UFPA

---

MOARA. Revista da Pós-Graduação em Letras da  
UFPA. Belém: CLA/UFPA.

n. 1-18      1993-2002

n. 19          2003

Semestral    154p.; 21cm.

1. Literatura-Periódicos. 2. Lingüística-Periódicos. I.  
Universidade Federal do Pará. Centro de Letras e Artes.

CDD 805

CDU 8(05)

---

ISSN 0104-0944

Todos os direitos desta edição reservados à  
Pós-Graduação em Letras da UFPA  
Rua Augusto Corrêa, 1  
CEP 66075-110 - Belém - Pará  
Tel./FAX (91) 211-1499  
mletras@ufpa.br

2003  
Impresso no Brasil

## Prefácio

Os problemas que dizem respeito à linguagem têm estado no centro de debates polêmicos, práticas específicas e alguns domínios de reflexão. Dentre os inúmeros problemas abordados, encontram-se questões relativas à aquisição, à aprendizagem e ao ensino das línguas.

Os trabalhos aqui reunidos procuram, pois, cada um à sua maneira, refletir sobre aspectos relativos à linguagem, tendo como foco prioritário de atenção questões concernentes ao processo escolar de ensino-aprendizagem de línguas. Centrando suas atenções, mais especificamente, em aspectos do ensino-aprendizagem da língua materna, os autores têm em comum a convicção de que a descrição, análise e interpretação desses fenômenos podem contribuir para uma melhor compreensão dos objetos de ensino, das condições de apropriação desses mesmos objetos e dos problemas da sala de aula e do seu funcionamento. A partir desse fio condutor, as colaborações diferem entre si, primeiramente, no que se refere às situações e aos problemas concretos estudados — especificidade do domínio disciplinar que tem como objeto o ensino-aprendizagem de línguas, ensino-aprendizagem do oral, alfabetização de adultos, formação do alfabetizador, o uso ordinário e utilização pedagógica dos tropos, progressão do ensino e dos conteúdos; e, em seguida, no que diz respeito às opções teóricas e metodológicas e aos aspectos considerados relevantes no processo de ensino-aprendizagem.

Na base dessas diferenças, o que aparece é o desejo de diversificar os objetos de estudo, ampliando o campo de pesquisa que passa a tomar suas distâncias em relação à Lingüística e às outras disciplinas de referência, contribuindo, assim, para a constituição de um vasto domínio de reflexão, de investigação e de articulação de problemáticas específicas à sala de aula de línguas.

As contribuições estão organizadas numa certa ordem. Primeiramente, um capítulo mais geral, com reflexões acerca da especificidade da disciplina encarregada do ensino-aprendizagem de línguas. Em seguida, os estudos que tratam do ensino-aprendizagem do oral e aqueles que se voltam mais especificamente para questões relativas à alfabetização. Finalmente, os trabalhos que tratam de conceitos específicos — os tropos e a progressão de ensino e conteúdos — numa perspectiva pragmático-lingüística e de ensino pragmático das línguas.

O trabalho de Myriam Crestian Cunha, *O ensino-aprendizagem de línguas: um campo à procura de uma disciplina*, chama a atenção para a dificuldade e para a necessidade de se definir “em termos de autonomização real” o domínio do ensino-aprendizagem de línguas. Após examinar em diacronia como foi se constituindo o campo do ensino-aprendizagem de línguas, a autora se interroga acerca da configuração atual da Lingüística Aplicada no Brasil, tentando mostrar que, apesar de ser considerada como a disciplina que procura refletir sobre o ensino-aprendizagem das línguas, “definição de seu objeto de estudo ainda é ampla demais para permitir o desenvolvimento sadio de campos específicos, como é o caso do ensino-aprendizagem de línguas”. Na verdade, um exame da literatura atual, no Brasil, concernente à LA, mostra que a definição abrangente, difusa e nebulosa de seu objeto “inviabiliza a construção de uma disciplina autônoma com alguma especificidade”. Daí, a necessidade, como sugere a autora, de se redefinir e se repensar esse objeto complexo que é o ensino-aprendizagem de línguas, adotando-se, inclusive, uma “denominação diferente”, capaz de “designar de modo mais claro” essa nova disciplina a ser constituída. Segundo a autora, a expressão *Campo do ensino-aprendizagem de línguas* (CEAL) poderia “designar [essa] disciplina autônoma encarregada do estudo do ensino-aprendizagem de línguas”, marcando, assim, sua distância em relação à

“Lingüística Aplicada tal como é hoje conceituada no Brasil”. Diferenciando-se, pois, da Lingüística Aplicada, a nova disciplina seria, não somente uma disciplina autônoma, capaz de constituir seu próprio instrumental teórico e metodológico, mas também uma disciplina de ação e de intervenção.

Em *O ensino-aprendizagem do oral e os PCN*, William Braun parte da constatação de que a escola mantém até hoje uma concepção de ensino-aprendizagem que privilegia os aspectos formais e normativos da língua. Chama também a atenção para o fato de que a escola, hoje, está distanciada por diversas razões da realidade efetiva dos alunos, não lhes propiciando oportunidade de interações que possam contribuir para a constituição do sujeito através do uso efetivo da língua. Essas constatações baseiam-se na análise de uma problemática que confronta a evasão e a repetência escolar com a imposição de novas formas de linguagem e comunicação, a que os alunos estão submetidos em seu cotidiano. Como forma de minimizar essa distância que separa a escola da realidade dos alunos e, ao mesmo tempo, intervir na problemática do fracasso escolar, o autor advoga em favor da língua oral enquanto objeto de ensino-aprendizagem escolar. Desse modo, acredita ele que o trabalho com a língua oral vai responder, não só aos objetivos preconizados pelos PCN para o ensino da Língua Portuguesa, mas também aos objetivos gerais para o Ensino Fundamental.

A contribuição de Emília Pimenta Oliveira, *A oralidade e o ensino-aprendizagem do Português Língua Materna*, procura evidenciar a distância que existe entre as propostas dos Parâmetros Curriculares e o que propõem os programas de ensino e os livros didáticos no que diz respeito à “compreensão e produção oral dos alunos”. Essa distância se deve, segundo a autora, a uma “concepção equivocada de língua enquanto sistema homogêneo invariante que ainda serve de base ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa” e à própria “formação do professor”. Desse modo, a autora

sugere um trabalho que considere a língua oral como objeto de ensino-aprendizagem da língua materna, fundado “em conceitos pragmático-lingüísticos e metodológicos das abordagens comunicativo-interativas”, amplamente utilizados no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Em *Entre Evas e Uvas: textos geradores numa abordagem interacional para alfabetização de adultos*, Elizabeth Vasconcelos de Andrade, inspirando-se em trabalhos de Paulo Freire, propõe uma abordagem interacional do ensino-aprendizagem de língua, voltada, mais especificamente, para a alfabetização de adultos. Na metodologia proposta, a autora considera três etapas de trabalho, compreendendo, cada uma delas, um certo número de atividades específicas, que ela apresenta no que chama de *Quadro resumo das etapas de uma abordagem interacional para o letramento de adulto*.

Ângela Liberalquino, em seu texto intitulado *Que competências são necessárias ao alfabetizador?*, com base em trabalho de Philippe Perrenoud, interroga-se sobre as competências a serem desenvolvidas na formação inicial do professor alfabetizador, para que ele possa ter um bom desempenho em seu trabalho em sala de aula. Adaptando as competências propostas por Perrenoud, a autora vai tratar de cada uma dessas competências indispensáveis ao trabalho docente no ensino da leitura e da escrita.

No capítulo “*Estorvo*”: *Em defesa de uma abordagem pragmático-lingüística dos tropos*, Deborah Lee Fernandes procura levantar alguns problemas de ordem teórica na questão da abordagem lingüística dos tropos, afirmando que uma melhor compreensão desses fenômenos é possível no âmbito da pragmática lingüística. Fazendo uma revisão crítica do conceito de tropo, a partir de diversas perspectivas teóricas, a autora conclui que, situado no campo do uso ordinário da língua, esse fenômeno permanece ainda um “grande desafio para a pragmática lingüística”, enquanto que “sua utilização pedagógica” desponta como aspecto importante na didática das línguas.

Finalmente, no capítulo *A noção de progressão no âmbito de um ensino-aprendizagem pragmático de línguas*, José Carlos Chaves da Cunha procura revisar o conceito de progressão, insistindo no fato de que “a construção de uma progressão é uma tarefa árdua, difícil de realizar, devido à multiplicidade dos parâmetros a serem combinados com eficácia e economia”. Isso explica as dificuldades encontradas por autores de manuais e professores em encontrar “progressões pedagogicamente eficazes”, produto de ações “racionais e coerentes”. Em nível de uma macro-progressão, o autor propõe um modelo que leve em consideração as necessidades do público-alvo para, em seguida, “selecionar os *savoir-faire* languageiros” e as interações a serem privilegiadas. Já no que se refere à micro-progressão, o autor sugere “agrupar as situações de interação em unidades didáticas e de se escolher para cada uma dessas unidades os *savoir-faire* apropriados em função das variáveis situacionais”.

As colaborações incluídas nesta revista, apoiadas na pragmática lingüística e na didática das línguas, oferecem uma amostra das perspectivas de trabalho do processo escolar de ensino-aprendizagem das línguas. Nesse sentido, trata-se de uma obra que, mesmo tendo como foco principal de reflexão o ensino-aprendizagem de língua materna, constitui uma contribuição valiosa, não só para os professores dessa disciplina, mas também para professores de línguas estrangeiras e educadores preocupados com as questões do ensino, da aprendizagem e da linguagem.

Marcos Antonio de Carvalho Lopes

(UFRN — outubro de 2003)

## O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: Um campo à procura de uma disciplina

Myriam Crestian Cunha  
Universidade Federal do Pará

### RESUMO

No Brasil, a abrangência do objeto de estudo da lingüística aplicada revela a permanência de uma concepção aplicacionista que dificulta o desenvolvimento do campo do ensino-aprendizagem de línguas (entendido como subárea do campo aplicado) e aponta para a necessidade de se retomar a discussão epistemológica com vistas à autonomização efetiva deste subcampo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lingüística aplicada; ensino-aprendizagem de línguas; didática das línguas.

### RÉSUMÉ

Au Brésil, l'étendue de l'objet d'étude de la linguistique appliquée est révélatrice du fait que demeure une conception applicacionniste. Celle-ci gêne le développement du champ de l'enseignement-apprentissage des langues (compris comme sous-domaine du champ appliqué) et indique qu'il est nécessaire de reprendre la discussion épistémologique pour que ce sous-domaine accède effectivement à l'autonomie.

**MOTS-CLÉS:** Linguistique appliquée ; enseignement-apprentissage des langues ; didactique des langues.

Falar do ensino de línguas (materna, segunda ou estrangeiras<sup>1</sup>) é como falar de política ou de futebol: além dos profissionais da área, todos, enquanto usuários, tem alguma opinião a emitir. O homem da rua sentencia sobre o que é correto ou não no uso da língua. Jornalistas escrevem

<sup>1</sup> No Brasil, pode-se considerar o português como língua materna de grande maioria da população. Para alguns grupos indígenas, o português passou a ser uma língua segunda, usada nas interações com a administração brasileira e ensinada na escola, mas não falada na comunidade.



Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA

sobre o que acham certo em termos de ensino. Até mesmo um deputado propôs um projeto de lei visando proteger a língua nacional e exteriorizou sua desconfiança em relação ao ensino de línguas estrangeiras.

No âmbito acadêmico, onde a situação deveria ser muito mais clara, observa-se uma perigosa indefinição quanta à natureza da disciplina encarregada de investigar as questões de ensino-aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, quanto ao reconhecimento de especialistas deste campo. Em princípio, deveria ser possível associar a cada objeto de estudo uma disciplina que se ocupasse do objeto em questão. Na maioria dos casos, a tarefa é relativamente fácil. Se indagarmos, por exemplo, qual a disciplina que trata das línguas e de sua organização, obteremos de imediato a resposta "a lingüística". Da mesma forma, se perguntarmos qual disciplina lida com as sociedades humanas modernas e com os fenômenos sociais ou qual disciplina se dedica ao estudo dos fenômenos psíquicos e comportamentais, teremos como respostas "a sociologia" e "a psicologia", respectivamente. Mas as hesitações surgem quando tentamos designar a disciplina que tem por objeto o *ensino-aprendizagem das línguas*. As respostas dadas por estudantes universitários, professores e até mesmo pesquisadores da área de Letras dividem-se entre lingüística, lingüística aplicada ou pedagogia<sup>2</sup>.

É provável que a afirmação acima suscite uma certa irritação nos que se consideram especialistas da área, no Brasil. Afinal, já há algum tempo, esses têm por certo que a disciplina indicada para encampar essa reflexão é a chamada lingüística aplicada (daqui em diante LA). Publicações relativamente recentes tendem a apresentar a questão sobre a identidade da LA como definitivamente resolvida (cf., por exemplo, Celani,

<sup>2</sup> Temos feito sistematicamente este teste nos cursos de pós-graduação, obtendo sempre os mesmos resultados.

1992; Kleiman, 1992, 1998). Autores como Kleiman (1998) chegam a manifestar uma certa impaciência quando constatam que a questão ainda é trazida à tona. Para esses autores, a pesquisa em LA só se desenvolverá na medida em que os estudiosos se debruçarem sobre os questionamentos específicos da LA, favorecendo assim sua organização interna.

Todavia, o exame cuidadoso da realidade, tanto no plano institucional quanto no plano epistemológico, mostra que a discussão sobre a identidade deste campo, no Brasil, longe de estar definitivamente concluída, merece novos desenvolvimentos. Embora se tenha avançado muito, nas duas últimas décadas, no sentido de clarificar as relações desta disciplina com a lingüística, a definição de seu objeto de estudo ainda é ampla demais para permitir o desenvolvimento sadio de campos específicos, como é o caso do ensino-aprendizagem de línguas.

Neste trabalho, pretende-se discutir a necessidade desta redefinição em termos da autonomização real do campo do ensino-aprendizagem de línguas. Mas antes de examinar como se configura atualmente a LA no Brasil, é preciso entender como o campo do ensino-aprendizagem de línguas foi se estruturando historicamente.

## 1 DA PEDAGOGIA DAS LÍNGUAS À DIDACTOLOGIA

Enquanto prática social, o ensino-aprendizagem de línguas existe desde que surgiram necessidades criadas pelas situações de contato entre povos e pelo aparecimento da escrita. Enquanto objeto de reflexão, tem suscitado famosas tomadas de posição como as que aparecem, desde o Renascimento, nos escritos de Montaigne, Comenius, du Tertre ou, mais tarde, Locke, como também nas propostas metodológicas de autores menos conhecidos do século XIX

como Jacotot, Langenscheidt, Gouin ou Viëtor<sup>3</sup>. Mas, durante séculos, essa reflexão não chegou a se sistematizar e a constituir-se no objeto de uma disciplina científica. Girard (1974, p. 58) qualifica de “pré-lingüístico” e, portanto, de “pré-científico”, esse longo período marcado pelo empirismo.

No entanto, é notável, já nesse período, a constante proximidade entre ensino de línguas e a reflexão sobre a língua. Para Beacco & Chevalier (1988, p. 31), “desde sempre, a lingüística encarada sob o ângulo das gramáticas, foi constantemente ligada ao ensino das línguas”. Também é o que defende Bouton (1979) ao mencionar os “mestres de línguas” que, na Europa renascentista, empenhavam-se em descrever as gramáticas das línguas ditas vulgares (francês, espanhol, italiano, inglês) por eles ensinadas, com o intuito de facilitar a aprendizagem de seus alunos estrangeiros. Essa observação o leva a sugerir que “uma Lingüística Aplicada, no sentido estrito do termo — ensino das línguas estrangeiras — constituiu-se *avant la lettre* e precedeu, por longo tempo, uma lingüística geral” (Bouton, 1979, p. 92).

O ensino de línguas como prática profissional é então denominado de “arte de ensinar”, expressão na qual “arte” deve ser compreendido, segundo Besse (1985, p. 10) “no sentido antigo de conjunto de conhecimentos e de regras de ação relativos a um domínio específico e constituindo um verdadeiro *métier*”. Mais tarde, a disciplina encarregada de pensar essa prática ficou conhecida como “pedagogia das línguas”, expressão que permaneceu até os anos 70. Girard (1974, p. 48) justifica este uso observando que “a pedagogia das línguas obedece às leis gerais da pedagogia, na medida em que se trata, dentre outras coisas, de fazer um grupo de alunos adquirir um determinado saber”, o que pode levar a entender que o autor a arrola entre as ciências da educação.

<sup>3</sup> Ver o apanhado histórico apresentado por Mackey (1972) a respeito da evolução do ensino das línguas no capítulo 2 de sua obra e o resumo dado por Girard (1974, p. 59-63).

Com o avanço progressivo dos estudos lingüísticos, estreitou-se a aproximação entre a descrição lingüística e o ensino de línguas estrangeiras (daqui em diante LE) e foi, aos poucos, surgindo a idéia de uma pedagogia das línguas com fundamento lingüístico. No final do século XIX, o alemão Wilhem Viëtor, um dos precursores do Método Direto, defendeu pela primeira vez a introdução da fonética para o ensino da pronúncia em LE. Mais determinante ainda foi a influência de lingüistas britânicos como Henry Sweet e seu discípulo Harold Palmer (que publicou em 1917 uma obra com o título sugestivo de *The Scientific Study and Teaching of Languages*). Como lembra Girard (1974, p. 70), “ao criticar os métodos em uso no final do século XIX, Sweet declara sem rodeios: *os métodos que acabo de mencionar fracassaram por estarem fundamentados num conhecimento insuficiente da ciência da linguagem e por serem por demais incompletos*”.

Todavia, foi nos Estados Unidos que se concretizou o que Girard (1974, p. 77) chama de “intrusão da lingüística na pedagogia das línguas”. Sem detalharmos os fatores que permitiram essa mudança, é preciso mencionar a entrada dos Estados Unidos na II Guerra Mundial e, com ela, o ASTP (*Army Specialized Training Program*), gigantesco programa lançado pelo exército americano para formar rapidamente um número suficiente de militares que tivessem um conhecimento prático das línguas faladas em seus futuros palcos de operações (umas 15 línguas-diferentes ensinadas a uns 15000 alunos). Para desenvolver este programa intensivo, o governo americano recorreu àqueles que, por diferentes razões, apareciam como especialistas da questão, a saber, os lingüistas. Ao se referir à nova metodologia de ensino que surgiu a partir deste programa, Fries (apud Girard, 1974, p. 81), considera que “é o uso prático da técnica de descrição das línguas pelo lingüista profissional, em vista da seleção e da

organização em seqüências dos elementos lingüísticos da aula, que está no âmago daquilo que se chama *nova abordagem* na pedagogia das línguas”.

É com base nesta experiência que vai surgir, no pós-guerra, a denominação de “*Applied Linguistics to the Teaching of a Second Language*”<sup>4</sup> e que se preconiza cada vez mais a cooperação entre lingüistas e professores de línguas como condição essencial para a renovação do ensino das LE. Mas, como alerta Vinay (1968, p. 699), “quando, por volta de 1950, as preocupações pedagógicas dos lingüistas cristalizaram-se no vocábulo bastante geral de *lingüística aplicada*, duas grandes tendências, que é preciso distinguir, delinearam-se e desenvolveram-se paralelamente. Para alguns, a LA deveria ocupar-se exclusivamente dos problemas de ensino; para outros, tratava-se de aplicar as teorias atuais a máquinas eletrônicas possibilitando o tratamento automático da informação, a tradução automática, a prótese auditiva ou a síntese da fala”. É neste sentido mais amplo que a LA é vista em 1964, no I Encontro Internacional de Lingüística Aplicada, em Nancy (França), quando se cria a AILA (Associação Internacional de LA).

Num primeiro momento, a LA, compreendida como “estudo científico dos princípios e da prática do ensino-aprendizagem de língua estrangeira” (Celani, 1992, p. 17), aparece como ponte, elo, entre o lingüista e o professor de línguas. Como o expõe Galisson naquela época (1990, p. 156 — texto publicado inicialmente em 1969), a LA “é, em primeiro lugar, uma *reflexão* a respeito do uso da lingüística teórica e, em seguida, uma *proposta* para a utilização dessa ou daquela aquisição para fins determinados. Vêm em seguida os procedimentos e as técnicas próprias para determinado tipo

<sup>4</sup> Segundo dois autores citados por Celani (1992, p. 15), Bohn & Vandresen, em 1946, a LA já aparece na grade curricular da Universidade de Michigan e a revista “*Language Learning*” se apresenta, em 1948, como sendo de LA.

de ensino ou de estudantes. Entre a teoria lingüística [...] e a técnica pedagógica, há um imenso campo de pesquisa, o da conversão de elementos de uma em elementos da outra” (o grifo é do autor). Nessa concepção, portanto, o papel da LA é apenas de filtrar e de adaptar os produtos da lingüística. Como indica Celani (1992), trata-se do mero *consumo* das teorias lingüísticas e não de *produção* de teorias adequadas para a área.

Essa subordinação do campo a uma única disciplina teórica — a lingüística — e essa posição de mera consumidora de teorias vão progressivamente ser questionadas por não trazerem os resultados esperados. Inicia-se, então, um movimento de emancipação da disciplina, que passa a reivindicar sua autonomia epistemológica e que, na Europa em particular, adota outra denominação. Galisson (1990, p. 99 e 101) esquematiza num quadro as diferentes fases pelas quais a disciplina vai passar no decorrer desta “crise de identidade”. Ele aponta para duas grandes etapas distintas na configuração das relações que o campo do ensino-aprendizagem — qualquer que seja o nome que lhe é dado — mantém em relação às disciplinas de referência, quaisquer que sejam elas.

O primeiro estado, que se subdivide em três fases, é marcado, em todas elas, pela subordinação em relação às diferentes disciplinas de referência. Na primeira fase, a disciplina — denominada de LA — está hierarquicamente subordinada à lingüística. Ela assume as questões do *o quê* e *como* ensinar. Na segunda fase, a LA fica apenas com o *o quê* ensinar, dividindo o espaço com outra disciplina, a metodologia, que assume, por sua vez, o *como* ensinar. Nessa altura, inicia-se uma diversificação das disciplinas de referência com a introdução da psicologia (principalmente a teoria da aprendizagem) ao lado da lingüística. Na terceira fase, o leque de referências se amplia ao ponto de abranger ciências da linguagem, ciências psicológicas, ciências da sociedade e ciências da educação. De fato, as questões assumidas pelo campo do ensino-aprendizagem de línguas



não se restringem mais apenas ao *o quê* e ao *como* ensinar, mas também passam a abarcar o *porquê*, o *quem*, o *onde* e o *quando*. Essa fase corresponde ao movimento de busca de autonomia da disciplina e sua subsequente mudança de nome, na Europa e Canadá, quando a denominação “LA” foi abandonada para “didática das línguas”<sup>5</sup>. Nesses três momentos, o campo do ensino-aprendizagem de línguas está na dependência das disciplinas de referência, submetido à lei da oferta, segundo a metáfora de Galisson, numa relação claramente aplicacionista, caracterizada pela importação de teorias já prontas. Essa relação consiste em se perguntar como a teoria (descrição ou modelo) a, b ou c produzida por uma determinada disciplina de referência, pode ser utilizada na melhoria do ensino de línguas e na solução de seus problemas.

Na etapa seguinte, ocorre o que Galisson (1990, p. 99-101) chama de *desierarquização* das relações entre as disciplinas que podem ser mobilizadas pela didática das línguas e a própria didática das línguas. O referido autor propõe então denominar “didactologia/didática das línguas e culturas”, para distingui-la da didática aplicacionista e para melhor definir seu objeto e seu papel<sup>6</sup>. Essa *desierarquização* significa que a disciplina encarregada do ensino-aprendizagem de línguas (e culturas, para Galisson) passa a interrogar um número aberto de disciplinas em função das necessidades surgidas na prática com vistas a uma teorização interna, como analisaremos mais adiante.

<sup>5</sup> Galisson (1999, p. 75-76) descreve a didática das línguas da seguinte forma: “Contrariamente à lingüística aplicada, que prioriza o objeto (reduzido à língua) em relação ao sujeito [...], a didática das línguas impõe a presença do sujeito no âmago de sua reflexão (cf. a “centração no aprendiz” na abordagem comunicativa). Embora, nisso, ela amplie sua visão disciplinar, ela continua aplicacionista (isto é, sujeitada à lingüística, à psicologia e às outras disciplinas de referência que ela mobiliza”.

<sup>6</sup> Esse nome, no entanto, não é unanimemente aceito no mundo francófono, embora alguns cursos o tenham adotado e estejam oferecendo, a nível de pós-graduação, uma formação com esse título.

## 2 A LINGÜÍSTICA APLICADA NO BRASIL

No Brasil, a situação de dependência em relação à lingüística se estendeu por mais tempo, principalmente na área do ensino-aprendizagem da língua materna (daqui em diante LM), em razão da forte presença dos lingüistas no desempenho de tarefas tidas como sendo de LA (cf. Kleiman, 1992). Na década de 80, “a concepção de lingüística aplicada era ainda reducionista, e os conhecimentos obtidos estavam limitados a um aspecto do processo, a partir da análise da produção lingüística do aprendiz” (Kleiman, 1992, p. 30). Na área do ensino-aprendizagem de LE, os objetos de estudo foram se diversificando e o campo de pesquisa foi se ampliando, favorecendo a reivindicação de autonomia em relação à lingüística e a transformação da LA em um campo multidisciplinar. Mas o processo se deu de forma diferenciada para o ensino-aprendizagem da LM, atraso este que acabou forjando, em muitos lingüistas aplicados, a convicção de que a LA não podia mais ser concebida como “uma área de um único objeto, o ensino de língua estrangeira” (Kleiman, 1992, p. 30). Ficou claro, para esses pesquisadores, que a LA “não pode ser compreendida como uma ‘aplicação de teorias lingüísticas’ nem identificada unicamente com o ensino de línguas” (Passegi, 1998, p. 30). O ensino-aprendizagem de línguas passou então a ser visto apenas como uma das sub-áreas do campo aplicado.

É interessante notar que, embora fosse repudiada sua dependência em relação à “disciplina mãe”, em nenhum momento a redefinição da LA e de seu objeto de estudo levou, como na Europa e no Canadá, a uma tentativa de rebatizar a disciplina e a uma crítica ao procedimento aplicacionista que a caracterizava. Chega-se, deste modo, a uma situação paradoxal na qual é passada a seguinte mensagem: “a disciplina LA continua denominada de LA, porém não faz mais LA”. Os lingüistas aplicados dizem pertencer a uma área autônoma, que não é mais atrelada à lingüística, mas nos

fatos a confusão permanece, tanto no plano epistemológico quanto no plano institucional.

No plano institucional, embora existam espaços definidos por e para os lingüistas aplicados (Associação Brasileira de Lingüística Aplicada, criada em 1990, congressos e encontros denominados de LA, cursos de pós-graduação em LA), a disciplina continua sendo considerada como sub-área da lingüística pelos órgãos de fomento à pesquisa. Na maioria das universidades do país, as pesquisas em LA são realizadas no âmbito de programas de pós-graduação em lingüística e os resultados dessas pesquisas são publicados em revistas de lingüística. O fato de não se ter aberto mão dessa denominação pode ser interpretado como a busca de um certo status junto à lingüística, embora os lingüistas não estejam sempre dispostos a considerar como seus pares os colegas lingüistas aplicados. De fato, não é tão raro esses últimos ouvirem comentários marcados por um certo desprezo em relação a autores “que nem lingüistas são”, mas se arvoram o direito de manipular conceitos oriundos da lingüística. Esta postura, provavelmente minoritária, não precisa ser discutida pelo que é em si — Kleiman (1998, p. 53) tem toda razão em qualificar de “estéril” a discussão a respeito das relações entre lingüística e LA que se limita à determinação de alguma superioridade —, mas deve ser levada em consideração pelo que revela de indefinições em relação à natureza da LA.

Do ponto de visto epistemológico, a situação não é mais clara, e isso por vários motivos. Em primeiro lugar, recusa-se a dependência da LA em relação à lingüística. No mesmo movimento, afirma-se a natureza multi, inter ou transdisciplinar da LA, mas não se explicitam os tipos de relações que a LA mantém com os diversos referentes teóricos e metodológicos utilizados, nem a especificidade da LA entre essas diferentes disciplinas. Ao discutir essa questão, Passegi (1998, p. 32) aponta para três concepções diferentes: na primeira, leva-se às últimas conseqüências uma interdisciplinaridade interna ampla, na qual “em princípio, um número indefinido

de disciplinas pode ser utilizado na lingüística aplicada, sem qualquer ponto de ancoragem ou hierarquia teórica ou metodológica”, o que acaba comprometendo, nas palavras deste autor, “sua autonomia; ao diluí-la nas disciplinas supostamente mais ‘adequadas’ à resolução do problema” (Passegi, 1998, p. 34). Na segunda, que o autor apresenta como sendo uma conceituação bastante atual da LA, valoriza-se “o aspecto prático de resolução de problemas” da disciplina, que passa então a ser vista como uma tecnologia, o que, no entanto, não agrada muito no âmbito acadêmico mais atraído pelo “científico” do que pelo “tecnológico”. Na terceira concepção, o autor volta a uma concepção de ciência aplicada, mostrando que a especificidade da LA consiste justamente na dimensão lingüística da situação problema. Toda essa discussão deixa entrever um profundo mal-estar na definição da disciplina e na explicitação de sua relação com as disciplinas conexas.

Outro *flo* epistemológico no chamado *campo aplicado* diz respeito a seu objeto, definido de modo bastante abrangente, na medida em que a disciplina inclui em suas preocupações todas as questões relativas aos “problemas de uso da linguagem na sociedade”, conforme enunciado por Moita Lopes (1996, p. 28). Essa definição do objeto de estudo da LA suscita, aliás, uma certa unanimidade na literatura atual no Brasil. Para Cavalcanti (1986, p. 5), a LA tem por objetivo “a identificação, a análise de questões de uso da linguagem dentro ou fora do contexto escolar e a sugestão de encaminhamentos para estas questões” ou a “identificação de questões de uso da linguagem e otimização de desempenho do profissional, do usuário e do aprendiz” (p. 9). Moita Lopes (1996, p. 19) segue o mesmo pensamento, ao afirmar que a pesquisa em LA “se centra primordialmente na resolução de problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele”. Kleiman (1998, p. 55) aponta como “objeto abrangente” da LA “os problemas sociais de comunicação em contextos específicos”. Signorini & Cavalcanti (1998, p. 7) vêem na LA

um “campo de interface não transparente e neutra entre diferentes áreas e disciplinas que se interessam pelas questões relacionadas ao uso da linguagem”. Segundo Meurer (1995, p. 29) a LA é “centrada na resolução de problemas da prática do uso da linguagem” e investiga a “construção do sentido relativamente ao uso de textos orais e escritos nas diferentes interações sociais contemporâneas”. A conclusão à qual chega Celani (1992, p. 21), com as palavras de Kaplan, é que “não há atividade humana na qual o lingüista aplicado não tenha um papel a desempenhar”, na medida em que está “diretamente empenhado na solução de problemas *humanos* que derivam dos vários usos da linguagem” (o grifo é da autora). De modo mais abrangente ainda, Crystal (apud Cavalcanti, 1986, p. 9) considera que a LA tem como propósito “examinar de modo sistemático as dificuldades encontradas pelos indivíduos no exercício de suas profissões”. O leitor fica se perguntando o que não entraria no escopo da disciplina, já que a quase totalidade das atividades humanas passa pela linguagem e levanta problemas específicos de linguagem.

### 3 O CAMPO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: UMA SUB-ÁREA DA LA?

A LA aparece, conseqüentemente, no Brasil, como uma “superárea”, constituída de diferentes sub-campos ou sub-áreas, incluindo preocupações tão distantes umas das outras quanto as do ensino-aprendizagem de línguas e as da tradução, ou ainda as da fonoaudiologia e as do estudo das interações verbais ou da linguagem artificial. O objeto é definido de modo tão difuso e nebuloso que inviabiliza a construção de uma disciplina autônoma, com alguma especificidade. Tamanha heterogeneidade denuncia a inadequação do objeto escolhido e invalida o desenvolvimento equilibrado dos diversos sub-campos da LA.

É o caso do campo que nos interessa aqui, o ensino-aprendizagem de línguas. Nosso ponto de vista é que, por ser

entendido atualmente como uma sub-área da tão heterogênea LA, ele não pode se desenvolver a contento. O *ensino-aprendizagem de línguas* constitui em si um objeto específico, claramente distinto do objeto da lingüística, da pedagogia ou da psicologia, para só citar essas disciplinas, e que deve ser investigado como tal (cf. Cunha, 2000a). Trata-se de um objeto complexo (e não “híbrido” como diz Signorini, 1998, p. 100) que não é apenas a soma dos três elementos que o compõem: ensino + aprendizagem + línguas.

Se um objeto específico existe, deve ser delimitada uma disciplina específica para dar conta deste objeto. Pelos problemas anteriormente apontados, não reconhecemos à LA, na forma como está sendo atualmente delineada, a capacidade de desempenhar esta função. Defendemos a idéia de que é preciso adotar uma denominação diferente que permita designar de modo mais claro este espaço disciplinar a ser constituído. Nenhuma das denominações atualmente adotadas em outras regiões do mundo é plenamente satisfatória: pelo nome, a didática das línguas parece constituir uma sub-área da didática geral e “didática-didactologia das línguas e culturas” tem a desvantagem de ser um nome muito longo e menos divulgado do que a didática das línguas. Na falta de um termo mais apropriado, ficaremos aqui com a denominação genérica de *campo do ensino-aprendizagem de línguas (CEAL)* na continuação da presente discussão, para designar a disciplina autônoma encarregada do estudo do ensino-aprendizagem de línguas, distinguindo-a da LA tal como é hoje conceituada no Brasil.

Além da designação de um objeto próprio, o desenvolvimento do CEAL também passa por sua autonomização real, e, portanto, por um rompimento com a metodologia aplicacionista. O problema não é de tentar legitimar o fato de recorrer a contribuições de outras disciplinas, mostrando que isto em nada compromete a identificação própria do CEAL. De fato, não é o recurso a métodos e conceitos de outras disciplinas que ameaça sua

autonomia e a relega à eterna posição de disciplina importadora de produções alheias, condenada a trazer respostas pré-fabricadas, necessariamente inadequadas. A questão, portanto, não é de determinar se é legítimo ou não valer-se dessas produções. Trata-se muito mais de opor um modo aplicacionista de trabalhar com tais produções a um modo autônomo. Com as palavras de Galisson (1999, p. 77), “a didactologia opõe a *conceitualização* à aplicação, num procedimento pragmático que parte da observação do objeto de estudo, passa pela problematização em contexto e pela teorização interna, isto é, pela construção de uma resposta especialmente adaptada ao problema. Neste tipo de procedimento, a teoria [...] torna-se um meio a serviço de um fim, que é a ação”.

