

MELEPE

REVISTA DE METODOLOGIA DO ENSINO DE
LÍNGUAS PORTUGUESA E ESTRANGEIRA

Letramento acadêmico e
Formação docente

v. 10



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior
Vice-reitora: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora: Profa. Dra. Carlota Boto
Vice-diretor: Prof. Dr. Valdir Barzotto

**DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO E
EDUCAÇÃO COMPARADA (EDM)**

Chefe: Profa. Dra. Mônica Caldas
Chefe associada: Profa. Dra. Lúcia Sasseron

ÁREA DE LINGUAGEM DO EDM

Coordenador: Prof. Dr. Sandoval Nonato
Vice-coordenadora: Profa. Dra. Vera Marinelli

DOCENTES

Profa. Dra. Ana Duboc
Profa. Dra. Cláudia Riolfi
Prof. Dr. Émerson de Pietri
Profa. Dra. Livia Rodrigues
Profa. Dra. Neide de Rezende
Prof. Dr. Sandoval Nonato
Prof. Dr. Valdir Barzotto
Profa. Dra. Vera Marinelli
Prof. Dr. Vojislav Jovanovic

ORGANIZAÇÃO/EDIÇÃO GERAL

Prof. Dr. Sandoval Nonato

EDIÇÃO ELETRÔNICA

Ana Clara Gimenez
Pedro Missio

ISSN 2176.1736

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DOS ESTUDOS DE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO	9
I. Metodologias de ensino e letramentos escolares	10
Roteiro de Aula 1	11
Exercícios de caligrafia e ensino antidialógico	15
Isadora Vaz	
O diálogo na promoção de uma educação não alienante	17
Lucas Casanova Silva	
Qual a cor da esmeralda?	19
Lucas Miquelon	
O movimento de ocupação das escolas pelos alunos	21
Renata Hummel	
Método ativo e democratização da cultura	23
Vinícius Alves	
II. Ambiente didático e trabalho docente	24
Roteiro de Aula 2	25
O meio como fonte de sujeitos críticos	34
Isadora Vaz	
A interação da criança com o meio em seu desenvolvimento	36
Lucas Casanova Silva	
Vivência, meio dinâmico e ação docente	38
Renata Hummel	
Kollektive Bildung: o homem como ser social	40
Vinícius Alves	
III. Diálogo escolar e interação	42
Roteiro de Aula 3	43
Diálogo escolar: apagamentos de culturas e identidades?	48
Gabriel Varizi	
Discurso ensino-aprendizagem e discurso de sala de aula	50
Lucas Casanova Silva	
Práticas dialógicas e o conhecimento na escola	52
Lucas Miquelon	
O espaço de participação real do aluno no ensino-aprendizagem	54
Renata Hummel	
IV. Ação dramática e trabalho didático	56
Roteiro de Aula 4	57
O mediador como uma terceira equipe em sala de aula	62
Gabriel Varizi	
Em busca de um descortinar das cenas escolares	63
Lucas Miquelon	
Espectáculos sem plateia e processo ensino-aprendizagem	65
Renata Hummel	
Faz de conta: representação e escola	66
Vinícius Alves	

COMPONENTES CURRICULARES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	67
V. Aspectos da história do ensino de língua portuguesa	68
Roteiro de Aula 5	69
A história da Língua Portuguesa no Brasil sob duas perspectivas distintas	73
Gabriel Varizi	
A dádiva preciosa das interferências a-históricas	74
Isadora Vaz	
Comparação entre duas análises históricas sobre a língua portuguesa no Brasil	76
Lucas Casanova Silva	
Uma perspectiva decolonial do ensino de língua portuguesa	78
Lucas Miquelon	
Minha terra tem palmeiras, ioruba e yanomami	80
Vinícius Alves	
VI. Gramática e ensino de língua portuguesa	82
Roteiro de Aula 6	83
A vulgarização da norma culta?	87
Isadora Vaz	
A variação no movimento entre língua e sociedade	89
Lucas Miquelon	
A gramática fora de lugar: a árvore como metáfora das línguas (e da vida)	91
Vinícius Alves	
VII. Literatura, leitura e ensino de língua portuguesa	93
Roteiro de Aula 7	94
A função cativante da literatura	101
Gabriel Varizi	
Literatura e resistência	103
Renata Hummel	
Aluno-leitor: por um tempo de humanização	105
Vinícius Alves	
VIII. Escrita e ensino de língua portuguesa	107
Roteiro de Aula 8	108
O protagonismo e a criatividade na produção textual	114
Gabriel Varizi	
O aluno como interlocutor e seu direito à palavra	115
Renata Hummel	
IX. Oralidade, multissemiose e ensino de língua portuguesa	116
Roteiro de Aula 9	117
A oralidade nas aulas virtuais	126
Gabriel Varizi	
Os “automóveis sem rodas” e a expressão do sujeito	127
Isadora Vaz	
Quais os cantos de nossas tradições que ainda precisamos ouvir e movimentar?	129
Lucas Miquelon	
Debate oral na escola: como, para quê, por quê?	131
Renata Hummel	
AUTORES	133

APRESENTAÇÃO



Entre laudas: registros de leitura pela escrita de resenhas acadêmicas

O Volume 10 da Revista de Metodologia de Ensino de Línguas Portuguesa e Estrangeira (MELPE) compila um conjunto de resenhas de textos teóricos escritas por estudantes dos cursos de Metodologia de Ensino do Português I (Disciplina EDM 0405) e Metodologia de Ensino do Português II (Disciplina EDM 0406), da Licenciatura em Letras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), respectivamente, nos 1o. e 2o. semestres acadêmicos de 2021, em meio ao período da pandemia de Covid-19 e quando da modalidade remota de ensino.

Tais resenhas consistiram em ferramenta didática utilizada pelo professor-formador a fim de engajar a turma de estudantes nos cursos e assegurar que acompanhassem com um mínimo de qualidade as aulas à distância, mediadas por encontros virtuais. Trata-se de ferramenta familiar ao ambiente acadêmico: de fato, solicitar a elaboração de resenhas de textos que compõem a bibliografia dos cursos é atividade conhecida na universidade, sendo as resenhas um de seus gêneros textuais por excelência, aquele que não raro acompanha a vida do(a) estudante universitário(a) durante todo seu percurso acadêmico e, em alguns casos, mesmo depois, na continuidade de seus estudos e em sua vida profissional.

Parece ter havido uma vaga percepção, na época, da necessidade de tornar radial no percurso das aulas a feitura de resenhas – a potência e mesmo o estranhamento inusitado do emprego dessa ferramenta didática talvez tenha estado exatamente no cruzamento de um gênero textual familiar (e das não menos usuais ações de textualização que lhe dão corpo: expor-comentar-argumentar-relatar, entre outras) com a apreensão e certo ineditismo gerados pela interação remota, mediada pela máquina e tornada possível por tecnologias como google meet ou zoom, por exemplo. Navegando em territórios invisíveis, por pântanos movediços, em que as relações entre presença e ausência são instáveis, enquadradas em telas retangulares de celulares ou naquelas quadradas de computadores, todas e todos parecíamos em uma terra em transe, sonâmbulos, pálpebras cansadas, esforços contidos, atordoados embora permanecendo atentos... Estivemos seguramente mais vulneráveis, sem que nos tivesse sido franqueada a possibilidade de facilmente ou simplesmente desistir.

Nesse cenário, a proposição de elaboração escrita de resenhas de um conjunto delimitado de textos-chave da bibliografia do curso revelou-se progressivamente uma boa opção. Tais textos, é preciso esclarecer, também eles, foram selecionados com base na definição de um conjunto delimitado de temáticas, que, dado o distanciamento da experiência vivida, poderiam, agora, ser ordenadas em dois agrupamentos, a saber:

PARTE I: Fundamentos teóricos dos estudos de Linguagem e Educação

1. Metodologias de ensino e letramentos escolares
2. Ambiente didático e trabalho docente
3. Diálogo escolar e interação
4. Ação dramática e trabalho didático

PARTE II: Componentes curriculares do ensino de Língua Portuguesa

5. Aspectos da história do ensino de língua portuguesa
6. Gramática e ensino de língua portuguesa
7. Literatura/Leitura e ensino de língua portuguesa
8. Escrita e ensino de língua portuguesa
9. Oralidade, multisssemiose e ensino de língua portuguesa

O dispositivo de formação funcionou mais ou menos do seguinte modo: para cada aula, para cada tema, um texto e a solicitação de uma resenha. Enviava-se por e-mail, para a turma, na semana anterior à aula¹, uma espécie de roteiro de aula com a proposição da tarefa e um corpus de excertos de textos (escritos, orais transcritos ou multimodais). A instrução para a tarefa reiterava-se, com leves alterações, em todos os roteiros de aula, tendo de modo geral a seguinte configuração:

Tarefa

Com base nas referências bibliográficas sugeridas e em outras referências, escrever um texto (1 lauda) de comentário que considere os dados disponibilizados na seção Corpus de textos, a seguir, agregando à discussão experiências com que esteve envolvida na condição de professora, estudante, estagiária, mãe, tia, militante, pesquisadora etc. que possam eventualmente ilustrar o comentário feito.

Recomendava-se que as resenhas elaboradas fossem enviadas para o e-mail do professor-formador, preferencialmente (mas não obrigatoriamente) antes da aula correspondente, a fim de que ele pudesse lê-las, comentá-las e, desse modo, incorporá-las ao que vislumbrava como design da aula que ministraria. Foi o que passou a acontecer: as resenhas começaram a moldar e emoldurar as aulas, e eu me via, às vésperas, e mesmo a poucos instantes antes que comessem, lendo as resenhas, captando os efeitos da leitura dos textos pelas (os) estudantes, seus estilos de composição, as soluções que passavam a arranjar para dar conta da tarefa. Nas aulas, durante e após a exposição oral feita pelo professor-formador de tópicos temáticos que ele considerava relevantes do texto-base da aula, os textos das resenhas passavam a ser vocalizados pelos estudantes, em leitura individual ou compartilhada, e passavam a funcionar como mediadores de discussões, de novas exposições, de comentários, sobretudo pelo professor – que mantinha e distribuía os turnos de fala –, mas também pelas (os) estudantes... Seus timbres vocais ecoavam na sala virtual – mais do que suas imagens (poucos abriam as câmeras), mas a voz, nos ensinam os trovadores, os mediadores de rituais, as intérpretes, as atrizes e os atores, os professores... é desde sempre corpo, é performance, é presença material.

Havíamos acordado que a feitura das resenhas reverteria em horas de estágio, ou seja, comporia o conjunto de atividades de diferente natureza que os (as) estudantes poderiam realizar para contemplar as noventa horas de estágio curricular que deveriam cumprir (entre as quais, análise de documentos oficiais, de livros didáticos, participação em webinars, lives, cursos, encontros ou eventos acadêmicos virtuais, acompanhamento de sessões de exibição de filmes ou de aulas em plataformas virtuais, de modo síncrono ou assíncrono etc.), naquela circunstância em que não poderiam estar presencialmente em salas de aulas das escolas de educação básica.

Em algum momento, ao abrir minha caixa de e-mails – que passava a receber semanalmente dezenas de mensagens com os textos das resenhas em anexo, aprouve-me ler uma mensagem de uma estudante “professor, segue minha lauda” e outra “não consegui enviar minha lauda, professor” – enunciados que nos costumam ser conhecidos... Passei, então, a chamar metonimicamente as resenhas de laudas, e esse passou a ser o modo de nos referirmos a elas: passávamos a estar, como sugere o título desta Apresentação, entre laudas, navegando em um mar de laudas.

Foi nessa mesma ocasião que passei a tomar consciência efetivamente de que elas vinham consistindo em registro da leitura dos textos, que elas permitiam a inscrição de gestos de leitura e ecoavam efeitos da leitura dos textos lidos pelos (as) estudantes. Que elas vinham se constituindo em “réplicas” – no sentido mesmo bakhtiniano que se costuma atribuir a esse termo: uma espécie de reação ampliada, uma vez que respondiam não apenas aos textos-base, como também às instruções, a um arquileitor virtual – o professor-formador, o colega-ouvinte da turma, o percurso acadêmico trilhado, as expectativas de um futuro ainda incerto, o presente pulsante, a academia, a vida profissional, as paixões interromp-

1 A disciplina Metodologia de Ensino do Português, componente curricular do Curso de Licenciatura em Letras, constitui-se em dois semestres do ano acadêmico (EDM 0405 e EDM 0406), cada um dos quais contando com uma carga horária de 150 horas (além de 90 horas de estágio) que em geral correspondem, em média, a um total de (15) quinze aulas/semanas. A turma encontra-se uma vez por semana e, quando da modalidade presencial, cada aula pode durar até três horas e meia, aproximadamente.

idas, os amores difíceis, a mãe, o pai, a companhia, o amigo, o medo, o desejo, a esperança...

Para este volume 10 de nossa Revista MELPE, ordenei as laudas conforme 9 (sete) temas entre aqueles tratados nos cursos. Operei uma seleção do conjunto amplo delas, com base nos efeitos que sua leitura produziu em mim, professor-formador e editor deste volume e, também, muito em função da exequibilidade da tarefa não-óbvia de compor o conjunto. Os autores se reiteram (essa foi outra opção, que decorreu tanto da necessidade de dar conta da tarefa de compilação, quanto de certa vontade de contemplar mais longitudinalmente o percurso de leituras das(os) autoras(es)).