O modo aplicacionista, que se caracteriza por um raciocínio descendente fundado na velha oposição platonicista entre teoria e prática, pode ser expresso da seguinte forma: a verdade produzida na lingüística, na pedagogia, nas ciências cognitivas, ou em qualquer outra área que tenha a ver com a questão que me ocupa, é boa para a lingüística, a pedagogia, as ciências cognitivas, etc. Portanto, é necessariamente boa para a questão que me ocupa e, por isso, merece ser aplicada a meu objeto. Ao contrário, o raciocínio, num CEAL autônomo, não se fundamenta na validade intrínseca da teoria, numa atitude típica, segundo Galisson (1999, p. 85), do cientificismo “que consiste em fazer como se a ‘ciência’ estivesse em melhor posição para resolver todos os problemas que o homem se coloca (inclusive aqueles em que o sujeito, infinitamente diverso e múltiplo, tem a primazia sobre o objeto)”.

A questão passa a ser de construir uma reflexão aprofundada a respeito dos problemas necessariamente complexos encontrados na realidade: objetos de aprendizagem complexos (o produzir e o compreender objetos textuais em situações discursivas, o manejar e estudar linguagem) são apresentados a sujeitos por natureza complexos (os sujeitos da aprendizagem e do ensino) num também complexo

contexto sócio-institucional. Não se trata apenas de identificar corretamente o(s) problema(s) para sair em busca de soluções que se encontrariam nas teorias, de modo a, com base nessas teorias, modificar a prática (cf. Coracini, 1998). Buscam-se instrumentos para melhor problematizar e interpretar as situações a, b ou c encontradas na sala de aula de línguas, de modo que os atores envolvidos possam construir respostas adequadas.

A proposta de conceitualização, oposta ao aplicacionismo, não deixa de apresentar alguns riscos que Galisson aponta. O primeiro seria que a disciplina se fechasse num ostracismo que recusaria alimentar sua reflexão em fontes diversas. Um outro perigo seria “de atolar-se na resolução, caso a caso, de problemas particulares, transformando assim a disciplina em sugestões de práticas pontuais demais, sem fundamento teórico e sem coerência (global ou local)” (Galisson, 1999, p. 92). A nosso ver (cf. Cunha, 2000b), a construção de uma coerência provém da escolha de uma abordagem de ensino-aprendizagem como quadro de reflexão e de atuação na prática.

#### 4 O CAMPO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: UMA DISCIPLINA DE FORO PRÓPRIO

À guisa de recapitulação, podemos dizer que, nos parágrafos acima, ao se distinguir da LA, a disciplina encarregada do objeto “ensino-aprendizagem de línguas” aparece como:

**a) uma disciplina autônoma** que deve construir seu objeto, delimitar problemáticas novas, elaborar seus conceitos, desenvolver sua própria metodologia a partir da especificidade das práticas de ensino-aprendizagem de línguas. O projeto disciplinar consiste, segundo Puren (1999, p. 33) em agir em prol da “construção de uma didática das línguas [...] concebida, construída e dirigida por seus próprios atores

(professores, produtores de materiais didáticos, formadores e especialistas em didática) a partir de suas próprias problemáticas. O que exige que sejam construídos as bases, os princípios e as ferramentas de uma *teorização interna* à didática das línguas, oposta a esta teorização externa que caracterizou o 'aplicacionismo' lingüístico e psicológico dos anos 60-70".

**b) uma disciplina de reflexão e de investigação.** Os estudos no CEAL visam à objetivação das práticas de ensino-aprendizagem de línguas e à elaboração de um saber que favoreça "a transformação de atos de ensino em atos de aprendizagem" (Richerich, 1994, p. 37-38). Em suas relações com as outras disciplinas, o CEAL deve repensar os modelos, os conceitos produzidos nas disciplinas contributórias em função de suas próprias necessidades, de seus próprios questionamentos. Ao interrogar as outras disciplinas, ele suscita novas pesquisas nesses campos<sup>7</sup>, como também desenvolve suas próprias pesquisas. Ele também levou à identificação de vazios teóricos e mostrou a necessidade de novas pesquisas nessas disciplinas, como as interações leitura-escritura, os escritos ordinários. A pesquisa no CEAL permitiu investigar objetos específicos da disciplina como o ensino da narração, a aprendizagem da argumentação, a avaliação da produção escrita, a escritura em grupos, para só citar alguns dentre eles. Como observa Signorini (1998, p. 101), "não se dá uma transposição de objetos (ou problemas) já constituídos por uma tradição disciplinar de referência [...], portanto, definidos segundo o aparelho teórico-metodológico dessa tradição". Mas a isso se substitui "a busca e a criação de novos conceitos e novas alternativas teórico-metodológicas a partir e em função de uma redefinição do objeto de estudo".

<sup>7</sup> Reuter (1995) lembra que a didática das línguas contribuiu para promover objetos amplamente explorados, desde então, em diferentes disciplinas, como a leitura, a escrita.

**c) uma disciplina de ação e de intervenção,** cuja ancoragem social não pode ser ignorada, se o que se busca é a transformação. Inevitavelmente, essa dimensão obriga a levar em conta as instâncias políticas. Para Martinez (1996, p. 117), a didática é "uma *praxiologia*, isto é, uma pesquisa a respeito dos meios e dos fins, dos princípios de ação, das decisões". Para Puren (1999, p. 35), o que se visa, afinal, é "descrever, analisar, interpretar, compreender o processo de ensino-aprendizagem da língua-cultura com o objetivo de orientá-lo ou modificá-lo para melhorá-lo". Neste sentido é uma disciplina centrada em problemas. Isso significa, segundo Fraser & O'Donnell (apud Everson, 1998, p. 88), que "ela não pergunta inicialmente como esse ou aquele *insight* na língua poderia ser empregado, mas como esse ou aquele problema prático da língua poderia ser resolvido, estando as respostas teóricas disponíveis ou não". A tentação, para muitos, é considerar apenas essa característica da disciplina e fazer dela uma mera "tecnologia", esquecendo que ela é também disciplina de reflexão e investigação.

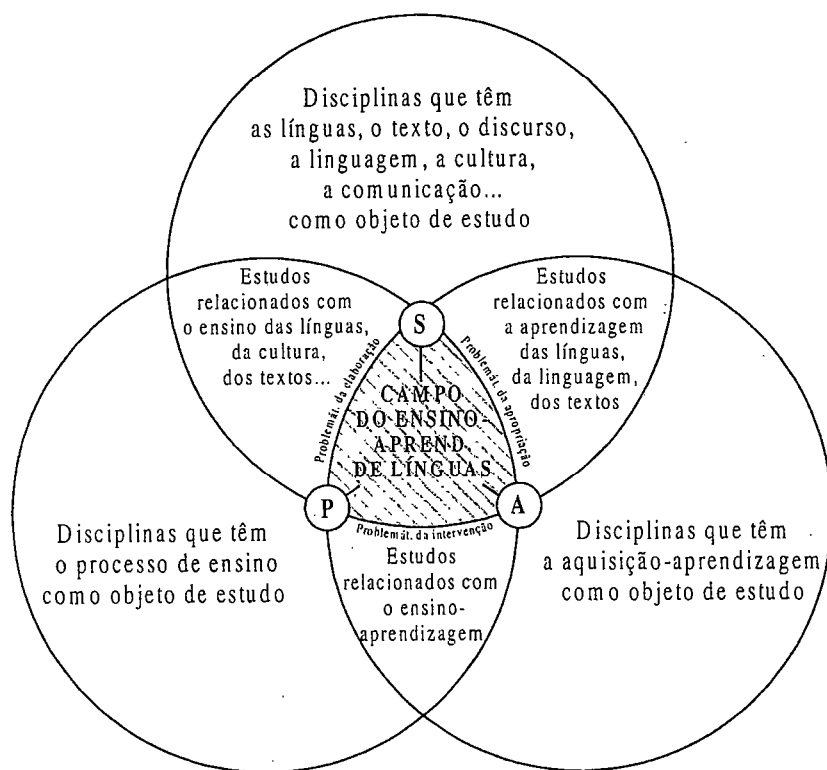
**d) uma disciplina de articulação de problemáticas.** O famoso triângulo didático de Chevallard (1985), retomado por Halté (1992), modeliza as relações que as problemáticas da apropriação, da elaboração didática e da intervenção mantêm entre si, num processo em que cada uma é mediada pelas outras. Apresentamos a seguir uma reformulação deste triângulo<sup>8</sup> (cf. fig. 1) que permite visualizar onde se localizam as áreas de pesquisa específicas da disciplina.

Os círculos representam as grandes áreas do conhecimento que estão mais diretamente envolvidas na reflexão didática (evidentemente, existem outras, ligadas à sociedade, à política, por exemplo...). O círculo superior representa a área

<sup>8</sup> Esta reformulação foi realizada por nós a partir da idéia de Darcy Albuquerque, estudante de Francês da UFPA, no ano de 2001.

de estudo dedicada a objetos como as línguas, a linguagem, a comunicação, a imagem, os textos, os discursos, a cultura etc. Essa área é ocupada por disciplinas como a lingüística, a análise do discurso, a análise da conversação, a semiótica, os estudos literários, a pragmática lingüística, a filosofia da linguagem, a antropologia, a sociolingüística, etc. O círculo da direita abarca objetos de estudos que dizem respeito à aprendizagem em geral em seus aspectos biológicos, cognitivos, afetivos e é ocupada pelas ciências psicológicas e cognitivas, pela biologia, pela neurologia, dentre outras.

FIGURA 1  
O campo do ensino-aprendizagem de línguas



Na intersecção desses dois primeiros círculos (o círculo superior e o da direita), se situam disciplinas ou pesquisas que dão conta de objetos como a aquisição e a aprendizagem da linguagem, a aprendizagem da escrita, as patologias da fala, por exemplo. As investigações sobre esses objetos não são tarefas do CEAL, o que não significa que este deva ignorar essas pesquisas.

O terceiro círculo, à esquerda, representa a área do conhecimento dedicada às questões de ensino, políticas de ensino, filosofia de ensino, contextos institucionais, sistemas educacionais, etc. Ela é sobretudo ocupada pelas ciências da educação.

Na intersecção deste círculo da esquerda com o círculo da direita, encontramos preocupações de ordem pedagógica envolvendo os sujeitos dessa relação, os tempos e espaços onde ocorre, e os meios, recursos e técnicas que a intermediam. Na intersecção com o círculo superior, localizam-se estudos que relacionam as questões de ensino e as de linguagem, comunicação, as questões de política lingüística, etc.

Nenhuma das áreas de não intersecção ou das áreas de intersecção entre apenas dois círculos do esquema diz respeito especificamente ao CEAL. Este situa-se apenas na intersecção dos três círculos e articula as problemáticas definidas por Halté (1992):

- da elaboração, que nasce das relações entre o pólo dos saberes disciplinares (S) e o pólo dos professores (P);
- da apropriação, que nasce das relações entre o pólo dos aprendizes (A) e o dos saberes e
- da intervenção, que nasce das relações entre aprendizes e professores.

As pesquisas desenvolvidas no CEAL vão se situar no espaço comum dessas três problemáticas que, como já vimos, não é um espaço onde se somam três problemáticas, mas um espaço onde cada uma delas é mediada pelas outras.

e) **uma disciplina que pressupõe uma metodologia pragmática de pesquisa.** A DDL precisa adotar uma metodologia de pesquisa não redutora, que dê conta da complexidade dos fatos, ainda que essa complexidade implique soluções incompletas, diversas ou, quando não, impossíveis, como observa Galisson (1999, p. 77). Vários pesquisadores da LA brasileira descrevem o novo modo de produção de conhecimento que desponta nesta visão (cf. Moita Lopes, 1994; Meurer, 1995; Rojo, 1995). Para eles, o chamado modelo interpretativista é caracterizado pela complexidade maior (heterogeneidade nas áreas do conhecimento envolvidas), pelo comprometimento maior com o social (na medida em que ele leva em conta a visão dos participantes do mundo social que atribuem significados a si mesmo, e deixa aos participantes o controle da qualidade das pesquisas), pela consciência de que é impossível controlar as variáveis para captar a multiplicidade de significados que o homem constrói, pela maior independência (os esquemas de investigação são gerados e sustentados no próprio contexto de aplicação, os quadros teóricos e metodológicos são dinâmicos, portanto provisórios). Para autores como Puren (1999, p. 34), o critério que permite determinar o sucesso da ação é a medida em que os conceitos e métodos elaborados são eficazes e pertinentes entre as mãos dos sujeitos na realidade complexa da sala de aula: “Com efeito, é com o *conjunto* dos problemas de ensino-aprendizagem que são confrontados os professores e os aprendizes em sua prática, e é o conjunto destes problemas que eles devem necessariamente gerenciar *em tempo real*, contrariamente aos lingüistas, psicolingüistas e sociolingüistas, que podem, no que lhes diz respeito, perfeitamente se especializarem nos problemas de sua área limitada (e até mesmo de sua especialidade dentro desta sua área), e tratá-los separadamente e sucessivamente”.

## 5 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NÃO É A CASA DA MÃE JOANA

Mostramos aqui que longe de parecer um retrocesso, a autonomização do campo do ensino-aprendizagem de línguas, sob uma denominação outra que LA, constitui uma condição indispensável para permitir seu desenvolvimento e seu êxito nas tarefas que são as suas. Da redefinição mais rigorosa do objeto e dos objetivos da disciplina depende o avanço nos dois níveis fundamentais para um campo de natureza praxiológica como este, a saber, o da análise e articulação de suas problemáticas específicas e o da elaboração de propostas metodológicas coerentes (cf. Cunha, 2000a).

Enquanto as questões de ensino-aprendizagem de línguas ficarem abrigadas numa disciplina que trata generosa e genericamente de “questões de uso da linguagem”, enquanto não se levar em consideração, epistemológica e institucionalmente, a especificidade do objeto da disciplina, permanecerá uma situação em que todos — lingüistas, semioticistas, analistas do discurso, foneticistas, pedagogos, psicólogos, sociólogos da educação, etc. — poderão achar que os resultados de suas pesquisas, em si, são suficientes para dar conta dos problemas da sala de aula de língua.

Os lingüistas continuarão a agir, por exemplo, como se o conhecimento das relações grafofonêmicas da língua fosse suficiente para dar conta das questões de alfabetização e continuarão a propor metodologias de alfabetização que só levam em conta os aspectos lingüísticos do processo. Os conhecimentos lingüísticos são imprescindíveis (e ainda há, no Brasil, alfabetizadores demais que desconhecem o funcionamento do sistema), mas não trazem nenhuma resposta a perguntas como as seguintes: Como motivar alunos, que não convivem com o escrito, a aprender a ler e escrever? Como integrar o escrito à vivência desses alunos? Que tipo de escritos abordar em sala de aula? Qual o lugar dos textos nesse processo? Que tipo de conhecimento meus

alunos já construíram sobre as funções e o funcionamento dos escritos? O que é compreender o que se lê?... Não se trata, ao defender um CEAL autônomo, de minimizar as contribuições que a lingüística pode oferecer, mas de mostrar que as questões de ensino-aprendizagem de línguas não se esgotam na dimensão lingüística.

Da mesma forma, enquanto não se pensar o objeto “ensino-aprendizagem de língua” de maneira integrada, os pedagogos continuarão a achar que o discurso que produzem sobre a avaliação escolar, por exemplo, é suficiente para solucionar as dificuldades encontradas na avaliação das competências languageiras. Os conhecimentos produzidos sobre a avaliação escolar, suas diferentes modalidades ou funções e seus instrumentos são imprescindíveis para se pensar a avaliação em línguas, mas não podem responder a questionamentos como: O que faz com que uma narração seja bem sucedida enquanto narração? Como saber se a apresentação oral de um aluno foi apropriada à situação e aos objetivos comunicativos pretendidos? Quando se pode considerar bem elaborada uma argumentação escrita? Como ajudar meus alunos de língua materna ou estrangeira a se apropriarem dos critérios de avaliação necessários a sua autonomização enquanto aprendizes? Como identificar indicadores da presença desta ou daquela competência languageira nas produções deles?...

Enquanto não se pensar o objeto “ensino-aprendizagem de língua” de forma integrada, os adeptos das novas tecnologias continuarão a crer que sentar um aluno na frente de um computador é suficiente para resolver seus problemas de produção escrita e a propor metodologias cuja novidade se limita ao uso de suportes mais modernos. Mas, ao defender a introdução de novas tecnologias na sala de aula, não responderão a inquietações comuns aos professores de língua que transcendem a escolha dos recursos utilizados durante as aulas e dizem respeito a objetivos, finalidades e concepções do ensino de línguas, dentre outros.

Não é necessário multiplicar os exemplos para constatar que são inúmeras as situações em que especialistas de outras disciplinas, cujos objetivos não são de promover o ensino-aprendizagem de línguas, sentem-se autorizados a definir o que é bom para esta disciplina, o que deve ser feito nas salas de aula de línguas, só porque seu objeto de estudo está em parte — e somente em parte — relacionado com o objeto do CEAL. Basta assistir a um congresso de lingüística para ver este fenômeno se repetir comunicação após comunicação, mesa redonda após mesa redonda. Um grande número de pesquisadores na área das ciências da linguagem, para só ficar com esta categoria, faz questão de incluir, ao final de suas apresentações, propostas metodológicas tópicas fundamentadas em suas pesquisas sobre interação oral, discursos ou textos. O essencial do conhecimento por eles produzido pode, sem dúvida, ser solicitado para responder a questionamentos oriundos da sala de aula. Todavia, não se deve considerar, de antemão, que resultados de pesquisas, que não foram empreendidas para investigar o ensino-aprendizagem de línguas (ainda que produzidas com base em corpus elaborados a partir do espaço escolar), possam ser designados como necessariamente bons para a sala de aula. Isso é manter a já denunciada lógica aplicacionista.

Numa publicação recente (Xavier & Cortez, 2003), que apresenta a opinião de renomados lingüistas do país a respeito das “virtudes e controvérsias da lingüística”, chamam a atenção as respostas dadas por alguns desses pesquisadores às perguntas: “Para que serve a lingüística?” e “A lingüística teria algum compromisso necessário com a educação?”. Em diversos momentos, a relação entre a lingüística e o chamado “campo aplicado” apresenta-se, no discurso dos professores entrevistados, com feições tipicamente tradicionais. Ao responder à primeira pergunta, Mollica (id, p. 147), por exemplo, manifesta uma concepção ainda bastante comum: a de que a LA é um campo subordinado à lingüística. De fato, defende que “num nível aplicado, é clara a vocação da



lingüística para a educação em muitos desdobramentos, desde a importância para a qualificação profissional até os aspectos de natureza pedagógica propriamente dita, ligados à construção de métodos e ações nos processos de ensino e aprendizagem de [...] língua materna e línguas estrangeiras” (o grifo é nosso).

Por sua vez, Abaurre (id., p. 19) considera que “o compromisso maior ou menor de lingüistas com questões voltadas para a educação vai depender, naturalmente, dos recortes que cada um faz de seus objetos específicos de investigação, no âmbito dos estudos da linguagem”. As considerações dessa pesquisadora parecem sugerir que esses recortes dependem exclusivamente do pesquisador e não do campo disciplinar no qual sua pesquisa se insere. Mais adiante, a pesquisadora constata a impossibilidade de “estabelecer uma linha divisória muito nítida” (id., p. 20) entre os que trabalham num departamento de lingüística e os que pertencem a um departamento de lingüística aplicada. Para ela, essa divisão retrata tão somente a “constituição histórica de espaços acadêmicos” (p. 20) e parece não ter razões epistemológicas de ser.

Para Albano (id., p. 32), a lingüística “pode servir também [...] para revolucionar o ensino”. Mais adiante, essa autora introduz uma ressalva: “métodos de ensino podem ser influenciados e podem mesmo ser desconstruídos por uma reflexão sobre o que é linguagem, que vem de dentro da lingüística — não só dela, mas também dela e de maneira importante” (p.32). Borges Neto (id., p. 47), embora pense que a lingüística não tenha a obrigação de ser útil, nem que todos os pesquisadores da área tenham que se interessar por educação, termina suas considerações afirmando que a educação é “uma área em que temos o que dizer” (p. 48). Entretanto, nesses dois casos, não fica muito claro que o fórum de discussão dos aspectos educacionais em línguas não seja a lingüística.

Enfim, para Vogt (id., p. 198), “é claro que a lingüística tem um papel fundamental na questão do processo de aprendizagem”. O pesquisador justifica imediatamente sua posição apontando para a lingüística como a disciplina responsável pelo desenvolvimento das competências linguageiras: “Hoje, mais do que nunca se sabe que sem o domínio da língua e da expressão você não vai a lugar nenhum [...]”. Ora, embora nenhum professor de língua deva ignorar as informações produzidas nas ciências da linguagem, não se pode pretender que a lingüística tenha entre suas atribuições a de levar aprendizes “ao domínio da língua e da expressão”.

Parece que a confusão que se estabelece aí é principalmente gerada porque o mesmo pesquisador pode empreender estudos ora situados em sua área de pesquisa de origem, ora voltados para as problemáticas do ensino-aprendizagem. O problema não reside nesta possibilidade em si, e sim no fato de que, quando o pesquisador se debruça sobre ensino-aprendizagem de língua, o faz de forma “clandestina”, na medida em que isto não é tarefa desta disciplina; também o faz “de fora”, isto é, a partir do prisma de sua disciplina de origem, sem se posicionar na perspectiva do CEAL. Por isso, propõe uma visão geralmente fragmentada, perde de vista a complexidade do objeto e acaba adotando uma metodologia tipicamente aplicacionista.

Para voltar às considerações iniciais deste artigo, o problema não é o que pensam, acham ou crêem os diversos pesquisadores, ou até mesmo o homem da rua, mas é o fato deste discurso passar a se impor como um discurso autorizado quando não é reconhecido nem epistemologicamente como tal. Quem deve lidar, a nível de propostas para a sala de aula, com as questões de ensino-aprendizagem de línguas não são aqueles que se debruçam sobre apenas uma das dimensões do objeto (aqueles que pesquisam as questões ligadas ao ensino, aqueles que tratam de aprendizagem ou os que se

dedicam à descrição das línguas, dos textos, da cultura, da comunicação...). E quando se fala aqui em propostas para a sala de aula, não se está referindo a sugestões esparsas, desconexas, que respondam pontualmente a apenas um aspecto de um problema da sala de aula. Ao contrário, faz-se referência a propostas construídas de forma articulada, no âmbito de uma abordagem integrativa que dê coerência às ações empreendidas em sala de aula.

Se aqueles que se dedicam ao ensino-aprendizagem de línguas não defenderem a constituição de uma disciplina autônoma para encamparem suas preocupações específicas, e não desqualificarem definitivamente a postura aplicacionista, seu discurso continuará a ser abafado pelas múltiplas vozes que ecoam nessa “casa da mãe Joana” que tem sido o ensino-aprendizagem de línguas. Afirmar que o ensino-aprendizagem de línguas, enquanto objeto de estudo, não é “o de todo o mundo”, não significa defender um isolamento anacrônico, nem dar provas de cega arrogância. É o ponto de partida obrigatório para a definição de relacionamentos complexos, porém sadios, com todas as outras disciplinas com que se precisa dialogar. É a condição para que se desenvolva de fato uma pesquisa específica da área que não se confunda com pesquisas lingüísticas, psicológicas, sociológicas ou pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

- BEACCO, Jean-Claude & CHEVALIER, Jean-Claude. Les rapports de la linguistique et de la didactique des langues. In: Lehmann, Denis. *La didactique des langues en face à face*. Paris: Hatier-Crédif, 1988. p. 31-48.
- BESSE, Henri. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier, 1985.
- BOUTON, Charles. *La linguistique appliquée*. Paris: PUF, 1979 (3<sup>ème</sup> éd. 1993).

- CAVALCANTI, Marilda. A propósito da Lingüística Aplicada. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 1986, nº 7. p. 5-12.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é lingüística aplicada? In: M. S. Z. de Paschoal & M. A. A. Celani. *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992, p.15-23.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.
- CORACINI, Maria José R. F. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. *D.E.L.T.A.*, 1998, vol. 14, n. 1, p. 33-57.
- CUNHA, Myriam Crestian. Para uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem do português língua materna: reflexão epistemológica e renovação metodológica. *Anais II Congresso Nacional da ABRALIN*. Florianópolis: ABRALIN, 2000a. p.719-727. CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. Uma abordagem interacional para o ensino-aprendizagem do português: condições e características. In: CUNHA, J.; CUNHA, M. (org.). *Pragmática lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém: UFPA, 2000b. p.23-54.
- EVENSEN, Lars Sigfred. A Lingüística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In I. Signorini & M. C. Cavalcanti (orgs.) *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 81-98.
- GALISSON, Robert. De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures: vingt ans de réflexion disciplinaire. *Etudes de Linguistique Appliquée*, nº 79, 1990.
- \_\_\_\_\_. Quelle(s) discipline(s) choisir pour l'éducation aux langues-cultures? (la formation par l'inscription disciplinaire).

- In: R. Galisson & Ch. Puren. *La formation en questions*. Paris, Clé International, 1999. p. 73-94.
- GIRARD, Denis. *Les langues vivantes*. Paris: Larousse, 1974.
- HALTÉ, Jean-François. *La didactique du Français*. Paris: PUF, 1992.
- KLEIMAN, Angela Bustos. O ensino de línguas no Brasil. In: Mara S. Z. de Paschoal & Maria A. A. Celani. *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992. p. 25-36.
- KLEIMAN, Angela Bustos. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: I. Signorini & M. C. Cavalcanti (orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 51-77.
- MACKEY, William Francis. *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*. Paris: Didier, 1972.
- MARTINEZ, Pierre. *La didactique des langues étrangères*. Paris: PUF, 1996.
- MEURER, José Luiz. Transdisciplinaridade na produção de conhecimento em linguística aplicada. *Anais do IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada em Campinas*, 1995. p. 27-30.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, 1994, vol. 10, n° 2. p. 329-338.
- \_\_\_\_\_. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- PASSEGI, Luis. A linguística aplicada nas ciências da linguagem: entre a interdisciplinaridade e a especificidade. In: L. Passegi (org.). *Abordagens em linguística aplicada*. Natal: EDUFRN, 1998. p. 29-51.

- PUREN, Christian. Comment théoriser sa pratique? (La formation des questions). In: Robert Galisson & Christian Puren. *La formation en questions*. Paris: Clé International, 1999. p. 33-60.
- REUTER, Yves. Vers une synthèse: réflexions et propositions. In: J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (éd.) *Didactique du Français: état d'une discipline*. Paris, Nathan: 1995. p. 243-261.
- RICHTERICH, René. Didactique, temps, espace et... lexique. *Le Français dans le Monde*, n° 268, octobre 1994. p. 37-42.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pesquisas em linguística aplicada em língua materna. *Revista da ANPOLL*, 1995, n° 1. p. 87-93.
- SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998..
- SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: Inês Signorini & Marilda C. Cavalcanti (org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.
- XAVIER, Antonio Carlos & CORTEZ, Suzana (org.). *Conversas com linguistas. Virtudes e controvérsias da linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2003.

# MOARA

Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA

## O ENSINO-APRENDIZAGEM DO ORALE OS PCN

William Augusto Fagundes Braun  
Universidade Federal do Pará

### RESUMO

Nesse artigo, o ensino-aprendizagem da língua oral é apresentado como forma de se alcançar a modificação da prática do ensino de língua materna pretendida pelos PCN. Procura-se ver de que modo a adoção deste objeto de ensino-aprendizagem pode constituir uma resposta para problemas crônicos do sistema educacional brasileiro. Além disso, vislumbra-se, no trabalho com a língua oral, a possibilidade de uma real articulação entre os objetivos do ensino fundamental e os objetivos da disciplina Língua Portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino-aprendizagem de língua oral; objetivos do ensino fundamental; objetivos gerais e de ensino da Língua Portuguesa.

### RÉSUMÉ

Dans cet article, on considère l'enseignement-apprentissage de la langue orale comme un moyen de modifier effectivement les pratiques d'enseignement en langue maternelle dans le sens envisagé par les PCN. On montre de quelle manière l'adoption de cet objet d'enseignement-apprentissage peut constituer une réponse à des problèmes chroniques dans le système scolaire brésilien et on examine, au travers du travail en langue orale, les possibilités d'articulation entre les objectifs généraux de l'enseignement "fondamental" et les objectifs de la discipline Langue Portugaise.

**MOTS-CLÉS:** Enseignement-apprentissage de l'oral; objectifs de l'enseignement « fondamental »; objectifs généraux et d'enseignement du Portugais.

O ensino de Língua Portuguesa ocupa, desde os anos 70, um lugar estratégico central no sistema educativo. Pois, segundo os PCN (1998, p. 17), ele é o eixo das discussões acerca do fracasso escolar das camadas populares. A prova cabal desse fracasso, os altos índices de evasão e repetência, é imputada a esse ensino, por não ter ele atentado para as "conseqüências profundas que a incorporação (pela escola) dos filhos das

camadas pobres implicava” (idem). É nesse sentido que Soares (1986, p. 6) afirma que “se vem ocorrendo uma progressiva democratização *do acesso à escola*, não tem igualmente ocorrido a democratização *da escola*. Nossa escola tem se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las”.

Na base de todos esses questionamentos, está, de um lado, a manutenção do modelo escolar do ato de ensinar que privilegia a transmissão dogmática e formalista do saber, orientado, em Língua Portuguesa, pela perspectiva da gramática tradicional. De outro lado, está o anacronismo da escola, o paradoxo de uma instituição que deveria promover o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, mas permanece estagnada em um tempo que já não existe. Em um mundo dominado pela assombrosa expansão dos meios de comunicação, onde a circulação de informações se dá através de mídias cada vez mais eloqüentes aos olhos das pessoas, a escola tem de se contentar com os obsoletos quadro-negro e giz e com a exposição magistral do professor, a qual só serve para tornar mais abstrata a informação.

A escola ainda é vista tradicionalmente como um “local onde os alunos serão consumidores passivos de conhecimentos transmitidos pelos professores, considerados como únicos detentores do saber. E as relações com o conhecimento se dão de forma predeterminada, ou seja, já está definido o que será dado em relação aos conteúdos; os alunos têm, na maioria dos casos, aulas expositivas, em que cópias de textos e exercícios repetitivos para memorização são a tônica do trabalho escolar” (Ministério da Educação, 2002, p. 113). Para que essas representações sejam superadas, é absolutamente necessário desescolarizar a imagem amplamente consagrada de uma aula, cujo objetivo é, via de regra, a transmissão de informações, fórmulas, definições, conceitos; e onde prevalece o monólogo sobre o diálogo.

Consideramos que a adoção da língua oral como objeto de ensino-aprendizagem permite que a aula se abra ao debate e à discussão de temas que envolvam os interesses dos alunos. Dessa forma, a aula de língua materna funde-se com “a idéia de autoconhecimento, de conhecimento do outro e da ampliação da visão de mundo” (Ministério da Educação, 2002, p. 23), uma vez que é na interação que os interlocutores se constituem como sujeitos; cumpre também sua função de socialização ao viabilizar a possibilidade de integração dos indivíduos e ao colocar entre seus objetivos o desenvolvimento de competências ordinárias que ultrapassam em muito o universo escolar. A aprendizagem só adquire sentido e permanência quando garante ao aluno o aprimoramento da capacidade de expressar-se como indivíduo e cidadão.

É no desenvolvimento da capacidade de expressão da pessoa que queremos embasar o trabalho pedagógico com a língua oral, por entendermos que esse é o pré-requisito para “desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania”, como querem os PCN (1998, p. 7) para os objetivos do ensino fundamental.

O foco sobre o ensino-aprendizagem do oral pode ser um percurso privilegiado para que se alcance, de forma efetiva, a maioria dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa colocados pelos PCN, uma vez que está em perfeito acordo com a concepção de ensino-aprendizagem de língua materna adotada pelo documento, a saber: “o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar (...)”

(idem, p. 22). O documento destaca ainda que as atividades discursivas “que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento” (p. 34).

Esses aspectos do ensino encontram também no trabalho com a língua oral um campo fértil para sua concretização. Muito se tem falado que o fracasso do ensino de Língua Portuguesa deve-se, em grande parte, ao fato de que a língua de referência utilizada pela escola é, em muitos pontos, distanciada da língua utilizada pelos alunos. Desenvolver a reflexão sobre a língua e seus usos, a partir da língua oral, ajuda a diminuir essa distância na medida em que a modalidade oral está muito mais próxima da experiência lingüística dos alunos. Essa consideração é ainda mais importante quando se trabalha com um público que se utiliza de uma variedade não padrão e cuja experiência lingüística é majoritariamente advinda da oralidade. Por isso, considerar o conhecimento que tem esse público sobre os usos que faz da língua oral é imprescindível para a articulação dos conteúdos de Língua Portuguesa, organizados pelos PCN a partir dos eixos

USO - REFLEXÃO - USO

O trabalho com o oral repercute, como vimos acima, sobre os objetivos do ensino fundamental, na medida em que amplia a perspectiva da ação pedagógica ao lidar mais diretamente com aspectos implicados na vida social. Pois, falar com acerto significa saber utilizar o diálogo como forma de atuar sobre o mundo, mediando conflitos e negociando interesses. Aprender a dialogar é aprender a expressar seu ponto de vista, respeitando o ponto de vista e o direito de expressão do outro. Desse modo, como disse Jost (1993, p. 61), “*le cours d’expression orale comporte, au-delà de ses*

*dimensions techniques, un enjeu proprement éthique*”. O que torna o trabalho com a língua oral uma via de acesso à concretização de uma “revolução profunda nas propostas curriculares para a EJA<sup>1</sup>” (Ministério da Educação, 2002, p. 118). De fato, possibilita o estabelecimento de um novo contrato didático, fundado no diálogo, que explicita para os alunos o que devem esperar de um trabalho em língua materna, o que devem esperar do trabalho do professor e o que se espera deles, alunos, como participantes do trabalho com a língua.

Um ponto de partida em EJA: conceber o objetivo do ensino-aprendizagem de língua oral como meio de desenvolvimento de estratégias de sobrevivência em ambiente lingüístico hostil.

## REFERÊNCIAS

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l’oral. Initiations aux genres formels à l’école*. Paris: ESF, 1998.

JOST, Jacqueline. *L’expression orale comme apprentissage de la relation à l’autre. Proposition d’une progression d’exercices*. In: *Enjeux*, n° 29, juin 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série. Brasília: SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série. Brasília: SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. (a). Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – Segundo Segmento. Brasília: SEF, 2002.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

<sup>1</sup> Educação de Jovens e Adultos.

# A ORALIDADE E O ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA

Emília Pimenta Oliveira  
Universidade Federal do Pará

## RESUMO

Dificuldades de compreensão/produção oral apresentadas por alunos de diferentes níveis de escolaridade apontam para a necessidade de se repensar o privilégio atribuído à língua escrita em contexto escolar. Propõe-se, neste artigo, a elaboração de atividades que respondam concretamente aos interesses, motivações e necessidades lingüístico-interativas dos alunos da 5ª série do Ensino Fundamental, a partir do levantamento dos problemas de produção oral apresentados por esse público. Toma-se como fundamentação teórica a Pragmática Lingüística e a Didática das Línguas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Oralidade; ensino-aprendizagem; português língua materna.

## RÉSUMÉ

Les difficultés de compréhension et de production orale présentées par des élèves de différents niveaux de la scolarité indiquent qu'il est nécessaire de repenser le privilège attribué à la langue écrite dans le contexte scolaire. On propose, dans cet article, d'élaborer des activités qui correspondent concrètement aux intérêts, motivations et besoins linguistico-interactifs des élèves de la 5ème année d'enseignement, à partir d'un relevé des problèmes de production orale présentés par ce public. On adopte comme fondements conceptuels la pragmatique linguistique et la didactique des langues.

**MOTS-CLÉS:** Oralité; enseignement-apprentissage; portugais langue maternelle.

A falta de proficiência oral e escrita dos alunos, independentemente do nível de escolaridade em que se encontram, é bastante conhecida dos professores de língua portuguesa e até da sociedade de uma forma geral, já que a mídia, nos últimos anos, tem se preocupado em divulgar não só erros gramaticais cometidos por vestibulandos nas

Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA

redações, mas também resultados de testes como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos).

Ao contrário do que ocorre com as habilidades de compreensão/produção escritas, largamente desenvolvidas e avaliadas pela escola, a modalidade oral da língua ainda não atingiu o status de objeto de ensino, nem de forma “isolada” — oralidade vista como um fim em si mesma —, nem de forma “integrada” — língua falada vista como base para uma nova metodologia de ensino da língua materna (Ramos:1997).

Tal afirmação baseia-se em observações realizadas por alunos de graduação e de pós-graduação em diferentes níveis de ensino — Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. As observações também demonstraram que o nível social dos alunos e os recursos de que dispõe a escola em nada colaboram para modificar o cenário aqui descrito: de forma geral, não há sistematicidade no que se refere ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento da oralidade em contexto escolar e o ensino-aprendizagem do português ainda privilegia a escrita e a gramática normativa, apesar de todos os avanços da lingüística e da didática das línguas.

A afirmação de que a escola se constitui num dos poucos espaços — se não o único — em que os alunos das classes menos favorecidas terão a oportunidade de estudar a norma de forma sistemática (o que lhes possibilitará ascender a um outro nível social e cultural) não serve mais como justificativa para a quase exclusividade atribuída à gramática tradicional nas aulas de português, na medida em que os resultados desse tipo de ensino são praticamente nulos.

Por outro lado, a abertura efetiva da escola às demais variedades orais e escritas do português implica investimentos na formação do professor, pois não é suficiente — embora seja um grande avanço — que os PCN de língua portuguesa, os livros didáticos e os programas de ensino chamem a

atenção para a necessidade de se trabalhar a oralidade em sala de aula. Tampouco o fato de as pesquisas sobre o ensino-aprendizagem do português oral terem aumentado nos últimos dez anos<sup>1</sup> significa que professores de língua portuguesa e estudantes dos cursos de Letras e Pedagogia tenham acesso a tais obras ou que possuam embasamento teórico para compreender e colocar em prática as propostas nelas contidas.

Da falta de formação, decorrem as dúvidas sobre a concretização do ensino-aprendizagem da oralidade (quais aspectos devem ser ensinados-desenvolvidos e como?) ou a crença de que os alunos já dominam a modalidade oral da língua, o que explica o fato de os professores não preverem atividades nesse sentido ou não realizarem pelo menos aquelas sugeridas nos livros didáticos, mesmo que sejam, na maioria das vezes, inadequadas à idade e aos interesses dos alunos. Ainda do despreparo do professor, resultam atitudes como a de ignorar as variedades não-padrão presentes em sala de aula, e, conseqüentemente, a de impor da norma culta como a única forma “correta” de se expressar.

Logo, essa mudança de perspectiva exige uma concepção de linguagem e de língua diferente daquela que está na base do ensino-aprendizagem atual do português, assim como a preparação do professor para compreendê-la e concretizá-la em sala de aula.

<sup>1</sup> MILANEZ, Vânia. *Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português*. Campinas: Sama, 1993; ALVES, Sonia Celia de Oliveira. *Por um ensino-aprendizagem da expressão oral em contexto escolar*. Belém: UFPA, dissertação de Mestrado, 1993; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996; OLIVEIRA, Emília Pimenta. *Para uma delimitação de conteúdos pragmático-lingüísticos no ensino-aprendizagem de produção oral*. Belém: UFPA, dissertação de Mestrado, 1996; RAMOS, Jânia M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: M. Fontes, 1997; CASTILHO, Ataliba T. de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.



Uma análise realizada por Marcuschi (2001:20) confirma que a língua ainda é concebida, pelos autores dos livros didáticos de português língua materna, como: (a) um conjunto de regras gramaticais (ênfase no estudo da gramática); (b) um instrumento de comunicação (visão instrumental da língua); e (c) um meio de transmissão e de informação (sugerindo a língua como um código). Diante disso, o espaço reduzido reservado às atividades orais (4 ou 5 páginas de 200), em relação àquele destinado às atividades escritas, encontra-se justificado. Enquanto para a escrita são propostas atividades numerosas e diversificadas, para a oralidade, “os autores dos livros didáticos, na sua maioria, não sabem ainda *onde e como* situar o estudo da fala” (2001:22).

A renovação do ensino-aprendizagem de língua portuguesa requer uma verdadeira reabilitação da palavra dos alunos em contexto escolar, isto é, o reconhecimento da oralidade como objeto de estudo em sala de aula de língua materna. É verdade que os alunos não têm problemas no que se refere à compreensão/produção oral cotidiana, mas a escola pode se tornar o lugar *de fato* em que eles terão a oportunidade de praticar e de conhecer variedades orais que não lhes são habituais, mas que lhes serão exigidas em outros contextos mais formais.

Neste sentido, a abordagem<sup>2</sup> comunicativo-interativa, utilizada no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, pode contribuir para a renovação do ensino-aprendizagem do português língua materna, na medida em que tal perspectiva atribui importância fundamental à língua oral e ao aspecto comunicativo-interativo da língua. Essa ênfase no uso da língua, própria da pedagogia das línguas estrangeiras, ainda é rara no âmbito do ensino-aprendizagem da língua materna.

<sup>2</sup> Conjunto de princípios e de pressupostos teóricos inter-relacionados do qual dispõe o professor para melhor estruturar e direcionar sua intervenção diante da complexidade dos fenômenos linguageiros e das situações de ensino-aprendizagem (Cunha, 2000).

É preciso deixar claro que não se trata de considerar o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras como um modelo ou um exemplo que deva ser copiado pelo da língua materna, mas de reconhecer que os avanços alcançados por aquele resultam principalmente do fato de se encarar a língua como

atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos e compromissos anteriormente inexistentes (Koch, 1992, p. 9-10).

A abordagem comunicativo-interativa introduziu mudanças radicais no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, pois integra contribuições teóricas de disciplinas que têm como foco de interesse a função comunicativa e, sobretudo, interativa das línguas, como, por exemplo, a Pragmática Lingüística, a Sociolingüística, a Psicolingüística, a Semântica e a Análise do Discurso. Tais contribuições se concretizam através de conceitos fundamentais para essa abordagem, como os de competência de comunicação, atos de linguagem, intenção de comunicação e situação de comunicação, por exemplo.

Conceito criado por Dell Hymes em 1966, a **competência de comunicação** pode ser definida como um conhecimento prático (é não necessariamente explicitado) do código lingüístico e das regras psicológicas, sociológicas e culturais que permitem o emprego apropriado deste em situação. Neste sentido, aprender uma língua não consiste apenas em aprender as regras gramaticais, mas também as regras de comunicação que levam em consideração a situação na qual os enunciados são produzidos, as relações entre os interlocutores e as suas intenções comunicativas (não se fala da mesma forma com um amigo, um empregado ou um superior). Dentre os modelos que descrevem os componentes

da competência de comunicação, destaca-se o de Moirand (1982), constituído de componente lingüístico, componente discursivo, componente referencial e componente sócio-cultural.

A principal diferença entre a abordagem comunicativo-interativa e as que a precederam refere-se aos conteúdos que deixam de ser definidos em termos de estruturas gramaticais e passam a ser definidos em termos de **atos de linguagem**: ao falar, realizamos necessariamente um determinado tipo de ato, chamado ato ilocutório (dar ou obter uma informação, expressar um desejo, uma opinião, etc), realizado em condições específicas, isto é, num determinado contexto ou situação de comunicação.

Essa **situação de comunicação** pode ser definida como o conjunto dos fatores extra-lingüísticos que influenciam na produção de um enunciado, desdobrando-se, dessa forma, em quatro subconjuntos: situação sócio-cultural (o papel e o status dos interlocutores na sociedade condicionam a escolha das formas lingüísticas apropriadas para a realização dos atos de linguagem), situação psicológica (o conjunto dos comportamentos afetivos dos participantes em uma interação), situação física (o conjunto dos fatores provenientes da realidade física exterior) e situação material (as condições de produção e de transmissão das mensagens).

A **intenção de comunicação**, assim como o contexto situacional, condiciona a escolha das formas lingüísticas apropriadas para uma realização bem sucedida dos atos de linguagem. É um conceito que se encontra intimamente relacionada ao de ato de linguagem: fala-se quando se tem algo a dizer, quando se deseja atingir um determinado objetivo.

O domínio apenas das regras gramaticais de uma língua, objeto de ensino dos métodos tradicionais, mostrou-se insuficiente para uma interação eficaz. Faz-se necessário, além deste, conhecer as regras de uso, isto é, saber adaptar as formas lingüísticas às situações e intenções de comunicação.

A competência gramatical, de acordo com essa perspectiva, constitui apenas um dos componentes de uma competência mais ampla: a competência de comunicação.

As atividades e os procedimentos pedagógicos são reformulados para favorecer a aquisição e o desenvolvimento de tal competência. A sala de aula se transforma em lugar de interação, onde os papéis tradicionais de professor e de aluno não têm mais sentido. É indispensável que um clima de confiança e de escuta seja criado pelo professor para que os alunos sintam vontade de falar e para que a comunicação não seja assimétrica. Dessa forma, o professor se transforma num "facilitador", num organizador das trocas, encorajando a participação ativa de todos os membros do grupo. Trata-se, em outras palavras, de aproximar ao máximo as interações que ocorrem na sala de aula daquelas da vida cotidiana.

Novos instrumentos são criados para elaborar programas de ensino que coloquem o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. Tenta-se definir, de forma bastante precisa, quem aprende a língua, em que contextos e como ela vai ser utilizada, qual habilidade se pretende desenvolver (compreensão oral e/ou escrita, produção oral e/ou escrita) e quais são as motivações e os objetivos da aprendizagem. A partir dessas informações, são definidos os conteúdos e os suportes pedagógicos apropriados para desenvolvê-los. A idéia de base é a de que os alunos tenham uma participação ativa na definição das necessidades lingüísticas para reduzir a distância entre o que eles esperam e o ensino que a instituição lhes propõe. Isso possibilita igualmente reajustes se tais necessidades evoluem. Tal implicação na aprendizagem torna os alunos mais participativos, autônomos e responsáveis pelo trabalho realizado em classe.

A gramática, dentro dessa nova perspectiva, está a serviço da interação na medida em que se ensina aquilo que é necessário conhecer em uma determinada situação. Os pontos

gramaticais são abordados ao longo do programa segundo o nível e a necessidade dos alunos. As regras não são mais sistematicamente explicitadas pelo professor: o aluno é freqüentemente levado a descobri-las através da observação, da análise e da comparação de diferentes pontos de vista.

O quadro acima descrito demonstra o avanço conquistado pelo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em relação ao que ainda é feito no do português língua materna. Neste, via de regra, por tudo o que já foi anteriormente mencionado, não há motivação para a aprendizagem, principalmente por parte das crianças e dos pré-adolescentes, que não conseguem perceber a utilidade do que é ensinado-aprendido na escola. Conversas paralelas, brincadeiras e falta de concentração são alguns dos comportamentos apresentados por esses alunos e a hipótese aqui levantada é a de que estão diretamente relacionados com a concepção de língua e de linguagem que fundamenta esse ensino-aprendizagem.

Foi baseado nisso que surgiu o seguinte questionamento por que não trabalhar a oralidade, e mesmo a escrita, a partir do que pode ser útil e do que verdadeiramente interessa aos alunos, a exemplo do que tem norteadado a pedagogia das línguas estrangeiras? A definição antecipada das necessidades, motivações e objetivos comunicativo-iterativos do público-alvo pode contribuir para tornar o estudo da língua mais interessante e, principalmente, mais prático.

Delimitar, no âmbito da oralidade, conteúdos que possibilitem o envolvimento efetivo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem exige inicialmente o conhecimento dos problemas de produção oral apresentados pelo público-alvo. Assim, investigou-se (ver Oliveira, 1996) com quem, onde, quando e sobre o que fala o referido público em situações de oral não espontânea e o que eles pensam das suas performances. Num segundo momento, a partir das dificuldades apresentadas, foram selecionados elementos teóricos da Pragmática

Linguística e da Abordagem Comunicativo-Interativa que poderiam contribuir para a delimitação de conteúdos de ensino-aprendizagem, assim como foram propostas atividades para colocá-los em prática. O objetivo principal desse estudo foi o de chamar a atenção sobre a necessidade de se trabalhar a variedade de registros e de usos da língua oral e de preparar os alunos para as diferentes situações de comunicação e de interação.

Nas atividades sugeridas para responder concretamente aos interesses, motivações e necessidades lingüísticas e comunicativo-iterativas do público-alvo do estudo (os alunos da 5ª série do ensino fundamental das escolas públicas estaduais de Belém - PA), são propostas situações orais formais que deverão ser simuladas pelos alunos em sala de aula, a saber: contatos pelo telefone, pedidos de informação, apresentação de trabalhos em sala de aula, conversas com o(a) Diretor(a) da escola, etc.

Verossimilhança comunicativa (Cf. Cunha, 2000) é o princípio que rege as atividades propostas, já que estas procuram colocar os alunos em situações orais formais semelhantes àquelas com as quais se defrontam (ou poderão se defrontar) dentro e fora da escola. Vale ressaltar que não se trata apenas de levar os alunos a dominar os enunciados adequados a uma ou outra situação, mas também de fazer com que eles reflitam sobre suas escolhas lingüísticas, comparando-as inclusive com aquelas que são feitas no seu dia a dia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se mostrar, neste artigo, que entre as intenções presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e, conseqüentemente, nos programas de ensino e nos livros didáticos de língua portuguesa ainda há um longo caminho a ser trilhado no que se refere ao enriquecimento das possibilidades de compreensão/produção oral dos alunos.

Isto se deve, por um lado, à concepção equivocada de língua enquanto sistema homogêneo e invariante que ainda serve de base ao ensino-aprendizagem do português língua materna. Sob esse ponto de vista, não se justifica, em contexto escolar, um trabalho voltado para os diferentes níveis e registros orais; por outro lado, não basta a adoção de outra concepção de língua se o professor não tiver embasamento teórico para compreendê-la e colocá-la em prática. Acredita-se que o fato de a oralidade não ocupar um espaço relevante em contexto escolar não se deve ao desconhecimento da importância de tal ensino-aprendizagem — seminários, debates, exposições orais, etc. são comuns em todas as disciplinas e em todos os níveis de ensino — mas à formação do professor, que tem poucas oportunidades de participar de cursos de aperfeiçoamento-atualização lingüística, o que limita em grande parte suas possibilidades de atuação.

Estas e outras constatações inspiraram a delimitação de conteúdos de ensino-aprendizagem de produção oral fundamentados em conceitos pragmático-lingüísticos e metodológicos das abordagens comunicativo-interativas, típicas do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, reiterando que não se trata de tomar este como referência, como modelo, mas de considerar que a forma de abordar a língua e a linguagem que lhe é característica possibilita um ensino-aprendizagem de língua mais eficaz.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação — Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa*. Brasília, 1998.

CUNHA, Myriam. C. Uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem do português condições e características. In: CUNHA, José Carlos & CUNHA, Myriam C. (orgs.). *Pragmática lingüística e ensino-aprendizagem do português reflexão e ação*. Belém: UFPA, 2000.

HYMES, Dell. *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-CREDIF, 1984.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, Angela P. & BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MOIRAND, Sophie. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1982.

PIMENTA, Emília. Para uma delimitação de conteúdos pragmático-lingüísticos no ensino-aprendizagem de produção oral. Belém, 1996. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará.

RAMOS, Jania. *O espaço da oralidade em sala de aula*. São Paulo M. Fontes, 1997.

# MOARA

Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA

## ENTRE EVAS E UVAS:

Textos geradores<sup>1</sup> numa abordagem interacional para a alfabetização de adultos

Elizabeth Vasconcelos de Andrade  
Universidade Federal do Pará

### RESUMO

Este trabalho indica elementos para uma abordagem pragmática da língua e suas implicações para a alfabetização. Analisa alguns pontos do pensamento freireano procurando demonstrar uma aproximação entre eles e uma abordagem pragmática. Finaliza com uma proposta para um letramento radical.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização/letramento de adultos; abordagem pragmática; método Paulo Freire.

### RÉSUMÉ

Ce travail indique des éléments nécessaires à une approche pragmatique de la langue ainsi que ses implications pour l'alphabétisation d'adultes. Il met en évidence quelques aspects de la pensée de Freire tout en essayant de les rapprocher d'une conception pragmatique de l'enseignement-apprentissage de la langue. Il propose enfin une démarche méthodologique pour un apprentissage efficace de l'écrit.

**MOTS-CLÉS:** Alphabétisation/literacy d'adultes; approche pragmatique; méthode Paulo Freire.

Um dos enunciados preferidos dos manuais tradicionais de alfabetização era *Eva viu a uva*. O descontentamento com a prática bancária<sup>2</sup> que ele representava fez com que Paulo

<sup>1</sup> Adaptação livre de temas e palavras geradores, a ser explicada no item 3.1.

<sup>2</sup> Termo utilizado por Freire para definir a prática de transmissão de conhecimentos a um aluno que deve acumulá-los passivamente e a-criticamente.

Freire discutisse, em seus trabalhos, a necessidade de todos os indivíduos serem tratados como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, não se admitiria uma educação bancária. Quando questionou o uso dos enunciados acima numa aula noturna de alfabetização para trabalhadores de agricultura que chegavam cansados de um dia de trabalho (ou *sem* trabalho), ele mostrou que o esforço para compreender os *textos* era muito grande e a informação (quando — e se) recuperada não tinha praticamente nenhuma relação com a realidade daqueles indivíduos. Como relacionar tal enunciado à importância da leitura e ao que é realmente leitura? Como utilizar em sua vida prática aqueles conhecimentos?

O que Freire propõe é uma prática que incentive o indivíduo a buscar sentido no texto, a construir o seu próprio texto; a perceber o porquê de utilizar a linguagem e, em o percebendo, aprenda o como. Para isso, o processo educacional deve partir da realidade que cerca o educando. “É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (Gadotti, 2000a, doc. eletr.). E acrescentaríamos que é preciso compreender que estratégias foram desenvolvidas por Eva para sobreviver no mundo letrado, que textos circulam e que linguagem é utilizada em sua comunidade.

As Evas e os Ivos aparecem em estatísticas alarmantes sobre analfabetismo no Brasil, dependendo do método de pesquisa, entre 13 e 15% de analfabetos totais. Segundo Adama Ouane (Souza, 2002), diretor do Instituto de Educação da Unesco, ao atingir-se a média de 85% de alfabetizados, os países em desenvolvimento enfrentam sérias dificuldades para erradicar o analfabetismo residual. Para ele, programas padronizados não são eficientes e é necessário empreender programas alternativos, adequados a realidades específicas.

Acreditamos que a adoção de uma abordagem interacional<sup>3</sup> para a alfabetização de adultos, é uma alternativa para não apenas a erradicação do analfabetismo, mas para o combate ao analfabetismo funcional<sup>4</sup>. É isto que proporemos a seguir.

### 1 A PERTINÊNCIA DE UMA ABORDAGEM INTERACIONAL PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Numa abordagem interacional do ensino-aprendizagem de língua, são valorizados os conhecimentos declarativos e teóricos que os interlocutores têm sobre língua e linguagem. Porém, são valorizados como *parte* de um conjunto de meios que os alunos têm para interagir apropriadamente numa situação de comunicação, atendendo às regras sociais e lingüísticas do grupo de que fazem parte. O aluno busca dominar os recursos lingüísticos *na* atividade de linguagem e *através* dela porque tem um objetivo concreto de comunicação e não apenas de cumprimento de uma tarefa escolar (para *ganhar pontos*, por exemplo). A característica principal das atividades é sua utilidade explícita. Conforme Cunha, M. (2000, p. 43):

Entende-se que as atividades de linguagem propostas devem ser atividades ‘em situação’: somente nesta condição diversos fenômenos discursivos evidenciados em particular pela pragmática lingüística (com os procedimentos de implicação e de argumentação ou ainda os fenômenos enunciativos) podem ser devidamente analisados e levados em consideração; somente

<sup>3</sup> Tal como concebe Cunha, M. (2000).

<sup>4</sup> Termo utilizado para descrever o estado de quem assimilou a correspondência grafo-fonêmica mas não é capaz de fazer uso da escrita e da leitura em situações funcionais, como preencher um formulário, interpretar as informações de uma conta de luz, ler o manual de instruções de um eletrodoméstico etc.

nesta condição os aprendizes podem aprender a tratar efetivamente as informações pertinentes para seu objetivo comunicativo. Não basta simplesmente tornar mais precisas as finalidades de determinada produção para contextualizá-la.

Apesar dos problemas apresentados pelo *método* de alfabetização idealizado por Paulo Freire (Pellandré, 1998), como o trabalho com palavras isoladas de um contexto escrito (Andrade, 2002), é incontestável a presença, no pensamento de Freire, de uma reflexão sobre o que se faz quando se utiliza a linguagem. Embora, explícita e sistematicamente, não se encontre uma base pragmática em seus trabalhos, é possível identificar pontos do pensamento freireano que se aproximam de uma abordagem interacional.

## 2 METODOLOGIA

Realiza-se uma pesquisa sócio-antropológica antes das aulas. Observam-se os escritos manipulados na comunidade e a relação dos futuros alfabetizandos com eles. A ressalva de Lemle (1987) para a dificuldade inicial das crianças em reconhecer a idéia de símbolo provavelmente já foi ultrapassada por muitos dos jovens e adultos. Essa experiência incita a observar as diversas estratégias desenvolvidas por eles. Como se pegam os ônibus, como se reconhecem as cédulas monetárias, as indicações de ruas e cartazes alusivos a eventos são algumas das práticas a serem captadas. A observação também incide sobre a relação mantida com estruturas cultas da língua oral e escrita presentes na fala do público-alvo. É provável que essas práticas sejam influências de pessoas alfabetizadas e até letradas. Também é pertinente observar a relação entre estas pessoas e as não-alfabetizadas/letradas.

Possibilitar aos alunos escrever funcionalmente<sup>5</sup> é um

<sup>5</sup> Dauster *et alii* (apud Ribeiro, 1992, p. 42-3) observaram que os objetivos de adultos alfabetizandos refletem necessidades práticas e realistas, como assinar o nome em documentos e adquirir um trabalho melhor.

dos alvos, mas não é o único objetivo de um letramento radical. Cada indivíduo, ao se perceber como sujeito, necessita conscientizar-se do fato de a leitura e a escrita serem instrumentos de transformação. Por isso, o alfabetizador precisa, ao inserir novas práticas de leitura e escrita, acompanhá-las de reflexão crítica sobre elas.

Cabe ao alfabetizador identificar quais temas geradores (sugeridos pela pesquisa na comunidade) serão trabalhados e a partir de que textos geradores<sup>6</sup>, com o cuidado de não intervir nos temas com sua visão particular de mundo.

### 2.1 TEXTOS E CONTEXTOS GERADORES

Todo e qualquer tipo de escrito que faça parte da realidade dos alfabetizandos (ou a ela remeta) pode servir como **texto gerador**, isto é, como ponto de partida para a aprendizagem da leitura e da escrita e de suas funções sociais. Dá-se, deste modo, a oportunidade de se perceber a importância de cada texto e linguagem dentro de contextos específicos e de se interpretar outras visões de mundo. Segundo Trescastro (2001, p. 83), “o texto só é texto associado à sua função social”, o que inclui desde listas telefônicas até textos científicos. Outra função do texto a ser explorada em sala de aula é sua função de aprendizagem. Um texto precisa render atividades exploratórias, de treinamento e de comunicação e interação.

As produções feitas em sala de aula (nos grupos menores ou coletivamente) também são importantes como textos geradores. Aliás, a sensação de identidade com o texto e de valorização da *sua palavra* produz grande motivação nos alunos para as atividades de leitura.

<sup>6</sup> Cf. 2.1.

## 2.2 CONDIÇÕES A SEREM CRIADAS

No projeto *Volta aos estudos* (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2000) todos os depoimentos de professores e alunos confirmam alguns pontos das teorias sócio-construtivistas, segundo as quais os aprendizes constroem seus conhecimentos em conjunto, na inter-relação estabelecida entre os membros de sua cultura e comunidade. Por este motivo, muitos jogos (produzidos tendo em vista o perfil do público-alvo) são utilizados, aproveitando essa cooperação entre os alunos.

Também é importante providenciar periódicos atualizados (jornais e revistas) com cópias suficientes para todos (quando possível, não utilizar fotocópia, mas o original<sup>7</sup>). A característica de atualidade dos periódicos visa a obter uma participação mais efetiva por parte dos alunos, pela possibilidade de recorrerem a várias informações prévias, obtidas em conversas e jornais televisivos sobre o assunto dos textos trabalhados.

A utilização de materiais originais (cartazes, panfletos, propagandas) é perfeitamente possível numa sociedade em que eles são distribuídos excessivamente. Mas quando isto não for viável, recorre-se ao scanner ou à fotocópia colorida para preservar a qualidade tipográfica do texto e das imagens.

A valorização do aluno também vai se refletir em um ambiente agradável para a aula. Embora as restrições orçamentárias, no caso de projetos de alfabetização de adultos, sejam grandes, não se deve abrir mão de uma qualidade mínima que inclua mesas e cadeiras suficientes para os alunos, sala de aula que comportem confortavelmente o número de alunos atendidos (o que inclui ventilação e iluminação adequadas), espaço para lanche, banheiros limpos e água potável.

<sup>7</sup> Acreditamos que a valorização do cidadão passa, também, pela qualidade do material que lhe é oferecido.

## 2.3 FASES

### A) Antes das aulas

Para Signorini (2000, p. 40), o que determina os modos de inserção dos aprendizes nos tipos de utilização da escrita existente na sociedade é

o contexto socioeconômico, cultural e histórico em que se movem os aprendizes e [os modos de inserção] estão relacionados às funções por eles atribuídas à aquisição da escrita e, conseqüentemente, à escolarização de maneira geral, e aos cursos de alfabetização de jovens e adultos de maneira particular.

Por isso, são fatores relevantes para uma pesquisa: a cidade em que o trabalho de alfabetização será desenvolvido e as comunidades de referência (origem da clientela). Além disso, pesquisam-se as funções e práticas da escrita na comunidade. Estas se encontram tanto na escola (muitos adultos já passaram por ela) quanto no bairro e na cidade<sup>8</sup>.

Freire previa este tipo de inserção, mas apenas para apreender o modo de pensar e as palavras mais recorrentes na fala da comunidade. Provavelmente, há textos que fazem parte do cotidiano a serem apreendidos pela **pesquisa de temas**<sup>9</sup> e **textos geradores**<sup>10</sup>. Será construído um banco de textos a que se possa recorrer se um texto mais simples ou com funções diferentes das previstas for requerido. Esta seleção não é definitiva e é passível de constante atualização. É importante, também, observar qual a relação individual que cada um mantém com a escrita.

Dependendo dessa relação, o professor disponibilizará

<sup>8</sup> Cf. Kleiman e Signorini, 2000.

<sup>9</sup> Os temas não se esgotam nos textos utilizados pela comunidade.

<sup>10</sup> No Nordeste, por exemplo, há pessoas que não sabem ler nem escrever mas que sabem de cor os textos da literatura de cordel (Receita francesa, 2001, p. 47).



alternativas de leitura na sala de aula e fora dela. Projetam-se as atividades a serem realizadas com o grupo nos **ambientes letradores**. Além da exposição e constante exploração dos materiais escritos trabalhados em sala (jogos, bulas, listas de compras, propagandas...), pesquisa-se quais atividades lítero-culturais (lançamentos de livros, feiras e exposições literárias, concursos de poemas) acontecerão na comunidade ou em locais próximos a ela, e, se possível, procede-se à reserva para a visita do grupo. As distâncias de bibliotecas, gibitecas e supermercados também são observadas para visitas. O contato com o comportamento de outras pessoas diante da escrita, desde que feito ordenada e cuidadosamente, é favorável para a descoberta de outras funções sociais da escrita.

Numa feira ou exposição, os alunos, em grupos, com um monitor ou alguém da turma que já domine a grafia da língua, são estimulados a procurar por um determinado assunto, fazer um levantamento sobre quais são as obras disponíveis, analisar a capa (se indica o conteúdo, se o título contém alguma palavra conhecida...). Numa biblioteca, as mesmas atividades são oportunizadas com a vantagem do empréstimo de algumas obras para análise em classe. É natural que algumas dificuldades em relação ao conteúdo, à linguagem e mesmo à quantidade de páginas. Essas são situações reais para qualquer leitor: são desafios a serem vencidos.

Além disso, constrói-se um ambiente em sala de aula que proporcione familiaridade ao grupo. Seja com materiais de bancas de revista, com cartazes da comunidade, com avisos referentes a atividades esportivas, enfim, tudo que remeta, por escrito, às atividades cotidianas (não se trata de poluir o ambiente com excessiva decoração, mas cada um destes escritos remeterá a uma atividade de interação realizada em sala de aula ou em outro ambiente). Na medida em que forem sendo incorporadas outras práticas de letramento, novos materiais serão acrescentados.

### B) *Durante as aulas*

Devemos considerar que as atividades de sala de aula serão desenvolvidas sempre dentro de um contexto em que as funções da língua, e, especialmente, da escrita, estejam claras para o aprendiz. Segundo Séguy (1994, tradução de Myriam Cunha), há duas finalidades que predominam nas atividades de produção escrita: a finalidade social (o próprio uso da linguagem) e a finalidade de aprendizagem (o uso da escrita para aprender a escrever). Nenhuma delas pode ser relegada ou supervalorizada.

As atividades desenvolvidas com cada texto gerador procurarão atender às duas funções da escrita na sala de aula. Deste modo, é necessário desenvolver atividades de descoberta e exploração (busca de palavras conhecidas, letras maiúsculas/minúsculas, cursivas/de imprensa, diferentes ações por meio da escrita, argumentos implícitos numa determinada construção lingüística, identificação de formas diferentes de se dizer a mesma coisa...); atividades para estruturação do novo conteúdo (confecção de cartazes com as palavras aprendidas, com as letras cursivas e de imprensa, com letras maiúsculas e minúsculas, caixa com palavras novas...); atividades de treinamento e manejo das novas formas (reelaboração das notícias lidas em classe, atividades motoras como a cópia de letras e palavras, exercícios de treinamento sobre formas diferentes de se escrever a mesma coisa...), atividades de comunicação e interação (elaboração de intervenções em novas situações, confecção de textos próprios — resultantes de notícias, histórias e pessoas da comunidade...).

Póvoa (2000) apresenta algumas idéias simples, mas criativas, para o trabalho com a correspondência grafo-fonêmica: um jogo de cartas, de dominó, um quebra-cabeça com a seqüência do alfabeto servem para incentivar a participação e a ajuda mútua entre os alunos. Essas atividades, por serem prazerosas, ajudam os alunos a enfrentar seus

medos e a vencer as barreiras em relação ao domínio dos signos do código escrito elaborando estratégias específicas.

#### 1) Leitura, discussão e interpretação de textos geradores

As aulas serão iniciadas com textos relacionados a assuntos que interessam ao grupo. Por exemplo, com um tema gerador “violência” — indicado por pesquisas de opinião como um dos fatores que mais preocupam os brasileiros — o trabalho começaria com uma cena de uma novela ou de um filme ou uma gravação da notícia de um telejornal cujo texto propicie a discussão. Os fatores de ordem visual também seriam explorados: número de pessoas, tipos de roupas, lugar onde a cena se passa. A formulação prévia de questões a serem discutidas não significa um direcionamento forçado que encaminhe às conclusões do próprio professor. Essa interpretação do texto oral proporciona o contato com os fatores de ordem visual e a análise da linguagem utilizada na cena. No caso de uma notícia de telejornal, está presente a fala do repórter, de membros da comunidade, de policiais, do apresentador. Numa novela ou filme, as caracterizações dos personagens (linguagem, roupas, classe social...).

Para continuar o trabalho com o mesmo tema (violência), a partir de um texto escrito, escolhe-se uma notícia (curta) de jornal ou revista. Apresenta-se este texto ampliado para os alunos. Após a discussão sobre o tema, procede-se à oralização do texto. Essa oralização pode ser feita indicando-se, no papel, as palavras faladas pelo professor. Com isso, exploram-se aspectos formais da escrita, como direção da esquerda para a direita, limites das frases, pontuação, número de frases e palavras, tipos de letras (maiúsculas e minúsculas), como sugerido por Lemle (1987, p. 10). Os alunos também podem repetir a oralização seguindo o professor. Destaca-se, em seguida, o título, por exemplo, ou uma frase que contenha alguma idéia considerada essencial para a compreensão global. Estabelecem-se comparações sobre as informações do texto escrito e aquelas obtidas por

outros meios (a análise feita sobre a reportagem ou a cena de novela ou filme) e anota-se cada uma. Com o segmento escolhido, procede-se a um outro desmembramento: as palavras. Escolhem-se algumas palavras para que os grupos as encontrem na parte destacada. A palavra considerada mais importante pelo grupo é tomada como palavra geradora.

Procede-se à oralização da palavra geradora e com ela realizam-se atividades <sup>11</sup> de treinamento como: procurar outras palavras no texto que comecem com a mesma letra, substituir a palavra por outras da mesma classe sintática (no contexto da oração destacada), copiá-las no caderno para memorizar sua forma gráfica, formar outras frases com relação ao tema e ao texto, procurar agrupar estas frases em um texto coletivo como sugerido no item 3. Na medida do possível, no início do trabalho, escolhem-se as palavras cujas sílabas contenham letras de relação biunívoca (Lemle, 1987).