Muitas (a grande maioria) ficaram de fora, mas essa limitação em nada minimiza o evento de emergência do conjunto delas – de absolutamente todas elas – naqueles dois semestres de 2021. Haveria certamente a possibilidade de propor um volume posterior (e mesmo talvez outros volumes), com outras laudas, mas, por ora, as selecionadas são estas que os leitores terão a oportunidade de ler... e, lendo-as, poderão compartilhar comigo, professor-formador e, sobretudo, com as(os) estudantes-autoras(es) um pouco da atmosfera que se instalou quando do ensino remoto, naquele período triste da pandemia, período não menos auspicioso, que nos trouxe até aqui, que muito nos ensinou, e que nos insta a tomar a linguagem e a educação como estes entrelugares de reexistência, de sobrevivência, entrelugares dessa mania freiriana incrível de continuar esperando...

Boa leitura!

Sandoval Nonato

São Paulo, Butantã, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
Outono, mês de Maio de 2023.

PRIMEIRA PARTE

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DOS ESTUDOS DE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

I. Metodologias de ensino e letramentos escolares

Roteiro de Aula 1

RESUMO: Discussão sobre o problema das metodologias de ensino e abordagem de seus efeitos técnicos e políticos no desenvolvimento de letramentos escolares, sob a ótica da pedagogia freiriana.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos escolares; Metodologias de ensino; Pedagogia freiriana

1. Sugestão bibliográfica

FREIRE, Paulo. (1967). Educação e conscientização. In: Educação como prática da liberdade. 19a. edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1989, p. 101-121.

2. Tarefa

Com base na referência bibliográfica sugerida (e em outras referências):

- i) selecionar e ler um dos textos integrantes do corpus de textos indicado (ou outros corpora textuais); e
- ii) escrever um texto (1 lauda) de comentário do excerto e de relato/descrição de cenas escolares similares de que se tenha feito parte na condição de professora, estagiária, mãe ou parente responsável, aluna ou cidadã.

3. Corpus de textos

(I) Excerto de relatório de estágio de Curso de Licenciatura em Pedagogia

MELO, M. Os letramentos numa classe de alfabetização. Relatório de estágio supervisionado (Licenciatura em Pedagogia). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

[...]

Durante o estágio, houve uma cena que chamou muito a minha atenção e pode exemplificar muito bem como há letramentos desprezados durante a transposição didática. A professora resolveu, logo no início do ano, fazer uma limpeza em seu armário e jogou no lixo montes de materiais escritos: havia tabelas, fichas de turmas mais velhas com o mapa mundi, trabalhos antigos, revistas com animais, entre outros. A professora saiu da sala por alguns instantes e as crianças, fascinadas, tiraram do lixo toda essa papelada e começaram a distribuí-la, selecionando o que interessava, o que elas queriam levar para casa, o que elas queriam usar naquele momento. Embora eles fossem recém-chegados ao ensino fundamental, era visível que aquele material era bem diferente de tudo o que eles já tinham visto naquela sala de aula — a ponto de alguns escolherem muitos para levar para casa. Eu estava na sala e não vi sentido em impedi-los. Mas assim que a professora entrou e viu o que estava acontecendo, ela, brava, imediatamente tirou todos aqueles papéis das mãos dos alunos e devolveu-os ao lixo, sem nem sequer deixar que eles o explorassem mais.

Essa situação demonstra quão asséptica é a sala de aula em termos de materiais escritos: assim que aparece alguma novidade, as crianças vão ávidas até ela, para novamente ser entregues à pouca variedade das folhas de atividade (a maioria tem o mesmo padrão, por vir de uma mesma fonte), dos cadernos de classe, dos livros infantis, do alfabeto e dos numerais sobre a lousa e dos crachás com os nomes próprios. Apenas uma vez, em um semestre, essas crianças tiveram contato com as letras de revistas, cuja variedade e profusão destoam dessa sala de aula. Em outras palavras, a escriturização do objeto de saber “língua escrita” mostra que foi excluída toda a riqueza e variedade de que Emília Ferreira nos fala em seu excerto — e se essa limitação faz parte da formação do objeto ensinado, não deixa de ser estranha a reação raivosa da professora perante uma intromissão episódica dos letramentos do mundo externo em sua sala de aula.

Uma outra situação mostra mais uma vez a exclusão de uma prática social não legitimada pela escola por parte da professora. Certa vez, uma aluna bastante desinteressada em aprender a ler e escrever trouxe para a professora um caderno com uma cópia que ela tinha feito da embalagem de um produto, com todas as suas informações. Era algo em torno de 20 linhas, que respeitava as linhas do caderno, enquanto esta aluna costuma ter dificuldade para terminar o cabeçalho e ainda mais para não ultrapassar as linhas. A professora nem deu atenção ao esforço da aluna, simplesmente devolveu-lhe o caderno como se aquilo fosse alguma bobagem. O fato de esta prática não estar inscrita nas previstas para este objeto de ensino fez com que a professora ignorasse-a, por mais importante que aquilo possa ter sido para aquela aluna.

Certa vez eu estava lendo um texto acadêmico para a faculdade de pedagogia durante o recreio e um aluno sentou do meu lado. Suas falas mostravam como seu ambiente familiar estava distante das práticas de leitura de livros, e como a escola também não lhe oferecia contato com livros diferentes dos livros infantis. Ele primeiro ficou surpreso que fosse possível ler tantas letrinhas pequenas numa mesma página, e me dizia, incrédulo: “duvido que você consiga ler essa linha aqui! Agora lê essa aqui! E mais essa! Não acredito!”.

Em outro momento, um aluno apontou para a janela da sala de aula (que aliás é translúcida, o que não deixa de ser uma boa metáfora para a barreira entre o letramento escolar e os outros letramentos) e me perguntou o que era aquela cobrinha pintada. Tratava-se de um S em alfabeto de pichação seguido por outras letras. Eu respondi que eu não sabia dizer o que estava escrito ali, e isso dá uma medida importante: eu, uma agente da “mais importante agência de letramento” (KLEIMAN, 1995 apud ROJO, 2009, p. 96), embora domine o letramento institucionalizado, não tenho domínio deste tipo de letramento — embora se afirme nas “Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa e de Matemática no Ciclo I” (2006, p. 15) da Secretaria Municipal de Educação, que um dos objetivos gerais da disciplina Língua Portuguesa é “ser integrante de uma comunidade de leitores, compartilhando diferentes práticas culturais de leitura e escrita”, nunca ouvi nenhuma escola que se preocupasse com esse letramento marginalizado e de resistência.

As poucas vezes em que vi a professora sendo aberta a materiais trazidos de fora da escola relacionaram-se a livros infantis vindos das casas das crianças, tais como a história da Branca de Neve e do Lobisomem. Certa vez uma aluna fez em casa um livrinho de papelão dobrado em que se lia o escrito, feito com ajuda de alguém alfabético: “QUEM PODERÁ NOS AJUDAR? EU O CHAPOLIM COLORADO”, acompanhado de um desenho, e ela também se mostrou satisfeita.

A última situação que descreverei ocorreu na sala de leitura, mas o fato de ela ter sido proporcionada pela prefeitura faz com que eu a julgue de extrema importância na compreensão de como a transposição didática, naquilo que ela tem de políticas públicas, já exclui letramentos. Numa aula de março, os alunos receberam da prefeitura uma grande pasta intitulada “Meus livros favoritos na escola”. A pasta vinha com dois livros ilustrados para cada criança e a idéia era que cada aluno fosse criando uma biblioteca própria. Mas o nome da pasta não deixa de ser curioso: apenas os livros apresentados pela escola podem entrar nessa pasta? Será que apenas os livros que a escola apresenta podem ser os favoritos? São apenas eles que têm valor?

[...]

(II) O reconto por escrito de contos de fadas (GOMES-SANTOS, 2003)

A bagunça feita pela Bela Adormecida

Era uma vez uma princesa muito bela que havia adormecido no parque de minha escola.

Quando acordou, foi pancada pra lá e foi pancada pra cá porque todos os meninos queriam conversar com ela.

Mas também não sabiam que ela já tinha dono. Também lá vem mais confusão!

Já chegou a **Disney com a Branca de Neve**, mais confusão!

E a Bela Adormecida encontrou o **príncipe encantado** que estava com uma camisa do N.P.I. e veio de bicicleta.

E viveram felizes **que nem pão quente**.

A Bela Adormecida **no Jurassic Park**

Certa vez Hamond estava inventando uma fórmula muito cuidadosa de um T. Rex e de um velociraptor. A bela adormecida chega, e o Hamond diz:

– Oi Bela, a quanto tempo, entre Vamos almoçar.

Muitos meses depois...

Chegaram os subrinhos de Hamond, Tim e Lex.

Um dia a Bela enfiou o dedo no dente do T. Rex.

O T. Rex engoliu a Bela e a Bela desmaio por mais de 3.000.000.000.000.000.000.000.000.000 ceculos lá na barriga do T. Rex e ninguém soube.

Fim de papo.

(III) O reconto por escrito de lendas (GOMES-SANTOS, 2003)

Texto-base

Uma índia chamada Pacoca desperta, por ser muito bela, o interesse de dois índios da taba. Um deles é filho do Pajé, mas é pelo outro que a índia se enamora. O filho do Pajé pede, então, ao pai que faça um feitiço contra a índia. O pajé acaba por transformar a bela índia numa horripilante cobra que, algumas vezes, era vista na forma de um imenso navio navegando os rios amazônicos ou na forma de uma ilha que flutuava e que se movimentava para diferentes pontos desses rios (numa das versões, a cobra teria se fixado no subsolo de uma igreja). O encanto só seria desfeito se um bravo guerreiro cortasse, com uma faca virgem, a ponta do rabo da cobra. Ao fazer isso, o guerreiro deveria correr sem olhar para trás. Caso contrário, enlouqueceria. Ninguém jamais conseguiu realizar a façanha. E, se algum dia alguém conseguisse, a cidade mais próxima de onde o feitiço ocorrera submergiria para sempre nas águas dos rios da Amazônia.

Instrução

Produção de Texto

Como você percebeu, na Lenda da Cobra Grande o encanto só pode ser quebrado se um corajoso guerreiro cortar a ponta do rabo da cobra, fazendo com que ela volte a ser uma índia bela e atraente.

E você, que outra solução arrumaria para quebrar o encanto da cobra? Conte-nos esta história.

A bela índia

Era uma vez uma índia muito bela e o Paje trasformou ela em uma cobra muito grande e para desfazer o encanto tinha que dar um beijo na cobra e o índio deu um beijo na nele tornou uma bela india denovo e se casaram e viveram felizes para sempre.

Quebra o encanto da cobra grande

Para Quebrar o fentiço que o caçador colocou na india precisa, pegar um facão e cortar o rabo da cobra grande, e depois liberta a indio do fentiço que o cassado colocou, eu mesmo Fábio vol cortar o rabo da cobra grande.

4. Para saber mais

COPE, B.; KALANTZIS, M. A pedagogy of multiliteracies. In: _____. (eds.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000, p. 29-88.

FRASCA, Gonzalo. *Videogames of the Oppressed: videogames as a means for critical thinking and debate*. Dissertação (Master of Information Design and Technology) – School of Literature, Communication and Culture, Georgia Institute of Technology, 2001. <https://ludology.typepad.com/weblog/articles/thesis/FrascaThesisVideogames.pdf>

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. *Recontando histórias na escola: gêneros discursivos e produção da escrita*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

GLOSSÁRIO: *Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita*. Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>.

LEAL, Dodi Tavares Borges (Org.). *Teatra da Oprimida: últimas fronteiras cênicas da pré-transição de gênero*. Porto Seguro, BA: Universidade Federal do Sul da Bahia, 2019.

MELO, M. *Os letramentos numa classe de alfabetização. Relatório de estágio supervisionado (Licenciatura em Pedagogia)*. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

Exercícios de caligrafia e ensino antidialógico

Isadora Vaz

Um dos relatos de sala de aula compartilhados por Melo (2011), contido no “Excerto de Relatório Escrito por licenciando em Pedagogia”, traz observações sobre uma experiência vivida por “uma aluna bastante desinteressada em aprender a ler e escrever”. De acordo com a autora, a estudante havia feito uma cópia

(...) da embalagem de um produto, com todas as suas informações. Era algo em torno de 20 linhas, que respeitava as linhas do caderno, enquanto esta aluna costuma ter dificuldade para terminar o cabeçalho e ainda mais para não ultrapassar as linhas. A professora nem deu atenção ao esforço da aluna, simplesmente devolveu-lhe o caderno como se aquilo fosse alguma bobagem. O fato de esta prática não estar inscrita nas previstas para este objeto de ensino fez com que a professora ignorasse-a, por mais importante que aquilo possa ter sido para aquela aluna. (MELO, 2011)

Após essa leitura, e com base no capítulo “Educação e conscientização” de Paulo Freire (1967), me peguei pensando em duas questões centrais na situação acima referida: a primeira, sobre o papel da professora como reprodutora do pensamento antidialógico e vertical (FREIRE, 1967, p. 107) vigente no processo de alfabetização e, a segunda, acerca da ação da aluna, indicativa de uma fagulha de pensamento crítico que foi cegamente extinguida. Isso fez com que me recordasse de diversas situações que presenciei enquanto aluna de escola pública que seguiram o mesmo curso de “cabrestificação” de ideias com centelha subjetificadora e emancipadora – apagamento esse exercido sobre aqueles submetidos às imposições do modelo de educação que vem me acompanhando desde os meus primeiros anos atrás das carteiras.