Estas atividades não são estanques e nem necessariamente simultâneas. Pode surgir o momento para se trabalhar, por exemplo, a ordem das letras no alfabeto, a forma de se dirigir a um determinado interlocutor, enfim, atividades de estruturação e de treinamento. Outros exemplos são atividades manuais como recortar e colar palavras, construir maquetes, brincadeiras como desenhar algo para que a turma adivinhe o que é, dentre outras. Nestes momentos, fazem-se parênteses para a inclusão de exercícios ou simulações que correspondam a essas necessidades e depois retoma-se a atividade original.

É importante partir de assuntos conhecidos, mas também de estruturas familiares. Kleiman e Signorini (2000, p. 264) falam da vantagem de se explorar o que o aluno já sabe: “o melhor exemplo é o da utilização de gêneros narrativos no início do processo de ensino e exercício da escrita [...]. A estrutura narrativa é familiar e favorece a expressão, por meio da escrita, dos que hesitam e resistem”.

<sup>11</sup> Cf. Carvalho, 2001.

Propõem-se atividades com textos comuns, corriqueiros, mas que se enquadrem em três tipos (Séguy, 1994): a) escritos de interação social (para informar, convencer, agir, levar a agir sobre o mundo...): rótulos de produtos, bilhetes, receitas, manuais de eletro-eletrônicos, diários, bulas de remédios, revistas populares, jornais letras de músicas, folhetos de propagandas, encartes de fitas de vídeos; b) escritos literários (criações, desenvolvimento do imaginário ou da ludicidade por meio das palavras): histórias (contos, narrativas) fictícias, descrições, poemas, escritos resultantes de brincadeiras ou oficinas; c) escritos-ferramentas de trabalho (instrumentais para facilitar a própria atividade de escrita e as demais atividades): listas, cronogramas, bancos de dados (palavras com o mesmo significado, palavras com a mesma letra...), cartazes, fichas de síntese, resumos de textos ou de atividades realizadas são exemplos a serem utilizados a partir do contexto da comunidade. Aos poucos são utilizados outros contextos, oportunizando-se a ampliação da visão de mundo dos alfabetizando.

A simples leitura de uma propaganda de supermercado pode ser um texto gerador. Mas esta leitura não se restringe à procura de preços mais baixos. A análise da marca, da quantidade do produto, das vantagens sugeridas, da escolha do material a ser ofertado propicia uma discussão sobre vários temas (salário, preços altos, cesta básica...) que pode levar a inúmeras atividades.

As visitas aos ambientes de exposições e similares propiciam, ainda, a prática de relatórios. Para isso, utilizam-se fotografias da visita, folders de livros, relatos pessoais gravados com a finalidade do relato. Este material ou ficará exposto na sala, em forma de cartaz, ou será montado em forma de revista com uma capa adaptada (cola-se, sobre uma capa de uma revista conhecida, fotos e textos elaborados pelos alunos) e será levado para a casa de cada um para mostrar a amigos e familiares.

## 2) Elaboração de textos orais

No trabalho com a língua oral, privilegiam-se situações variadas que exijam o exercício de técnicas de utilização da linguagem. Alves (2001, p. 77) sugere “a escuta e a produção de diferentes tipos de textos orais, seguidas da identificação e análise do contexto sociocultural em que ocorram” como atividades que contribuem para uma utilização otimizada das possibilidades de expressão da língua dentro de contextos sociais.

Os temas geradores são as pistas das possibilidades de simulação e prática oral. Uma reivindicação feita a uma autoridade local é treinada em classe (vídeos e áudios de reivindicações feitas em situações similares a autoridades como promotores, parlamentares, policiais) e levada a termo em um ato concreto (uma reunião com a comunidade e a autoridade escolhida).

Retomando, por exemplo, o tema sugerido no item anterior (a violência), o grupo apresenta as reivindicações que gostaria de fazer a um representante da segurança pública. Essas reivindicações são gravadas em sala para análise e resumo (as mesmas idéias recorrentes). Em seguida, o professor apresenta/retoma (em vídeo ou fita cassete) situações que contenham diálogos sobre reivindicações similares feitas por diversos segmentos e orienta a escolha para a linguagem a ser adotada. Elabora-se um texto com as idéias do grupo e com a linguagem escolhida. Procedese a uma simulação em forma de teatro (para efeito de memorização, os textos não devem ser longos). Agenda-se, finalmente, um encontro com a autoridade apta a receber as reivindicações dos alunos.

Essas atividades se realizam associadas às atividades relacionadas à escrita. A análise de textos escritos sobre a mesma reivindicação, a re-leitura e a re-escrita deles e a consideração de seus contextos são possibilidades de reflexão metalinguageira propícia à descoberta do valor da escrita e ao domínio de variedades lingüísticas, especialmente, a culta.

## 3) Elaboração de textos escritos

Em seguida, procede-se à elaboração de um texto a partir das impressões anotadas nas fases a e b. O professor lê alguns modelos de reivindicações feitas por escrito e discute com a turma a importância de determinadas formas. O objetivo é construir um manifesto reivindicatório sobre a violência. Deve-se chamar a atenção para as peculiaridades de um documento, sua finalidade, a diferença entre ele e outros tipos de textos. Anota-se, no quadro, o texto ditado pelos alunos. Da necessidade de se expressarem por escrito, surge a de aprenderem como. Na interação, os alunos vão descobrindo as funções dos signos lingüísticos e de como utilizá-los para atingir seu objetivo de comunicação.

Depois de elaborado, lido com a turma, memorizado, o texto é enviado para o destinatário (pelo correio ou pessoalmente pela turma ou representantes eleitos por ela) e aguarda-se uma manifestação também por escrito. A resposta escrita (as soluções apresentadas) e a resposta prática (a atuação efetiva — ou a falta dela — da autoridade competente) serão analisadas pela turma, reiniciando o processo.

Atividades de recortes, de anotações de palavras, de dramatização de histórias lidas ou escritas, roteiros de atividades, roteiros de perguntas (jogos, experiências, entrevistas)<sup>12</sup> requerem a participação de todos os membros de um grupo. Recorre-se, também, ao desmembramento feito com as palavras que são isoladas do texto gerador para realizar jogos e atividades em torno das letras e sílabas que as compõem. Jogos para se copiar apenas as palavras com a mesma letra inicial, com a mesma final, com a mesma sílaba podem ser realizados para motivar os alunos a aprenderem a grafar as letras e a perceberem a sua relação com os sons da língua.

Os desdobramentos dessa etapa serão adaptados às circunstâncias. Alguns temas tendem a ser mais produtivos

<sup>12</sup> Cf. Kleiman, 2000, p. 241.

QUADRO I  
RESUMO DAS ETAPAS DE UMA ABORDAGEM  
INTERACIONAL PARA O LETRAMENTO DE ADULTOS

Etapas	Descrição dos procedimentos
Antes das aulas	Pesquisa além da comunidade alvo, as comunidades de referência. Observam-se as funções e práticas da escrita. As entrevistas informais servem para estabelecer contato com o modo de vida, com as concepções de mundo, com os temas e palavras utilizados com mais frequência e com os textos que já circulam na comunidade. Realiza-se a entrevista cognitiva.
	Busca-se temas mais recorrentes (isso não implica a não inclusão de outros temas consoante a necessidades espectais). Procede-se então a uma escolha primária de textos relacionados aos temas. Os textos geradores podem ser escritos, orais e audiovisuais e devem se relacionar, a princípio, com assuntos mais comuns.
	Os temas são vinculados a diversos recursos que portam o escrito (textos geradores) ou reportam a ele. As leituras são feitas para se apreender os significados possíveis, que palavras e letras serão trabalhadas e a partir de que parte do texto. Preparo do ambiente letrador.
Durante as aulas	Os textos escritos são apresentados à turma ou redigidos com ela depois de algum evento significativo (visitas, acontecimentos da comunidade...). Destaca-se um item do texto (o título, por exemplo) para uma análise mais detalhada (número de palavras, de sílabas, de letras, significado da frase no contexto, significado de cada palavra, letra inicial de uma palavra geradora, letra final...). Exercícios para procurar a letra inicial e/ou a palavra geradora em outras frases ou textos, jogos com as palavras do texto para serem localizados nele...
	Localizam-se as informações no texto escrito e oral; discute-se a relação destas com a realidade social e individual. Comparam-se gravações de exposições orais com assuntos semelhantes. Gravam-se algumas intervenções da turma para serem trabalhadas em sala. Simulam-se/realizam-se situações de intervenção com os textos elaborados.
	Anotam-se as intervenções feitas pelos alunos na lousa. Elabora-se um texto que resume as propostas feitas pelos alunos. Esse texto é reproduzido como um documento e enviado (ou entregue pessoalmente) ao destinatário final.
Depois das aulas	Inserção do grupo no ensino formal na medida do possível, dentro dos pressupostos de uma abordagem interacional. Elaboração e execução de projetos comunitários para difundir o hábito da leitura e da escrita criação/manutenção de ambientes comunitários para a leitura, por exemplo. Formação de grupos de interesse teatro, poesia, política... para continuar a ler textos e o mundo...

que outros e o professor tem que estar atento a isso. Se a simples tarefa de fazer sabão caseiro<sup>13</sup>, que resulta num relato escrito para informar aos outros os procedimentos, é mais interessante num determinado momento, o professor deve privilegiá-la.

É importante lembrar o que dissemos a respeito de os analfabetos criarem estratégias para sobreviver num mundo letrado. Para eles, nem sempre a função social da escrita é óbvia, visto que conseguem se comunicar apenas oralmente. Os alfabetizadores propõem, portanto, ambientes onde o escrito desempenhe um papel fundamental e não enfatizarão somente atividades de “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” (Kleiman, 2000, p. 238), sem que haja uma correlação destas atividades com fins práticos. É óbvio, entretanto, que estas atividades têm seu lugar. Qualquer habilidade envolve compreensão e treino. Criticando o *fazer por fazer* não podemos cair em um extremo do *compreender mas não saber fazer*.

Os escritos literários devem ser incentivados para que os alfabetizando desenvolvam sua percepção subjetiva. Poemas, narrativas (na forma de diários, por exemplo) estimulam a expressão individual. Tarefas como escrever histórias para crianças contribuem para este tipo de expressão com a vantagem de minimizar o medo da rejeição (as crianças também estão aprendendo a escrever e a ler) e da crítica à forma. Estas histórias são transcritas para um *livro* a ser composto por histórias da turma e lançado num evento para este fim.

Sugerimos que o tempo destinado à execução desta proposta seja de, pelo menos, cinco horas semanais, podendo ser estendido conforme as possibilidades do grupo. Assim, é possível que, em cerca de quatro meses, os adultos já possam ser inseridos na educação formal. Entretanto, esta é uma questão a ser avaliada de acordo com os resultados da primeira

<sup>13</sup> Id., p. 238.

experimentação desta proposta de uma abordagem interacional para o letramento de adultos.

### C) *Depois das aulas (ou à guisa de conclusão...)*

Freire propôs um período pós-alfabetização. Como ele, acreditamos que o trabalho com o letramento de adultos não termina nos contatos em sala de aula ou nas atividades pertinentes a ela. Por isso, o professor, a partir do contato estabelecido com a comunidade, pode procurar parcerias que garantam aos alunos a oportunidade de ingressarem no ensino formal e o suporte necessário para isso. Pellandré (1998) denuncia a falta de continuidade dos programas educacionais voltados para adultos, geralmente concebidos para cumprir preceitos institucionais, mas sem compromisso político com “o desenvolvimento de consciências críticas e criativas e com a valorização da pessoa com os saberes que ela já possui” (PELLANDRÉ, 1998, p. 259). Depois de terem sido motivados a se alfabetizarem, os indivíduos se vêem abandonados à margem das instituições educacionais.

Para tentar evitar tal situação, ainda no período de execução desta proposta, os indivíduos estarão sempre realizando atividades em que a escrita e a leitura têm funções e usos diversos e vão ser expostos a novas realidades passíveis de estimulá-los a novos hábitos que requerem novas atitudes. A comunidade será desafiada a criar/manter/visitar ambientes propícios à continuação dos debates ocorridos em sala de aula e das conclusões resultantes destes. As atividades de simulação oral são oportunidades para que novos atores, roteiristas, poetas e romancistas despontem. Além do despertar para a arte, a participação política também é influenciada. Novos líderes comunitários com propostas para a saúde ou para resolver problemas da segurança, por exemplo, incentivados pelos resultados dos textos produzidos no curso, certamente se levantarão como vozes representativas do povo, agora não mais à margem de uma sociedade letrada.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Sonia Célia. Ensinar-aprender a língua oral na escola? In: CUNHA, José Carlos C. & CUNHA, Myriam Crestian C. (org.). *Pragmática lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém: UFPA, 2000.

ANDRADE, Elizabeth F. Vasconcelos de. *Quem é Eva e o que é uva. Uma abordagem pragmática da língua e o método Paulo Freire: propostas para um letramento radical*. Belém, 2002. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Subcomissão permanente de Educação de Jovens e Adultos. *Volta Aos Estudos: alfabetização de funcionários terceirizados da câmara dos deputados*. Brasília, 2000.

CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2001. (Série Princípios)

CUNHA, Myriam Crestian C. Uma abordagem interacional para o ensino-aprendizagem do português: condições e características. In CUNHA, José Carlos C. & CUNHA, Myriam Crestian C. (org.). *Pragmática lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém: UFPA, 2000.

\_\_\_\_\_. *A problemática da avaliação no ensino-aprendizagem do português*. Belém, 1992. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará.

GADOTTI, Moacir. *A Voz do Biógrafo Brasileiro, A Prática à Altura do Sonho*. Disponível em: <http://www.ppbr.com/ipf/bio/brasileiro.html> (Acesso em 21/12/2000a).

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: o ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B. & SIGNORINI, Inês. *O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KLEIMAN, Angela B. & SIGNORINI, Inês. *O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo, Ática, 1987. Série Princípios.

PELLANDRÉ, Nilcéa Lemos. *Efeitos a longo prazo do método Paulo Freire*. Florianópolis: UFSC, 1998. Tese de doutorado.

PÓVOA, Rogério. Abrindo o jogo: jogos e atividades práticas. IN CÂMARA dos Deputados. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Subcomissão permanente de Educação de Jovens e Adultos. *Volta Aos Estudos: alfabetização de funcionários terceirizados da câmara dos deputados*. Brasília, 2000.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, CEDES, ano XVIII, nº 59, dezembro/1997.

SÉGUY, André. Ecrire et réécrire en classe pour quoi faire? Finalisation des écrits et critères de réécriture. *Repères*, nº.10 nouvelle série.

SIGNORINI, Inês. *O contexto sociocultural e econômico: às margens da sociedade letrada*. In: \_\_\_\_\_, KLEIMAN, A. O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOUZA, Marcos de Moura e. Projetos de alfabetização precisam mudar, afirma diretor da Unesco. Segundo Adama Ouane, Brasil deveria agora criar políticas mais específicas. *O Estado de São Paulo*, 11/09/2002 - São Paulo. Disponível em: <http://www.ufpa.br/imprensa/clipping%2011%2009%202002.htm#> Diário do Pará - Repórter Diário (acesso em 11/09/02).

TRESCASTRO, Lorena Bischoff. *A avaliação nas práticas de alfabetização: um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em classes de ciclo básico*. Belém, 2001. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará.



Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA

## QUE COMPETÊNCIAS SÃO NECESSÁRIAS AO ALFABETIZADOR?

Ângela Liberalquino  
Universidade Federal de Rondônia

### RESUMO

O presente artigo apresenta um conjunto de competências consideradas indispensáveis à formação inicial de alfabetizadores. A proposta decorre de uma adaptação das competências gerais apontadas por Perrenoud (em sua obra *Dez novas competências para ensinar*) e é estruturada com base nas orientações dadas pela legislação educacional e em concepções de diversos estudiosos da área do ensino-aprendizagem de línguas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Competências; alfabetizador; formação inicial; ensino-aprendizagem de línguas.

### RÉSUMÉ

Cet article présente un ensemble de compétences considérées indispensables à la formation initiale de professeurs spécialisés dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Les propositions sont le fruit d'une adaptation des compétences générales indiquées par Perrenoud (dans son ouvrage *Dix nouvelles compétences pour enseigner*) et sont fondées sur les directives données par la législation scolaire et sur des conceptions de divers spécialistes du domaine de l'enseignement-apprentissage des langues.

**MOTS-CLÉS:** Compétences; enseignement de la lecture et de l'écriture; formation initiale; enseignement-apprentissage des langues.

Para alfabetizar não é suficiente que o professor disponha de um vasto referencial teórico atualizado. É claro que conhecer a teoria que subjaz aos conteúdos a serem ministrados é indispensável àquele que irá ensinar, mas isto não garante que ele possa obter bons resultados em seu trabalho. A Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial

de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior, formulada pelo MEC em maio/2000 (doravante PRODIFIPEB/MEC-maio/2000), esclarece que

o domínio da dimensão teórica do conhecimento para a atuação profissional é essencial, mas não é suficiente. É preciso saber mobilizar o conhecimento em situações concretas, qualquer que seja sua natureza. Essa perspectiva traz para a formação a concepção de competência, segundo a qual, a referência principal, o ponto de partida e de chegada da formação é a atuação profissional do professor.

No caso específico do professor que vai ensinar o aluno a ler e a escrever, além de dominar saberes relativos às teorias da linguagem, da educação, da psicologia e de outros campos do saber, o profissional precisa saber processar esses conhecimentos em uma dada situação para transformar os conteúdos aprendidos em estratégias de ensino favoráveis à construção das competências almejadas. Para Perrenoud (1994, p.115)<sup>1</sup>, “Ensinar é notadamente biscatear os saberes para torná-los ensináveis, exercitáveis e avaliáveis no âmbito de uma série, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e de trabalho”. Ensinar, portanto, não é simplesmente passar em frente o que se aprendeu.

Para ensinar é necessário desenvolver competências. Mas o que se entende por competências e como se pode construí-las na formação profissional? Respondendo a estas questões, Perrenoud (2000, p.15) nos diz o seguinte:

A noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Essa definição insiste (sic) em quatro aspectos:

1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;
2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas;
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento [...] que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação;
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra [...].

De acordo com o mesmo autor, a descrição de uma competência evoca, na maioria das vezes, três elementos complementares: o primeiro se refere aos “tipos de situação das quais dá um certo domínio”; o segundo diz respeito aos “recursos que mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o *savoir-faire* e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão”; o terceiro concerne à “natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real” (Perrenoud, 2000, p.15-16). As competências são construídas, portanto, em situações que exijam ações e conhecimentos adequados para resolver um problema. O educador também observa que é mais difícil objetivar o último aspecto, uma vez que “é difícil considerar a inteligência geral do ator — sua lógica natural — e os esquemas de pensamentos específicos desenvolvidos no âmbito de uma especialização particular”.

<sup>1</sup> Tradução nossa.



Explicando melhor em que consistem as competências, Perrenoud (2000, p.16) acrescenta:

Já se compreendeu que a análise das competências remete constantemente a uma teoria do pensamento e da ação situados [...], mas também do trabalho, da prática como ofício e condição [...]. Isso equivale a dizer que estamos em um terreno instável, no plano dos conceitos e, ao mesmo tempo, das ideologias...

A instabilidade desse terreno decorre do fato de que toda situação de aprendizagem, embora pareça semelhante a outras, é sempre nova. Assim sendo, a formação profissional que tem como finalidade o desenvolvimento de competências concilia teoria e prática, conforme exposto na PRODIFIEB/MEC-maio/2000:

A aprendizagem por competências supera a dicotomia teoria-prática, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho.

Sabendo-se da complexidade que a tarefa de ensinar representa, sobretudo quando se trata de ensinar a ler e a escrever dentro da perspectiva de se fornecer as bases para a formação do leitor/redator, procuraremos, a seguir, responder à pergunta: *“Que competências o professor alfabetizador precisa ter desenvolvido em sua formação inicial para levar os alunos ao domínio da leitura/escrita?”*

Antes de indicar as competências que julgamos indispensáveis ao ofício do alfabetizador, é importante lembrar que a construção de competências é processual e depende de uma contínua reflexão sobre a prática. Além disso, por mobilizarem diversos saberes e muitos outros recursos

cognitivos, as competências defendidas por alguns autores e pela PRODIFIEB/MEC-maio/2000 dirigem-se a professores de modo geral, não se fixando em nenhuma área específica do conhecimento. Como estamos tratando do campo da linguagem, elencaremos algumas competências das quais grande parte é defendida por Perrenoud em sua obra *As dez novas competências para ensinar* (2000). Entretanto, sempre que necessário, faremos alusão à PRODIFIEB/MEC-maio/2000. Vale ressaltar que daremos às competências propostas um tratamento diferente daquele encontrado na obra do autor citado, porque tivemos que fazer uma adaptação dessas competências para o profissional que irá ensinar a ler e a escrever.

Dentre as muitas competências necessárias para alfabetizar e levando em conta as demandas atuais do ensino-aprendizagem da língua materna, destacamos as seguintes: 1. *Comunicar-se eficientemente tanto através da oralidade quanto da escrita*; 2. *Organizar e dirigir situações de aprendizagem motivadoras*; 3. *Administrar a progressão das aprendizagens*; 4. *Trabalhar a partir das representações e dos obstáculos às aprendizagens dos alunos*; 5. *Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem*; 6. *Valorizar o trabalho em equipe*; 7. *Informar e envolver os pais*; 8. *Administrar sua própria formação contínua*.

## 1 COMUNICAR-SE EFICIENTEMENTE TANTO NA ORALIDADE QUANTO NA ESCRITA

Qualquer professor, de qualquer área, precisa dessa competência como sendo a primeira, mas essa capacidade de comunicação, sobretudo em relação aos textos escritos, é particularmente importante para quem vai alfabetizar. Não se concebe um professor que vá ensinar a ler e a escrever, sem que disponha dessa competência, sobretudo quando se deseja que ele sirva de modelo para seus alunos. Como se

pode esperar que alguém que não disponha de um conjunto de estratégias para ler os mais variados textos e deles obter as respostas que busca, possa explorar com seus alunos as diversas funções da escrita, os diversos gêneros, os tipos de registros, as muitas estruturas textuais? É fundamental que o professor tenha consciência do uso funcional da linguagem.

Se o professor também desconhecer o funcionamento do sistema lingüístico, como poderá compreender as hipóteses de seus alunos sobre a transposição da fala para a escrita? Se não é capaz de fazer uma leitura vertical de um texto, como poderá estimular seus alunos a fazerem previsões, estabelecer associações com conhecimentos anteriores, compreender os implícitos, enfim, ajudar os aprendizes a utilizarem mais informações não-visuais do que visuais? Se o professor desconhecer que a língua se condiciona a fatores socio-culturais, históricos e geográficos, como poderá tornar seus alunos sensíveis às variações lingüísticas no sentido de levá-los a compreender as causas da existência de tais fenômenos e, a partir daí, respeitar as diferentes pronúncias? Se o professor ignorar que tipo de texto deve redigir para deixar um recado, registrar uma reunião, fazer um pedido oficial ao órgão a que está vinculado, enviar notícias a um amigo, convidar uma autoridade para participar de um evento, entre outras, como poderá auxiliar seus alunos a reconhecerem que, para cada situação comunicativa, as mensagens são organizadas em estruturas textuais, gêneros e registros diferentes?

Desprovido dessa competência, o professor ficará impedido de conduzir situações de aprendizagem voltadas para o desenvolvimento de atividades languageiras e, portanto, não poderá contribuir para a formação do leitor/redator. Assim sendo, é importante dispor dessa competência comunicativa que, segundo Hymes (apud Maingueneau, 1986), consiste em “saber utilizar a língua de maneira apropriada em uma grande variedade de situações”. Na opinião de Maingueneau (op cit), esta competência é adquirida através de interações e inclui

regras sobre aspectos variados: saber gerar os turnos da fala, saber o que falar em qual situação, saber sincronizar suas mímicas com suas falas e aquelas do co-enunciador, saber preservar as faces do outro, controlando os comportamentos requisitados pelos diversos gêneros de discurso. Esta competência se modifica constantemente, em função das experiências de cada um.

Desta forma, o professor disporá da competência comunicativa, tanto na escrita quanto na oral, quando, por meio de textos diversos, em situações variadas e de forma eficiente, souber o que dizer, como dizer e por que dizer, ou seja, quando souber produzir textos que reflitam sua capacidade de fazer escolhas conscientes para atingir os fins almejados. Acrescente-se a isto o fato de também ser capaz de compreender, nos textos escritos, as intenções do autor e as condições de produção, entre outras coisas.

Essa competência é indispensável tanto para a prática da sala de aula, quanto para o desenvolvimento de outras competências, como *Administrar a própria formação contínua*, posto que a tarefa do alfabetizador implica compreender o que se lê para sintetizar, selecionar e esquematizar informações; parafrasear, analisar, refletir sobre o que lê, produzir seu próprio discurso sobre um determinado assunto, participar de debates, expor trabalhos, relatar experiências, entre outras atividades.

Em situações nas quais seja preciso dirigir um grupo de trabalho e conduzir reuniões, esta competência também é convocada, visto que toda reunião requer uma pessoa para conduzi-la e outra para registrar o processo de discussão.

É da incumbência de quem conduz a reunião: organizar uma pauta dos pontos a serem discutidos; discernir sobre quando deve distribuir os turnos e quando deverá retomá-los; atentar para o desenvolvimento dos tópicos a fim de que os membros da reunião não se percam em digressões que ultrapassem o nível de uma ilustração admissível para algum

tópico; manter a liderança do grupo sem demonstrar autoritarismo; fazer uso das regras de polidez para a necessária preservação das faces alheias e da sua; saber selecionar e sintetizar os argumentos apresentados contra ou a favor das propostas para colocá-los em votação e saber utilizar os argumentos cujo objetivo seja convencer os membros de suas responsabilidades para com suas tarefas e para com o resultado do que será colocado em prática. Afinal, todos precisam estar conscientes de que são co-responsáveis pelo fracasso ou sucesso do produto.

É da responsabilidade de quem registra a sessão, conhecer a estrutura de uma ata, selecionar as informações relevantes para registrar, saber em que pontos deve dar maior ênfase, entre outras coisas, a fim de não contribuir para causar conflitos maiores do que os que surgem na maior parte das reuniões.

Como se pode ver, a competência comunicativa é fundamental para a realização de ações coletivas, porque o uso adequado da linguagem ajuda a dissipar conflitos, a organizar e a distribuir bem as tarefas de cada um.

Se pensarmos nos recursos tecnológicos e na necessidade de investir na própria formação profissional e na autonomia intelectual do aluno para a construção de novos conhecimentos de forma mais refletida, as vantagens da competência comunicativa são ainda maiores. Por tais razões, é importante considerar o que a PRODIFIPEB/MEC-maio/2000 sugere para a formação inicial:

As eventuais dificuldades dos futuros professores relacionadas às atividades lingüísticas de ler/interpretar, escrever e falar, devem ser tratadas com especial atenção pelos formadores, uma vez que são nucleares na atuação profissional, mas, também, porque lhes permitem buscar dados e informações referentes aos diversos assuntos dos quais terão de apropriar-se continuamente.

Assim sendo, acreditamos que seja indispensável desenvolver esta competência na formação inicial do professor, a fim de que ele possa atender às novas exigências educacionais que colocam como condição necessária à aprendizagem *aprender a aprender*. Além disso, a competência ora defendida abrange uma preconizada pela PRODIFIPEB/MEC-maio/2000: "Ser competente no uso da língua portuguesa em todas as tarefas, atividades e situações sociais que forem relevantes para seu exercício profissional".

## 2 ORGANIZAR E DIRIGIR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM MOTIVADORAS

Desenvolver essa competência implica motivar os alunos de forma a envolvê-los em suas aprendizagens, já que o papel do alfabetizador é criar as condições propícias para que o alfabetizando possa aprender a ler e a escrever. Ao contrário, o não desenvolvimento desta competência pode contribuir para desmotivar mais ainda o aluno, que se depara com situações desfavoráveis a sua aprendizagem.

A primeira é que sendo o Ensino Fundamental uma etapa de escolaridade obrigatória, a criança não tem o direito de escolher entre ficar em casa ou ir para a escola. Em vista disso, muitas vezes ocorre a desmotivação, a menos que a escola encontre estratégias para estimular o educando a participar das atividades escolares. No caso da alfabetização, como se trata de um processo bastante complexo, já que a criança terá inúmeras experiências novas, a desmotivação pode ter muitas causas.

A segunda provém do meio ambiente dos alunos. Se as pessoas com as quais essas crianças interagirem não praticarem atos de leitura e de escrita, esses aprendizes terão motivos para não encontrar sentido nessas atividades.

A terceira se encontra na sala de aula e provém de algumas atitudes do professor. Uma pode ser o excesso de

informação na sala de aula. Quando o professor supervaloriza a quantidade de informação, sem que haja o tempo necessário para que a criança possa formular hipóteses, fazer perguntas, confrontar idéias com as dos colegas e reformular o pensamento, esta poderá sentir-se incapaz de compreender o que lhe é informado e cobrado. Esta competência depende muito de outra: *Trabalhar a partir das representações e dos obstáculos às aprendizagens dos alunos*. Isto porque, quando o professor não dá à criança a oportunidade de participar ativamente das aulas, é sinal de que ele não sabe acionar os conhecimentos prévios do aluno. Ao contrário, trata o educando como se este de nada soubesse. Com um ensino de fora para dentro, não há quem realmente se sinta motivado.

Em tarefas de escrita, também pode ocorrer desmotivação. Se o professor não der um sentido para a atividade de produção, motivando o aluno a pensar no que vai dizer, para quem vai dizer e por quê, estará contribuindo para que a escrita se torne um ato mecânico. Por isto, muitos estudiosos aconselham que se deve escrever para atingir algum objetivo real. Logo, seria bom que o professor refletisse sobre um procedimento didático que fosse favorável à aprendizagem da leitura/escrita, a fim de que não houvesse um grande distanciamento entre o que o aluno aprende na escola e o que ele faz fora do âmbito escolar.

Uma outra razão para o aluno se sentir desmotivado é a falta de sensibilidade do professor em propor instrumentos de avaliação que mais prejudicam do que ajudam os alunos a desenvolverem alguma competência. Um exemplo é quando o professor pede que o aluno leia um texto que não está relacionado com seus conhecimentos prévios e, ainda por cima, exige uma leitura vocalizada, objetivando verificar o desempenho deste na oralização dos sinais gráficos. A preocupação da criança com a pronúncia não só a impede de ir ao sentido do texto, tornando a leitura um ato mecânico, mas também a inibe e diminui sua auto-estima diante dos

colegas, sobretudo quando não domina bem a correspondência entre fonemas e grafemas. A avaliação, por sua vez, vai medir o maior ou menor desembaraço na decifração, e não a capacidade do aluno para resolver algum problema a partir da leitura do texto. Nos PCN (1997, p. 57), está claramente expresso:

Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e **raramente se lê em voz alta**. (grifo nosso).

Em se tratando de escrita, muitas vezes a falta de sentido da atividade começa com o tema proposto para escrever, passa pelo objetivo do professor (que é puramente escolar) e termina com a avaliação, cuja finalidade é verificar a quantidade de erros ortográficos. Enfim, não há nenhuma motivação para a criança querer ler e escrever em tais circunstâncias. Cabe ao professor, portanto, primeiramente, “suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação” (Perrenoud, op cit, p. 20). Para que isto aconteça, duas condições são imprescindíveis ao professor: a primeira é que ele tenha domínio do conteúdo da disciplina que vai ministrar; a segunda é que ele saiba criar e administrar situações-problema.

No que tange ao domínio do conteúdo, Perrenoud diz o seguinte:

A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo do interesse dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo

a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por sumário. (Perrenoud, op cit, p.25)

Se o professor, por exemplo, adotasse uma concepção de leitura em que o leitor/ouvinte fosse um sujeito participativo (em se tratando do aluno que ouve a leitura do professor), em um ato como a leitura de uma estória para a criança, esse professor poderia motivá-la a ouvir pelo simples fato de, enquanto estivesse lendo, fazer pequenas pausas para perguntar o que iria acontecer com determinado personagem, ou criar outros tipos de suspense. Esse procedimento é o que os estudiosos denominam estratégias de escuta, as quais podem levar o aluno a ir construindo o sentido do texto que está ouvindo. E, pensando, refletindo, a criança faz associações, previsões, enfim, mantém-se estimulada a ouvir o texto do começo ao final da leitura. Entretanto, às vezes o professor lê bem, mas não sabe como motivar seus alunos a escutarem uma estória e a participarem dela mesmo estando na posição de ouvintes. Por esta razão, dispor de um referencial teórico sobre procedimentos de leitura traria bons resultados para o desenvolvimento da competência em discussão.

No que concerne à segunda condição, o professor precisaria administrar *situações-problema*<sup>2</sup> ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos, ou seja, ele deveria dar algo que fosse, ao mesmo tempo, possível de resolver, mas que

<sup>2</sup> Para definir uma *situação-problema*, Astolfi (apud Perrenoud, op cit, p.42-43) aponta dez características:

"1) Uma situação-problema é organizada em torno da resolução de um obstáculo pela classe, obstáculo previamente bem identificado.

2) O estudo organiza-se em torno de uma situação de caráter concreto, que permita efetivamente ao aluno formular hipóteses e conjecturas. Não se trata, portanto, de um estudo aprofundado, nem de um exemplo *ad hoc*, de caráter ilustrativo, como aqueles encontrados nas situações clássicas de ensino (inclusive em trabalhos práticos).

constituísse um desafio, porque se situaria na *zona de desenvolvimento proximal*<sup>3</sup>.

**Organizar e dirigir situações de aprendizagem motivadoras** requer, também, que o professor possa trazer à discussão o que a leitura e a escrita acrescentam à vida do homem em sociedade, que problemas podem ser resolvidos com ela e quais as dificuldades enfrentadas por aqueles que não sabem ler/escrever para sobreviver em uma cultura letrada. É o que aconselham os PCN (1997, p. 57):

3) Os alunos vêem a situação que lhes é proposta como um verdadeiro enigma a ser resolvido, no qual estão em condições de investir. Esta é a condição para que funcione a devolução: o problema, ainda que inicialmente proposto pelo professor, torna-se "questão dos alunos".

4) Os alunos não dispõem, no início, dos meios da solução buscada, devido à existência do obstáculo a transpor para chegar a ela. É a necessidade de resolver que leva o aluno a elaborar ou a se apropriar coletivamente dos instrumentos intelectuais necessários à construção de uma solução.

5) A situação deve oferecer resistência suficiente, levando o aluno a nela investir seus conhecimentos anteriores disponíveis, assim como suas representações, de modo que ela leve a questionamentos e à elaboração de novas idéias.

6) Entretanto, a solução não deve ser percebida como fora de alcance pelos alunos, não sendo a situação-problema uma situação de caráter problemático. A atividade deve operar em uma zona próxima, propícia ao *desafio intelectual* a ser resolvido e à *interiorização* das "regras do jogo".

7) A antecipação dos resultados e sua expressão coletiva precedem a busca efetiva de solução, fazendo parte do jogo o "risco" assumido por cada um.

8) O trabalho da situação-problema funciona, assim, como um debate científico dentro da classe, estimulando os conflitos sociocognitivos potenciais.

9) A avaliação da solução e sua sanção não são dadas de modo externo pelo professor, mas resultam do modo de estruturação da própria situação.

10) O reexame coletivo do caminho percorrido é a ocasião para um retorno reflexivo, de caráter metacognitivo; auxilia nos alunos a conscientizarem-se (sic) das estratégias que executaram de forma heurística e a estabilizá-las em procedimentos disponíveis para novas situações-problema".

<sup>3</sup> Para Vygotsky (1998, p. 113) "aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.

Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura — a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisarão fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência.

Auxiliar o aluno a refletir sobre suas atividades linguageiras, a observar suas dificuldades e a buscar meios para resolvê-las contribui para o desenvolvimento das competências metalingüística<sup>4</sup> e metacognitiva<sup>5</sup>. Com isto, o aluno vai adquirindo meios para se auto-avaliar e para buscar recursos que o ajudem a superar suas próprias dificuldades. Para tanto, o ideal seria que o professor servisse de modelo, ou seja, que demonstrasse o seu grau de autocrítica. Se ele mesmo não for capaz de reconhecer suas limitações, não terá condições de desenvolver em seus alunos tal competência.

<sup>4</sup> A competência metalingüística é a capacidade de refletir sobre a língua de modo a fazer escolhas lingüísticas conscientes, ou seja, monitorar as atividades linguageiras em função dos fins almejados.

<sup>5</sup> Para Flavell (apud Gombert, 1990),

“a metacognição se refere aos conhecimentos do sujeito sobre seus próprios processos e produtos ou sobre tudo o que ele realiza, por exemplo, as propriedades de informações ou dados pertinentes para sua aprendizagem. Por exemplo, eu desenvolvo uma atividade metacognitiva (metamemória, meta-aprendizagem, meta-atenção, metalinguagem, ou outra) se eu noto que tenho mais dificuldade de aprender A do que B, se me vem à mente que eu devo controlar duas vezes C antes de o aceitar como um fato; se, numa situação de tarefa de múltipla escolha, me ocorrer que é preferível examinar cada uma das possibilidades antes de decidir qual a melhor; se eu sentir que é melhor tomar D em nota porque corro o risco de esquecê-lo [...]. Entre outras coisas, a metacognição leva ao controle ativo, à regularização e à orquestração desses processos em relação com os dados ou objetos cognitivos aos quais eles dizem respeito, normalmente em função de um fim ou de um objetivo concreto” (tradução de M. Cunha).

Por tudo isto, existem muitas formas de organizar e dirigir situações de ensino-aprendizagem motivadoras, capazes de envolver os alunos em suas aprendizagens, atividades de pesquisa e projetos de conhecimento, dentre as quais destacamos algumas. 1) *A diversificação de atividades de leitura e de escrita*<sup>6</sup>, ou seja, ler diferentes textos para atingir diferentes objetivos e escrever textos diversos também com finalidades distintas<sup>7</sup>. 2) *A instituição e funcionamento de um conselho de alunos* (conselho de classe ou de escola) para negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos, inclusive o didático<sup>8</sup>. Com isto, os alunos começam a se sentir sujeitos do próprio discurso e, simultaneamente, podem ampliar sua compreensão sobre gêneros discursivos, registros e regras sociais. Colocar no papel uma reivindicação coletiva é uma boa oportunidade também para o professor trabalhar com eles a linguagem nas escolhas lexicais, gênero textual, argumentação, entre outras coisas. Enfim, os alunos aprendem sobre a língua, porque estão envolvidos em uma atividade importante para a vida deles.

<sup>6</sup> Alves (2002), educador e psicanalista, afirma o seguinte: “Os mundos das crianças são imensos! Sua sede não se mata bebendo a água de um mesmo ribeirão! Querem águas de rios, de lagos, de lagoas, de fontes, de minas, de chuva, de poças d’água”.

<sup>7</sup> Sobre a importância de tornar significativas as aprendizagens, Cunha, M. (2000, p.36-37) diz o seguinte:

“Ao dar sentido às aprendizagens, [o professor] pode estimular a emergência de outro tipo de relação com o conhecimento, que passe também pela expressão da afetividade, pela criatividade e pelo lúdico; emoção, sensibilidade, prazer de ler e de escrever, de manipular a linguagem e não se deixar manipular têm espaço no ensino-aprendizagem de LM [língua materna]”.

<sup>8</sup> Para Perrenoud (op cit, p.73), “o conselho de classe é um espaço onde é possível *gerir abertamente a distância entre o programa e o sentido que os alunos dão ao seu trabalho*”. Através desse conselho pode ocorrer a negociação do contrato didático onde o professor deixa de ser a única pessoa que decide e passa a ser a que propõe, discute e ouve as contrapropostas para que se chegue a um acordo que favoreça o envolvimento dos alunos nas atividades escolares.

3) *Atividades de pesquisa em projetos de conhecimento*, porque este tipo de trabalho traz inúmeras vantagens: muitas ações e interações de alunos e professor em função de um fim; *situações-problema* que ensejam o desenvolvimento de novas competências tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos professores, uma vez que todos aprendem a observar um problema por diversos ângulos e a buscar recursos — cognitivos, materiais e humanos — para o cumprimento da tarefa. 4) Proposta de *atividades opcionais de formação*, para motivar os alunos a pensarem em um projeto pessoal (vocação ou motivo particular para aprender algo), como querer aprender a ler/escrever para poder produzir histórias em quadrinhos, por exemplo<sup>9</sup>. Enfim, o professor deve incitar os alunos a encontrarem alguma razão para estudar e para descobrir algo novo. 5) *Uma proposta de temas para pesquisa pelos próprios alunos sob a criticidade do professor*. Nem sempre o tema proposto pelo professor interessa ao aluno. Desta forma, o professor deve pedir sugestões aos alunos ou oferecer-lhes um leque de opções para que façam suas escolhas. Para Perrenoud (2000, p.75), “a atividade que não tem nenhum componente escolhido pelo aluno tem muito poucas chances de envolvê-lo”.

<sup>9</sup>  s vezes, alguns alunos querem aprender a ler e a escrever para resolver problemas; outros querem tornar-se escritores, por exemplo. E, desde cedo, começam a escrever poemas ou contos. Alguns chegam a criar histórias em quadrinhos com os desenhos das personagens. Se o professor não dispuser de uma competência para aproveitar esses talentos e motivar tais alunos a se aprofundarem naquilo que constitui um prazer para eles, pode desmotiv -los por fazê-los sentirem-se subestimados naquilo que representa sua marca pessoal. Entretanto, se o profissional souber como conciliar o gosto de certos alunos com o que eles podem produzir em sala de aula, poderá contribuir muito para que se sintam animados a atender às expectativas da escola, sem que se sintam amputados em seus talentos pessoais. O projeto pessoal, assim concebido, não pode constituir uma obrigatoriedade, mas uma opção de cada um.

Cabe ao professor saber tirar proveito das escolhas dos alunos para desenvolver neles novas competências. Na visão perrenoudiana, em se tratando de trabalho com projeto, “o principal motor para o qual o professor pode apelar é o desafio do êxito de uma tarefa que perde seu sentido se não chegar a um produto”. Logo, se ele deseja atingir tal meta, precisa contar com algumas condições: a aceitação dos alunos e a responsabilidade dos mesmos para enfrentar os desafios do projeto; a mudanç a de condição de quem sabe de tudo para a de quem quer saber mais sobre aquele tema.

### 3 ADMINISTRAR A PROGRESSÃO DE APRENDIZAGENS

No que se refere ao desenvolvimento desta competência,   necessário, antes de tudo, ter consciência de que “a escola é inteiramente organizada para favorecer a progressão das aprendizagens dos alunos para os domínios visados ao final de cada etapa de estudos” (Perrenoud, op cit, p.41). Entretanto, o mesmo autor defende a impossibilidade de se programar as aprendizagens humanas como a produção de objetos industriais, em vista da diversidade dos aprendizes e de sua autonomia de sujeitos. E, em se tratando de atividades languageiras, cuja complexidade é ainda maior, torna-se inviável uma programação rígida.

Em vista dessa dificuldade, todo ensino deveria ser concebido a longo prazo. Por exemplo, se o professor se propõe a alfabetizar alguém, seria bom que programasse as aprendizagens de modo que seu aluno pudesse tornar-se leitor/redator proficiente. Portanto, seria interessante trabalhar, desde o início, no sentido de favorecer a construção de competências de leitor/redator em toda a sua complexidade, e não visar a objetivos que implicassem o domínio de conteúdos descontextualizados.  s vezes, com a melhor das intenções, o professor segmenta tanto os conteúdos, que desestimula o aluno a ler e a escrever. É o caso daqueles professores que escolhem

métodos, pensando que facilitam a aprendizagem dos alunos, quando começam a alfabetizar através de unidades lingüísticas desprovidas de sentido. Hoje, mais do que nunca, seria interessante que o professor dispusesse de concepções de alfabetização, de linguagem, de gramática, de leitura, de escrita, de texto, de gênero, entre outros conhecimentos, para que pudesse compreender por que é preciso tratar os alunos (mesmo que ainda não saibam ler) como se estes já fossem leitores competentes.

Para administrar a progressão de aprendizagens, portanto, é imprescindível que o professor veja as aprendizagens por um prisma longitudinal, o que implica pensar nos objetivos daquela aprendizagem como condição para o desenvolvimento de uma competência mais ampla. Se ele pretende favorecer a competência de leitor no aluno, não deveria trabalhar no sentido de, primeiramente, auxiliar o aluno a se tornar um decifrador. O ideal seria que ele iniciasse seu trabalho pela única via possível para a formação do leitor, que é ajudar o aluno a construir o sentido, antes de saber decodificar os sinais gráficos. Segundo Smith (op cit, p.118), “as crianças não aprendem a ler para encontrar sentido na escrita. Elas se empenham para encontrar sentido na escrita e, como consequência, aprendem a ler”. Cabe ao professor, portanto, dispor da competência *Organizar e dirigir situações de aprendizagem motivadoras*, para tirar proveito das situações-problema.

Além disso, seria mais viável que esse profissional também não pretendesse ensinar em um ano aquilo que o aluno levaria oito anos, no mínimo, para dominar. É importante dar tempo ao aluno para ele se desenvolver dentro de ciclos de aprendizagem e escolher formas de avaliação que deixam espaço para o domínio parcial.

É oportuno lembrar que, a despeito de o trabalho do professor estar voltado para o desenvolvimento de competências, ele depende dos regimentos da escola. Assim

sendo, são obrigatórias as decisões do professor de seleção ou de orientação. As decisões de progressão situadas mais em uma lógica de ensino-aprendizagem do que de orientação-seleção decorrem do fato de que a escolaridade é organizada em patamares anuais. Em vista disso, há necessidade de tomar decisões que podem levar à reprovação ou a um atendimento especial ao aluno. Se as decisões se situarem em ciclos de aprendizagem, as medidas a serem tomadas assemelham-se às de aprovação e reprovação. Para grupos multiidade, Perrenoud (2000) aconselha que o professor mude o aluno de grupo, de mês em mês, ou de semana em semana, porque a competência profissional implica saber em que grupo o aluno terá mais chances de progredir graças a que atividade e a qual atendimento.

Em que pese a necessidade de o professor ser competente em *Administrar a progressão de aprendizagens*, Perrenoud (op cit, p.54) faz a seguinte advertência: “Cabe ao poder organizador definir os objetivos de cada ciclo de aprendizagem, em termos de competências ou de núcleos de conhecimentos”. Esse procedimento pode auxiliar o professor a saber de antemão o que se pretende que o aluno desenvolva em termos de competência durante aquele período e a trabalhar no sentido de atingir aquele fim. Do contrário, ele poderá ficar perdido no que deve colocar como prioridade e no que deve considerar menos relevante para aquele momento.

#### **4 TRABALHAR A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES E DOS OBSTÁCULOS ÀS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS**

Atualmente, é importante que o professor saiba trabalhar a partir daquilo que o aluno já conhece, ou como diria Vygotsky, a partir do nível de desenvolvimento real, tendo em vista o nível de desenvolvimento potencial. Trabalhar a



partir das representações implica que os alunos possam manifestar suas hipóteses, muitas das quais são consideradas *erros* pelo professor. Assim sendo, é da competência profissional refletir sobre tais fenômenos à luz das teorias que os explicam e das concepções de gramática que podem ser convocadas para auxiliar na escolha de um tratamento didático mais eficaz, tais como a gramática descritiva e a internalizada, a fim de que o professor possa levar os alunos a modificarem os conceitos que possuem.

É necessário que o professor disponha de conhecimentos “em didática e em psicologia cognitiva”, como defende Perrenoud (op. cit, p.32), porque, com base nas representações e *erros* observados, o professor terá melhores condições de construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas que possam aproximar as competências do aluno daquilo que ele se propôs a atingir. Desta forma, tanto as representações quanto os *erros* podem servir de orientação para que o professor regule as aprendizagens tendo em vista as competências visadas.

Para Perrenoud (op cit, p.31), é importante o professor “trabalhar a partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, fazer com que sejam avaliadas [as concepções] para aproximá-las dos conhecimentos científicos a serem ensinados”. Desta forma, o professor teria melhores chances de encontrar meios de desestabilizar o aluno apenas o suficiente para fazê-lo ampliar suas representações e reorganizá-las em sua estrutura cognitiva. Astolfi (1997) “propõe que se considere o *erro* como uma ferramenta para ensinar, um revelador dos mecanismos de pensamento do aprendiz” (apud Perrenoud, op cit, p.32).

Dentro desta perspectiva, avaliação, ensino e aprendizagem caminham juntos, razão pela qual Perrenoud (op cit, p.51) defende a importância de “aprender a avaliar para ensinar melhor (...)”. É importante considerar cada situação de aprendizagem como fonte de informações ou de

hipóteses preciosas para delimitar melhor os conhecimentos e a atuação dos alunos.

Com base nas representações e *erros* dos alunos, o professor pode trabalhar mais as dificuldades maiores e ser mais moderado, quando se trata de algum problema de rápida solução. Para tanto, o professor pode utilizar, além da observação, sua intuição e as sugestões que Perrenoud (op cit, p.51) oferece para este fim:

- aposte em tecnologias e dispositivos didáticos interativos, portadores de regulação [...];
- forme seus alunos para a avaliação mútua [...];
- desenvolva uma avaliação formadora, assumida pelo sujeito aprendiz; a auto-avaliação não consiste, então, em preencher o próprio boletim, mas em dar provas de uma forma de lucidez em relação à maneira como se aprende;
- favoreça a metacognição como fonte de auto-regulação dos processos de aprendizagem [...];
- consiga fazer com rapidez a triagem de um grande número de observações fugazes, para identificar uma Gestalt que guiará sua ação e suas prioridades de intervenção reguladora.

Todas essas indicações sugeridas por Perrenoud condizem com a avaliação formativa vinculada ao processo de aprendizagem: a realizada pelo professor, a efetivada pelos alunos entre si (co-avaliação) e a desenvolvida pelo próprio aluno sobre si mesmo (auto-avaliação). Afinal, o objetivo maior do professor deveria ser o de auxiliar o aluno a aprender a refletir sobre suas atividades languageiras e cognitivas, e a buscar meios para dissipar os obstáculos à aprendizagem. Desse modo, o próprio aluno procuraria desenvolver novas competências.

## 5 ESTABELECEER LAÇOS COM AS TEORIAS SUBJACENTES ÀS ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM

Para tomar decisões acertadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, seria muito interessante que o professor desenvolvesse uma competência que consiste em saber *estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem*, ou seja, que ele soubesse identificar os pontos comuns entre as concepções ligadas ao campo da linguagem e as teorias educacionais e psicológicas.

Não seria nada interessante nem produtivo um professor defender uma concepção de *linguagem como forma de interação* e, ao mesmo tempo, adotar uma concepção de ensino como transmissão de conhecimento, uma de aprendizagem como construção do conhecimento pelo aluno e uma de leitura como decifração de sinais gráficos. Não haveria coerência entre tais concepções, visto que esta concepção de linguagem requer que se trabalhe com textos reais, atendendo às necessidades de comunicação entre as pessoas. A de ensino como transmissão de conhecimento, por sua vez, nega a participação ativa do aluno que, por sinal, é visto como construtor de conhecimento na concepção de aprendizagem. E se a concepção de leitura é a de decifração, atribui-se valor somente ao texto, negando-se a importância do leitor e, portanto, de seus conhecimentos prévios, que são as informações não-visuais de que ele necessita para compreender um texto lido. Também são ignoradas as intenções comunicativas do autor e as condições de produção. Assim, não se vê o leitor como um sujeito ativo, nem se vê nas condições de produção e nem na intenção do autor elementos que contribuam para a construção do sentido. Logo, também se nega a concepção de texto, já que o sentido deste se dá na interação autor-texto-leitor. Enfim, tudo fica totalmente desconstruído.

É necessário, por conseguinte, que haja coerência entre a prática pedagógica e as teorias que a subsidiam. A competência requerida para o professor é a capacidade de associar teorias da linguagem, teorias da educação e teorias da psicologia que podem se ajudar, ou seja, que valorizem a interação, tendo em vista o objetivo da alfabetização: oferecer a formação inicial para que os alunos possam chegar à condição de leitores/redatores proficientes. Com essa competência, o discurso do professor será mais consistente na medida em que sua prática justificar suas palavras.

Dito de outra maneira, essa competência promoveria no profissional um estado de lucidez. Esta, por sua vez, consiste na capacidade de refletir sobre as diversas teorias que formam um todo coerente capaz de permitir ao professor encaminhar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita por meio de um tratamento didático condizente com o de um profissional cuja formação esteja de acordo com o que preconiza a Nova LDB, no Art. 61º, Inciso I: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”.

## 6 VALORIZAR O TRABALHO EM EQUIPE

Falar desta competência implica pensar em vários pontos. Primeiro, para formar leitores/redatores proficientes, seria mais produtivo que os professores da educação básica trabalhassem em função deste objetivo, ou seja, dentro de um projeto comum. Isto, porém, requer uma articulação entre os professores de diversos níveis de ensino da língua na educação básica. Segundo, para atingir o objetivo acima, seria bom que o professor adotasse uma concepção de linguagem como forma de interação, uma teoria de aprendizagem sociointeracionista e uma de avaliação formativa, as quais convergem para que o professor desenvolva em seus alunos a mesma competência, já que o trabalho cooperativo abrange essas três concepções. Terceiro, para lidar com temas interdisciplinares e transdisciplinares, seria necessário que os

professores trabalhassem com especialistas de outras áreas, a fim de que todos pudessem partilhar conhecimentos e se ajudar mutuamente em prol da formação de um leitor/redator proficiente.

Para o primeiro ponto, vale lembrar o Art. 32º da Nova LDB em seu Inciso I, que defende “o **pleno domínio da leitura, da escrita** e do cálculo [...]” (grifo nosso) como um dos meios para o desenvolvimento da capacidade de aprender.

Para alcançar esse objetivo, seria interessante haver uma articulação entre todos os profissionais que trabalham com leitura/escrita, do ensino fundamental ao médio. Do contrário, cada um trabalha a sua parte separadamente. O resultado é que, muitas vezes, certos conteúdos de uma série para outra ou se repetem ou não constituem uma seqüência, contribuindo para o surgimento de diversos problemas na formação do aluno, como o mencionado na PRODIFIPEB/MEC (maio/2000).

A desarticulação entre a formação dos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e a formação dos professores dos anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio tem trazido para formação dos alunos prejuízos de descontinuidade, gerando gargalos no fluxo da escolarização, representados, principalmente, pelos índices de evasão e repetência reservados entre a 5ª e a 6ª séries do ensino fundamental. O acentuado fracasso verificado na aprendizagem dos alunos da 5ª série está relacionado à mudança abrupta da forma de tratamento pessoal e metodológicos a que são submetidos no processo de escolarização.

Assim sendo, seria mais produtivo que houvesse, entre os professores de todos os níveis da educação básica, uma cooperação, um trabalho de equipe, para uma definição das competências que devem ser construídas em cada etapa da educação básica. Este procedimento poderia trazer algumas vantagens, tais como: *evitar* os gargalos acima citados e

*favorecer* situações de aprendizagem motivadoras, considerando que “uma boa situação de aprendizagem é uma situação desafiadora, ou seja, ao mesmo tempo possível e difícil para o aluno”, conforme está expresso nos PCN de Alfabetização (1999, p.103); *contribuir* para melhores resultados nas avaliações de leitura/escrita dos nosso jovens brasileiros, já que os resultados de testes nacionais internacionais vêm revelando o nível de leitura em que se encontra grande parte dos alunos que saem da educação básica<sup>10</sup>.

O fato é que muitos não valorizam a ação de planejar conjuntamente para uma melhor divisão das competências a serem perseguidas em cada etapa escolar. Muitos profissionais acham uma perda de tempo refletir sobre suas ações pedagógicas, escolher material adequado para as competências almeçadas; enfim, o planejamento<sup>11</sup> passa a

<sup>10</sup> Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), do Ministério da Educação, revelaram que 74% dos estudantes avaliados em 2002 obtiveram uma média de 34,13, a menor desde 1998, ano em que o Enem foi criado, segundo jornal **Folha de São Paulo**, de 13.11.2002. No resultado do PISA, pesquisa que avaliou a leitura de jovens de 32 países, o Brasil ocupou a última posição, conforme artigo intitulado *O país mais burro do mundo*, escrito pelo jornalista Olavo de Carvalho e publicado no jornal **Zero Hora**, de 16.12.2001, Porto Alegre-RS. No Saeb — Sistema de Avaliação da Educação Básica também ficou comprovado que a nota média dos alunos da 4ª série caiu de 1999 para 2001. Conforme matéria *Falência no ensino*, publicada no jornal **Correio Braziliense**, em 08.12.02, na capital federal, o desempenho dos alunos da 4ª série, em língua portuguesa, caiu 6 pontos em sete estados e duas regiões.

<sup>11</sup> Segundo os PCN — Alfabetização em Ação (1999, p.94), na relação entre planejamento e professor, existem os “professores que dão aulas de improviso, os que “transformam o livro didático em plano de trabalho...”, os que “copiam todos os anos o mesmo plano” e “aqueles que fazem pequenas modificações nos planos anteriores, nem sempre muito significativas”. No entanto, um planejamento de verdade deve levar em conta: “o tipo de aluno que a escola pretende formar; as exigências colocadas pela realidade social; os resultados de pesquisas sobre aprendizagem; as contribuições das áreas de conhecimento e da didática”.

tomar diversas configurações. Para os que realmente fazem planejamento, este “é um instrumento de fato — um meio de organizar o trabalho e contribuir para o aprendizado dos alunos”. Vale ressaltar que, por melhor que seja o planejamento, ele nunca deve ser uma proposta fechada, mas aberta a ajustes, consoante as mudanças decorrentes do vaivém da reflexão-ação-reflexão do cotidiano do professor. E quando se planeja em conjunto, torna-se mais fácil ver os problemas e buscar as soluções.

O segundo ponto importante para se refletir sobre a necessidade de desenvolver a competência em discussão é que o professor também poderia ensinar os seus alunos a trabalhar cooperativamente, já que a concepção de linguagem como forma de interação, a de ensino-aprendizagem sócio-interacionista e a de avaliação formativa implicam o desenvolvimento da competência do professor em fazer com que os alunos desenvolvam também esta capacidade.

Para tanto, seria muito bom que o professor criasse situações de aprendizagem que favorecessem a interação alunos-professor e alunos-alunos, tais como: situações de diálogo e reflexão sobre certos temas; decisões sobre quem executa uma tarefa de escrever e outra de ditar; divisão de trabalho; resolução de problemas entre alunos de diferentes níveis de aprendizagem; revisão de um texto; procura de uma estratégia para o cumprimento de uma tarefa. Além disso, o professor poderia motivar a co-avaliação e a auto-avaliação.

Desenvolver nos alunos a competência de **Valorizar o trabalho em equipe** não se limita a reuni-los em um grupo para tratar de um tema ou para executar uma tarefa. Existem muitos problemas que precisam ser solucionados quando as idéias, os gostos e as representações divergem entre os componentes de um grupo. A competência em trabalhar coletivamente é, sobretudo, saber tirar proveito de interações tanto no sentido de ampliar as representações, quanto de ajudar os demais componentes a olharem um problema sob diversos

prismas, a buscarem soluções, a controlarem o desejo de fazer prevalecer suas idéias, a admitirem as próprias limitações diante de contra-argumentos consistentes de outros componentes do grupo. As atividades didáticas que têm como objetivo a formação de competências por meio da resolução de problemas são recomendáveis, conforme Trescastro (2001, p.100):

As interações entre os alunos incluem não somente as trocas estabelecidas para execução da tarefa em conjunto, como também as influências que exercem uns sobre os outros sobre suas produções e aprendizagens. Nas atividades de co-avaliação, os alunos tornam-se leitores críticos das produções alheias, aprendendo assim a se distanciar também de suas próprias produções. Estes processos de sugestões compartilhadas e de co-avaliação se instauram na sala de aula, sobretudo, se a estrutura da situação didática — englobando o conteúdo trabalhado, as competências inerentes às tarefas, o material utilizado, a organização do grupo, as interações previstas — compreende elementos desafiadores, tais como a resolução de problemas [...].

Nos PCN de Língua Portuguesa (1997, p.123), também encontramos boas justificativas para o trabalho cooperativo, como se pode ver neste excerto:

A interação grupal é, em toda a escolaridade, um importante recurso pedagógico: trabalhar verdadeiramente em colaboração possibilita maior produtividade na aprendizagem. A análise pelo professor de como os alunos procederam em relação à tarefa, de como se relacionam durante sua realização, e dos resultados obtidos em relação aos objetivos propostos permite identificar melhores possibilidades de intercâmbio para atividades futuras.

O terceiro ponto importante para defender a competência em evidência é o do trabalho interdisciplinar ou

transdisciplinar. No que concerne às “competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar”, uma das competências que o professor poderia desenvolver é a de “compartilhar saberes com especialistas de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas”, conforme defende a PRODIFIPEB/MEC-maio/2000.

Em se tratando de ensino de leitura e de escrita, seria muito produtivo que o alfabetizador se reunisse com especialistas de outras áreas para compartilhar conhecimentos sobre leitura/escrita e explicitar que contribuições os professores de outras áreas poderiam dar para que os alunos pudessem desenvolver suas competências de leitores/redatores. A despeito do ensino da leitura/escrita ser da competência de professores de língua portuguesa, seria interessante que o professor das séries iniciais do ensino fundamental promovesse situações que convocassem a participação desses professores para algum projeto importante, como o de criar um correio na escola através do qual crianças menores pudessem se corresponder com crianças mais experientes de séries mais adiantadas. Isto, entretanto, dependeria da competência do professor alfabetizador.

De nada adianta ficar lamentando que o ensino da leitura/escrita tem sido apenas responsabilidade do alfabetizador. É necessário buscar parcerias, criar situações que envolvam professores de outras áreas. Dentre as condições possíveis, a participação em projetos interdisciplinares também seria muito interessante, porque integraria várias áreas de conhecimento. No final, todos sairiam aprendendo e sentindo-se importantes dentro do campo em que atuam. E quem ganharia com isto seriam os alunos, a escola, a sociedade, porque um professor que esteja disposto a aprender com outros e a socializar os seus conhecimentos, é também capaz de motivar as crianças a participarem de ações coletivas em prol de um bem comum. Segundo Perrenoud (op cit, p.89),

O verdadeiro trabalho de equipe começa quando os membros se afastam do ‘muro de lamentações’ para agir, utilizando a zona de autonomia disponível e toda a capacidade de negociação de um ator coletivo que está determinado, para realizar seu projeto, a afastar as restrições institucionais e a obter os recursos e os apoios necessários. (Perrenoud, op cit, p.89).

No que se refere ao trabalho transdisciplinar, todo projeto que possa reunir várias pessoas da comunidade escolar e familiar em torno de um bem comum também constitui um bom momento para promover o desenvolvimento desta competência. E o professor deixa de pensar como um *sujeito individual*, para pensar como *sujeito coletivo*, isto é, sempre como integrante de um grupo.

**Valorizar o trabalho em equipe** é, portanto, uma das competências de maior peso para o desenvolvimento da autonomia profissional. As vantagens da competência que estamos discutindo não se esgotam nos argumentos aqui apresentados, porque ela não consiste apenas em optar por um trabalho coletivo, mas também em saber discernir, diante de uma *situação-problema*, sobre o que é mais viável: trabalhar individualmente ou em grupo, já que ela não é aplicável a todas as situações, mas àquelas em que o professor tenha consciência de que sozinho não chegará a lugar algum.

## 7 INFORMAR E ENVOLVER OS PAIS

O desenvolvimento desta competência encontra justificativa na Nova LDB nº.9394/96 e na PRODIFIPEB/MEC (maio/2000). Na primeira, encontramos: no Art. 1º, através do conceito de educação, o seguinte: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem **na vida familiar, na convivência humana**, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (grifo nosso). No Art. 2º, está disposto: “A educação, **dever**

**da família e do Estado**, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (grifo nosso). No Art. 13º, dentre as incumbências do professor, encontra-se o Inciso VI — “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. Na segunda, ou seja, na PRODIFIPEB/MEC (maio/2000), a competência acima mencionada amplia uma das que são defendidas nesta proposta e que se refere ao papel da escola: “Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e uma comunicação fluente entre eles e a escola”.

Além dessas orientações, Foucambert (1994, p.11) também defende a idéia de que “a formação dos professores deve incluir contato com os pais, com bibliotecas de bairro e de empresa, com associações, de maneira a estabelecer intercâmbio entre as ações de informação e formação”.

Se considerarmos que todo o conhecimento que a criança tem sobre a língua e todas as experiências relacionadas à leitura e à escrita que ela traz para a escola, de modo geral foram iniciadas no ambiente familiar, é importante que haja continuidade nesse processo. A escola pode dispor de todos os recursos, tanto materiais quanto humanos, ainda assim os pais precisam ser conscientizados da importância de sua participação efetiva e afetiva no desenvolvimento da leitura e da escrita de seus filhos.

Normalmente, os encontros de pais e professores ocorrem em reuniões para informar resultado de avaliações. Entretanto, só isto não basta. Seria muito proveitoso que o professor aprendesse a valorizar os pais no processo de alfabetização, fornecendo-lhes informações relevantes sobre o que eles podem/devem fazer para ajudar seus filhos a melhorarem na leitura e na escrita, ou seja, ler para seus filhos histórias, bulas de remédio, folhetos de propaganda, dizendo-

lhes para que servem esses escritos; procurar número de telefone e endereço em agendas ou listas telefônicas, mostrando-lhes como é que se faz isto; convidá-los para ler uma receita de bolo e executá-la; pedir-lhes ajuda para elaborar uma lista de compras, dizendo-lhes que é para se lembrarem do que vão comprar, entre outras ações análogas, as quais poderiam fornecer às crianças condições para que pudessem entender as funções sociais da escrita.

Também os professores poderiam sugerir que os pais reservem um espaço, em suas residências, onde possam deixar livros, revistas e outros escritos à disposição dos filhos. E poderiam também chamar-lhes a atenção para que valorizem os escritos, que muitos consideram entulhos.

Um outro ponto importante seria conscientizar os pais de que nem sempre o que eles acham que a criança deve ler é o que a criança quer ler. Assim, mais importante do que forçar a criança a ler o que ela não quer, seria oferecer-lhe opções e permitir que ela faça sua escolha. Se revista em quadrinhos for o que mais a motiva a ler, que lhe seja dado esse direito. As crianças podem ter um gosto para cada fase e deveriam ser respeitadas em suas preferências.

Um outro ponto a ressaltar diz respeito ao cuidado que os pais deveriam ter para não utilizarem atividades de leitura/escrita como castigo. São muitos os pais (e até professores!) que obrigam crianças a ler porque fizeram algo reprovável. A leitura e a cópia passam a ser o castigo. Ler por castigo, ainda mais quando o texto é desinteressante, prejudica muito a relação da criança com a leitura, porque certamente criará nela uma aversão por essa atividade.

Um outro ponto a destacar seria chamar a atenção dos pais para o fato de que alguns pensam que as crianças não são capazes de dizer o que querem e tomem a iniciativa de falar por elas. Isto cria na criança inibição, dependência e desmotivação para expressar suas idéias, pensamentos e emoções.

Uma outra informação relevante deveria ser sobre as atividades de sala de aula ou as de casa. O professor poderia explicar aos pais o motivo de darem esta ou aquela atividade, de permitirem leitura sobre determinados textos, a fim de poderem ampliar as representações dos pais acerca da leitura. É comum os pais, por convicções religiosas ou culturais, colocarem obstáculos em certas atividades solicitadas pelos professores.

Assim, para que haja uma participação dos pais no aprendizado das crianças, é importante que os professores ofereçam aos pais informações, discutam pontos de vista e cheguem a um consenso que tenha como objetivo maior o desenvolvimento intelectual da criança e sua inserção na cultura letrada sem os preconceitos que poderiam impedi-las de ampliar suas representações.

Em se tratando de pais que não sejam alfabetizados, o fato de não poderem praticar atos de leitura e de escrita com as crianças não deveria constituir obstáculo para ajudar seus filhos. Eles poderiam motivá-los com relatos de suas experiências de não-alfabetizados em um cultura letrada. Falar das dificuldades enfrentadas e solicitar que os filhos leiam/escrevam para eles constituiriam formas de auxiliar os filhos a reconhecerem o valor da leitura/escrita na vida das pessoas em sociedade. Assim, tanto os pais alfabetizados quanto os não-alfabetizados poderiam ajudar os filhos a tomarem consciência do valor da leitura/escrita nas interações sociais. A diferença é que os últimos dariam mais responsabilidade aos filhos e quase nenhuma informação, enquanto os primeiros dariam menos responsabilidade e mais informações.

A competência em questão, portanto, implicaria orientar os pais a se tornarem co-educadores dos seus filhos, o que favoreceria a compreensão de que aquilo que as crianças aprendem na escola serve para a vida.

## 8 ADMINISTRAR SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO CONTÍNUA

Atualmente, com os avanços científicos e tecnológicos, o acesso à informação tornou-se mais rápido e mais fácil. Este fato contribuiu decisivamente para que novos paradigmas surgissem em diversos campos do saber. Em se tratando do professor, já não se concebe mais um profissional que rejeite pontos de vista contrários aos seus, mas um que esteja disposto a refletir sobre o que lhe é apresentado e tenha consciência de que não é possível saber de tudo e nem tampouco ver um problema apenas por um prisma.

No campo do ensino-aprendizagem, já não é a escola o único ambiente em que a criança aprende. Também não se pode pensar que uma informação obtida ontem possa ser válida por muito tempo, visto que estamos inseridos em uma sociedade caracterizada pela mudança. Portanto, é indispensável estar sempre se atualizando.