Um dos exemplos mais relevantes que me veio à mente, por ser um dos mais antigos em minha memória, gira em torno do próprio ensino da grafia das letras. Muitos foram os exercícios de caligrafia (incluindo cadernos completos dedicados a esse fim) feitos por mim e meus colegas já no Ensino Infantil, quando mal sabíamos escrever nossos nomes completos. Anos depois, mesmo estando apta a escrever e ler sem dificuldades, vi avolumar-se a quantidade de atividades semelhantes realizadas durante as séries iniciais do Ensino Fundamental; até que, por manter-me nas linhas prescritas, fui liberada de tal tarefa. E, mesmo assim, quando já estava cursando o Ensino Médio, continuei presenciando situações nas quais alunos eram humilhados por professores que, parados em frente a lousa, “aconselhavam”, não muito amigavelmente, os alunos a fazerem esses mesmos exercícios de caligrafia, pois, de acordo com eles, a forma como os adolescentes escreviam não seria legível ou minimamente compreensível – o que, na maioria das vezes, não se provou verdade, pois a diferença central dos traços feitos por esses residia em não escreverem em letras cursivas, mas de imprensa².

Por ser dito por figuras que têm como uma de suas funções nesse tipo de ambiente escolar validar os feitos dos alunos, tal tipo de comentário inibe ainda mais as vozes já passivizadas desses, pois é dado como resposta a atividades cujos gabaritos normalmente não prevêm posicionamentos pessoais mas um certo ou um errado, sendo possível identificar nelas, como um dos únicos traços de identidade dos estudantes, suas diferentes letras. Em decorrência disso, muitos colegas submetidos a episódios semelhantes passaram a vir até mim e a outros da turma conhecidos por terem a “letra bonita” sempre que algum trabalho, em grupo ou não, requeria que algo escrito manualmente fosse entregue ao professor; além da extinção generalizada do pensamento crítico, o meio de expressão desses meus companheiros

2 Ao que vale adicionar um comentário feito por um companheiro de turma do terceiro ano do Ensino Médio, leitor ávido e crítico, que, após diversos anos sendo alvo de retornos semelhantes de professores sobre suas letras, me questionou, reflexivamente, sobre o porquê deveria aprender a escrever de maneira cursiva se em muitos países esse tipo de escrita já era considerado ultrapassado.

de classe também lhes foi retirado.

E, como no caso descrito por Melo (2011), quando interessados em aprender – mesmo que não ultrapassando as linhas prescritas no caderno, no pontilhado dos exercícios de caligrafia e no ensino antidialógico que “não comunica. Faz comunicados” (FREIRE, 1967, p. 108) –, suas buscas e esforços não eram reconhecidos, mas ainda assim eram ignorados. Por estar distante de qualquer princípio básico de consciência crítica e ensino dialógico, esse processo de aprendizagem, pautado no seguimento de modelos muito bem delimitados, desestimulou a exteriorização do pensar de muitos colegas meus desde os princípios de suas alfabetizações e desincentivou o modo subjetivo e crítico da aluna no Relatório, mesmo que essa tenha procurado, brilhantemente, transformar uma embalagem de produto em uma vivência própria de letramento, incorporando-a.

Referências

- FREIRE, Paulo. (1967). Educação e conscientização. In: Educação como prática da liberdade. 19a. edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1989, p. 101-121.
- MELO, M. Os letramentos numa classe de alfabetização. Relatório de estágio supervisionado (Licenciatura em Pedagogia). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

O diálogo na promoção de uma educação não alienante

Lucas Casanova Silva

Vamos destacar duas cenas relatadas no Excerto 1 (MELO, 2011) que cremos ser suficientes para os comentários sobre a divergência entre a metodologia da professora em questão e o que defende Paulo Freire.

No referido excerto temos o relato de uma professora que jogou no lixo vários “materiais escritos: havia tabelas, fichas de turmas mais velhas com o mapa mundi, trabalhos antigos, revistas com animais, entre outros” (MELO, 2011). Os alunos ficaram curiosos e retiraram do lixo os materiais e os foram escolhendo e distribuindo de acordo com suas preferências pessoais. Quando a professora voltou à sala de aula, viu o que ocorrera e tomou todo o material das mãos dos alunos e os jogou novamente no lixo.

Além desse ocorrido, houve outra situação que cremos merecer destaque:

Certa vez, uma aluna bastante desinteressada em aprender a ler e escrever trouxe para a professora um caderno com uma cópia que ela tinha feito da embalagem de um produto, com todas as suas informações. Era algo em torno de 20 linhas, que respeitava as linhas do caderno, enquanto esta aluna costuma ter dificuldade para terminar o cabeçalho e ainda mais para não ultrapassar as linhas. A professora nem deu atenção ao esforço da aluna, simplesmente devolveu-lhe o caderno como se aquilo fosse alguma bobagem (MELO, 2011).

Em seu texto, Freire nos dá uma das condições necessárias para que uma educação não seja alienada nem alienante: “Sempre confiáramos no povo. Sempre rejeitáramos fórmulas doadas. Sempre acreditáramos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe” (FREIRE, p. 102, destaque nosso).

Destacamos a palavra “com” pois ela diz muito sobre a essência do texto de Paulo Freire e, além disso, é algo que não ocorreu nas situações descritas no excerto 1. Ou seja, ao se deparar com uma situação que evidenciava uma curiosidade dos alunos para com o material jogado no lixo, a educadora não levou em consideração essa vontade de conhecer (tanto o material quanto o que tinha nele de conteúdo) dos estudantes e tomou a decisão unilateral de retirar o material dos alunos e jogá-lo novamente no lixo. Isso demonstra algo oposto ao exposto no texto de Freire.

Com relação à segunda situação do Excerto 1, a professora também perdeu uma grande oportunidade de construir algo com a aluna, ainda mais considerando que era uma aluna que não participava muito e a educadora tinha uma grande chance de instigá-la ao aprendizado usando algo que ela mesma trouxe para a aula.

Na primeira situação, a educadora poderia elaborar um planejamento para discutir os conteúdos do programa usando aqueles materiais e, assim, respeitar a curiosidade dos alunos. Na segunda, era a chance de criar um laço de afetividade com uma aluna que não participava muito.

Na situação 1, a ação escolhida pela educadora foi tomada sem dialogar com os alunos. Assim, ela evidencia, nas palavras de Freire, um antidiálogo da educadora.

O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrílico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. (FREIRE, 1967, p. 107-108)

Essa cena do material no lixo evidencia que a educadora toma decisões pelos estudantes, e não com

eles. O diálogo é necessário para que se promova uma educação não alienante. Mas não se trata um diálogo no sentido abstrato, trata-se de ações e atitudes concretas em que o diálogo se estabeleça, seja para um aluno diretamente aprender algo, sanando alguma dúvida, seja para se tomar uma decisão em conjunto, como poderia ter sido feito na primeira cena descrita.

Isso não implica que todas as decisões sejam feitas em conjunto, pois o educador tem um programa em suas mãos e sabe quais habilidades precisa desenvolver nos estudantes em um determinado período de aprendizagem. Mas a centralização das decisões de modo autoritário é o oposto do que defende Freire em seu texto.

Desta forma, além do diálogo e de uma atitude concreta em que a aprendizagem seja com o estudante e não para o estudante, a educadora deveria estar atenta para não pensar pelos estudantes, nem a ensiná-los a apenas obedecer.

Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza. (FREIRE, 1967, p. 110)

Referências

FREIRE, Paulo. (1967). Educação e conscientização. In: Educação como prática da liberdade. 19a. edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1989, p. 101-121.

MELO, M. Os letramentos numa classe de alfabetização. Relatório de estágio supervisionado (Licenciatura em Pedagogia). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

Qual a cor da esmeralda?

Lucas Miquelon

Algo que uma professora da licenciatura, que ministra a disciplina Psicologia da Educação, contou-me certa vez em sala me marcou profundamente – uma inscrição na memória que, como diria minha vó, “*vorte e meia*”³ aparece. Discorrendo acerca dos testes psicométricos, que visam à “medição” da “inteligência” das crianças e indicam, igualmente, se aquela que foi submetida a eles possui algum “atraso” na aprendizagem, essa professora narrou um caso específico que aconteceu com ela durante uma vivência realizada ainda quando era aluna do mestrado.

Interrompo o fluxo de raciocínio apenas para tecer um comentário-crítica acerca desses testes: para além do absurdo que é cogitar “medir” a inteligência, como se fosse essa uma massa material passível de pontuações matemáticas indiscutíveis (quase como numa frenologia revigorada), parte do protocolo a ser seguido pelas psicólogas (os testes só podem ser aplicados por profissionais da área) consiste na impossibilidade de fazer perguntas a partir das respostas dadas pelas crianças. Dito de outro modo, se a criança não responde cirurgicamente ao que a pergunta pede, ela perde pontos - pontos esses que, ao final da avaliação, cravam um resultado naqueles corpos submetidos ao que eu considero uma violência.

Considerações feitas, volto à narração do caso: essa professora, que doravante chamarei de C., fora incumbida de aplicar esse penduricalho estapafúrdio em crianças da favela de Paraisópolis. Entre as respostas oferecidas por determinada criança, que doravante chamarei de A., uma saltou à situação: ao ler a pergunta “Qual a cor da esmeralda?” para a criança, C. recebeu de volta a palavra “preta”. Intrigada com aquilo que ouvira, optou por quebrar um protocolo que deveria ser seguido à risca e perguntou “por quê?”, ao que A. respondeu: “ora, Esmeralda é minha vizinha, e ela é preta”.

Mas aquela resposta, por fim, não era a “correta”, pois, veja, a cor da esmeralda é verde. Lendo a indicação bibliográfica da aula, refleti (ainda que consciente de que o que narro não diz respeito especificamente ao processo de alfabetização) sobre como essa cena aqui emoldurada se configura como um possível exemplo de antidiálogo (FREIRE, 1967, p.108) que o teste psicométrico impôs: o único intuito do teste era fazer um comunicado acerca da “inteligência” de A. – uma criança que, em última instância, seria reduzida a um ser de inteligência ou de não-inteligência; uma criança que, nesse sentido, era vista não como estando com o mundo, mas apenas no mundo (FREIRE, 1967, p. 104). Penso que, nos vácuos da sua resposta, encontram-se também inscritos os materiais jogados no lixo pela professora ou o fechamento do caderno da criança que copiara o rótulo de um produto, ambas cenas citadas no enxerto do relatório de estágio de Melo (2011).

Talvez, nunca chegaremos a saber quem era Esmeralda, a vizinha preta da criança entrevistada/ analisada/marcada. Em alguma instância perdemos, a professora, eu e você, leitora, algo que arrisco chamar de alfabetização acerca do mundo: perdemos histórias que se escondem nas entrelinhas dos antidiálogos institucionalizados. Mas – sublinho – uma vez conscientes disso, que possamos escrever recontos e lutar “felizes que nem pão quente” (GOMES-SANTOS, 2003).

3 Nunca busquei investigar a origem deste curioso termo, ainda que o utilize indiscriminadamente sem qualquer hesitação, especialmente pela falta de um outro que me seja tão adequado quanto ele. Além disso, utilizar-me dele, ainda mais neste momento específico no qual faço alusão a um registro oral oferecido pela professora, pego-me refletindo sobre as potencialidades oferecidas pela oralidade. Mas, penso agora, este é alimento oportuno para outra reflexão que não cabe no espaço desta lauda.

Referências

FREIRE, Paulo. (1967). Educação e conscientização. In: Educação como prática da liberdade. 19a. edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1989, p. 101-121.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. Recontando histórias na escola: gêneros discursivos e produção da escrita. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

MELO, M. Os letramentos numa classe de alfabetização. Relatório de estágio supervisionado (Licenciatura em Pedagogia). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

O movimento de ocupação das escolas pelos alunos

Renata Hummel

Sou professora de Sociologia no ensino médio público desde 2009. Como a maioria dos colegas de profissão, passei por diversas escolas. Comecei como “Categoria L”, a tal “sopa de letrinhas” que o Governo do Estado inventou para precarizar ainda mais a profissão, jogando professor contra professor e quebrando as greves da categoria. Depois passei no concurso, mas a quantidade de escolas e salas que o professor precisa pegar para conseguir sobreviver (minimamente) mudou pouco, ainda mais em disciplinas com duas aulas semanais como a minha. Cheguei a pegar aulas em 4 escolas diferentes.

Nas minhas recordações, o cotidiano até 2015 era sempre o mesmo: a luta diária com a precariedade em todos os sentidos, de infra-estrutura e materiais à dificuldade de construir alguma relação com os alunos em salas lotadas e problemas mil (sociais). Algum sucesso e muito fracasso. Inúmeros pesquisadores e teóricos da educação – inclusive Paulo Freire – destacaram como uma dificuldade central o que Freire chama de “consciência ingênua” e “consciência mágica”, das quais procurávamos sair rumo à uma “consciência crítica” (FREIRE, 1967). Eu diria que minha experiência nas escolas era mais próxima da “consciência mágica”, associada quase sempre a um fatalismo crônico. Quando nesse cotidiano de opressão intenso explodia alguma revolta, na maior parte das vezes individualizada, quase sempre era concretizada na destruição de algo dentro da escola ou alguma agressão a professores e aos próprios colegas. Entre professores a saída era quase sempre a falta. Para além do que eu como professora conseguia construir, me parecia um cotidiano sem saída possível.

Mas aí veio a greve de 92 dias, em 2015. Eu já tinha participado de greves, mas essa foi diferente, não só pela quantidade de professores que participaram, mas do que conseguimos construir em termos de diálogo com os colegas, com os alunos, com os pais. Em uma de minhas escolas (nesse período eu estava em duas), os alunos paralisaram alguns dias e fizeram uma manifestação na rua em frente à escola, em apoio aos professores em greve. Não vou entrar em detalhes, porque o que me interessa aqui é o ano seguinte. Voltamos derrotados da greve. Tive cinco colegas que foram exonerados, sem fé no futuro da escola e da educação pública.

O Governo se sentiu tão forte que no ano seguinte decidiu fechar 94 escolas. Os professores não tiveram força para fazer muito mais que protestar, mas aí os alunos começaram os processos de ocupação de escolas, inspirados pelos chilenos. Minhas duas escolas foram ocupadas em questão de duas semanas. Os professores que tinham feito greve no ano passado, em sua maioria, apoiaram a ocupação – eu fui uma delas e tenho particular orgulho disso. Estive em várias escolas ocupadas, recolhi dinheiro para comprar comida e entreguei doações, participei de diversos cursos e eventos dentro das escolas ocupadas, conversei com pais e alunos, briguei com a direção da escola (que chamou a ronda escolar para nós e para os alunos), fiz “ronda da madrugada” no bairro, porque a polícia (a PM) usava esses horários inclusive para jogar bombas de gás dentro das escolas e ameaçar os estudantes.

Agora chego onde eu queria: foi impressionante a mudança de atitude, de interesse, de relacionamento, de tudo... entre os alunos, entre os alunos e a escola, entre os alunos e os professores apoiadores, e – especialmente – entre os alunos e a construção do conhecimento. Dentro das minhas escolas teve curso de fanzine, show de música, teatro, discussão feminista, yoga, horta comunitária, clube de leitura, curso de geopolítica internacional, astronomia, rádio comunitária, roteiro e cinema, fotografia.

Os alunos grafitaram a escola toda, que nunca foi tão limpa e bem cuidada antes. Acharam instrumentos musicais trancados numa sala, bem como livros abandonados e mofados em um canto. Abriram tudo, usaram tudo. Cozinhavam juntos, fizeram rodas de música, limpavam a escola juntos. Estavam abertos a tudo, ávidos por conhecer tudo – como tinha que ser, não? Alunos que detestavam a escola, alunos que destruíam coisas, alunos que dormiam a aula toda ou ficavam do lado de fora, alunos

muito agressivos – todos os que eu conhecia estavam lá, participando ativamente dos cursos, limpando a escola, pintando os muros, plantando na horta, ajudando na cozinha. Pareciam – para mim – outras pessoas. Um pouco como o efeito de descobrir-se produtor de cultura nos alunos de Paulo Freire, mas potencializado pela juventude. A violência a que foram submetidos pelo Governo, pela polícia, pelas direções das escolas, por alguns professores – não quero glamourizar o período, foram muitas violências e muito graves parecia só reforçar a união entre eles. O movimento foi vitorioso. Quando voltamos à escola, os alunos tinham tantos projetos a oferecer, tantas ideias novas, tantas transformações... A escola era outra.

Mas em dois anos – uma das minhas escolas ainda foi reocupada em 2017, terminando quase em uma tragédia – foi se destruindo tudo isso. Os grêmios foram cooptados pelas direções, professores e alunos foram perseguidos, as pessoas que iam dar cursos eram desconvidadas pela direção a aparecer na escola, as hortas foram abandonadas, a escola foi repintada por cima dos grafites, as nossas saídas de campo (que eram demanda dos alunos) foram ficando difíceis porque a diretorias de ensino exigiam tantas burocracias que não conseguíamos mais dar conta.

Os alunos que tinham participado das ocupações agora estavam na faculdade (muitos deles em faculdades públicas), outros abandonaram a escola por conta das perseguições, outros tentaram manter a paixão pelo aprender, mas aos que entravam do ensino fundamental ficou a “narrativa” de que foi um período de vandalismo, drogas e sexo. Eu e os colegas assistimos à volta daquela escola triste, represora, conteudista, para nosso desânimo. Mas já escrevi demais... Ter vivido isso tudo e estar na escola de hoje é muito triste – agora sou eu tomada por esse sentimento de fatalismo, que espero que logo termine.

Referência

FREIRE, Paulo. (1967). Educação e conscientização. In: Educação como prática da liberdade. 19a. edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1989, p. 101-121.

Método ativo e democratização da cultura

Vinícius Alves

No excerto de relatório de estágio de Curso de Licenciatura em Pedagogia (MELO, 2011), a estagiária relata experiências muito comuns em sala de aula e que, por isso, merecem atenta reflexão. O texto narra cinco cenas que fazem oposição ao diálogo que Paulo Freire, em “Educação e conscientização” (FREIRE, 1967), propõe entre docente e educando como sendo fundamental para a democratização da cultura.

O autor pernambucano defende o método de educação “ativo, dialogal, crítico e criticizador” que transforma o homem em sujeito e centro desse processo, levando o homem a tomada de consciência crítica. Para isso, é indispensável o estabelecimento da atitude dialogal na relação entre aluno e professor que leve em conta, entre outros aspectos, “o levantamento do universo vocabular dos grupos” e a compreensão de sua cultura gerando comunicação e criticidade. Ora, o que se nota no relatório são passagens em que os alunos são repreendidos e inferiorizados em seus próprios conhecimentos, ou seja, os alunos são retirados da posição de homem com o mundo, quando, em uma situação, eles tentam recolher o material descartado pela professora, mas são logo impedidos ou, em outra situação, quando a aluna questiona a estagiária sobre o que seria a letra pichada na parede, o que demonstra a falta de preocupação com letramentos marginalizados e com a própria linguagem dos alunos fora dos muros escolares.

Segundo esse método conservador, os educandos são objetos inertes que nada tem a acrescentar à discussão ou a contribuir ativamente para o método e a aprendizagem. Isso impede a captação crítica e se distancia do universo e da linguagem dos alunos, como notou o estagiário: “Suas falas mostravam como seu ambiente familiar estava distante das práticas de leitura de livros”. Assim, inviabiliza-se o diálogo e, por consequência, a comunicação. Eis porque o método ativo que Paulo Freire defende é imprescindível para a democratização da cultura.

A título de exemplo, posso descrever um caso que ocorreu em 2017, no terceiro ano do Ensino Médio: alguns alunos da minha turma decidiram por conta própria promover um concurso de rimas no qual o vencedor iria declamar a sua rima no meio da sala. No dia seguinte, o aluno ganhador foi apresentar a sua rima à professora que, com muito desdém, disse que aquilo era um texto para ser lido fora da escola e que não poderia ser declamado, pois estava cheio de “erros gramaticais”. A sala se indignou e a rima foi lida, mas nunca mais promovemos a escuta de qualquer escrita textual por iniciativa própria.

Referências

- FREIRE, Paulo. (1967). Educação e conscientização. In: Educação como prática da liberdade. 19a. edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1989, p. 101-121.
- MELO, M. Os letramentos numa classe de alfabetização. Relatório de estágio supervisionado (Licenciatura em Pedagogia). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

II. Ambiente didático e trabalho docente



Roteiro de Aula 2

RESUMO: Discussão sobre a noção de ambiente sob a perspectiva da teoria histórico-cultural de Vigotski, e seu potencial para a compreensão de episódios de interação em sala de aula, bem como para a descrição e análise de múltiplos usos de ferramentas didáticas no trabalho docente.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente; Interação; Ferramentas didáticas; Trabalho docente

1. Sugestão bibliográfica

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. S. A questão do meio na pedologia [1923]. Psicologia USP, Vol. 21(4), São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, p. 681-701, 2010.

2. Tarefa

Com base na referência bibliográfica sugerida (e em outras referências), confrontar a discussão em torno da noção de meio, de Vigotski, com o excerto de relatório de estágio, transcrito, a seguir, sobre o uso do “momento de conversa” como ferramenta do trabalho da professora alfabetizadora em uma escola pública da cidade de São Paulo, agregando à discussão experiências com que esteve envolvida na condição de professora, estudante, estagiária, mãe, tia, militante, pesquisadora etc. que possam eventualmente ilustrar o comentário feito.

3. Corpus de textos

Excerto de Relatório de estágio

CUNTO, Mariana Botti de. Considerações sobre as práticas de interação em uma turma de 1o. ano do E.F.: a conversa como um momento privilegiado de interação professor-aluno (Relatório de Estágio). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em <https://fdocumentos.tips/document/versao-final-do-trabalho-de-metodologia-da-lingueistica.html>.

[...]

3. O momento da conversa

É certo que a interação verbal entre professor e aluno se dá a todo momento em uma sala de aula, entretanto, o curioso é que, nunca antes, quer em minha experiência como aluna, ou em minha experiência como estagiária, havia me deparado com um momento da aula reservado especialmente para esse fim, daí o interesse em olhá-lo mais de perto em um artigo voltado especificamente para a questão da interação.

De fato, essa novidade está relacionada, em parte, às próprias orientações didáticas do Projeto Ler e Escrever. No Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o professor alfabetizador da 1ª série v.1, fornecido pela Secretaria Municipal de Educação às escolas que acolhem o projeto, encontram-se elencadas as expectativas de aprendizagem relacionadas à comunicação oral. São elas:

- Participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção e formulando perguntas sobre o tema tratado.
- Planejar sua fala, adequando-a a diferentes interlocutores em situações comunicativas do cotidiano.

Uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento de Língua Portuguesa também apontam para a importância de um trabalho sistemático com a linguagem oral, de modo a ampliar a competência linguística dos alunos nas mais diversas situações comunicativas, o guia sugere que os professores alfabetizadores proponham atividades, pelo menos duas vezes por semana, que privilegiem

a comunicação oral.

Sendo assim, a conversa torna-se um momento de interação institucionalizado, uma parte específica da aula em que a comunicação oral ganha um status diferenciado, na medida em que tem sempre o seu lugar garantido na rotina da turma. Entretanto, como se verá a seguir, ela não visa apenas desenvolver as habilidades comunicativas das crianças, mas é utilizada, pela professora, para cumprir objetivos didáticos diversos, como demonstram as anotações feitas em sala de aula e reproduzidas no anexo (p. 16). Entre 01/03/2010 e 28/05/2010, foram registrados 29 momentos de conversa mais significativos, sobre os mais variados temas, e realizados em ambientes diferentes (sala de aula ou brinquedoteca). Na grande maioria das vezes, eles se deram logo após a chamada e a escrita da rotina na lousa, demarcando nitidamente para os alunos o início do período de aulas.

Como dito anteriormente, o momento da conversa pode exercer as mais variadas funções. Ele é de grande importância, por exemplo, para presentificar o objeto de estudo (sistema de escrita e sistema numérico), introduzindo os conceitos necessários para a realização das tarefas que se seguirão naquele dia, como se verifica nos registros 1, 2 e 4 abaixo. A conversa também é aproveitada para abordar questões como a falta de disciplina (ex: registro 3), bem como para levantar sugestões dos alunos e propor soluções para alguns conflitos vividos cotidianamente (ex: registro 23). Esse momento também pode atuar para cumprir o gesto da regulação, quando os alunos vão à frente da classe para apresentar a lição de casa ao resto da turma (ex: registros 6 e 14). Outra atividade que se realiza por meio da conversa é a reconstituição narrativa dos filmes assistidos nas aulas de vídeo, na qual a professora retoma, com a ajuda dos alunos, os trechos mais importantes da história vista, procurando aproveitar algum elemento diretamente relacionado ao dia-a-dia da turma (ex: registros 5, 18 e 25). Todavia, o momento da conversa parece ser mais frequentemente usado para que os alunos compartilhem suas experiências com os demais, aprendendo a se colocar em público e a respeitar os colegas numa situação comunicativa, como se lê nos registros 7, 12, 20, 21, 22 e 24. É interessante observar as modificações que a professora introduz, sempre visando algo diferente. Se em 7 há uma preocupação maior com o desempenho oral dos alunos, atentando-se para a articulação da voz, por exemplo, já em 22 a professora se vale da mesma situação para propor uma atividade de leitura e de reflexão sobre o sistema da escrita.

Voltando ao Guia de Planejamento do Projeto Ler e Escrever, verifica-se que essas diversas atividades realizadas no momento da conversa estão de acordo com as orientações didáticas, contemplando as situações de aprendizagem propostas ao professor alfabetizador, para o desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos. Quando a professora pede a participação dos alunos para introduzir algum tópico relacionado ao sistema de escrita ou aos números, ela proporciona situações “para que os alunos possam aprender a ouvir com atenção crescente, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder a perguntas, explicar, manifestar opiniões próprias e respeitar a dos outros”. Quando ela retoma a história de um filme assistido, ou a narrativa de uma história lida, ela incentiva os alunos “a selecionar os aspectos relevantes da história, necessários à compreensão da sua narrativa, aprendendo a conhecer, utilizar e se apropriar de algumas das características discursivas do texto-fonte”. Ao chamar os alunos à frente da classe, para que compartilhem um pouco das experiências vividas durante o final de semana, a professora possibilita que eles “manifestem interesse crescente por ouvir e expressar sentimentos, experiências, idéias e opiniões, além de aprenderem a respeitar modos de falar diferentes do seu, e a apreciar tanto a sua produção oral quanto a dos colegas, observando e avaliando os elementos necessários para a compreensão de quem ouve, e a adequação da linguagem utilizada à situação comunicativa”. Por fim, quando o momento da conversa é aproveitado para a verificação e apresentação das lições de casa, os alunos têm a possibilidade “de falar de maneira mais formal, aprendendo, assim, a utilizar apoios escritos” (o caderno de lição de casa) em uma situação de comunicação oral.