Se observarmos como mudam as concepções acerca de determinados temas, veremos que não podemos nos apegar a uma teoria como se esta fosse a única verdade, mas procurar observar na prática se ela funciona em todas as circunstâncias, se é condicionada a determinados contextos, enfim, não podemos aceitar verdades absolutas. Urge, portanto, preparar pessoas que saibam refletir, analisar, modificar, transformar, ao invés de aceitarem tudo como acabado. Além disso, é imprescindível a qualquer profissional estar atento às novas publicações acerca de algum assunto que constitui objeto de sua curiosidade, para ampliar suas representações a partir dos resultados de estudos dos especialistas da área. Do contrário, seus conhecimentos poderão, em pouco tempo, tornar-se obsoletos.

Por estas razões, o professor precisa estar consciente de que nenhuma formação é completa, acabada, perfeita; de que um curso de graduação não é suficiente para a sua formação, visto que esse nível de estudo deve constituir apenas uma etapa

da construção de sua profissionalização, por melhor aluno que tenha sido, por melhor que seja a instituição de ensino na qual estudou, por melhores que tenham sido os seus professores. A formação inicial dá condições para começar, mas a aprendizagem deveria continuar ocorrendo, para que o professor pudesse adaptar-se às novas exigências de sua profissão.

Diante da complexidade de um mundo multifacetado como o de nossos dias, surge a pergunta: O que fazer para preparar um professor para as mudanças de paradigmas, para não se tornar um mero repetidor de idéias obsoletas ou um mero seguidor de um livro de receitas?

Uma boa forma de preparar o futuro professor para acompanhar as mudanças seria desenvolver nele a competência de **Administrar sua formação contínua**. Para isto, é preciso prepará-lo para se auto-avaliar constantemente e procurar, por si mesmo, ampliar seu repertório de competências.

De acordo com Perrenoud (op cit, p.155), “a formação contínua conserva certas competências relegadas ao abandono por causa das circunstâncias”. Assim sendo, se o professor não investir na formação contínua, tende a perder as já adquiridas e a oportunidade de desenvolver outras. A competência de cuidar da formação contínua “condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras” — segundo o mesmo autor — e conta com cinco componentes:

saber explicitar as próprias práticas; estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua; negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede); envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; acolher a formação dos colegas e participar dela.

A base da autoformação está em saber explicitar as próprias práticas. A partir do momento que o professor é capaz

de explicar o que fez, como fez e por que fez, já deu o seu primeiro passo rumo à profissionalização. A capacidade de refletir sobre as ações é inerente ao ser humano, não sendo, portanto, um comportamento exclusivo ao professor. No entanto, para esse profissional, a prática reflexiva precisa ser instrumentalizada por contribuições de cunho teórico, a fim de que possa favorecer a auto-aprendizagem e a auto-regulação, passando a constituir uma alavanca essencial da autoformação e da inovação.

Quando um professor busca explicações para os fenômenos detectados em sua prática, não só após a ocorrência, mas também durante o processo de ensino-aprendizagem, não está senão refletindo sobre seu fazer pedagógico. E se, diante de uma situação-problema, os recursos cognitivos e experienciais disponíveis não são suficientes para ele encontrar a resposta adequada, se ele for à procura de soluções, convocando especialistas de áreas afins e outras pessoas que possam ajudá-lo a resolver os conflitos, se chegarem a um resultado positivo, esse produto poderá ser compartilhado socialmente. Assim, um problema poderá servir para gerar um conhecimento produzido por um grupo de pessoas. Eis mais uma razão para que a reflexão sobre a ação se estabeleça como competência profissional.

A prática reflexiva também possibilita ao professor entender que cada situação é uma realidade diferente, ainda que guarde semelhança com outra. Nem sempre o professor sabe o que pode ou não dar certo. Às vezes um professor acaba de participar de um curso de leitura, recebe todas as instruções que possam motivar seus alunos, mas quando aplica o que aprendeu na sua sala de aula, o resultado é frustrante. Em uma situação como esta, cabem reflexões tais como: *Em que ponto a aplicação falhou? O que poderia ter sido feito? O que ainda é possível fazer? Que fatos contribuíram para que a atividade não desse certo?* Enfim, é preciso que o professor se torne um pesquisador em sala de aula, para não manter a convicção de que tudo que ele aprende a fazer tem que dar



certo em qualquer situação. Segundo Perrenoud (1994, p.213), “o profissional mobiliza um capital de saberes, de *saber-fazer* e de *saber-ser* que não é fixo, mas que, ao contrário, aumenta constantemente de grau conforme a experiência e sobretudo a reflexão sobre a experiência”<sup>12</sup>. Logo, seria interessante fazer um exercício de lucidez que

consiste em saber igualmente quando se pode progredir pelos meios que a situação oferece (individualmente ou em grupo) e quando é mais econômico e rápido apelar para novos recursos de autoformação: leitura, consulta, acompanhamento de projeto, supervisão, pesquisa-ação ou aportes estruturados de formadores, suscetíveis de propor novos saberes e novos dispositivos de ensino-aprendizagem. (Perrenoud, 2000, p.163).

A reflexão sobre a prática pode motivar o profissional a buscar os melhores recursos para resolver um problema, os quais podem ser: a convocação de especialistas; pesquisas bibliográficas; troca de experiências; discussão com colegas; coragem e intuição para arriscar uma saída. O importante é que, no final, o professor possa ter adquirido uma nova competência.

Na formação inicial, o professor precisaria ser conscientizado de que, por maior que seja o seu repertório de situações possíveis, ele sempre se defrontará com circunstâncias nas quais é obrigado a agir sem muito recuo, porque o problema impõe uma ação rápida e adequada. Segundo Perrenoud (op. cit., p.162), “ser competente é estar pronto para enfrentar essas crises, no momento em que elas sobrevêm, em geral de improviso, pois exigem uma reação tão imediata quanto adequada”. Logo, o professor não deveria recuar diante do desafio.

*Administrar a própria formação contínua* também pode ampliar a competência de leitor/redator, visto que o professor precisa estar sempre se aperfeiçoando naquilo que vai ensinar. Com isto, ele acaba aprendendo a fazer um balanço de suas competências e pode, ainda, descobrir onde deve fazer maiores investimentos intelectuais e experienciais para se sentir mais seguro.

Para um melhor investimento na autoformação, o professor poderia também negociar um projeto de formação comum com os colegas. Também não deveriam faltar ao desenvolvimento da competência em questão a participação em cursos, seminários, congressos, grupos de estudo, reuniões para discussão sobre os problemas de sala de aula, pesquisa-ação. E esta ainda alcançaria melhores resultados se caminhasse paralelamente com as competências *Comunicar-se eficientemente tanto na oralidade quanto na escrita* e *Valorizar o trabalho em equipe*, além de uma que não deveria faltar na formação global do professor: *Utilizar novas tecnologias*.

Segundo a PRODIFIPEB/MEC (maio/2000),

O desenvolvimento de competências profissionais é processual e a formação inicial é, apenas, a primeira etapa do **desenvolvimento profissional permanente**. A perspectiva de desenvolvimento de competências exige a compreensão de que o seu trajeto de construção se estende ao processo de **formação continuada**, sendo, portanto, um instrumento norteador do desenvolvimento profissional permanente.

Assim sendo, *Administrar a própria formação contínua*, além das justificativas aqui apresentadas, responde a uma das finalidades da Educação Profissional Superior, disposta no Art. 43º, Inciso V

— suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente

<sup>12</sup> Tradução nossa.

concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração.

Por fim, vale ressaltar, mais uma vez, que as competências não caminham separadamente. Dependendo da situação, uma é convocada para a posição de comando, enquanto outras a assessoram na resolução de um problema. Assim, a hierarquia das competências se altera a cada situação, uma vez que depende dos objetivos que o professor tem em mente. A escolha da competência que vai reger as demais numa dada circunstância para obtenção dos resultados esperados constitui o grande desafio da profissionalização: **saber transformar o ensino em aprendizagem.**

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Perguntas da criança. *Folha Sinapse*, São Paulo, 24 set. 2002.

CARVALHO, Olavo de. O país mais burro do mundo. *Zero Hora*. Porto Alegre, 16 dez 2001.

CUNHA, José Carlos da. *Pragmática Lingüística e Didática das Línguas*. Belém: UFPA, 1991.

CUNHA, José Carlos da; CUNHA, Myriam Crestian (orgs.). *Pragmática Lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém-PA: UFPA, 2000.

CUNHA, Myriam Crestian Chaves da. Avaliação Formativa: Estratégia Didática para o Ensino-Aprendizagem da língua materna. *Moara, Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras*. Belém-PA, n. 9, p.105-133, jan/jun., 1998a.

\_\_\_\_\_. *Une Approche Interactionnelle pour l'Enseignement-Apprentissage du Portugais Langue Maternelle: intégration de l'évaluation formative à la démarche didactique*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime Université de Toulouse-Le Mirail, Département des Sciences du Langage, 1998b.

\_\_\_\_\_. *Para uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem do Português língua materna: reflexão epistemológica e renovação metodológica*. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 2, Florianópolis, 1999. Anais... Florianópolis: ABRALIN, 2000. (Cd-Rom).

\_\_\_\_\_. Uma abordagem interacional para o ensino-aprendizagem do português: condições e características. In: CUNHA, José Carlos da; CUNHA, Myriam Crestian (orgs.). *Pragmática Lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém-PA: UFPA, 2000.

FALÊNCIA no ensino. *Correio Braziliense*. Brasília-DF, 08 dez. 2002.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOMBERT, Jean-Emile. *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF, 1990.

MAINGUENEAU, Dominique. *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Seuil, 1996.

MEC/SEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MEC/SEC. *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*. Brasília: MEC, maio/2000.

MELLO, Guiomar Namó. *Formação Inicial de Professores da Educação Básica: uma (re)visão radical* — SEADE, Revista \_\_\_\_\_ (no prelo).

MOTTA, Elias de Oliveira. *Direito Educacional e Educação no séc. XXI: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: UNESCO, 1997.

PERRENOUD, Philippe. *La Formation des Enseignants entre Théorie et Pratique*. Paris: L'Harmattan, 1994.

\_\_\_\_\_. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SAVIANI, Demerval. *A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas*. 4.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

SMITH, Frank. *Leitura Significativa*. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TRESCASTRO, Lorena Bischoff. *A avaliação nas práticas de alfabetização: um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em classes de ciclo básico I*. Dissertação de Mestrado. Belém-PA: UFPA, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## “O ESTORVO” – EM DEFESA DE UMA ABORDAGEM PRAGMÁTICO-LINGÜÍSTICA DOS TROPOS

Deborah Lee Fernandes  
Universidade Federal do Pará

### RESUMO

O objetivo deste artigo é o de lançar luz sobre alguns problemas de ordem teórica na abordagem dos tropos, especialmente a metáfora e a ironia, bem como de tentar demonstrar que apenas no escopo da Pragmática Lingüística é que estes fenômenos, historicamente rebeldes diante da investigação lingüística, poderão ser melhor compreendidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pragmática Lingüística; implícito; tropos.

### RÉSUMÉ

Le but de cet article est de mettre en lumière quelques problèmes d'ordre théorique concernant l'étude des tropes, en particulier la métaphore et l'ironie. On essaiera de montrer que c'est seulement dans le cadre de la Pragmatique Linguistique que l'on peut comprendre de tels phénomènes, historiquement réfractaires aux investigations linguistiques.

**MOTS-CLÉS:** Pragmatique Linguistique; implicite; tropes.

«Nous ne vivons pas seulement de pain, d'algèbre et d'exégèse, mais de toute parole qui vient du cœur de nos semblables et qui pénètre jusqu'au nôtre. Si la rhétorique est l'art de faire valoir cette parole, ni la logique ni la dialectique ne prévaudront jamais contre elle<sup>1</sup>.»

Ferdinand Brunetière

<sup>1</sup> “Nós não vivemos apenas de pão, de álgebra e de exegese mas sim, de toda palavra que vem do coração dos nossos semelhantes e que penetra até o nosso. Se a retórica é a arte de fazer valer esta palavra, nem a lógica, nem a dialética jamais prevalecerão sobre ela”.

Obs.: Todas as traduções feitas a partir do francês, ao longo deste trabalho, são da autora.

No desenvolvimento de nossas reflexões sobre as limitações do ensino tradicional da língua materna em abordar de maneira eficiente os aspectos da língua ligados a seu uso efetivo nas relações de interlocução e à maior parte dos recursos que ela dispõe a seus usuários – como língua viva, pulsante, que serve para agir sobre o outro, seduzir, argumentar, manipular, defender e preservar, fazer arte, fazer humor e, essencialmente, como elemento constituinte do próprio sujeito; a partir da evidência, em nossas observações<sup>2</sup>, da alta incidência de fenômenos implícitos nas produções verbais em situações de sala de aula e, finalmente, objetivando entender os mecanismos de produção e interpretação de tais fenômenos, acabamos nos deparando com um verdadeiro estorvo teórico: a compreensão do mecanismo de funcionamento e do lugar que deveriam ocupar, no campo do implícito, os tropos.

O objetivo deste nosso escrito é o de lançar luz sobre alguns problemas de ordem teórica na abordagem lingüística dos tropos, bem como, de tentar demonstrar que apenas no escopo da Pragmática Lingüística é que estes fenômenos poderão ser melhor compreendidos pois, temos certeza, será pela teorização adequada da linguagem viva, da linguagem em uso, que retiraremos o implícito do exílio ao qual ele foi condenado pela Gramática Normativa que reina soberana, ainda e infelizmente, nas salas de aula de língua materna e o reincorporaremos aos conteúdos didáticos oficiais.

## OS TROPOS

Os tropos se caracterizam, basicamente, pelas propriedades de desvio e de substituição. O sentido literal é

<sup>2</sup> Realizamos, durante três meses, observações em duas turmas de quinta série (escola pública e escola particular), em aulas de Língua Portuguesa, com o objetivo de identificar a ocorrência de fenômenos implícitos da linguagem em interações verbais entre alunos/alunos, professor/alunos e alunos/professor, bem como, de observar o tratamento pedagógico (ou a ausência dele) dado a este tipo de fenômenos.

deslocado e substituído, em contexto, pelo sentido figurado. Esta substituição se dá segundo processos diferentes, dependendo do tropo em questão: analogia, no caso da metáfora (“A mãe dele é uma leoa!”), contigüidade, no caso da metonímia (“Um copo d’água”), inclusão, no caso da sinédoque (“O Brasil ganhou quatro copas do mundo”), inversão, em grande parte dos casos de ironia (“Que dia maravilhoso, não?”<sup>3</sup>) etc.

Dito de outra forma, os tropos operam, a partir desta propriedade de substituição, uma inversão na hierarquia usual dos níveis semânticos: o valor derivado toma o lugar do valor primitivo. Este funcionamento típico dos tropos impõe ao interlocutor, no caso de uma conversação cooperativa<sup>4</sup>, que o encadeamento se dê a partir do conteúdo derivado, já que ele destitui completamente o valor primitivo (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1982, 1986 e 1994). Assim sendo, quando o locutor diz que uma determinada mãe é uma leoa, ele não espera que seu interlocutor a imagine como sendo um animal quadrúpede, que possui garras e é provido de uma pelagem dourada, mas como alguém que protege seus filhos (suas *crias*, para continuarmos no nível do metafórico) acima de tudo. Do mesmo modo, ele espera que o interlocutor entenda que o copo não é feito de água mas que contém água, que o Brasil a que ele se refere é a equipe de futebol e não o espaço geográfico denominado Brasil e que para ele, locutor, um dia cinza e úmido é algo horrível.

<sup>3</sup> Quando enunciado, por exemplo, num dia cinza e úmido por alguém que, declaradamente, detesta dias cinzas e úmidos já que, certamente, existem pessoas que consideram um dia cinza e úmido como algo agradável, apazível.

<sup>4</sup> O princípio que rege a conversação, segundo Grice (1979), é o “Princípio de Cooperação” ao qual, supõe-se, todos os participantes de uma conversação aderem: “Que sua contribuição conversacional corresponda ao que lhe é exigido, no estágio atingido por esta, pela finalidade ou na direção aceitos da troca falada na qual você se engajou” (p. 61).

Conhecidos desde a Antigüidade, os tropos, assim como a própria Retórica, nem sempre gozaram de uma boa reputação<sup>5</sup>. Sua utilização foi, durante muito tempo, arduamente combatida. Toda uma tradição filosófica racionalista contra-indicava seu uso em discursos autorizadamente sérios por considerar que eles — sendo vistos como meros ornamentos do discurso, logo ligados à diversão, ao prazer e ao engodo — ameaçavam, de alguma forma, a expressão lógica do pensamento (cf. De Man, 1992).

Esta visão teve como principal conseqüência uma ostensiva negligência em relação a uma investigação mais consistente destes fenômenos, tanto do ponto de vista filosófico como do ponto de vista lingüístico. Apesar disso, entretanto, ao longo do tempo, a Retórica despertou o interesse de alguns estudiosos<sup>6</sup> que acabaram repatriando os tropos, retirando-os da "periferia ornamental do discurso" (Meyer, 1982) e dando-lhes uma respeitabilidade maior não só no domínio da Lingüística e da Filosofia da Linguagem, como também, de outras disciplinas<sup>7</sup>. No entanto, a retomada de interesse

<sup>5</sup> Um breve apanhado de algumas expressões e termos citados em alguns artigos que versam sobre o tema será bastante significativo para demonstrar a qualidade da reputação concedida, historicamente, aos tropos: "ervas daninhas", "monstruosidades", "lapso", "desejo perverso de enganar ou incitar", "impulsos estéticos", "problema disseminador e desagregador", "contrabandistas", "abusos", "frívolas, perigosas, logicamente incorretas", "ameaça", "poder de sedução", "proliferação" e "instrumento de erro e engano", apenas para citar alguns. (cf. Sacks, 1992).

<sup>6</sup> Dentre eles, Caim Perelman que criou, nos anos 50, a *Nova Retórica*, disciplina que visava reabilitar a Retórica que, desde Platão, era vista como ligada à *manipulação dos espíritos*.

<sup>7</sup> Este é o caso da Psicologia do Desenvolvimento, por exemplo, que, até então, por considerar os tropos como meros adornos e, como tal, marginais a um tratamento da mente humana, havia negligenciado o desenvolvimento de pesquisas neste campo (cf. Gardner & Winner, 1992). A retomada do interesse pelos tropos se refletiu, nesta disciplina, na realização de vários trabalhos relacionados à aquisição e à evolução da linguagem figurada, especialmente da metáfora (cf. Gombert, 1990).

pelos tropos não assegurou a resolução de uma série de problemas teóricos que sempre os rondaram<sup>8</sup>.

Se, classicamente, o *calo teórico* dos tropos se localizava na definição de uma taxonomia — e várias foram as propostas de classificação feitas ao longo da história — atualmente, dentro do quadro teórico específico da Pragmática Lingüística, o que se discute é a especificidade do funcionamento destes fenômenos e sua categorização, dentro do campo do implícito. Neste trabalho, considerando nossa opção teórica, abordaremos este segundo viés.

### FENÔMENOS IMPLÍCITOS DA LINGUAGEM? DE QUE TIPO?

Tomamos como indiscutível o fato de os tropos serem fenômenos implícitos da linguagem já que *outra coisa*, que não aquela contida no sentido literal do enunciado, é dita<sup>9</sup>. No entanto, as questões teóricas essenciais que se apresentam são se os tropos formariam uma categoria específica, distinta das pressuposições e dos subentendidos, se nestas categorias estaria incluído ou, ainda, se não formariam uma categoria própria, mas apenas um modo de funcionamento interpretativo que poderia, diante de certas condições, ser aplicado tanto às pressuposições como aos subentendidos.

Que não se trata de pressuposições, isso parece ponto pacífico e evidente, pois a competência lingüística, sozinha,

<sup>8</sup> "As metáforas, os tropos e a linguagem figurada de modo geral têm sido um problema perene e, às vezes, uma fonte reconhecida de dificuldades para o discurso filosófico e, por extensão, para todos os usos discursivos da linguagem, inclusive a historiografia e a análise literária" (De Man, 1992:19)

<sup>9</sup> Fazemos esta afirmação apesar de Davidson (1992), filósofo da linguagem, partir da tese de que as metáforas, por exemplo, "significam aquilo que as palavras, em sua interpretação mais literal, significam, e nada mais do que isso" (pp. 35). Black (1992), por sua vez, atará duramente esta tese, demonstrando sua insustentabilidade.

não seria suficiente para acessar o conteúdo comunicado por um tropo – se o interlocutor, por exemplo, não partilhar, com o locutor, um conjunto de conhecimentos sobre o mundo e uma série de informações enciclopédicas e, ainda, se ele não levar em consideração as leis de discurso, dificilmente poderá apreender a intenção daquele em veicular uma ironia quando lhe diz que o dia cinza e úmido está maravilhoso<sup>10</sup>.

Um tropo aciona, sempre e invariavelmente, um processo interpretativo que objetiva a reconstrução das intenções do locutor<sup>11</sup>. O que se questiona é, justamente, se o processo interpretativo dos tropos respeitaria as mesmas condições do processo interpretativo dos subentendidos – compreendidos aqui, frisamos, na concepção griceana de implicações conversacionais<sup>12</sup>.

Muitas são as divergências encontradas na literatura a este respeito. Alguns autores, como o próprio Grice (1979), Eco (1995) e Moura (1999), dentre outros, colocam os tropos, ou pelos menos alguns deles, ainda que incidentalmente, como pertencentes à rubrica *subentendidos* (implicações conversacionais/implicaturas). Outros, entretanto, formulam

<sup>10</sup> "Em geral, e com algumas restrições óbvias, deve ser verdadeiro que todo uso literal da linguagem é acessível a todos os falantes de uma língua. Porém, um uso figurado pode ser inacessível a todos, menos àqueles que compartilham o mesmo conhecimento, as mesmas crenças, intenções e atitudes" (Cohen, 1992:15).

<sup>11</sup> "Uma metáfora é um convite obrigatório à descoberta (...) Ouvimos uma metáfora e nos transformamos em um gato atrás de um rato. Damos o bote" (Swanson, 1992:165).

<sup>12</sup> Segundo Grice (1979), há dois tipos de implicações, cada um governado por regras específicas e diferentes umas das outras. Às implicações convencionais correspondem os casos onde "o sentido convencional das palavras utilizadas servirá não apenas para determinar o que é dito, mas igualmente, o que é implícito" (pp. 60) e são governadas unicamente por regras lingüísticas. As implicações conversacionais dependem, por sua vez, necessariamente, de certos "traços gerais do discurso" e são governadas por regras da conversação.

hipóteses diferenciadas tanto para os tropos no seu aspecto geral, como para alguns tropos em específico.

Sperber & Wilson (1978, 1979), visando desenvolver um quadro teórico que sustente a formulação de uma *retórica cognitiva* (Sperber, 1975) e buscando depreender as operações cognitivas e os respectivos processos mentais que são acionados no momento da apreensão do sentido, acusam Grice de ter operado uma extensão abusiva do cálculo dos subentendidos a fenômenos distintos destes, como os tropos.

O ponto de partida destes autores é a evidência de que o mecanismo dos subentendidos é essencialmente diferente do mecanismo trópico. No caso dos primeiros, o conteúdo implícito vem se acrescentar ao conteúdo literal. Nos caso dos últimos, porém, o conteúdo implícito destitui o conteúdo literal e o substitui, invariavelmente. *Desvio e substituição*: as duas propriedades características e intrínsecas aos tropos.

Um outro argumento dado por Sperber & Wilson se refere ao posicionamento de Grice de que os tropos se produziram, considerando-se que sua falsidade patente os caracteriza e denuncia, pela infração a uma e só uma máxima conversacional: a *máxima da qualidade*. Segundo Sperber & Wilson, porém, essa não seria uma condição suficiente para se identificar a existência de um tropo e, muito menos, para que se pudesse estabelecer um tratamento unificado de todas as figuras de linguagem. E mesmo que outras máximas conversacionais fossem infringidas, um outro argumento seria, segundo os autores, suficiente para se recusar a hipótese de Grice já que, no caso dos subentendidos, uma máxima é infringida para que outra seja respeitada e no caso dos tropos, a infração de uma máxima é confirmada, jamais corrigida.

Finalmente, Sperber & Wilson questionam a categorização proposta por Grice para as máximas conversacionais

e afirmam que todas elas poderiam ser absorvidas por uma única máxima: a *máxima da pertinência*<sup>13</sup>.

Eles concluem, então, que o processo de interpretação dos enunciados, e não apenas daqueles fundados sobre a linguagem figurada, dar-se-ia a partir do *axioma de pertinência*, ao qual o interlocutor recorreria, nos seguintes termos: "o locutor fez o melhor que pôde para produzir o enunciado mais pertinente possível" (1979:89).

A partir destas reflexões sobre os tropos, os autores acabam por desenhar uma nova teoria geral da interpretação dos enunciados, bastante distinta daquela proposta por Grice (cf. Sperber & Wilson, 1986). Esta teoria, de inspiração eminentemente cognitivista, tem por objetivo central "identificar os mecanismos subjacentes, ancorados na psicologia humana, que explicam como os humanos se comunicam entre eles" (1986:55) e privilegia, conseqüentemente, a descrição dos processos mentais envolvidos no processo de apreensão do sentido, em detrimento daqueles relativos ao funcionamento especificamente lingüístico do enunciado. Trata-se, portanto, apesar de avanços inegáveis, de uma abordagem mais psicológica que lingüística que, por esta razão, não responde aos nossos propósitos.

Outra tentativa de dar conta do funcionamento vertiginoso dos tropos, desta vez, dentro de um arcabouço teórico eminentemente pragmático-lingüístico, foi a realizada

<sup>13</sup> "Ser pertinente é (...) levar o ouvinte a enriquecer ou a modificar seus conhecimentos e suas concepções. Este enriquecimento ou esta modificação se faz por um cálculo cujas premissas são fornecidas pelo conhecimento partilhado, pelo enunciado e, se for o caso, pela enunciação" (1979:90). Em outras palavras, quanto maior for o número de *conseqüências pragmáticas* (as implicações de correntes do enunciado, do conhecimento partilhado e, eventualmente, da enunciação) que um enunciado acarrete no ouvinte e quanto menor for o número de informações que ele contenha, mais pertinente ele será.

por Kerbrat-Orecchioni (1982, 1986, 1994). Para esta autora, os tropos não se definiriam como uma categoria do implícito mas como um "caso particular de seu funcionamento" (1986:145).

Partindo da descrição básica dos tropos clássicos, considerando as já citadas propriedades de desvio e de substituição, Kerbrat-Orecchioni acredita que alguns fenômenos próprios ao campo da Pragmática Lingüística poderiam ser abordados dentro da concepção tradicional dos tropos.

Segundo ela, no funcionamento trópico, o conteúdo primitivo (literal) é destituído, sendo degradado em conteúdo conotado, enquanto que o conteúdo derivado (não-literal), substituindo o conteúdo primitivo, é promovido a conteúdo denotado<sup>14</sup>. Ou seja, o conteúdo implícito, normalmente conotado, é convocado, na situação de enunciação, a ser compreendido denotativamente e, desta forma, a direcionar o encadeamento discursivo.

Além dos tropos clássicos, uma outra categoria é sugerida pela autora: os *tropos pragmáticos* (1982) ou *tropos não-clássicos* (1986). Esta nova categoria se organizaria em quatro grupos distintos:

<sup>14</sup> A autora adota as seguintes definições (1996:97-98): Conteúdo literal – inscrito na seqüência em razão de uma regra lingüística estável; sua decodificação depende apenas da competência lingüística. Ele é primeiro e imediato. Conteúdo não literal (ou derivado de discurso) – incorpora-se, em contexto, aos conteúdos literais. É mais ou menos instável e inédito. Sua decodificação é mediata, secundária e relativamente aleatória. Conteúdo explícito – constitui, a princípio, o verdadeiro objeto do dizer. Conteúdo implícito – não constitui, a princípio, o verdadeiro objeto do dizer mas se atualiza, subrepticamente, por intermédio dos conteúdos explícitos. Conteúdo denotado – constitui, em co(n)texto o objeto verdadeiro da mensagem, do qual ele garante a isotopia. Conteúdo conotado – valor adicional, periférico, marginal em co(n)texto. Assim sendo, segundo a autora, nem todo valor literal e explícito (é o caso dos pressupostos) e nem sempre um valor explícito é denotado (como comprova, sempre segundo ela, o funcionamento trópico).

### a) Tropo Ilocutório

É o termo adotado pela autora para se referir aos *atos indiretos de fala*, nos termos definidos por Searle (1979). A inversão se daria nos níveis de conteúdo ilocutório: o valor ilocutório primitivo sendo substituído pelo valor ilocutório derivado.

### b) Tropo Implicativo

A defasagem também se referiria aos níveis de conteúdo mas, desta vez, o conteúdo proposicional é que seria afetado em sua hierarquia usual: o conteúdo implícito abandonaria sua posição normalmente marginal e seria promovido a conteúdo essencial.

O tropo implicativo se subdividiria, por sua vez, em:

#### b1) Tropo Pressuposicional

"O tropo começa a partir do momento onde o sujeito decodificador não somente focaliza sua atividade interpretativa sobre o conteúdo pressuposto, mas postula, ainda, a hipótese de que é justamente este conteúdo que o emissor quis lhe transmitir prioritariamente" (1986:117).

#### b2) Tropo referente a um Subentendido

Obedeceria às mesmas regras da subclasse precedente com a diferença, porém, de que o conteúdo subentendido é que seria, neste caso, elevado à condição de conteúdo principal.

### c) Tropo Ficcional

Inerente ao discurso de ficção. O desvio, neste caso, se instauraria entre o "parecer discursivo" (o referente existindo realmente, enquanto universo de experiência) e o "ser discursivo" (o referente existindo apenas "de mentirinha").

### d) Tropo Comunicacional

Neste caso, o nível dos "actantes da enunciação" é que sofreria o processo. Este modo de funcionamento ocorreria quando, em função de pressões do contexto, se instauraria uma inversão da hierarquia dos níveis de destinatário "cada vez que o destinatário, que em virtude dos marcadores de

alocução desempenha o papel de destinatário direto, se constitui na verdade num destinatário secundário, sendo que o verdadeiro alocutário é, de fato, aquele que ocupa, aparentemente, o lugar de destinatário indireto". (1986:131)

Resumidamente, segundo a autora, a identificação do funcionamento trópico, pelo interlocutor, dependeria, necessariamente, de um cálculo que se daria a partir de índices para-textuais (prosódicos), cotextuais e contextuais, onde interviriam as competências enciclopédica e/ou (para) lingüística e/ou lógica e/ou retórico-pragmática, além da competência lingüística, é evidente. Assim sendo, entender um enunciado trópicamente significaria impor um incremento ao trabalho interpretativo.

Esta proposta, bastante original na medida em que restitui o lugar dos tropos na análise pragmático-lingüística contém, entretanto, segundo nosso ponto de vista, alguns pontos nebulosos.

Em primeiro lugar, a hipótese de que os fenômenos implícitos, divididos quase que unanimemente pelos teóricos em duas categorias, pressupostos e subentendidos, poderiam, "sob a pressão de certos fatores co(n)textuais" (1994:57), funcionar trópicamente esbarra na mesma objeção feita por Sperber & Wilson a Grice: de que o tipo de funcionamento trópico é bastante distinto do funcionamento das pressuposições e dos subentendidos já que, no caso destes últimos, não há a substituição de um conteúdo por outro, mas uma adição: o conteúdo literal não é destituído, apenas complementado. Desta forma, afirmar que um subentendido pode se atualizar trópicamente é o mesmo que afirmar que seu funcionamento constitutivo pode ser alterado, quando teríamos, ao invés de adição, substituição.

Além disso, no caso da pressuposição, a exigência do funcionamento trópico por um cálculo interpretativo que faça intervir não apenas a competência lingüística, nos parece, descaracterizaria a pressuposição como tal, dentro do conceito



por nós aceito neste trabalho, a saber, como fenômeno acarretado *automaticamente* pelos valores literais de um enunciado e dependente, por conseqüência, *apenas* da atuação da competência lingüística do falante.

Parece-nos, ainda, que o encadeamento do discurso, pelo interlocutor, a partir de um conteúdo pressuposto dependeria mais da decisão deste em correr o risco da polêmica, que sempre se instaura quando o conteúdo pressuposto serve de base para o encadeamento do que de um cálculo que seria indicado pelos índices paratextuais, cotextuais ou contextuais. Até porque se a característica básica da pressuposição é a de aprisionar o interlocutor num determinado universo discursivo, as razões que levariam o locutor a desejar que o encadeamento discursivo se desse justamente sobre estes valores parecem ser difíceis de identificar. Se, como a autora afirma, o que caracterizaria um tropo pressuposicional seria o fato de o interlocutor entender como prioritário o conteúdo pressuposto, toda pressuposição seria, a um certo nível, trópica visto que, de acordo com um dos princípios básicos da Pragmática Lingüística, toda produção lingüística é intencional<sup>15</sup> — e nos parece evidente que quando um locutor profere um enunciado que veicula uma pressuposição, ele espera que seu interlocutor entenda esta sua intenção. Admitir que a pressuposição se dá à margem do discurso, como o que assumimos, em consonância com as propostas de Ducrot (1984, 1991), não significa dizer que ela não tenha um aspecto prioritário — até porque, é sua identificação e a compreensão de que ela aprisiona o interlocutor num determinado quadro

<sup>15</sup> O conceito de *intencionalidade* permeia toda a Pragmática Lingüística. Para Searle (1972), por exemplo, falar uma língua é adotar *intencionalmente* uma forma de comportamento regido por regras; e Anscombe (1979:65) chega a falar, inclusive, de uma "semântica intencional", onde "o sentido dos enunciados é a descrição das intenções que ele apresenta como sendo as que motivaram sua enunciação"; e a afirmar que a Pragmática é "o estudo dos valores intencionais ligados à enunciação".

discursivo que contra-indica que todo e qualquer encadeamento se dê a partir dela. E esta é uma de suas características fundadoras.

No caso dos atos indiretos de fala (tropo ilocutório, na terminologia adotada por Kerbrat-Orecchioni), por sua vez, a descrição clássica de seu funcionamento (Searle, 1972) já seria, na nossa opinião, suficiente para explicar as razões que levam a que o encadeamento se dê, obrigatoriamente, a partir do conteúdo derivado e não a partir do conteúdo primitivo. É preciso ressaltar que, segundo Searle (1979:164), no ato de fala indireto "o locutor quer dizer o que ele diz, mas quer também dizer outra coisa". Ou seja, mais uma vez, não há substituição mas adição. Em relação ao encadeamento, podemos dizer que são as características próprias ao funcionamento do ato indireto de fala e seu respectivo cálculo interpretativo a partir das máximas conversacionais que definem sua quase obrigatoriedade, e não um cálculo outro, adicional, como seria o caso de um suposto cálculo próprio à identificação de um tropo, segundo o que afirma Kerbrat-Orecchioni. A recusa, pelo interlocutor, em encadear seu discurso a partir de um ato de fala indireto é, inclusive, algo tão inesperado que chega a ser quase anômalo, podendo originar outros efeitos de sentido, como o humor, por exemplo:

(01) Enquanto se reúnem em duplas para a realização de uma tarefa, os alunos fazem muito barulho, arrastando as cadeiras. O professor reage:

- Cadê a educação de vocês?