Uma vez que está inserida na sala de aula, e no trabalho da professora, a conversa também se realiza por meio de ferramentas e de gestos didáticos, que são responsáveis por nortear, o tempo todo, a interação professor-aluno. Quanto às ferramentas, nota-se um predomínio daquelas de ordem discursiva, como já era de se esperar de um momento privilegiado de interação verbal. Em diversas

ocasiões, como nos registros 2, 8 e 9, a professora lança mão da explicação e da exemplificação, sendo que nesses dois casos a lousa se mostra um aliado importante. Entretanto, o dispositivo discursivo que figura mais constantemente nesse momento da rotina é, sem dúvida, o jogo de pergunta e resposta entre a professora e os alunos. Nos registros 1, 2 e 4, por exemplo, é possível observar algumas das perguntas da professora. Apelando à memória dos alunos, ela sempre parte dos seus conhecimentos prévios, para introduzir algum tópico relevante, aproximando-os, desse modo, do objeto de estudo. Vale lembrar que o par dialógico é uma estratégia de interação valiosa em sala de aula, uma vez que pode cumprir diversas funções, como ilustra o texto “Pergunta-resposta: como o par dialógico constrói uma aula na alfabetização”. De acordo com os autores, as perguntas da professora não servem exclusivamente para presentificar o objeto de estudo, e mantê-lo vivo na classe, mas também para retomar o conteúdo de estudo de outras aulas, para verificar o canal de comunicação com os alunos, e o grau de compreensão da turma, para obter informações novas, para pedir esclarecimentos, e também como forma de regulação, para conduzir os alunos a uma ideia inversa. Em outras palavras, é por meio do jogo de perguntas e respostas entre a professora e os alunos que se concretizam os gestos profissionais, elencados na segunda seção do presente artigo. No registro realizado no dia 01/03/2010, por exemplo, aparecem predominantemente dois gestos: a institucionalização, no momento em que a professora estabelece a diferença entre as letras e os números, e o emprego de dispositivos didáticos, representado pelo uso do calendário para tratar dos números. Já na conversa feita em 07/04/2010, essa mesma ferramenta material é utilizada no gesto de apelo à memória, em que a professora recorda por meio de perguntas feitas aos alunos a utilização do calendário. A antecipação didática, por sua vez, está clara no episódio registrado no dia 12/03/2010, no qual a professora se vale do filme *FormiguinaZ* para introduzir o projeto sobre a dengue e o seu mosquito transmissor.

Vê-se, por meio desses poucos exemplos, que os gestos didáticos que figuram no momento da conversa também requerem o emprego de ferramentas materiais das mais diversas. Nos registros 1 e 14, aparece o calendário. No registro 2, diferentemente, a professora usa um enorme cartaz com os nomes de todos os alunos escritos em grandes letras bastão, para propor uma reflexão sobre o sistema da escrita. Em 22, aparecem as plaquinhas com os nomes dos alunos, como recurso para chamá-los à frente da classe, a fim de compartilharem o que fizeram no final de semana. Em 4, finalmente, o material escolhido pela professora é um estojo de canetinhas coloridas, que ela aproveita para refletir com os alunos sobre os números e as quantidades.

4. Considerações finais:

Na seção anterior, procurou-se evidenciar a importância do momento da conversa na rotina de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. É por meio dele que se dá voz aos alunos e a sua individualidade, permitindo que eles expressem opiniões e compartilhem experiências pessoais. Viu-se que a conversa é necessária não apenas para que os alunos desenvolvam sua competência comunicativa, aprendendo a colocar bem a voz, e a planejar a sua fala, bem como a respeitar a fala do outro, mas que ela também pode ser utilizada pela professora para uma porção de outras finalidades didáticas, que se realizam por meio dos gestos e das ferramentas profissionais do professor, como exemplificado e discutido anteriormente. A intensa interação entre a professora e seus alunos nos momentos de conversa é fundamental para que juntos eles possam construir o objeto de estudo, que se torna, desse modo, muito mais vivo e significativo no interior da sala de aula.

É uma pena, no entanto, que com o passar dos anos escolares, essa prática tenda a diminuir drasticamente. Se, por um lado, ela se faz bastante presente nas séries iniciais, por outro lado, conforme os alunos vão se apropriando da leitura e da escrita, tornando-se capazes de realizar as tarefas de forma cada vez mais autônoma, parece que alguns professores passam a privilegiar cada vez menos a interação professor-aluno, transformando os suportes materiais, como a lousa, os livros didáticos e os cadernos, nos principais intermediadores da relação professor-aluno. Mas será que nesse caso se dá verdadeiramente o processo de construção do conhecimento?

5. Referências bibliográficas:

- BENTES, A. C.. “Sobre as múltiplas e diferentes oralidades no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola”. In: ROJO, R. H.; RANGEL, E. (org.). Explorando o ensino: Língua Portuguesa. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2009, v. 1, p. 1-29.
- GOMES-SANTOS, S. N. & ALMEIDA, P. S. “Escrita e trabalho docente na alfabetização”. São Paulo, SP: FE-USP, 2010 (mimeo).
- GOMES-SANTOS, S. N. & ALMEIDA, P. S. “Pergunta-resposta: como o par dialógico constrói uma aula na alfabetização”. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte, v. 9, n. 1, pp. 133-149, 2009.
- ROJO, R. H. “Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas”. In: Anais do IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET). Tubarão, SC: SIGET, 2007.
- SCHNEUWLY, B. “Les outils de l’enseignant – un essai didactique”. Tradução Genival Teixeira Vasconcelos Filho. Université de Genève, Repères, no. 22, 2000.
- SILVA, L. A. da. “O diálogo professor/aluno na aula expositiva”. In: PRETI, D. (org.). Diálogos na fala e na escrita. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2008. pp. 19-43.

6. Anexo: notas de campo:

1-) Momento da conversa em 01/03/2010 (2ª-feira, na sala de aula):

P: Para que servem os números?

Algumas respostas dos alunos: para contar, para saber a idade, para saber qual dia é, para calcular, fazer contas de matemática.

P: Dá para escrever uma palavra usando números? As letras são iguais aos números?

As: NÃO!

P: O que usamos para escrever as palavras: letras ou números?

Em seguida, a professora aborda as utilidades do calendário:

P: Por que alguns dias estão em vermelho?

As: São os dias em que não vamos para a escola.

P: O calendário também serve para reconhecermos os números, ele irá ajudar no reconhecimento da escrita dos números.

2-) Momento da conversa em 02/03/2010 (3ª-feira, na sala de aula):

A professora apresenta a lista com os nomes dos alunos escritos em letra de forma grande, e pergunta a eles o que está escrito. Imediatamente, alguns alunos reconhecem seus nomes. A conversa é sobre as utilidades que a lista poderá ter: para auxiliar na escrita do nome, para aprender a escrever, para saber os nomes dos colegas. A professora explica que a lista também ajudará a escrever outras palavras, como “gata”, por exemplo, aproveitando os nomes de duas alunas que se iniciam respectivamente com “ga” e “ta”.

P: Onde está escrito “ga”? - os alunos confirmam a posição que a professora aponta na lousa.

P: Onde está escrito “ta”? - os alunos confirmam a posição que a professora aponta na lousa.

3-) Momento da conversa em 03/03/2010 (4ª-feira, na sala de aula):

A professora trata da questão da disciplina - o empurra-empurra na fila e as brigas – e aproveita para retomar algumas palavrinhas e expressões importantes: “obrigado”, “por favor” e “com licença”.

4-) Momento da conversa em 10/03/2010 (4ª-feira, em círculo, na brinquedoteca):

Usando canetinhas coloridas, a professora faz perguntas de adição e subtração para os alunos.

P: Como vocês sabiam quantas canetinhas eu estava segurando?

P: Quando eu colocava mais canetinhas, vocês precisavam contar todas de novo, ou vocês guardavam o número na cabeça e contavam a partir das novas?

P: Eu posso usar os meus dedos para contar também? – Ela pede para que os alunos mostrem as suas idades com os dedos das mãos e une as mãos de dois alunos, perguntando qual é a quantidade total mostrada.

5-) Momento da conversa em 12/03/2010 (6ª-feira, na sala de aula):

Conversa sobre o filme FormiguinaZ. A professora reconstrói a linha narrativa formulando perguntas aos alunos, e articulando suas respostas. Para poderem participar, os alunos devem levantar o braço, e esperar em silêncio até que a professora os chame. Os demais devem permanecer quietos para ouvir as respostas dos colegas. Aproveitando que o filme mostrava vários insetos, um pouco antes de concluir o momento da conversa, ela introduz o assunto sobre o mosquito da dengue e a doença por ele transmitida, explicando aos alunos que eles farão outras atividades sobre o tema.

6-) Momento da conversa em 17/03/2010 (4ª-feira, na sala de aula):

A professora aproveita o momento da conversa para chamar os alunos individualmente à frente da classe, a fim de conferir as lições de casa. Eles levam seus cadernos, e mostram para a professora e para a classe as figuras ou palavras que encontraram em revistas, iniciando com a primeira letra de seus nomes. A professora retoma a letra inicial do nome de cada um, e pede para que falem em voz alta os nomes das figuras e/ou palavras que colaram no caderno, desse modo a tarefa vai sendo corrigida. O resto da classe deve permanecer em silêncio e prestar atenção nos alunos que vão à frente. A professora valoriza o esforço de todos aqueles que cumpriram a atividade.

7-) Momento da conversa em 22/03/2010 (2ª-feira, na brinquedoteca):

Sentamos em roda na brinquedoteca. Cada aluno deve falar um pouco sobre o que fez durante o final de semana. A professora pede que os alunos falem alto, para que todos possam escutar. Enquanto um fala, os outros devem permanecer em silêncio e prestar atenção. Todos terão a sua vez. A professora precisa chamar a atenção de alguns alunos algumas vezes, para que eles parem de conversar e/ou brincar, e respeitem o colega que está falando, pois, na vez deles, os outros estavam mais atentos. As crianças selecionam episódios especiais: visita de primos ou amigos, e as brincadeiras que fizeram com eles; brincadeiras com fantasias; visita a um lugar diferente (ex: escola de música, shopping); brincadeira com vídeo-game, carrinho de corrida, Barbie, de pega-pega e de escolinha. Não há uma preocupação da professora em corrigir o modo como os alunos falam, o objetivo e a preocupação maiores são que todos os alunos participem e compartilhem suas experiências, respeitando a sua vez de falar, e aprendendo a ouvir os colegas.

8-) Momento da conversa em 23/03/2010 (3ª-feira, em círculo, na brinquedoteca):

A professora aproveitou para retomar o jogo da memória com figuras e nomes de insetos feito no final do dia anterior. Ela retomou os nomes dos insetos, chamando a atenção dos alunos para a 1ª letra de cada um, e explorando nomes de outros animais que também se iniciassem por essas letras, por meio da participação dos alunos.

Ex: formiga – foca

Abelha – águia

Joaninha – jacaré

Borboleta – besouro

A conversa foi seguida pela leitura de uma história com animais que abordava a sequência numérica de 1 a 10.

9-) Momento da conversa em 24/03/2010 (4ª-feira, na sala de aula):

A professora retomou a atividade realizada no dia anterior - um jogo da forca – aproveitando

para distinguir novamente o grupo das vogais do grupo das consoantes. Em seguida, ela explicou a próxima atividade que os alunos deveriam fazer em duplas: ordenar corretamente as letras do alfabeto embaralhadas em uma sopa de letrinhas (folhinha extra). A professora ressalta que eles poderão usar as letras sobre a lousa para fazer consultas.

10-) Momento da conversa em 25/03/2010 (5ª-feira, na sala de aula):

A professora retomou a conversa sobre a dengue, e comentou os desenhos que os alunos fizeram no dia anterior para a exposição que será montada na escola. Alguns alunos precisam caprichar mais, e deverão refazer os desenhos em uma próxima oportunidade.

11-) Momento da conversa em 26/03/2010 (6ª-feira, na sala de aula):

A professora pergunta aos alunos se gostaram do filme Alvin e os esquilos, assistido anteriormente na aula de vídeo.

12-) Momento da conversa em 29/03/2010 (2ª-feira, na sala de aula):

Os alunos devem contar aos colegas algo que fizeram durante o final de semana:

P: Quando um amigo fala, todo mundo...

A: Escuta!

Cada um seleciona algum acontecimento especial para expor para a classe. A professora sempre incentiva que eles falem em voz alta, para que possam ser ouvidos por todos.

13-) Momento da conversa em 05/04/2010 (2ª-feira, na sala de aula):

A professora pergunta aos alunos como eles passaram o feriado da Páscoa, já que fez muitos dias que eles ficaram sem se ver.