[um aluno] — Tá lá em casa! [risos]

É evidente que, neste caso, não se trata de uma pergunta mas de uma advertência. O aluno, respondendo — provavelmente por uma questão de conveniência — ao conteúdo primitivo e não ao conteúdo derivado e subvertendo, deste modo, a "ordem natural" deste tipo de fenômeno lingüístico com sua recusa deliberada em aplicar as máximas

conversacionais e a garantir, desta maneira, uma conversação cooperativa, desencadeia um efeito cômico<sup>16</sup>.

Finalmente, a ausência de tratamento, pela autora, dos tropos clássicos<sup>17</sup> acaba por não desatar o nó teórico imposto pelas figuras de linguagem.

Entendendo que o estudo pragmático-lingüístico dos tropos clássicos, dada sua alta ocorrência na linguagem ordinária, é de fundamental importância para uma maior compreensão dos fenômenos implícitos e que será apenas a partir desta maior compreensão que poderemos propor soluções didáticas eficientes para o ensino da língua materna, trabalharemos, aqui, com as reflexões de alguns autores sobre duas figuras de linguagem: metáfora e ironia.

A escolha por trabalharmos com estes tropos, excluindo outros, tão importantes quanto estes, deve-se a dois fatores: primeiro, porque nossa reflexão tem por objetivo não o estudo do implícito em si e por si, por mais que a discussão a respeito deste tema nos pareça imprescindível, mas a viabilização de sua utilização pedagógica. Neste sentido, a abordagem da metáfora e da ironia nos parece suficiente para os nossos propósitos imediatos. Em segundo lugar, esta escolha se deu por um zelo de coerência acadêmica, já que estas duas figuras

<sup>16</sup> Segundo Armengaud (1981) este é um caso típico de "ex-comunicação conversacional", onde o interlocutor se recusa, propositadamente, a ser cooperativo e pertinente. Segundo ela, "na origem de tais situações, onde se opera uma estratégia sutil de anulação da fala do outro, pode haver uma questão de status social ou de lugar" (pp.7). E este parece ser o caso já que, brincando com os recursos implícitos da linguagem, o aluno consegue destituir o professor de sua autoridade.

<sup>17</sup> Quando ela se refere à ironia, por exemplo, ela se restringe ao conceito de antífrase — conceito este nem de longe aceito por muitos dos teóricos que já se dedicaram ao assunto. Ela chega a salientar, inclusive, que não entraria em detalhes nos problemas levantados por esta figura (1986:10).

receberam um tratamento pragmático-lingüístico compatível com as opções teóricas por nós assumidas.

## SOBRE A METÁFORA

O termo metáfora vem do grego *metaphora* e significa "transporte". Trata-se de uma figura de linguagem onde, segundo a tradição da Retórica Clássica, uma palavra recebe, em um enunciado, um sentido diferente daquele que ela possui usualmente. Haveria uma transferência de significado que operar-se-ia por uma relação de analogia. Para Aristóteles, por exemplo, a elaboração de uma boa metáfora dependeria da capacidade do locutor em ponderar semelhanças e em ter um *insight* de similaridades (cf. Ricoeur, 1992:146) Assim, quando um aluno se refere a uma aluna, nos seguintes termos:

(02) "Lá vem a formiguinha!"

qualquer falante de português compreenderia, a partir do reconhecimento da absurdidade do enunciado<sup>18</sup>, que o sentido literal é diferente do sentido intencionado pelo locutor que, por sua vez, pretende, nesta enunciação metafórica, ressaltar algumas características da referida aluna, tais como a agilidade de movimentos e a hiperatividade. Isso, ainda que não se tenha explicitado que a aluna é de baixa estatura, magrinha e rápida no falar e no agir.

As grandes questões teóricas que cercam o estudo da metáfora se referem à descrição dos processos envolvidos na sua produção e na sua interpretação e que permitem que o

<sup>18</sup> "Para interpretar metaforicamente um enunciado, o destinatário deve reconhecer sua absurdidade: se ele fosse entendido no sentido literal, teríamos um caso de anomalia semântica ('a rosa desmaia'), uma auto-contradição ('a fera humana'), ou uma violação da norma pragmática da qualidade, portanto, uma asserção falsa ('esse homem é uma fera!')". (Eco, 1995:115)

interlocutor tenha acesso, apesar da distância flagrante entre sentido literal e sentido implícito, à intenção comunicativa do locutor.

Até o advento da Pragmática Intencional, duas teorias, uma decorrente da outra, tentavam descrever a metáfora: a teoria comparativista e a teoria da interação semântica.

Segundo os comparativistas, herdeiros das idéias primeiras de Aristóteles, uma metáfora colocaria sempre em jogo uma comparação ou uma semelhança entre, pelo menos, dois objetos. O desvio, característica típica dos tropos, se daria no nível da denominação. Deixar-se-ia de atribuir a uma coisa a sua denominação habitual para designá-la por meio de uma palavra emprestada, de uma palavra *estranha*. O objetivo desta transferência estaria ligado ao princípio da economia: ela viria preencher uma lacuna lexical surgida a partir da necessidade de denominar adequadamente novas coisas, idéias ou experiências ou, ainda, de reelaborar o discurso.

Por outro lado, segundo a teoria da interação semântica, o que definiria o sentido metafórico não seria mais a palavra, mas a sentença como um todo. Haveria um processo de interação que consistiria não simplesmente na substituição de uma palavra por outra, mas na interação entre um sujeito e um predicado lógicos. A idéia de desvio permanece, mas ele se daria não mais em relação à denominação, e sim, em relação à estrutura predicativa. A produção do sentido seria, então, transmitida pelo enunciado como um todo e não apenas por uma palavra. Operar-se-ia, desta forma, uma *mudança semântica* no nível do sentido:

(...) o significado metafórico não consiste meramente em um choque semântico mas em um novo significado predicativo que surge a partir do colapso do significado literal, isto é, do colapso do significado que se obtém se confiarmos apenas nos valores lexicais usuais ou comuns de nossas palavras. (Ricoeur, 1992, p. 148)

Fazendo oposição a estes dois posicionamentos, encontra-se a teoria da metáfora de Searle (1979). Para ele, “a metáfora é um caso particular do problema geral que consiste em explicar como o sentido do locutor e o sentido da frase ou da palavra podem divergir” (pp.122). Em outros termos, a metáfora é um caso particular do problema do implícito.

Segundo ele, tanto a teoria comparativista quanto a teoria da interação semântica são inadequadas para explicar a questão fundamental que é imposta pela metáfora, a saber, como, na enunciação metafórica, um locutor, enunciando “S é P”, pode querer dizer “S é R”; e como ele consegue, apesar da distância patente entre sentido literal e sentido intencionado, comunicar esta intenção a seu interlocutor.

Em linhas gerais, para este autor, a grande deficiência da primeira das teorias citadas seria a de considerar a metáfora como uma comparação implícita, onde os termos comparativos seriam apagados e onde o aspecto da semelhança não seria especificado. Ou seja, a metáfora consistiria na ausência de um dos dois termos da comparação e, sobretudo, de todo termo comparativo. Assim sendo, “*Lá vem a formiguinha*” seria equivalente, dentro daquela concepção, a “*lá vem a aluna que, em alguns aspectos não especificados, parece uma formiguinha*”. Logo, segundo a proposta comparativista, o que diferenciaria um enunciado metafórico de um enunciado literal seria a estrutura elíptica. E, por mais que o próprio Searle reconheça a importância da semelhança no processo metafórico, ela não poderia ser, segundo ele, jamais, por si só, decisiva.

Em relação à teoria da interação semântica, a maior objeção apontada por este autor se refere à idéia de que a mudança de sentido dos itens lexicais, dada por uma suposta interação semântica entre eles, é que definiria a metáfora. Para ele, não é verdadeira a afirmação de que o sentido metafórico do enunciado é o resultado de uma interação semântica entre os elementos da frase. O sentido metafórico do enunciado seria, de fato, o resultado de uma mudança, de

um desvio. Porém, esta mudança não se daria no nível dos itens lexicais, mas sim, entre a intenção do locutor e a palavra (ou frase) por ele utilizada para expressar esta intenção:

A enunciação metafórica significa efetivamente alguma coisa de diferente do sentido das palavras e do sentido da frase, mas a razão disso não é que o sentido dos elementos lexicais mudou; a razão disso é que o locutor quer dizer alguma outra coisa através deles; o sentido do locutor não coincide com o sentido da frase ou da palavra" (1979, p. 133).

Além disso, sempre segundo Searle, a idéia de que haveria, necessariamente, na metáfora, dois objetos a se comparar, onde algumas características pertencentes ao primeiro seriam transferidas para o segundo, não se sustenta. Assim, num enunciado do tipo:

(03) "Fulana é um avião",

qualquer falante médio do "português-brasileiro" entenderia a intenção do locutor, que poderia ser parafraseada por "*Fulana tem um corpo escultural*", apesar de a comparação entre os dois termos ser teoricamente impossível — já que um avião não possui nenhuma característica que possa ser comparada a um corpo considerado como escultural. Isso vem confirmar a tese de Searle de que mesmo que o enunciado de semelhança, na enunciação metafórica, possa ser falso, a asserção metafórica continua sendo verdadeira. E, apesar de concordar com os comparativistas que a semelhança tem um papel importante na enunciação metafórica (ela funcionaria como uma estratégia de compreensão e não como um constituinte do sentido) e que a interpretação de uma enunciação metafórica depende, como acreditam os adeptos da teoria da interação semântica, do contexto, para Searle, estas duas características, não são suficientes para diferenciar a metáfora nem das enunciações literais nem de outros fenômenos implícitos, como os atos indiretos de fala, por exemplo.

Uma teoria da metáfora deveria, deste modo, demonstrar em quê consistiria a diferença da metáfora em relação a outros fenômenos lingüísticos (literais ou implícitos), bem como, descrever os princípios de funcionamento distintivos responsáveis pela produção e pela compreensão de metáforas.

Searle se preocupará, então, em descrever tanto as estratégias como os princípios de funcionamento (cf. 1979:153-60) que permitem não só a formação como a interpretação de enunciações que se dão sob a forma "S é P" e onde o locutor, partilhando um conhecimento lingüístico comum com o interlocutor, intenciona dizer, metaforicamente, "S é R" (e onde P é necessariamente diferente de R). Concluindo suas reflexões, Searle destaca três aspectos imprescindíveis para a produção e/ou interpretação de enunciações metafóricas:

a) "devem existir estratégias comuns a partir das quais o auditor [interlocutor] possa reconhecer que a enunciação não é tomada no sentido literal. A estratégia mais comum, senão a única, está fundada sobre o fato que a enunciação é manifestamente defeituosa, se tomada literalmente"<sup>19</sup>;

b) "devem existir princípios comuns que associem o termo P (quer trate-se de seu sentido, de suas condições de verdade ou de sua denotação, no caso de haver uma) com um conjunto de valores possíveis de R";

c) "devem existir estratégias comuns que permitam ao locutor e ao auditor [interlocutor], a partir de seus conhecimentos do termo S (quer trate-se do sentido da expressão ou da natureza do referente, ou dos dois), de restringir o campo de valores possíveis de R com valor real de R. O princípio

<sup>19</sup> A absurdidade do enunciado pode ser indicada por uma falsidade manifesta, por uma absurdidade semântica, pela violação das regras dos atos de linguagem ou pela violação dos princípios conversacionais da comunicação.

fundamental desta etapa é que apenas os valores possíveis de R, determinado propriedades possíveis de S, podem ser valores reais de R" (op. cit.: 161).

Em relação ao que mais nos interessa nesta nossa reflexão, a saber, a identificação da especificidade da enunciação metafórica em relação às enunciações literais e aos atos indiretos de fala, por exemplo, Searle, distinguindo sentido da frase (sentido literal) e sentido da enunciação (sentido intencionado pelo locutor) demonstra que, enquanto que nas enunciações literais estes dois sentidos são coincidentes (o locutor diz "S é P" e quer dizer, efetivamente, "S é P"), nos atos indiretos de fala o sentido da enunciação compreende o sentido da frase e o ultrapassa (o locutor quer dizer o que diz mas quer dizer, também, outra coisa). Finalmente, no caso da metáfora, como vimos, o acesso ao sentido da enunciação se dá a partir do reconhecimento da absurdidade do sentido literal, que é "abandonado" em favor de um outro sentido, o sentido da enunciação.

A análise pragmático-lingüística proposta por Searle vem preencher lacunas sérias no estudo da metáfora e, também, no campo do implícito com um todo. Distinguindo a metáfora dos atos indiretos de fala e das enunciações literais, ele a insere, definitivamente, no campo do implícito respeitando, entretanto, suas especificidades que, como acreditamos, a diferenciam, como tropo que é, tanto das pressuposições como dos subentendidos.

## **SOBRE A IRONIA**

A ironia é um fenômeno que há muito vem despertando o interesse de estudiosos de diversas áreas do conhecimento (Filosofia, Lingüística, Psicanálise, Teoria Literária<sup>20</sup> etc.) e que, normalmente, tem sido abordado sob dois pontos de vista

distintos: ora como atitude ou posição filosófica<sup>21</sup> (ligada à zombaria, à polêmica, ao humor provocativo, à subversão às normas vigentes), ora como procedimento verbal. Este interesse difuso e generalizado acabou acarretando, ao longo do tempo, um "crescimento quase canceroso do conceito de ironia" (Muecke, 1970). Como consequência, vários fenômenos que apresentariam apenas uma relação tênue entre eles, passaram a ser designados com *irônicos*. Assim, muitas vezes, a ironia é compreendida como sinônimo de humor, de insinuação, de zombaria e de impertinência<sup>22</sup>. Ela pode estar, certamente, ligada a todos estes efeitos de sentido mas não se confunde com eles. Como a metáfora, a ironia possui características que lhe são próprias e que a definem como fenômeno único. No sentido de circundá-la em consonância com nossas opções teóricas, abordaremos a ironia sob o viés lingüístico, como procedimento verbal.

Classicamente, a ironia é definida como uma figura de linguagem onde haveria uma inversão total de sentidos: o sentido figurado comunicaria exatamente o contrário do sentido literal; a antífrase sendo sua propriedade constitutiva. Assim, no seguinte exemplo:

(04) Durante uma aula onde os alunos estavam especialmente agitados, o professor se dirige a uma aluna que, normalmente faladeira, esteve toda a aula silenciosa:

<sup>20</sup> Remeter-se, a este respeito, à excelente lista de referências bibliográficas em Brait (1996).

<sup>21</sup> Para Aristóteles, por exemplo, a ironia era considerada como um atitude intelectual, própria a um tipo específico de homem, o ironista. Sócrates, por sua vez, via a ironia como instrumento de polêmica, enquanto que no século XIX, a ironia romântica, considerada como elemento que garantiria ao poeta a liberdade de expressão, caracterizou a postura filosófica do idealismo alemão.

<sup>22</sup> "Assim, o conceito de ironia, a qualquer tempo, é comparável a um barco ancorado que o vento e a corrente, forças variáveis e constantes, arrastam lentamente para longe de seu ancoradouro" (Muecke, 1970:22).

<sup>20</sup> Remeter-se, a este respeito, à excelente lista de referências bibliográficas em Brait (1996).

“- Mirem-se na C., tão quietinha ela, hoje.  
[outros alunos, em tom de zombaria] – Pois é, né?  
-... Aluna direita, séria... [em tom irônico]  
[C.] – É sim! [em tom muito sério]  
[N.] – Todo mundo tá estranho nesta sala!”

o professor teria querido comunicar justamente o contrário do que enunciou literalmente, ou seja, que C. não é uma aluna nem direita, nem séria<sup>23</sup>. O encadeamento discursivo, tanto da própria aluna como o de sua colega N., confirma que a intenção do professor foi compreendida. É evidente que temos, neste exemplo, um enunciado irônico, onde a antífrase é evidente. No entanto, muitos autores criticam a definição da ironia como reduzida à antífrase. Segundo Sperber e Wilson (1978), por exemplo, a concepção clássica da ironia é muito restrita e sua caracterização é sumária demais.

O que é consensual, entre os diferentes autores que discordam da definição clássica reducionista (ironia = antífrase), é a afirmação de que um enunciado irônico coloca sempre em jogo uma incongruência, uma ambigüidade, um contraste, um conflito entre uma realidade e uma aparência, em termos filosóficos, ou entre a enunciação e o enunciado, em termos lingüísticos: “a noção de contradição está no coração do conceito de ironia” (Brait, 1996:61). Segundo Searle (1979), ainda, o que caracteriza um enunciado irônico é que, se tomado literalmente, ele nunca convém à situação na qual é enunciado.

Falar ironicamente significa dissimular. Mas esta dissimulação só tem razão de ser se puder ser desmascarada pelo interlocutor. É algo cuja construção depende justamente de sua desconstrução. Trata-se de um jogo comunicativo entre locutor e interlocutor onde, deste último, é exigida uma

<sup>23</sup> E, note-se, os itens lexicais escolhidos na construção da ironia desencadeiam, ainda, numa outra camada interpretativa que denuncia uma insinuação pois, em nossa cultura, uma mulher que não é nem direita e nem séria goza, invariavelmente, de má reputação.

participação tão ativa quanto a do primeiro. A esperada atuação do interlocutor é o fator que diferencia a ironia da mentira — enquanto que na primeira o interlocutor é valorizado, suposto capaz de compreender os índices que a denunciam (uma certa entonação, um gesto, um item lexical) e visto como perspicaz o suficiente para participar da construção do significado irônico, na última, ele é desqualificado, já que intencionalmente enganado (Kerbrat-Orecchioni, 1978). Trata-se de um jogo comunicativo paradoxal, lúdico e prazeroso que já havia sido observado por Freud, que afirmou que a ironia desencadearia prazer toda vez que o interlocutor se mostrasse capaz de entendê-la como uma “representação pelo contrário”.

Do ponto de vista lingüístico-pragmático, a análise mais consistente, a nosso ver, para o fenômeno da ironia, vem de Ducrot (1984) e de sua Teoria Polifônica da Enunciação.

Afirmando que o sentido de um enunciado é a descrição de sua enunciação, Ducrot afronta um postulado até então amplamente aceito em Lingüística, a saber, o postulado da unicidade do sujeito falante, segundo o qual cada enunciado possui apenas um autor:

Eu estou tentando descobrir no sentido dos enunciados um comentário da enunciação mais fundamental do que o que se expressa na realização dos atos ilocutórios: estes aparecem como um fenômeno secundário, derivado a partir de uma realidade mais profunda, a saber, a descrição do dizer<sup>24</sup> como uma representação teatral, como um polifonia<sup>25</sup>.

<sup>24</sup> Dizer: referente à enunciação. Dito: referente ao enunciado.

<sup>25</sup> Apesar de o termo *polifonia* ter sido “pinçado” por Ducrot da obra de Mikhail Bakhtin, seu grande inspirador na análise polifônica da língua foi Charles Bally que, já no início do século, antecipara a idéia de que várias vozes poderiam estar na origem da enunciação: “Foi lendo Bally, e especialmente o início de *Linguistique Générale et Linguistique Française* (1ª parte, 1ª seção), que fui levado a esboçar uma teoria lingüística da polifonia” (Ducrot, 1989:165).

Nesta representação teatral, pelo menos três tipos de personagens, cujas vozes podem se confundir e se confrontar, entram em cena: o sujeito falante [S], o locutor (L) e o enunciador (E).

O sujeito falante é o autor empírico do enunciado, o ser físico, pertencente à realidade do mundo que articula sons e profere enunciados. Por outro lado, tanto locutor quanto enunciador são seres do discurso, sendo que enquanto o primeiro, autor das palavras, é o responsável pelo *dizer*; o segundo se apresenta como uma “pessoa completa” a quem o locutor atribui sentimentos, vontades e a expressão de certos pontos de vista; a quem é relegada a responsabilidade pelo *dito*. Na comparação com a realidade teatral, Ducrot dirá que “o enunciador está para o locutor assim como o personagem está para o autor” (pp. 205). É importante ressaltar que nem sempre o locutor é assimilado ao sujeito falante (são os casos do discurso relatado em estilo direto)<sup>26</sup> e que, o locutor, mesmo tendo a possibilidade de recusar a responsabilidade pelo ponto de vista expresso pelo enunciador, será sempre o responsável pela enunciação.

Tendo esses pressupostos básicos como ponto de partida, Ducrot dará um tratamento muito particular à ironia, inspirando-se na análise proposta por Sperber e Wilson (1978), que partem da noção de “menção” — tradicionalmente ligada apenas ao discurso reportado direto — e afirmam que a ironia, assim como o discurso reportado em estilo livre, seria um tipo de menção implícita da proposição, uma menção-eco, um fenômeno verbal acarretado por um processo citacional<sup>27</sup>:

<sup>26</sup> Há o caso, ainda, de enunciações que não são produtos de uma subjetividade individual, como por exemplo, enunciados do tipo “A Terra é redonda”, definidos como *históricos* por Benveniste.

<sup>27</sup> “Compreender a ironia como uma ‘menção’ significa distanciar-se da concepção retórica tradicional que a coloca como ‘figura pela qual se diz o contrário do sentido literal’ e aproxima-se de uma perspectiva pragmática” (pp.52).

O locutor faz eco a uma proposição de uma maneira própria a manifestar que ele a desaprova, seja (...) porque a ela falta verdade (e, conseqüentemente, pertinência) seja (...) porque a ela falta diretamente pertinência. Para o destinatário, compreender tais enunciados é reconhecer, ao mesmo tempo, seu caráter de menção-eco e a atitude do locutor para com a proposição que ele menciona. Toda interpretação é decorrente deste duplo reconhecimento. (pp. 408)

A atitude do locutor, num enunciado irônico, em relação à proposição que ele menciona, é sempre a de ridicularizá-la, de considerá-la como absurda. Daí, provavelmente, a freqüente aproximação da ironia com o humor e com a zombaria. Além disso, a interpretação de enunciados irônicos desencadeia, invariavelmente, subentendidos (pp. 406) — em particular, insinuações.

Ducrot proporá uma versão para a tese destes autores, criticando, justamente, o emprego da noção de *menção*. Para ele, a ironia não poderia ser considerada como estando no mesmo campo do discurso reportado, por exemplo, já que “não há nada de irônico em reportar que alguém proferiu um discurso absurdo” (pp. 210). O que ocorre no discurso irônico é que uma voz, que não é a do locutor e que profere coisas absurdas, se faz escutar:

Falar de maneira irônica acontece para um locutor L, que apresenta a enunciação exprimindo a posição de um enunciador E, posição pela qual, como se sabe, o locutor L não se responsabiliza e, mais que isso, toma-a por absurda (pp. 211).

Ou seja, ao locutor é atribuída a responsabilidade apenas pelas palavras, nunca pelos pontos de vista manifestados por estas palavras — estes são relegados ao outro personagem, ao enunciador. E o que acusa a distinção entre locutor e enunciador, num enunciado irônico, é a presença de alguns

índices, como a entonação, a mímica e o uso de axiológicos. E é justamente essa distinção, entre estes dois personagens do discurso, que permite, segundo Ducrot, explicitar o aspecto paradoxal da ironia.

Em (04), por exemplo, segundo a análise de Ducrot, o enunciador, responsável pela opinião de que a aluna seria uma "aluna séria e direita"<sup>28</sup> não é assimilado ao locutor que, por sua vez, apresenta a "opinião" daquele como absurda.

O interessante é que, pela noção de polifonia, enunciados irônicos, que antes, na visão tradicional, eram negligenciados por não se restringirem à classe de antífrases, passam a ter a possibilidade de serem analisados de maneira mais consistente.

A análise proposta por Ducrot abre os horizontes no estudo não apenas da ironia como de outros fenômenos da linguagem (como a nominalização e a negação, por exemplo) e, especialmente, do implícito<sup>29</sup>.

No entanto, apesar dos avanços propostos por Ducrot, os tropos demandam, ainda, muita investigação já que a delimitação entre um tropo e outro, bem como, sua interseção tanto com pressupostos como com subentendidos e seu status dentro do campo dos fenômenos implícitos da linguagem permanecem, ainda, um tanto quanto nebulosos, como pode ser observado na análise seguinte:

(05) Uma aluna, que copia a matéria do quadro, se dirige à outra aluna que, sentada à sua frente, atrapalhava sua visão:

<sup>28</sup> Kerbrat-Orecchioni (1978) aponta para o fato de que a ironia geralmente descreve em termos valorizantes uma realidade que ela trata de desvalorizar. A agressão seria, segundo esta autora, uma propriedade da ironia.

<sup>29</sup> No que se refere, especificamente, ao implícito, a teoria polifônica da enunciação permitiu a Ducrot refinar sua análise também da pressuposição. A partir das noções de locutor e de enunciador, ele dirá que a pressuposição é um fenômeno que apresenta dois enunciadores: o primeiro (E1) responsável pelo conteúdo pressuposto e assimilado a uma voz coletiva, a um "on", da qual o próprio locutor faz parte; e o segundo (E2) responsável pelo conteúdo posto e assimilado ao locutor.

- Ei, Carla Perez, baixa a cabeça aí!

Este enunciado é bastante interessante porque nos mostra a importância dos dados extra-lingüísticos na decodificação do conteúdo implícito, bem como, a interseção de diferentes tipos de mecanismos de implicação.

Lançando mão apenas da competência lingüística, apreenderíamos o conteúdo pressuposto veiculado pelo enunciado: /há alguém com a cabeça levantada/. Saberíamos também que se trata de uma frase imperativa.

No entanto, recorrendo tanto aos significantes lingüísticos quanto aos índices extra-lingüísticos e às respectivas competências necessárias para interpretá-los, teríamos as seguintes informações:

- . o advérbio "aí" utilizado, como neste caso, acompanhando uma frase imperativa, reforça o caráter de ordem.
- . "Carla Perez" — que aqui, ancora, lexicalmente, uma metáfora — é uma personagem pública e famosa, principalmente, por sua beleza e sensualidade.
- . Esta personagem era conhecida, na época, como "a loira do Tchan".
- . A aluna, denominada pela locutora como "Carla Perez", chama-se Carla.
- . Carla, a aluna, é negra.
- . Carla, a aluna, não corresponde, em absoluto, aos padrões vigentes de beleza e sensualidade. E o Locutor, neste caso, coloca em cena um Enunciador que defende o indefensável. Deste modo, chamar uma aluna negra e tida como "feia" de *Carla Perez* constituiria uma formulação irônica.

Chegaríamos, então, a partir destes dados, possivelmente, a um *subentendido maldoso*, uma insinuação, do tipo: /Apesar de você se chamar Carla, você jamais será nem tão branca, nem tão bela quanto a 'Loira do Tchan'/.

Subentendido este que surge de um enunciado que veicula pressuposição, metáfora e ironia e que depende, ainda, para sua atualização, da competência enciclopédica do



interlocutor: o conhecimento da figura pública Carla Perez e de alguns de seus atributos, por exemplo.

Este enunciado "simples", do ponto de vista formal, é suficiente para ilustrar que nem só de classificações estanques vive o implícito e que entre o céu da teoria lingüística e a terra da língua em uso, há muito mais mistérios do que poderia supor nossa vã filosofia (ou lingüística).

Não obstante a vertigem constitutiva destes fenômenos, em especial os tropos<sup>30</sup>, acreditamos não somente que, considerando seu intenso uso nas realizações verbais ordinárias, a pesquisa pragmático-lingüística tem, neles, um grande desafio como também, que sua utilização pedagógica, até então negligenciada, se constitui num tema de primeira ordem no campo da Didática das Línguas.

E tratemos de decifrá-los, antes que eles nos devorem.

## REFERÊNCIAS

ANSCOMBRE, J. C. Voulez-vous dériver avec moi? *Communications*, n. 32, p. 61-129, 1979.

ARMENGAUD, F. L'impertinence ex-communicative ou comment annuler la parole d'autrui. *Degrés*, n. 26/27, 01-32, 1981.

AUSTIN, J. *Quand dire c'est faire*. Paris: Seuil, 1970.

BLACK, M. Como as metáforas funcionam: uma resposta a Donald Davidson. In: SACKS, S. (org.). *Da metáfora*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

BRAIT, B. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

<sup>30</sup> Não temos meios de definir, de policiar as fronteiras que separam o nome de uma entidade do nome de outra; os tropos não são apenas viajantes — tendem também a ser contrabandistas e, provavelmente, contrabandistas de bens roubados. O que torna as coisas ainda piores é que não há como descobrir se fazem isso com intenção criminosa, ou não" (De Man, 1992:24).

COHEN, T. A metáfora e o cultivo da intimidade. In: SACKS, S. (org.). *Da metáfora*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

DAVIDSON, D. O que as metáforas significam. In: SACKS, S. (org.). *Da metáfora*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

DE MAN, P. A epistemologia da metáfora. In: SACKS, S. (org.). *Da metáfora*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

DUCROT, O. *Le dire et le dit*. Éditions de , Paris: Minuit, 1984.

\_\_\_\_\_. *Dire et ne pas dire*. Hermann, Paris: Hermann, 1991.

ECO, U. *Os limites da Interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 1995. (Col. Estudos)

FREUD, S. *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 1969. V.3.

GARDNER, H., WINNER, E. O desenvolvimento da competência metafórica: implicações para as disciplinas humanísticas. In: SACKS, S. (org.). *Da metáfora*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

GOMBERT, J. E. Le développement métalinguistique. Paris: PUF — Presses Universitaires de France, 1990.

GRICE, H. Logique et conversation. *Communications*, n. 30, p. 57-72, 1979.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. Problèmes de l'ironie. In: \_\_\_\_\_. *Linguistique et Sémiologie 2: L'Ironie*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1978.

\_\_\_\_\_. Le trope: pour une théorie étendue. *Actes du Colloque d'Albi (Languages et Significations)*, 05-10 juillet, École Normale d'Albi, 1982.

\_\_\_\_\_. *L'implicite*. Paris: Armand Colin, 1986.

\_\_\_\_\_. Rhétorique et pragmatique: les figures revisitées. *Langue Française*, n. 101, p. 57-71, 1994.

MEYER, M. *Lógica, Linguagem e Argumentação*. Lisboa: Teorema, 1982.

MOURA, H. M. M. *Significação e contexto* — uma introdução a questões de semântica e pragmática. Florianópolis: Insular, 1999.

MUECKE, D. C. *Ironia e o irônico*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

RICOEUR, P. O processo metafórico como cognição, imaginação e sentimento. In: SACKS, S. (org.). *Da metáfora*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

SACKS, S. *Da metáfora*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

SEARLE, J. *Teoria dos atos de linguagem*. Lisboa: Almedina, 1972.

\_\_\_\_\_. *Sens et expression*. Paris: Éditions de Minuit, 1979.

SPERBER, D. Rudiments de rhétorique cognitive. *Poétique*, n. 23, p. 389-415, 1975.

SPERBER, D., WILSON, D. Les ironies comme mentions. *Poétique*, n. 36, p. 399-412, 1978.

\_\_\_\_\_. Remarques sur l'interprétation des énoncés selon Paul Grice. *Communications*, n. 30, p. 80-94, 1979.

\_\_\_\_\_. *La pertinence — communication et cognition*. Paris: Minuit, 1986.

SWANSON, D.R. Rumor a uma psicologia da metáfora. In: SACKS, S. (org.). *Da metáfora*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

## A NOÇÃO DE PROGRESSÃO NO ÂMBITO DE UM ENSINO-APRENDIZAGEM PRAGMÁTICO DE LÍNGUAS

José Carlos Chaves da Cunha  
Universidade Federal do Pará

### RESUMO

Partimos da constatação de que na maioria dos manuais (e portanto nos programas escolares) a repartição dos conteúdos de ensino-aprendizagem não é realizada em função de estratégias e de critérios que possam fundamentar uma progressão coerente e eficaz do ensino-aprendizagem de línguas. Por esta razão, esboçamos aqui um procedimento didático suscetível de ajudar o professor ou o autor de manuais a escolher e a estruturar os elementos (pragmáticos, lingüísticos...) melhor adaptados às finalidades visadas nessa ou naquela situação de ensino-aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino-aprendizagem de línguas; abordagem pragmática; progressão.

### RÉSUMÉ

Nous partons du constat que dans la plupart des manuels (et donc dans les programmes scolaires) la répartition des contenus d'enseignement-apprentissage n'est pas réalisée en fonction de stratégies et de critères qui puissent fonder une progression cohérente et efficace de l'enseignement-apprentissage des langues. C'est pourquoi nous esquissons ici une démarche didactique susceptible d'aider l'enseignant ou l'auteur de manuels à choisir et à structurer les éléments (pragmatiques, linguistiques...) les mieux adaptés aux buts recherchés dans telle ou telle situation d'enseignement-apprentissage.

**MOTS-CLÉS:** Enseignement-apprentissage des langues; approche pragmatique; progression.

A noção de progressão tem estado na ordem do dia. Ela voltou, já há alguns anos, nos discursos dos especialistas em ensino-aprendizagem de línguas, mas sem provocar, ao que parece, mudanças consideráveis nem nos programas, nem nos manuais, nem nas aulas de língua. Uma das razões desse

retorno talvez esteja no fato de este conceito ter sido de tal modo ampliado por alguns autores que se esvaziou a ponto de não se saber mais exatamente o que ele abarca hoje. Bailly (2000), a esse respeito, constatou recentemente que a progressão está imersa num conjunto multidimensional (gramatical, nocional, funcional, fonológico) quase sem distinções de apresentação, no qual o espaço dos próprios conteúdos já se encontra muito relativizado, pois são colocadas em destaque as competências finais a serem atingidas pelos aprendentes, mas sem indicação de como as atingir nem de como as operacionalizar.

Antes de tudo é preciso, portanto, delimitar este conceito, o que implica necessariamente efetuar escolhas dentre as várias concepções de *Progressão* que circulam no âmbito da disciplina.

Coste & Galisson (1976:446) definem Progressão como “toda atividade didática, todo procedimento racionalizado e econômico de ensino que desemboca na realização de um modelo ou de um itinerário de aprendizagem, [o que] leva a decisões relativas:

- à escolha dos elementos a serem ensinados ou privilegiados no ensino; e
- à ordenação desses elementos de acordo com a estratégia que parece ser a melhor adaptada às finalidades pretendidas (facilidade, rapidez, consolidação da aprendizagem etc.). Este último tipo de decisões determina o que, num manual, num método, ou simplesmente numa prática pedagógica continuada, é chamado de progressão”.