14-) Momento da conversa em 07/04/2010 (4ª-feira, na sala de aula):

A professora faz a leitura da rotina com os alunos. Em seguida, ela passa entre as carteiras dos alunos, conferindo as lições de casa. Quando termina, chama os alunos individualmente à frente, para mostrar a tarefa, apresentando para o restante da classe os membros de suas famílias. A professora aproveita para, simultaneamente, marcar as datas de todos os aniversários no calendário. É necessário pedir diversas vezes aos alunos para que sentem-se e façam silêncio, a fim de escutar os colegas. Quando a exposição das lições termina, a professora conversa sobre a importância de os próprios alunos tentarem fazer a tarefa em casa, pois é assim que irão aprender mais. Em seguida, ela volta a falar das utilizações do calendário.

P: O que mais podemos colocar no calendário? A gente falou que o calendário servia para quê?

A: Os dias importantes.

P: E quais são os dias importantes?

A1: O aniversário.

A2: O Natal.

A3: A Páscoa.

Vários: O Ano Novo.

P: Isso! As datas comemorativas.

A: Também serve para aprendermos os números.

P: Isso! Mas o que marcamos no calendário?

15-) Momento da conversa em 08/04/2010 (5ª-feira, na sala de aula):

Antes de introduzir a atividade de matemática, a professora conversa sobre os números, demonstrando na lousa a forma correta de grafá-los.

16-) Momento da conversa em 09/04/2010 (6ª-feira, na sala de aula):

A professora aborda os números, pois hoje os alunos farão uma sondagem numérica. Ela explica as dezenas – de 10 a 90 – e a recorrência das unidades, mostrando para os alunos uma tabela com números de 0 a 100. Ela escreve as dezenas na lousa, e ressalta as relações sonoras, para que seja mais fácil para os alunos associarem:

Ex: TRInta – TRÊs

QUArenta – QUATro

CINQUenta – CINCo

SESSenta – Seis

SETenta - SETE

OITenta – OITo

NOVenta - NOVE

Em seguida, ela chama os alunos individualmente e pergunta como se escreve os números que vão sendo ditados por ela: 61, 73, 36, 35, 85, 91, 89, 51, 43, 57, 72 e 78.

17-) Momento da conversa em 15/04/2010 (5ª-feira, na sala de aula):

A professora aproveita o momento da conversa para explicar aos alunos a lição de casa que eles deverão trazer no dia seguinte: ler a parlenda “A galinha do vizinho”, tentar identificar as palavras durante a leitura, e desenhar a quantidade certa de ovos em cada linha.

18-) Momento da conversa em 16/04/2010 (6ª-feira, na sala de aula):

Conversa sobre o filme A Princesa e o Sapo. A professora chama a atenção dos alunos para alguns aspectos do filme, como as diferenças entre duas das personagens principais, pertencentes a classes sociais diferentes. Por meio de perguntas dirigidas aos alunos, ela reconstitui os principais trechos da narrativa.

19-) Momento da conversa em 19/04/2010 (2ª-feira):

Conversa dividida em dois momentos: o primeiro na classe, em que os alunos contam um pouco do que fizeram durante o final de semana, já que é 2ª-feira, o segundo na brinquedoteca, para introduzir o Dia do Índio.

A professora começa perguntando aos alunos o que eles já sabem sobre os índios: onde moram, o que comem, o que vestem, as tintas que usam para se pintar, as palavras de origem indígena que usamos no nosso dia-a-dia e as armas que os índios usam para caçar. Durante a conversa, vai circulando pela roda uma folhinha com textos curtos sobre os costumes dos índios, e algumas ilustrações, para os alunos olharem.

P: Que filmes vocês já assistiram que fala de índio? – O principal filme citado é Tainá.

Em seguida, a professora mostra o livro que lerá depois do recreio, Kabá Darebu, e conta aos alunos um pouco sobre a vida do seu autor, que é um índio – Daniel Munduruku.

20-) Momento da conversa em 26/04/2010 (2ª-feira, na sala de aula):

Como é 2ª-feira, cada aluno deve contar um pouco sobre o que fez no final de semana, mas hoje com uma diferença: eles devem ir para a frente da classe, para que todos escutem. A professora se senta em uma cadeira, num canto da sala, ao lado dos alunos, e faz algumas perguntas, sempre incentivando-os a falar mais, dar mais detalhes sobre o que fizeram. Os alunos parecem gostar de ir à frente para falar, pois todos se dirigem à lousa sem demora e com sorrisos nos rostos. No entanto, a professora precisa chamar a atenção da turma em diversos momentos, porque, ao voltar para seus lugares, os alunos continuavam falando sobre o final de semana.

21-) Momento da conversa em 03/05/2010 (2ª-feira, na sala de aula):

Conversa sobre o que as crianças fizeram no final de semana. A seguir, a professora aborda as parlendas, perguntando aos alunos quais são as parlendas que eles já conhecem e o que são, exata-

mente, as parlendas. A professora canta algumas delas com os alunos, e explica que se trata de músicas muito antigas que cantamos para brincar, e que passam de mãe para filha, de pai para filhos e de avô para neto.

22-) Momento da conversa em 10/05/2010 (2ª-feira, na sala de aula):

Novamente, os alunos deverão relatar sobre o final de semana. Entretanto, dessa vez, a professora cria uma variação. Ao invés de chamar os alunos diretamente à frente, ela utiliza as plaquinhas com os nomes de cada um, e vai dando dicas, mostrando as letras iniciais e as finais, até que os alunos descubram quem deve ir para a frente da classe. Essa novidade se mostra bastante interessante, pois os alunos precisam fazer um esforço para decidir entre nomes de colegas que começam os terminam com as mesmas letras, e para isso, eles são obrigados a considerar as letras seguintes também. Além disso, o clima de suspense faz com que todos fiquem atentos e participem, pois não se sabe quem deverá levantar.

23-) Momento da conversa em 12/05/2010 (4ª-feira, na sala de aula):

A professora aproveita o momento da conversa para fazer com os alunos um levantamento dos jogos e brincadeiras que eles gostaria de fazer na quadra (3ª atividade proposta na rotina). Os alunos levantam as mãos e participam com as seguintes sugestões: futebol, amarelinha, basquete, corre-cotia, corrida de sapo, jogo da velha, pega-pega e vôlei.

Em seguida, a professora levanta a questão de como será ocupado o espaço da quadra, uma vez que os alunos querem fazer coisas diferentes, e combina com os alunos que cada jogo ou brincadeira ficará restrito a um dos cantos da quadra, de modo que todos possam brincar do que querem.

Outra questão levantada por ela é a do comportamento. Alguns alunos são chamados à frente para indicar na relação dos jogos onde estão escritas coisas como: empurrar os amigos, bater nos amigos, xingar os amigos, mandar nos amigos etc. Os alunos dizem que isso não está escrito na lousa, e então a professora combina com eles qual deverá ser a punição para aqueles que não souberem se comportar. As sugestões dos alunos são as seguintes: perder o dia do brinquedo, sair da brincadeira na quadra e perder as aulas de educação física.

24-) Momento da conversa em 17/05/2010 (2ª-feira, na sala de aula):

Conversa sobre o que os alunos fizeram durante o final de semana.

25-) Momento da conversa em 21/05/2010 (5ª-feira, na sala de aula):

Conversa sobre o filme Nany Mcphee – a babá encantada. A professora aproveita para abordar a questão do bom comportamento x mau comportamento.

26-) Momento da conversa em 21/05/2010 (2ª-feira, na sala de aula):

Conversa sobre os dias da semana e os meses do ano. Com a participação dos alunos, a professora escreveu os nomes dos meses do ano na lousa, aproveitando para destacar algumas datas comemorativas, como a Festa Junina, o Dia dos Pais, o Dia das Crianças, o Natal e o Ano Novo, e atentando para a escrita das palavras e dos números.

27-) Momento da conversa em 26/05/2010 (4ª-feira, na sala de aula):

Após fazer a chamada, a professora explica aos alunos que hoje é o Dia do Desafio, e que desejamos para participar de uma competição na quadra coberta.

28-) Momento da conversa em 27/05/2010 (5ª-feira, na sala de aula):

Antes de entregar os novos livros de matemática para os alunos, a professora conversa com eles sobre os cuidados que deverão ser tomados, para que os livros permaneçam em boas condições de uso.

29-) Momento da conversa em 28/05/2010 (6ª-feira, na sala de aula):

A fim de preparar os alunos para uma brincadeira que eles farão no final do dia, a professora pergunta aos alunos quantas sílabas há no nome de cada um, dando o seguinte exemplo:

P: Para eu falar “cachorro”, quantas vezes eu abro a boca? – Todos os alunos fazem a contagem utilizando os dedos das mãos, e depois dizem o número à professora. Ela dá continuidade aos exemplos com as seguintes palavras: hipopótamo, caderno, canetinha, mochila e apagador.

Os alunos pronunciam as palavras, silabando e contando nos dedos simultaneamente. Depois, dão a resposta em coro para a professora.

Em seguida, a professora lê as regras da classe, que foram ilustradas pelos alunos no dia anterior, e redigidas por ela, avisando que essa leitura será feita todos os dias, após a escrita da rotina e a chamada.

4. Para saber mais

NONATO, Sandoval. O trabalho do professor e seus gestos didáticos. Na ponta do lápis. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, ano XII, no. 27, julho de 2016.

SCHNEUWLY, Bernard. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs). Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l’enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29-43.

THOMPSON, John B. A interação mediada na era digital. Matrizes, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 17-44, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância – experiência de construção de uma hipótese de trabalho. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001, p. 241-394.

O meio como fonte de sujeitos críticos

Isadora Vaz

Para Vigotski, em *A questão do meio na pedologia* (1923), a relação entre o papel e o significado do meio, “as propriedades específicas superiores do homem”, e a criança é variável e dinâmica, sendo ressignificada no decorrer de todo o processo de desenvolvimento da mesma; isso está inseparavelmente ligado à idade da criança e ao seu nível de compreensão e apreensão das situações. Contudo, a forma final do desenvolvimento encontra-se determinada pelo e no meio – que se mostra, dessa forma, não circunstância, mas fonte do processo. Por isso, se rompida a interação entre ela (a forma final ou ideal) e a forma primária, por motivos internos ou externos, há subdesenvolvimento. Logo, “o homem é um ser social pela sua própria natureza”, já que depende da interação para desenvolver suas propriedades, que surgem como comportamento coletivo e de cooperação e posteriormente são interiorizadas – como na fala, que a princípio tem a função social de comunicação, mas que se torna interna e atrelada ao raciocínio interior.

A relevância atribuída à interação pelo psicólogo encontrou reflexo nos relatos compartilhados por Mariana B. de C. em suas Considerações sobre as práticas de interação em uma turma de 1º ano do E.F.. De acordo com a então estagiária, esse elemento aparecia nas orientações didáticas do Projeto Ler e Escrever, que destacava “as expectativas de aprendizagem relacionadas à comunicação oral”, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento de Língua Portuguesa, que “também apontam para a importância de um trabalho sistemático com a linguagem oral, de modo a ampliar a competência linguística dos alunos nas mais diversas situações comunicativas”. Porém, a conversa e os momentos dedicados exclusivamente a ela, no caso dessa turma e educadora específicos, não visavam “apenas desenvolver as habilidades comunicativas”, mas também “cumprir objetivos didáticos diversos” (e.g. presentificação do objeto de estudo, institucionalização e criação de uma memória didática), encontrando foco nos “mais variados temas, e realizados em ambientes diferentes”.

Entre as atividades mais recorrentes nesses momentos de conversa está o relato dos principais acontecimentos do final de semana às segundas-feiras, nos quais se destaca a relevância atribuída às experiências pessoais extraclasse dos estudantes. Neles, o foco não recaía somente em comentários feitos pela professora sobre a retórica dos alunos, pautada em “preceitos relativos à arte de falar bem, à arte de elaboração de discursos, à arte da elocução” (SOARES, 2002, p. 103), de modo a corrigir a maneira como se articulavam. Em vez disso, a professora dedicou sua atenção a fazer com que todos os alunos participassem e compartilhassem o que vivenciaram, reforçando que deveriam falar alto para que a turma inteira pudesse escutá-los e instigando-os com perguntas para que desenvolvessem mais detalhes dos acontecimentos; reiterando o contrato pedagógico acertado entre eles acerca da importância do silêncio e da escuta enquanto outro colega contava suas aventuras, pois também teria sido assim quando o momento de exposição era deles; e criando diferentes dinâmicas, como convidá-los a ir à frente da turma para contarem os episódios ou utilizar as plaquinhas que escondiam parte do nome do próximo colega, despertando o interesse e o esforço coletivos para que conseguissem descobrir corretamente quem seria.

O papel central das vivências dos educandos e de seu interesse no processo de aprendizagem nesse contexto dialoga também com o que propõe Paulo Freire como observado no capítulo “Educação e conscientização” (1967). Tal qual proposto pelo mestre, é possível notar como os conteúdos dos momentos de interação partem das experiências existenciais dos alunos, gerando tamanha impaciência e vivacidade na classe ao ponto de continuarem desdobrando o assunto mesmo após o final do tempo determinado para a discussão geral. Desse modo, a individualidade de cada estudante passa a ser reconhecida, assim como seus repertórios culturais, de maneira ativa, colocando os pequenos sujeitos

em posição de protagonismo em seu próprio processo formador e possibilitando o diálogo entre os educandos e entre eles e a educadora – o que faz dessa uma situação de educação e não “domesticação” (FREIRE, 1967, p. 114). Portanto, a alfabetização é abordada como tomada de consciência, como incorporação, “de dentro para fora” (p. 110), ao pautar-se nas relações das crianças travadas com o mundo e com a realidade, ou seja, percebendo o desenvolvimento de suas particularidades e propriedades, suas funções interiores, a partir da interação com a fonte: o meio.

Contudo, é ainda importante destacar a singularidade desse contexto e da relação estabelecida entre alunos e professora, que difere da realidade de muitas outras escolas públicas do país, inclusive à época. Como destacado por Mariana B. de C., “nunca antes, quer em minha experiência como aluna, ou em minha experiência como estagiária, havia me deparado com um momento da aula reservado especialmente” para essa interação. Eu, que em 2010 cursava a 4ª série/5o. ano, também estudante de escola pública, não tive um primeiro contato com as letras similar no Ensino Fundamental. A interação era de fato elemento crucial no contexto das aulas; mas, diferentemente do contido no Relatório, os assuntos das eventuais trocas, das rodas de conversa, eram centrados no que havia sido proposto pelos materiais didáticos, sempre objetivando atingir os fins predefinidos no Guia e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Dessa forma, eram mínimas (se não nulas) as possibilidades de contarmos as nossas aventuras do último final de semana ou até mesmo as de inserirmos nossas opiniões sobre o tópico em questão, nos colocando como o elemento principal desses momentos. Essa ausência de oportunidades, que reverbera o antialogismo dominante na instituição escolar, resultou em dificuldades não só minhas, mas também de outros colegas, de nos posicionarmos, de expormos o que pensamos e de nos inserirmos verdadeiramente na sociedade como seres críticos. Por mim, posso dizer que tive minhas primeiras experiências reais “tomando partido” em temas que requeriam o meu ponto de vista apenas ao ingressar neste curso da graduação, que me expulsou da imparcialidade sem muito carinho e com muita aspereza, e que, se considerarmos o contexto universitário no qual estamos inseridos, é direito básico transformado em privilégio. Por isso, penso: como seria a nossa realidade e como nós mesmos seríamos se não nos fosse negado, por motivos ideológicos, um meio fonte de possibilidades de desenvolvimento como sujeitos críticos?

Referências

- CUNTO, Mariana Botti de. Considerações sobre as práticas de interação em uma turma de 1o. ano do E.F.: a conversa como um momento privilegiado de interação professor-aluno. Relatório de Estágio (Licenciatura em Letras – Linguística). São Paulo, SP: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em <https://fdocumentos.tips/document/versao-final-do-trabalho-de-metodologia-da-lingueistica.html>.
- FREIRE, Paulo. (1967). Educação e conscientização. In: Educação como prática da liberdade. 19a. edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1989, p. 101-121.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. S. A questão do meio na pedologia [1923]. Psicologia USP, Vol. 21(4), São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, p. 681-701, 2010.

A interação da criança com o meio em seu desenvolvimento

Lucas Casanova Silva

O papel do meio no desenvolvimento da criança

Em Vigotski (1923) nos é mostrado o papel do meio no desenvolvimento da criança. Mas antes de falarmos sobre o meio, vale ressaltar que “(...) o pedólogo estuda não o meio e as regras que o constituem, mas seu papel e significado, sua participação e sua influência no desenvolvimento da criança.” (VIGOTSKI, 1923, p. 682). Assim, nosso objeto de reflexão não será o meio em si, mas sim a interação entre criança e meio, com o intuito de entender como esta interação influencia no desenvolvimento da criança.

Que o meio influencia no desenvolvimento da criança não há dúvida. Vigotski usa um exemplo hipotético de uma criança que tem potencial de fala, mas que cresce em um meio no qual as pessoas são surdas. Esta criança vai desenvolver alguma comunicação e também uma, nas palavras dele, lalação, porém ela não desenvolverá a fala, apesar de não ter problema potencial para isso.

Visto que o meio influencia o desenvolvimento da criança, cabe-nos agora ressaltar que a relação entre sujeito e meio não é tão simples assim. Através de um exemplo que ele recebeu em seu laboratório, Vigotski mostra que um mesmo meio pode influenciar pessoas diferentes de modos diferentes. Assim, não se trata apenas do meio determinar objetivamente o desenvolvimento de uma criança independentemente de sua subjetividade, mas sim de entender que há interações diferentes de crianças diferentes com um mesmo meio. E estas diferentes maneiras de interagir com aquele meio que é comum a elas pode acarretar diferentes consequências nestas diferentes crianças.

Além de diferentes pessoas serem influenciadas de maneiras distintas pelo mesmo meio por causa de suas particularidades (suas subjetividades), Vigotski (1923, p. 687) escreve: “[...] será que todas as minhas peculiaridades constitutivas, dos mais diversos tipos, participam inteiramente e também em bases iguais de todas as situações? Claro que não”. E continua:

Em certa situação, algumas de minhas particularidades constitutivas desempenham papel principal, em outra, outras desempenham o papel principal, enquanto, no primeiro caso, elas podem estar absolutamente ausentes. (...) Por isso, nós temos o direito de estudar a vivência como uma unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade. (VIGOTSKI, 1923, p. 687)

Dessa forma, a interação com o meio está permeada de dois aspectos: o meio em si no qual a criança está inserida e as características subjetivas da criança que mais interagem com aquele meio naquele momento.

O meio exerce uma ou outra influência, influência diferente em idades diferentes, porque a própria criança se modifica, assim como se modifica sua relação para com aquela situação. (VIGOTSKI, 1923, p. 691)

O contato com a forma ideal

Ainda em Vigotski (1923) é levantado outro ponto importante para o desenvolvimento da criança: seu contato com a forma ideal. Entende-se por forma ideal da fala, por exemplo, a fala de um adulto que não tenha problemas de comunicação. A forma primária da fala seria o início da produção verbal da criança em suas fases iniciais.

O autor nos diz que o contato com a forma ideal da fala faz com que a criança galgue seus passos em direção a esta forma. É importante dizer que o tempo histórico-social no qual a criança está

localizada também influencia seu aprendizado. Se ela tivesse nascido nos primórdios do desenvolvimento da fala do homo sapiens ela desenvolveria uma fala com outro nível de complexidade se compararmos com seu nascimento em outros momentos da história. Resumindo tudo o que foi exposto, podemos finalizar com a seguinte conclusão de Vigotski:

O que significa essa lei que eu acabo de expor aos senhores? Ela significa algo muito simples: que o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade. (VIGOTSKI, 1923, p. 697-698)

Comentários sobre fragmentos de relatório de estágio

De um modo geral, alguns momentos de conversa, principalmente os que envolveram discussões sobre a língua e/ou sobre números e aritmética, evidenciaram o que diz Vigotski a respeito do meio, ou seja, se as crianças não estivessem expostas a este meio (escolar) para desenvolver estas funções psicológicas superiores, talvez algumas delas não as tivesse desenvolvido (ou em desenvolvimento).

Estes momentos de conversa mostram exemplos práticos, mesmo que curtos do ponto de vista temporal, de uma interação das crianças com um meio que é propício para que o “aprendizado de algo aconteça”. Queremos dizer com o que colocamos entre aspas que a criança está em um meio no qual ela tem condições de desenvolver certas habilidades (de trabalhar com os números ou de pensar sobre a língua). Mas claro que cada criança interage com este mesmo meio de forma específica, particular, o que pode ter significados distintos para diferentes crianças.

O momento de conversa 1 (CUNTO, 2010) é um grande exemplo de busca pelo significado de número. Primeiro a professora pergunta para que eles servem (função), em seguida, ela tenta inserir outro significado ao propor uma definição por negação (número não é letra), ao mesmo tempo em que diferencia as funções de ambos (não dá para escrever uma palavra usando números).

Ao abordar o conceito de número por meio de uma definição positiva (implícita), uma definição negativa (em contraste com letras), uma definição positiva de sua função (para que serve?) e uma definição negativa de sua função (um exemplo em que os números não servem), a professora criou um meio que tivesse potencial para abranger várias possibilidades de interação das crianças com ele (o meio). E esta estratégia múltipla de abordar um conceito é importante para o aprendizado, pois, lembrando os achados de Vigotski, diferentes crianças interagem de maneiras distintas com um mesmo meio.

Referências

- CUNTO, Mariana Botti de. Considerações sobre as práticas de interação em uma turma de 1o. ano do E.F.: a conversa como um momento privilegiado de interação professor-aluno. Relatório de Estágio (Licenciatura em Letras – Linguística). São Paulo, SP: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em <https://fdocumentos.tips/document/versao-final-do-trabalho-de-metodologia-da-lingueistica.html>.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. S. A questão do meio na pedologia [1923]. Psicologia USP, Vol. 21(4), São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, p. 681-701, 2010.

Vivência, meio dinâmico e ação docente

Renata Hummel

O conceito de vivência de Vigotski tem uma dimensão externa (que está localizada fora da pessoa), mas também remete às particularidades da personalidade (ou seja, como o eu vivencia isso). Citando Vigotski: “por isso, nós temos o direito de estudar a vivência como uma unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade” (VIGOTSKI, 1923, p. 687). É bastante interessante a perspectiva de estudar o meio não como algo fixo e exterior, mas variável e dinâmico, não só pelas modificações desse mesmo meio, mas também pelas modificações no desenvolvimento da criança e sua personalidade. O exemplo das três crianças de uma mesma família, submetidas às mesmas condições violentas de vida, e que no entanto apresentam diferentes quadros de desenvolvimento e disfunções, explica bem o conceito de vivência destacado anteriormente: a relação de cada criança com os acontecimentos é diversa, e a forma como cada criança vivenciou a mesma situação externa é diversa (mesmo porque cada criança está em um nível diferente de desenvolvimento de personalidade e psicológico, portanto num nível diferente de compreensão da situação). Dito isso, cabe à pedologia não só o estudo da relação entre criança e meio, mas a forma como a criança se relaciona – inclusive afetivamente – e entende os acontecimentos.

Todo esse preâmbulo é importante para o eu quero destacar agora. O entendimento do dinamismo do meio, bem como da vivência da criança, é importantíssimo para a escola. A escola fornece um meio ideal ou final que favoreça o desenvolvimento de determinadas habilidades das crianças, assim como a família, em casa; no entanto, na escola há uma tentativa de fazer isso conscientemente, de forma dirigida, para determinados fins. Isso fica bastante claro no relatório de estágio ao qual tivemos acesso, que mostra as situações criadas pela professora para que as crianças possam desenvolver e exercitar a comunicação oral, a escrita, os números, o calendário etc. As situações são artificiais, dirigidas, porém não funcionariam para quaisquer crianças em qualquer momento – elas levam em conta o estágio de desenvolvimento dos alunos, mas não só isso. Há um esforço de criação de um ambiente seguro, agradável e estimulador que possa abrigar inclusive afetivamente. Daí os bons resultados que aparecem no relatório. Esse não é um processo fácil de fazer, justamente porque o entendimento do meio, da forma que propõe Vigotski, exige atenção ao seu caráter variável e dinâmico. O trabalho com jovens, por exemplo, é diverso: os locais onde queremos chegar são outros, as vivências são outras, o desenvolvimento da personalidade e da compreensão são outros. Tudo isso tem que ser levado em conta no ambiente escolar.

Em 2018 fiz estágio em um CEU (o CEU Anhanguera), acompanhando um professor de Artes que dava aula para diversas idades, inclusive crianças 5 ou 6 anos (e também de 11 a 14 anos). Com os mais velhos, o professor se comportava de maneira mais formal: um adulto falando gentil, mas formalmente. No entanto, a relação do dia a dia era mais livre de regras, com fala livre aos alunos, que podiam opinar inclusive sobre o andamento da aula e os próximos passos. Já com as crianças, ele me parecia outro professor: tinha dias que vestia uma capa (de vampiro, que os alunos amavam), dias que ia mascarado, dias que se vestia de maneira super colorida (as roupas mudavam dependendo dos alunos que esse professor ia atender no dia). As aulas eram, no entanto, muito mais regradas: horas estabelecidas para tudo (questões, falar, desenhar, música, sair da sala, pintar, recolher folhas de árvore, pegar os cadernos etc.). A fala era mais carinhosa e menos formal. Uma clara tentativa de adaptação ao meio e à vivência (generalizada, claro) dos alunos conforme o estágio de desenvolvimento esperado, ao mesmo tempo estimulando-os.

Termino por aqui reforçando algo que considero vital no texto de Vigotski: o fato de que somos seres sociais, ou seja, que o nosso desenvolvimento total está ligado à interação social, ao coletivo.

Portanto, nosso destino esteve, está e estará sempre conectado aos outros. E não só na escola.

Referências

CUNTO, Mariana Botti de. Considerações sobre as práticas de interação em uma turma de 1o. ano do E.F.: a conversa como um momento privilegiado de interação professor-aluno. Relatório de Estágio (Licenciatura em Letras – Linguística). São Paulo, SP: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em <https://fdocumentos.tips/document/versao-final-do-trabalho-de-metodologia-da-lingueistica.html>.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. S. A questão do meio na pedologia [1923]. Psicologia USP, Vol. 21(4), São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, p. 681-701, 2010.