Para Lehmann (1998:10), o princípio de *progressão supõe* uma distribuição não aleatória das unidades de conteúdo no âmbito de um curso, de um programa ou de uma seqüência didática, pois não se imagina como seria possível trabalhar legitimamente a longo prazo — situamo-nos em

contexto escolar — sem que haja um mínimo de organização do que deve ser ensinado-aprendido.

Já para Porquier (1988), o termo progressão pode referir “1º a um processo [...], um percurso no tempo (progredir significa avançar) segundo uma evolução positiva (pro-gredir, fazer progressos); ou 2º a uma disposição, a uma ordenação de etapas e de conteúdos (saberes, savoir-faire), previamente organizados e planejados no tempo de acordo com um plano ou um programa [...] O primeiro sentido parece remeter [...] essencialmente ao aprendente (aquele que progride), enquanto que o segundo remete a um processo e a um resultado (a disposição, a estrutura, a organização de um programa, de um curso e de um itinerário de ensino-aprendizagem) do qual o aprendente não é o autor”.

Mesmo sabendo, que na realidade da sala de aula é praticamente impossível separar ensino de aprendizagem, limitamos voluntariamente, a abrangência do conceito de Progressão ao ensino, isto é, grosso modo, à definição de Lehmann e à segunda definição de Porquier (Cf. supra). Esta é também a posição Bailly (2000). Segundo ela, explora-se a polissemia do termo progressão quando « se deveria talvez reservá-lo a tudo o que é específico do controle docente (*guidage enseignant*) e propor percurso de apropriação para tudo o que diz respeito à caminhada do aprendente, pois não se trata de modo algum dos mesmos fenômenos ».

Uma outra distinção ainda será útil neste trabalho: a que concerne à micro e à macro-*progressão*. Falamos de micro-progressão quando nos colocamos no âmbito de uma unidade didática e de macro-progressão quando se trata de construir um currículo, um programa, um itinerário de ensino-aprendizagem num curso ou num manual.

A construção de uma progressão é uma tarefa árdua, difícil de realizar devido à multiplicidade dos parâmetros a serem combinados com eficácia e economia. É o que parcialmente explica nossa dificuldade — e a dos autores de

manuais — em encontrar progressões pedagogicamente eficazes que sejam, de fato, o resultado de procedimentos racionais, coerentes.

Sabemos que na maioria dos estabelecimentos escolares a progressão dos manuais é a que constitui, na realidade, a progressão do ensino, tanto nas aulas de língua materna quanto estrangeira (notadamente as de Francês). Estes manuais, inclusive os mais recentes, anunciam frequentemente um equilíbrio entre os objetivos (e os conteúdos) gramaticais e funcionais. Na verdade este equilíbrio, quando existe, é construído a posteriori. As progressões não são construídas de modo policêntrico — isto é, integrando vários eixos ao mesmo tempo — mas em torno de um eixo que é privilegiado (funcional, gramatical, temático...). Os outros, quando são levados em consideração, provocam apenas ajustes, reorganizações que favorecem, por exemplo, um vaivém entre os saberes sobre a língua e os *savoir-faire*.

Para que o ato educativo tenha sucesso, precisamos do professor, do aluno, do instrumento educativo, da *matéria a ser ensinada, do método, do objetivo a ser avaliado*<sup>1</sup>. Mas não vemos como construir uma progressão racional e coerente de um curso, de um programa ou de um manual fazendo intervir estes seis centros (Cf. Porcher, 1974) ao mesmo tempo.

Não se assenta pois uma progressão em vários critérios, eixos ou centros ao mesmo tempo. Daí nossa decisão de organizá-la a partir de um só: os *savoir-faire* languageiros. A razão dessa escolha é simples: não aprendemos uma língua para saber conjugar verbos no imperfeito do subjuntivo, nem para saber fazer análise sintática. Essas competências são úteis para os alunos mas não se sobrepõem ao fato de que aprendemos uma língua ou enriquecemos nossas possibilidades de compreensão e de produção oral e escrita para

<sup>1</sup> Tipologia dos Centros nos quais se apóiam, segundo Porcher (1974) e Borg (2001) os autores de manuais para elaborar suas progressões.

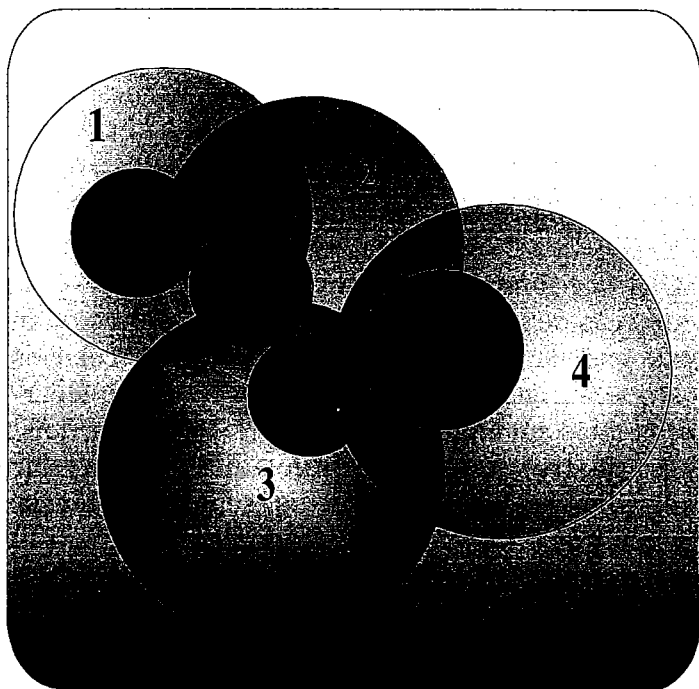
realizar e compreender intenções comunicativas, para interagir eficazmente com o outro. Nada impede portanto, pelo contrario, que o professor dê uma explicação gramatical ou decida, no âmbito de cada unidade didática, que é necessário sistematizar determinado funcionamento lingüístico. Insistimos apenas no fato de que é impossível assentar uma progressão em vários eixos ao mesmo tempo. Esta é talvez uma das razões pela qual, em contexto escolar, Chiss (1985:30) propõe a alternância, de um ano para o outro, de diferentes tipos de progressão: gramatical, semântica, funcional...

O procedimento que esboçamos a seguir — para a determinação de uma progressão coerente e eficaz do que se pretende ensinar — visa públicos do sistema escolar, isto é, alunos que em geral devem aprender ou enriquecer seus conhecimentos em língua estrangeira (LE) durante dois anos (às vezes quatro) enquanto continuam a ampliar, durante todo o ensino fundamental e médio, suas competências em língua materna.

Trabalhamos inicialmente com a macro-progressão. Trata-se para nós de fazer progredir os cursos de língua estrangeira de um ano para o outro no âmbito de uma didática mais integrada das línguas materna e estrangeira. Sem descurar das limitações de ordem institucional (número de alunos, carga horária ...), propomos que se parta das necessidades e motivações, reais ou presumidas, do público-alvo para selecionar os *savoir-faire* languageiros a serem apropriadas pelos alunos e, a partir daí, determinar as situações de interação que serão privilegiadas. O passo seguinte é o estabelecimento de uma ordem, de uma repartição dessas situações de interação durante a formação em função, sobretudo, do grau de complexidade das tarefas a serem realizadas e de seu interesse languageiro, (inter)cultural... Há de se começar com as que exigem tarefas

FIGURA 1 - QUATRO ANOS DE LE NO SISTEMA ESCOLAR

*Círculos pequenos: representação do “noyau dur”.*  
*Círculos grandes: representação do material lingüístico-cultural*



simples: saudar, apresentar-se, apresentar alguém, etc. Até se chegar a tarefas bem mais complexas como, por exemplo, redigir uma carta a um(a) colega francófono(a) convidando-o(a) a visitar a Amazônia.

Quanto à micro-progressão, defendemos a idéia de se agrupar as situações de interação em unidades didáticas e de se escolher, para cada uma dessas unidades, os *savoir-faire* apropriados em função das variáveis situacionais (local, interlocutores etc.).

A etapa seguinte é a determinação, para cada unidade

didática, dos temas e conteúdos necessários para a realização dos *savoir-faire* linguageiros selecionados e a elaboração ou escolha dos documentos (realistas ou autênticos) e das atividades/tarefas que servirão de suporte à aprendizagem. Privilegiamos, portanto, uma entrada pragmática. Mas isso não implica que se deva deixar de prever explicações metalinguageiras com o intuito de facilitar a generalização dos funcionamentos discursivos; nem, tampouco, que se abandone completamente tarefas específicas visando sua sistematização.

O último passo é o de mergulhar essa progressão estrita (*noyau dur*) num material lingüístico-cultural rico e variado suscetível de favorecer diferentes percursos de aprendizagem. Observe-se que os *savoir être* — isto é, as atitudes, os comportamentos esperados em cada situação de comunicação — e os *savoir apprendre* — isto é, aqueles que “mobilizam, ao mesmo tempo, *savoirs*, *savoir être* e *savoir-faire* e se apóiam em competências de tipos diferentes” (Conseil de l’Europe-2001) — não serão objeto de uma progressão (no sentido que demos ao termo aqui), mas serão “destilados” nas unidades didáticas.

Temos aí um quadro pedagógico concreto e, cremos, interessante: os agentes do ato educativo, os conteúdos (pelo menos uma parte) de ensino-aprendizagem e o contexto. Nele o policentrismo dinâmico de que trata Borg (1999) pode ocupar plenamente o seu espaço.

Para concluir, e talvez na contramão do que se tem escrito sobre o assunto, gostaríamos de insistir nas virtudes de uma progressão estrita e limitada nos cursos e manuais de língua (materna e estrangeira), uma progressão construída a partir de um eixo principal (embora não exclusivo) e imersa num material lingüístico-cultural rico e diversificado a fim de favorecer percursos diferenciados tanto para os professores quanto para os alunos, uma progressão, enfim, suscetível de

assegurar a este ensino-aprendizagem uma certa continuidade de um ano para o outro no sistema escolar.

Esperamos que essas tomadas de posição, talvez um pouco polêmicas, incitem pesquisadores, professores, autores de manuais a reagir e a instaurar assim um debate útil para todos.

## REFERÊNCIAS

BAILLY, Danielle. Fallait-il tuer la progression em classe de L2? *Notions en questions*, n. 3, 2000.

BORG, Serge. Les forces cachées du concept de progression au service des stratégies d'apprentissage de l'apprenant. *Moara*, n. 11, 1999.

\_\_\_\_\_. La notion de *progression*. Paris: Didier, 2001.

CHISS, Jean-Louis. Progression grammaticale et stratégies d'enseignement. *Le Français Aujourd'hui*, n. 69, 1985.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Didier, 2001.

COSTE, Daniel; GALISSON, Robert. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette, 1976.

LEHMANN, Denis. Langue, société et apprentissage dans le contenu des méthodes de langue. *Etudes de linguistique appliquée*, n. 98, 1995.

MORIN, Edgar. *Introduction à la pensée complexe*. Lyon: ENS éditions, 1990.

PORCHER, Louis. Qui progresse vers quoi? *Etudes de linguistique appliquée*, n. 16, 1974.

PORQUIER, Rémy. La notion de progression en langue étrangère et quelques réflexions sur les apprentissages mixtes. *Notions en questions*, n. 3. Lyon: ENS éditions, 2000.

## COMPLETE A SUA COLEÇÃO

**MOARA**

Revista da Pós-Graduação em Letras

UFPA

1993-2003

*10 anos*

- 1 Estudos de língua em uso ■ 2 Estudos da narrativa  
■ 3 Estudos de Pragmática Lingüística ■ 4 Estudos de Línguas Indígenas ■ 5 Estudos de Narrativa Oral ■ 6 Estudos de Análise do Discurso ■ 7 Estudos Literários ■ 8 Estudos Lingüísticos  
■ 9 Estudos Lingüísticos ■ 10 Estudos Literários ■ 11 Estudos Lingüísticos ■ 12 Estudos Literários ■ 13 Estudos Lingüísticos  
■ 14 Estudos Literários ■ 15 Estudos Lingüísticos ■ 16 Estudos Literários ■ 17 Estudos Lingüísticos ■ 18 Estudos Literários

### CONTATO

Pós-Graduação em Letras da UFPA  
Rua Augusto Corrêa, 1  
CEP 66075-110 - Belém - Pará  
Tel./FAX (91) 211-1499  
mletras@ufpa.br




# MOARA

Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA  
1993-2003

Edição comemorativa

Publicação de todos os sumários  
das Revistas MOARA



**MOARA, n. 1, mar./set. 1993**

– Estudos de língua em uso

**DIFERENCIAÇÃO SEXUAL NA LINGUAGEM:**

O uso de estruturas de modalização na fala feminina

› Sônia Célia de Oliveira Alves

**DO SENHOR AO TU: Uma conjugação em mudança**

› Izabel Cristina Rodrigues Soares

› Maria da Graça Ferreira Leal

**LANGUE MATERNELLE:**

L'emploi des marqueurs argumentatifs

› Myriam Crestiam Chaves Cunha

**O FENÔMENO DA ALUSÃO E O ENSINO-APRENDIZAGEM  
DE LÍNGUAS**

› José Carlos Chaves da Cunha

**MOARA, n. 2, out. 1994 / mar. 1995**

– Estudos da narrativa

**O FANTÁSTICO EM O MÉDICO RURAL DE FRANZ KAFKA**

› Sérgio Sapucahy da Silva

**O COBRADOR: As entranhas sangrentas da sociedade**

› Aristóteles Guilliod de Miranda

**TRÊS LEITURAS DE SAGARANA**

› Sílvio Augusto de Oliveira Holanda

**O OUTRO LADO DO PARAÍSO:**

Ensaio sobre as mitologias da morte em um conto de Andersen

› Livia Lopes Barbosa

**O TEMPO: Sua multiplicidade e a literatura**

› Lilia Silvestre Chaves

**MOARA, n. 3, abr./set. 1995**

– Estudos de pragmática lingüística

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA POLIFONIA  
À ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO**

› Megan Parry de Castro Duque Estrada

**ARGUMENTATION ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE  
DES LANGUES**

‡ José Carlos Chaves da Cunha

**O PROCESSO DE INFERÊNCIA NO ENSINO-  
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRAGEIRA**

‡ Célia Maria de Macêdo

**TEORIA DA PERTINÊNCIA:**

Contribuição para uma abordagem comunicativa de ensino-  
aprendizagem de línguas?

‡ Myriam Crestian Chaves da Cunha

**A RELAÇÃO ENTRE A IDÉIA DE CONTEXTO NA TEORIA DA  
RELEVÂNCIA E A ABORDAGEM DA LÍNGUA  
ESTRANGEIRA INSTRUMENTAL**

‡ Walkyria Magno e Silva

**A TEORIA DA PERTINÊNCIA E O ENSINO-APRENDIZAGEM  
DE LÍNGUAS: O ARTIGO DEFINIDO**

‡ Alzerinda Oliveira Braga

**A ENTREVISTA LINGÜÍSTICA: Esse estranho diálogo**

‡ Maria Risoleta Julião

**MOARA, n. 4, out. 1995 / mar. 1996**

– Estudos de língua indígenas

**A FONOLOGIA SEGMENTAL E ASPECTOS  
MORFOFONOLÓGICOS DA LÍNGUA MAKURAP**

‡ Alzerinda de Oliveira Braga

**NOTAS SOBRE A FONOLOGIA SEGMENTAL DO JO'É**

‡ Ana Suelly Arruda Câmara Cabral

**ALGUMAS EVIDÊNCIAS LINGÜÍSTICAS DE PARENTESCO  
GENÉTICO DO JO'É COM AS LÍNGUAS TUPÍ-GUARANÍ**

‡ Ana Suelly Arruda Câmara Cabral

**ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS DAS RELAÇÕES  
GENITIVAS NA LÍNGUA KAYAPÓ**

‡ Marília Ferreira Borges

**THE INTERPLAY OF CAUSATIVE AND DESIDERATIVE  
IN GUAJAJARA**

‡ Carl H. Harrison

**INCORPORAÇÃO NOMINAL EM SIKUANI**

‡ Francisco Queixalós

**RETENÇÕES LEXICAIS NO DIALETO PARKATÊJÊ**

‡ Leopoldina Araújo

**MOARA, n. 5, abr./set. 1996**

– Estudos de narrativa oral

**ASPECTOS DA PALAVRA CRIADORA NA AÇÃO DE  
CONTAR: A memória da origem**

‡ Benilton Cruz

**ANALISANDO NARRATIVAS ORAIS DA  
AMAZÔNIA PARAENSE**

‡ Anna Christina Bentes

**REALISME ET UTOPIE:**

Quelques réflexions d'un vieux routard

‡ Paul Rivenc

**BELÉM E SEUS ENCANTOS DE COBRA:**

Uma leitura-audição fragmentada da cidade

‡ Paulo Nunes

**O BOTO, UM DÂNDI DAS ÁGUAS AMAZÔNICAS**

‡ Josse Fares

**A PRINCESA DO BARRO VERMELHO:**

Mil e tantas estórias amazônicas

‡ Benedita Martins da Cruz

**PATATIVA DO ASSARÉ: MEMÓRIA E POÉTICA**

‡ Gilmar de Carvalho

**A ALEGORIA DA CRIAÇÃO NOS OFÍCIOS DE  
MINELVINO SILVA**

‡ Edilene Matos

**O ESTATUTO DA ORALIDADE:**

Da unicidade à multiplicidade

‡ Sílvio Augusto de Oliveira Holanda

**A PRINCESA QUE NÃO RIA**

‡ Jerusa Pires Ferreira



**MEMÓRIA LUSITANA E NARRATIVAS AMAZÔNICAS**

‣ Maria do Socorro Simões

**O “VERÍDICO” NAS NARRATIVAS ORAIS**

‣ Christophe Golder

**MOARA, n. 6, out./dez. 1996**

– Estudos de análise do discurso

**A ANÁLISE DO DISCURSO NO BRASIL  
DO “MERCADO LIVRE”**

‣ Robert de Beaugrande

**IDEOLOGICAL DISCOURSE ANALYSIS**

‣ Teun A. van Dijk

**UM ENSAIO EM ANÁLISE DO DISCURSO:**

O discurso do expurgo ou o fracasso do poder

‣ Maria Clara Teles

**ANÁLISE SEMIÓTICO-ESTRUTURAL DE UMA NARRATIVA  
CONVERSACIONAL SEQUENCIAL**

‣ Megan Duque Estrada

**DISCOURSE ANALYSIS OF THE SPOKEN AND WRITTEN  
VERSIONS OF A SHORT NARRATIVE**

‣ Stephen Mark Gil Silvers

**A TRANSITIVIDADE VERBAL NA LÍNGUA PORTUGUESA:**

Uma investigação de base discursiva

‣ Célia Brito

**CONTINUIDADE TEMÁTICA E REFERENCIAL NA  
PRODUÇÃO DE NARRATIVAS POR CRIANÇAS**

‣ Maria Elias Soares

**MOARA, n. 7, jan./jun. 1997**

– Estudos literários

**A POESIA**

‣ João de Jesus Paes Loureiro

**UMA APROXIMAÇÃO À POÉTICA DE RÉGIS BONVICINO**

‣ Jerusa Pires Ferreira

**O CÍRCULO DO TEMPO:**

Introdução à literatura de *Claro Enigma*

‣ Sílvio Holanda

**INFOPOESIA: Uma poesia transpoética**

‣ E. M. de Melo e Castro

**O EXPERIMENTALISMO POÉTICO DE MELO E CASTRO:**

Transgressão e resistência

‣ Fernando Segolin

**O DISCURSO LÍRICO EM GOMES LEAL**

‣ Maria do Socorro Simões

**A ALEGORIA NA PÓS-MODERNIDADE:**

Reconhecimento do fragmentário ou nostalgia ao símbolo?

‣ Gunter Karl Pressler

**A AVENTURA MÍTICA DE UM HERÓI AMAZÔNIDA:**

Miguel dos Santos Prazeres

‣ José Guilherme de Oliveira Castro

**UMA LEITURA DA OBRA *UM CÃO UIVANDO PARA A LUA***

‣ Célia Brito

**DE TEORIAS, POÉTICAS E SISTEMAS (Tradução)**

‣ Jürgen H. Peterson

– Tradutor: Benilton L. Cruz

**MOARA, n. 8, jul./dez. 1997.**

– Estudos lingüísticos

**PREFIXOS RELACIONAIS NO ASURINÍ DO TOCANTINS**

‣ Ana Suely Arruda Câmara Cabral

**O TEMA NA LINGUAGEM DO AMAZÔNIDA PARAENSE**

‣ Célia Brito

**OS EFEITOS DE SENTIDO DOS MARCADORES CONVERSA-  
CIONAIS NA FALA DOS CANOEIROS DO VER-O-PESO**

‣ Joaquim Nepomuceno de Oliveira Neto

**LA METALANGUE GRAMMATICALE EN PORTUGAIS  
ET EN FRANÇAIS**

‣ José Carlos Chaves da Cunha

**A ESTRATÉGIA DISCURSIVA ORIGINAL DO CONECTOR  
"ALÍAS"**

▶ Maria Cristina Lobato de Castro

**O MODO PARODÍSTICO DE CONSTITUIÇÃO DA  
INTERTEXTUALIDADE EM NARRATIVAS ESCRITAS POR  
ALUNOS DA SEGUNDA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

▶ Sandoval Nonato Gomes Santos

**DA ORALIDADE À ESCRITA, UM CAMINHO A PERCORRER**

▶ Ana Lygia Cunha

**ANÁLISE LEXICOMÉTRICA DAS NARRATIVAS DE  
SANTARÉM**

▶ Abdelhak Razky

**MOARA, n. 9, jan./jun. 1998.**

– Estudos lingüísticos

**OBSERVAÇÕES PRELIMINARES SOBRE  
A LÍNGUA ARAWETÉ**

▶ Márcia Damaso Vieira

▶ Yonne de Freitas Leite

**DOIS EXERCÍCIOS DE ETIMOLOGIA TUPÍ:  
'ESPOSA' E 'BOCA'**

▶ Aryon D. Rodrigues

**A PROPÓSITO DAS OCLUSIVAS SONORAS DO JO'É**

▶ Ana Suelly Arruda Câmara Cabral

**EXPRESSION DA POSSE EM XIPAYA**

▶ Carmem Lúcia Reis Rodrigues

**A PAUSA COMO FENÔMENO ESTRUTURADOR E  
CONTROLADOR DO TEXTO CONVERSACIONAL**

▶ Célia Brito

**AVALIAÇÃO FORMATIVA:**

Estratégia didática para o ensino-aprendizagem da língua materna

▶ Myriam Crestian Cunha

**O PORTUGUÊS DO POSTO INDÍGENA GUAPORÉ:**

Breve história do contato lingüístico

▶ Alzerinda de Oliveira Braga

**A PROGRESSÃO TEXTUAL EM REDAÇÕES DE ALUNOS  
DE 5.ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

▶ Fátima Cristina Pessoa Rocha

**INTERNET: UN OUTIL POUR L'APPRENTISSAGE ET  
L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES**

▶ Abdelhak Razky

**MOARA, n. 10, jul./dez. 1998**

– Estudos literários

**TEMPO. LITERATURA. HISTÓRIA: ALGUMAS VARIAÇÕES**

▶ Boris Schnaiderman

**MEMOIRE ET LANGAGE: La trajectoire de la parole antillaise**

▶ Jean Bernabé

**TRÊS VERSÕES DO MÚLTIPLO:**

Teorias da literatura complexas

▶ Heidrun Krieger Olinto

**METAMORFOSE:**

A relevância do tema em narrativas orais da Amazônia paraense

▶ Maria do Socorro Simões

**O LITERÁRIO E O POPULAR:**

Reflexão terminológica a partir do corpus do projeto IFNOPAP

▶ Christophe Golder

**O DISTANCIAMENTO ÉPICO:**

A voz do narrador no mito clássico escrito e no mito oral popular

▶ Gunter Karl Pressler

**EROS NA POESIA DE VINICIUS DE MORAES**

▶ Cristiane Franco Pacheco

**PASÁRGADA: O mundo que poderia ter sido e não foi**

▶ Josse Fares

**A CONSCIÊNCIA DE ALTO-MAR**

▶ Maurício Matos

**FENDAS E TESSITURAS:**

Esboço para uma leitura psicanalítica de *O fazedor de chuvas e Para sempre a terra*, de Max Martins

▶ Paulo Nunes

**HERANÇA DE DÍVIDAS:**

Uma leitura de *História de um pescador*, de Inglês de Sousa

‣ Marcus Vinnicius Leite

**MOARA, n. 11, jan./jun. 1999**

– Estudos lingüísticos

**A ESTRUTURA DE ROTEIROS NO DISCURSO DE CRIANÇAS**

‣ Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo

**DIDACTIQUE DES ÉCRITS EN LANGUES, NOUVEAUX PARADIGMES**

‣ Patrick Dahlet

**UMA ANÁLISE DE UMA ATIVIDADE EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA NUMA PERSPECTIVA INTERACIONISTA**

‣ Izabel Maria da Silva

**LES FORCES CACHEES DU CONCEPT DE PROGRESSION AU SERVICE DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE DE L'APPRENANT**

‣ Serge Borg

**INTERAGIR EN LANGUE ETRANGERE:**

Une affaire socio-culturelle

‣ Rosalina Maria Sales Chianca

**OS MARCADORES AÍ, ASSIM, NÉ NO DISCURSO DO AMAZÔNIDA PARAENSE: UMA INTERFACE**

‣ Joaquim Nepomuceno de Oliveira Neto

**GRAMATICALIZAÇÃO VERSUS PRAGMATICALIZAÇÃO:**

O caso dos marcadores tags

‣ Megan Duque Estrada

**O TÓPICO NOVO EM NARRATIVAS ORAIS DO AMAZÔNIDA PARAENSE**

‣ Célia Brito

**A MORFOLOGIA FLEXIONAL DA LÍNGUA PARAKANÁ**

‣ Auristéia Caetano Souza e Silva

**NOVAS TECNOLOGIAS, CULTURA E ENSINO DE LÍNGUAS**

‣ Abdelhak Razky

**MOARA, n. 12, jul./dez. 1999**

– Estudos literários

**A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E O ACOLHIMENTO BRASILEIRO**

‣ Regina Zilberman

**TRÊS LEITORES. A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA DE CONSTANÇA PARA O ESTUDO DA LITERATURA**

‣ Gunter Karl Pressler

**A TEORIA DA RECEPÇÃO**

‣ Willi Bolle

**DA RECEPÇÃO COMO REAÇÃO**

‣ Flávio R. Kothe

**A CONSTITUIÇÃO DA MEMÓRIA EM BENEDITO MONTEIRO E MILTON HATOUM**

‣ Tânia Maria Pantoja Pereira

**A UTOPIA EM DOIS ROMANCES LATINO-AMERICANOS**

‣ Sylvia Trusen

**OS DEUSES DE RICARDO REIS**

‣ Maria do Socorro Simões

**DE ENCANTOS, PAJÉS, ÍNDIOS E COBRAS**

‣ Sandoval Nonato Gomes Santos

**MOARA, n. 13, jan./jun. 2000**

– Estudos lingüísticos

**NOUVELLES TECHNOLOGIES, EFFICACITE, RENTABILITE?**

‣ Robert Gauthier

‣ Danielle Joulia

**A INTERAÇÃO VERBAL E A NEGOCIAÇÃO DO CONFLITO**

‣ Raquel Lopes

**O PAPEL DA CORREÇÃO NAS NARRATIVAS CONVERSACIONAIS**

‣ Maria Eulália Sobral Toscano

**A PARTICIPAÇÃO DO INTERLOCUTOR NA CONSTRUÇÃO DO TÓPICO CONVERSACIONAL DENTRO DAS MODALIDADES SIMÉTRICA E ASSIMÉTRICA**

‣ Marilúcia Oliveira

**LES CONSTRUCTIONS RELATIVES ENCHASSEES EN FRANÇAIS**

- Abdelhak Razky
- Abdelkhalek Razky

**A HARMONIZAÇÃO VOCÁLICA E A VARIAÇÃO DAS MÉDIAS PRETÔNICAS**

- Regina Célia Mendes Pereira

**“AO VIVO” E “LEGENDADO”**: Da transcrição à digitalização de dados do Atlas Lingüístico Sonoro do Pará

- Orlando Cassique

**A INCORPORAÇÃO DO ÍNDIO À HISTÓRIA NO DISCURSO QUINHENTISTA**

- Luiz Carlos Fernandes

**MOARA, n. 14, jul./dez. 2000**

– Estudos literários

**O MITO EM GRANDE SERTÃO: VEREDAS**

- Benedito Nunes

**REALISMO MÁGICO OU REALISMO MARAVILHOSO**

- Lauro Figueira

**A TRAVESSIA PARA A APRENDIZAGEM**

- Luiz Cláudio Vieira de Oliveira

**NOTURNO MARIOANDRADINO:**

Uma leitura do poema *Meditação sobre o Tietê*

- Ângela Maria Gonçalves da Costa

**PALAVRA E ESCRITURA**

- Denyse Cantuária

**POESIA EM FRAGMENTO**

- Sílvio Holanda

**POLITIZAÇÃO DA LITERATURA:**

A “crítica militante” de Walter Benjamin

- Marcus Vinnícius Leite

**A QUE(M) INTERESSA A DISTINÇÃO, DE VALOR, ENTRE ERUDITO E POPULAR?**

- Ana Alice Castro Costa

**IDENTIDADES E A NOVA ORDEM LITERÁRIA**

- Daniel dos Santos Fernandes

**O PROCEDIMENTO DO ABSTRACTUM PRO CONCRETO EM GRANDE SERTÃO: VEREDAS**

- Aurora Fornoni Bernadini

**TRAÇOS E TROCAS**: Belém embalando Mário de Andrade

- Paulo Nunes

**MOARA, n. 15, jan./jun. 2001**

– Estudos lingüísticos

**RELATIONS ENTRE L'ETUDE DE L'ORAL ET L'ETUDE DE L'ECRIT A L'ECOLE PRIMAIRE ET AU COLLEGE EN FRANCE**

- Jean-Louis Chiss

**CONCEPÇÕES E PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA: ALGUMAS QUESTÕES**

- Eliana Pereira Machado Soares

**A INTERVENÇÃO DIDÁTICA EM LÍNGUA MATERNA E OS PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM INTERACIONAL NAS DIRETRIZES OFICIAIS DO ENSINO**

- Ana Dilma de Almeida Pereira

**L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES DANS UNE APPROCHE INTERCULTURELLE:**

Un moyen pour promouvoir la (re)découverte de l'identité culturelle de l'apprenant et mieux le préparer à la vie sociale

- Rosalina Maria Sales Chianca

**TÍTULOS**: Pequenas estruturas, grandes efeitos

- Maria Cristina Lobato de Castro

**UMA PROPOSTA DE ANÁLISE SEMIOLINGÜÍSTICA DO CONTO O BENZEDOR DE ESPINGARDA**

- Raquel Lopes

**INTERATIVIDADE NAS ESCOLHAS DE MODO**

- Célia Maria Macêdo de Macêdo

**THE ORIGIN OF PLURAL MORPHEMES IN WAYAMPI**

- Cheryl Jensen

**ANALYSE ACOUSTIQUE ET PHONOLOGIQUE DU PORTUGAIS PARLE PAR LES COMMUNAUTES NOIRES DE L'AMAZONIE (BRESIL) (Resenha)**

- Regina Célia Fernandes Cruz

**MOARA, n. 16, jul./dez. 2001**

– Estudos literários

**UM GESTO PARA O OUTRO**

› Benedita Martins

**O TRIUNFO DA MORTE:** Uma visão polifônica da ironia

› Christine Franco Pacheco

› Lilia Silvestre Chaves

**ENTRE O RIO E A FLORESTA, A ALTERIDADE ACÉFALA**

› Luís Heleno Montoril del Castillo

**A ESTRANHA LINGUAGEM DO EXILADO**

› Lilia Silvestre Chaves

**ANJOS CAÍDOS**

› Lívia Barbosa

**ENTRE-LITERATURAS:** O lugar do pícaro e do malandro em *Galvez, o imperador do Acre*. História ou ficção?

› Rita de Cássia Almeida-Silva

**CONCIERTO BARROCO:** A interdisciplinaridade das artes

› Scarlett O'Hara

**MOARA, n. 17, jan./jun. 2002**

– Estudos lingüísticos

**PRINCÍPIOS ORGANIZADORES DO DISCURSO:**

As estratégias de polidez

› Fátima Cristina Pessoa Rocha

**O ESTABELECIMENTO DA COERÊNCIA NUMA INTERAÇÃO ENTRE CRIANÇA E ADULTO**

› Cláudia Nazaré Gonçalves de Souza

› Rísia de Barros Coelho

**ASPECTOS NÃO-VERBAIS DA DINÂMICA INTERACIONAL:**

A entrevista de televisão

› Maria Eulália Sobral Toscano

**O PAPEL DOS ATOS CINÉSICOS EM UMA ENTREVISTA TELEVISIVA**

› Antônio Messias Nogueira

› Márcia Almeida

**MARCADORES PRAGMÁTICOS DE RELEVÂNCIA EM NARRATIVAS ORAIS DA AMAZÔNIA**

› Megan Duque-Estrada

**FONOLOGIA SEGMENTAL DA LÍNGUA KURUAYA**

› Raimundo Nonato Vieira Costa

**PRODUTIVIDADE DO TEPE ALVEOLAR [ɾ] E DA FRICATIVA VELAR [X] EM FINAL DE PALAVRA NA FALA DE ITAITUBA**

› Marilucia Oliveira

**A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA**

› Gino Ferreira da Silva

**MOARA, n. 18, jul./dez. 2002**

– Estudos literários

**PAROLE D'ENFANT CHEZ GUIMARÃES ROSA:**

Le discours de Brejeirinha (*Primeiras estórias*)

› Heliane Kohler

**PAULO PLÍNIO ABREU:**

A imaginação da infância e a consciência imaginante do poeta

› Ângela Sampaio

**O LEITOR E O TEXTO LITERÁRIO, DE DIETRICH RALL:**

Tradução e notas em português

› Tatiana Maria Holanda Landim

**PORTRAITS D'INCONNUS**

› Maria Luizete S. S. Carliez

**MÚSICA POPULAR BRASILEIRA, POLÍTICA E UTOPIA EM CHICO BUARQUE**

› Luciano Marcos Dias Cavalcanti

**O FEMININO EM JOGOS INFANTIS, DE HAROLDO MARANHÃO**

› Francisco Pereira Smith Júnior

**JOSÉ ALMINO:**

Inquietudes de um narrador culpado

› Marlí Tereza Furtado

**BENJAMIN (BAUDELAIRE):**

A tarefa do tradutor: Zilly (Euclides da Cunha)

› Gunter Karl Pressler

**A IMAGINAÇÃO UTÓPICA EM A TERCEIRA MARGEM, DE BENEDICTO MONTEIRO**

› Tânia Pantoja