Kollektive Bildung: o homem como ser social

Vinícius Alves

Tanto a noção de meio, do artigo A questão do meio na pedologia, de Vigotski (1923), quanto o “momento da conversa” como ferramenta “de interação professor-aluno”, contido no excerto de relatório de estágio, de Mariana B. de C. (CUNTO, 2010), enriquecem mutuamente a discussão sobre a relação entre meio e desenvolvimento.

As vinte e nove atividades descritas por Mariana em seu estágio garantem a comunicação oral e, principalmente, a interação entre professor-aluno como forma de alfabetização tornando a conversa “um momento de interação institucionalizado” e didático. No texto de 1923, Vigotski ressalta a importância da influência do meio “como fonte de desenvolvimento” da criança e da humanidade, defendendo que o meio desempenha um diferente papel e adquire diferentes significados a cada idade de sua vida, ou seja, a influência do meio vai se modificando conforme a criança vai se modificando. Assim, ainda que duas irmãs tenham crescido juntas em um mesmo lar sob a tutela dos mesmos pais, por exemplo, elas apresentarão desenvolvimentos completamente distintos, pois “a relação de cada uma delas para com os acontecimentos é diferente”, ou ainda, cada uma das duas vivenciou uma mesma “situação de maneiras diferentes”, acarretando um diferente desenvolvimento. É a interpretação, a tomada de consciência, a atitude, a sua compreensão parcial da situação (“particularidades da personalidade”) e o modo como a criança se relaciona com elementos, ocorrências e o conteúdo da situação (“particularidades da situação”) contidos na vivência que irão determinar a influência do meio sobre seu desenvolvimento. Segundo pensa o autor bielorrusso, “é imprescindível que haja no meio essa forma ideal que, interagindo com a forma primária da criança, a conduza rumo ao desenvolvimento da fala” (VIGOSTKI, 2011, p. 695). Ora, nas situações propostas, os alunos, que ainda estão na “forma primária” de fala, são estimulados a ouvir os colegas, a formular e organizar suas respostas em interação com a figura adulta da professora que os influencia com a sua “forma final” já desenvolvida, ou seja, eles são orientados em seus passos iniciais rumo ao desenvolvimento da fala. Além disso, quando os alunos apresentam suas respectivas lições de casa eles têm a possibilidade de falar de modo formal e de raciocinar para se fazer compreendido desenvolvendo sua “fala interna”: “pouco a pouco, a criança aprende a aplicar a fala para servir a si própria, aos seus processos internos”.

No 4o. ano do Ensino Fundamental, tínhamos que ler um mesmo conto de fadas, mas tínhamos que escolher um personagem preferido e defendê-lo. Quando expúnhamos a estória em sala de aula, tínhamos que pensar em que falar, mas também em como falar elaborando internamente uma maneira de expor oralmente como nosso personagem era inocente. Nesse momento, ainda que não tivéssemos consciência do processo em si, a fala já não era “apenas um meio de contato com as pessoas, mas também um meio de raciocínio interior” (VIGOSTKI, 1923, p. 699).

Se as formas primárias somente interagirem entre si sem a interação com a forma ideal, então o desenvolvimento será “delimitado” e tardio. Somente a partir dessa “interação com a forma ideal da fala” na figura dos adultos guiando-a desde o início, a criança pode desenvolver suas “propriedades humanas específicas” e atingir a “qualidade correspondente” transformando, em uma dialética relação, os elementos externos em suas “aquisições internas” ou “funções interiores de sua personalidade”. Portanto, “o meio é a fonte do desenvolvimento” por estimular “o desenvolvimento das propriedades específicas superiores do homem”. Sem a influência do meio através da interação da sociedade na figura do adulto, o desenvolvimento das qualidades e propriedades no homem nunca vai se realizar. O “momento da conversa” é, assim, uma ferramenta fundamental do desenvolvimento da fala dos alunos e vai, conseqüentemente, ao encontro das propostas vigotskianas.

A mesma lógica do movimento que a criança realiza para apreender e dominar o modelo ideal,

concerne ao homem como condição de seu desenvolvimento: “dominar as formas de ação, as formas de consciência que, por sua vez, foram trabalhadas pela humanidade no processo de desenvolvimento histórico” (VIGOSTKI, 2011, p. 698). Por isso, não pode haver formação coletiva sem formação individual e vice-versa, pois todos somos seres sociais. Só pode existir kollektive bildung.

Referências

- CUNTO, Mariana Botti de. Considerações sobre as práticas de interação em uma turma de 1o. ano do E.F.: a conversa como um momento privilegiado de interação professor-aluno. Relatório de Estágio (Licenciatura em Letras – Linguística). São Paulo, SP: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em <https://fdocumentos.tips/document/versao-final-do-trabalho-de-metodologia-da-lingueistica.html>.
- FREIRE, Paulo. (1967). Educação e conscientização. In: Educação como prática da liberdade. 19a. edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1989, p. 101-121.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. S. A questão do meio na pedologia [1923]. Psicologia USP, Vol. 21(4), São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, p. 681-701, 2010.

III. Diálogo escolar e interação



Roteiro de Aula 3

RESUMO: Discussão de elementos de caracterização do ambiente de interação entre professor(a) e aluno(a)s pelo recurso à noção de diálogo escolar, com foco na distinção entre discurso ensino-aprendizagem e discurso de sala de aula, conforme desenvolvida por Erlich (1983).

PALAVRAS-CHAVE: Diálogo escolar; Discurso de sala de aula; Discurso ensino-aprendizagem; Gêneros escolares; Processos de subjetivação

1. Sugestão bibliográfica

ERLICH, Konrad. Discurso escolar: diálogo? Cadernos de Estudos Linguísticos, UNICAMP, no. 11, 1986, p. 145-172.

2. Tarefa

Com base na referência bibliográfica sugerida e em outras referências, escrever um texto (1 lauda) de comentário que considere dados disponibilizados na seção Corpus de textos, a seguir (ou outros corpora de textos), agregando à discussão experiências com que esteve envolvida na condição de professora, estudante, estagiária, mãe, militante, pesquisadora, divulgadora, artista etc. que possam eventualmente ilustrar o comentário feito.

3. Corpus de textos

3.1. Resultados de pesquisa

(I)

ARAÚJO, Antonia D.; LOPES, Paulo Henrique M.; SOUSA, Maria Áurea A. A webaula sob a perspectiva da multimodalidade: uma análise de uma aula digital de espanhol para ensino à distância. Revista da Anpoll, Florianópolis, v. 51, n. 2, p. 175-186, 2020.

Resumo:

O objetivo deste trabalho é analisar de que forma se dá a multimodalidade em uma webaula a partir de dois modelos: um pelo viés da Semiótica Social, o GeM (BATEMAN, 2013) e outro pelo campo da Psicologia Educacional (MÜLLER et al., 2013) sobre classificação de graus de multimodalidade em objetos de aprendizagem. O objeto de análise foi uma webaula produzida para um curso de Licenciatura em Língua Espanhola na modalidade à distância. A análise descritiva e qualitativa revela que há a predominância do modo verbal sobre os demais modos semióticos mesmo com os affordances do suporte em que está disponibilizado, não integrando ao material as potencialidades dos recursos semióticos que podem promover uma aprendizagem mais significativa em situação de educação a distância ou mesmo presencial.

(II)

Pesquisa sobre ensino remoto na ótica de professores da educação básica

Disponível em <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>

3.2. Excerto de Relatório de Estágio – EDM0405 – 2021

Oralidade na escola de ensino remoto e pandemia

(...) Conforme comentado o gênero oral não anda sozinho. Anda de mãos dadas com expressões

corporais e outros sinais que dão sentido à fala, que se perdem quando transcritos. Em salas de aulas presenciais já se perde muito da oralidade porque não há como recompor o ambiente do referido tema em estudo. Essa problemática ganha complexidade ainda maior em aulas virtuais sem qualquer metodologia apropriada ao ensino a distância devido à urgente necessidade de dar continuidade às aulas, além da falta de uniformidade das ferramentas utilizadas pelos alunos. Alguns utilizam celular (as vezes nem celular próprio), poucos fazem uso de computadores. As próprias escolas utilizam ferramentas distintas: Google meet, Zoom, Microsoft Teams. Professores por iniciativa própria “caçam” seus alunos individualmente pelo aplicativo whatsapp, por exemplo. Professoras do município de São Paulo também testemunharam essa nova realidade, em um encontro promovido pelas educadoras da faculdade de educação da USP (detalhes no APÊNDICE H) confirmando seus esforços em manterem contato com os alunos e um mínimo aprendizado.

Em observação de aulas, nota-se que ocorre uma mudança considerável na interação professores e alunos. O professor continua a ser o responsável por transmitir as informações por meio, na maioria das vezes, de aulas expositivas, mas em um meio bastante modificado. O desafio de manterem a concentração de alunos em aulas remotas é imenso. Sua fala a mais importante e predominante em salas de aula presenciais, perdem o potencial de prender a atenção em aulas remotas. O professor está exposto. Os alunos estão por trás (ou não) de seus avatares, e quando interagem, é via chat. Os sinais da oralidade antes presentes em salas de aula, foram substituídos, e passam a serem identificados, por uma minoria de alunos, através de outros sinais no diálogo do chat através de emoticons, gifs ou escritas próximas à fala, etc... Trata-se de um diálogo de expressão oral unilateral do professor. Ele não faz uso desses novos símbolos de comunicação, ou seja, ele continua falando, mas as “respostas faladas” (quando existem) se dão em outro formato. É uma situação, no mínimo, muito diferente das práticas de aulas presenciais (...) (Autora: R. M. R., Curso EDM0405, FEUSP, 2021).

3.3. Interação em turma de 2o ano do Ensino Fundamental – “Um quase ditado”

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato; JORDÃO, Heloísa G. Interação e trabalho docente em aula de alfabetização. Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP), v. 53, p. 33-54, 2014.

Quadro 2: Atividades, objetos de ensino e instrumentos didáticos da aula do dia 11/05/2011

Data	Componentes didáticos do trabalho da alfabetizadora			Duração
11/05	Atividade escolar	Objeto de ensino	Instrumento didático	01.15.00
	Para que servem as parlendas?	- Função social do gênero parlenda	- Resultado de pesquisa feita pelos alunos (cartaz) - Lousa - Instrução oral - Performance oral	
	Leitura e interpretação de poema	- Leitura - Sistema de escrita - Aspectos do gênero poema	- Livro didático - Lousa - Instruções orais	
	Ditado	- Sistema de escrita - Convenções da escrita	- Instruções orais	

Quadro 7 – Transcrição da abertura da atividade 3 – Uma atividade apenas iniciada: Ditado

Turnos	Loc	Transcrição
634	P	aí o lucas vai recolher o livro da fileira... o maicol da fileira... o joão vitor... o pedro... a bianca... e o fe::lipe... e vai por aqui no balcão... e aí pega o caderno de português que nós vamos fazer um ditado...
635	A1	dita::do?
636	A	eh::: () ((falam juntos))
637	P	pode sentar... no::ssa... desse jeito mesmo... parabéns... olha o silêncio que delí::cia... só por no balcão e sentar... ((palmas)) e pegou o caderno e escreve lá... depois que pintou a linha... dita::do...
638	A	ditado... ditado...
639	P	eu não falei pra falar... eu falei pra escrever... mas... mas eu não acredito viu... o que eu passo na lousa não é pra fazer?
640	A	é...
641	P	ué... então o porquê da pergun::ta? eh::: conver::sa...vi::u... põe no balcão... para de batu::que... Fernando você já acabou? olha a conver::sa que está:: na sa::la... e eu não terminei lição nenhu::ma... vamo/Heloi::sa...
642	A	professora... posso conversar baixinho?
643	P	você já acabou e ele também? bem:: baixin::ho...
644	A	() ((Uma aluna se dirige a mesa da professora com o livro em mãos e aparentemente faz uma pergunta))
645	P	o que que você acha...
646	A	()
647		não precisa vim até aqui me perguntar... o combinado foi bem baixinho... maicol e... e lucas... pega a agenda que tem recado... e abre no dia de hoje... onze... quem já acabou pega a agenda e abre no dia de hoje... que eu vou chamando... abre no dia de hoje... o maicol e o lucas já traz... traz a cola também /.../ ((movimentação geral dos alunos para pegar a agenda conforme solicitado pela professora))
648	A3	to levan::do...

649	P	esse era de ontem... lembra que eu falei pra trazer com a lição pra colar amanhã::? eh:: viu... vamo/... óh a conversa... fernando e... óh... fernando e... traz a agenda...tatiana traz a agenda e a cola... xi::
650	A1	eduardo...
651	P	eh::: cadê a cola fernan::do? eduar::do traz a agen::da... olha a conversa pra poder colar o bilhete... olha o combinado... eu deixei conversar bem baixo... samuel e tiago... depois a gente fala sobre isso ta? maicol... maicol... o combinado é baixo com o seu amigo do:: lado... cadê a cola? /.../ ai ai ai... quem não sabe falar baixo vai abaixar a cabeça...

3.4. Interação em turma de 1o ano do Ensino Fundamental – “Par pergunta-resposta”

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato; ALMEIDA, Patrícia S. Pergunta-resposta: como o par dialógico constrói uma aula na alfabetização. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: Associação Brasileira de Linguística Aplicada – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, volume 9, no. 1, p. 133-149, 2009.

- Objeto de ensino: uma narrativa autobiográfica intitulada Zeca, retirada de um livro didático:

“Zeca

[...] Meu nome é José Carlos, mas todos me chamam de Zeca. Tenho dez anos, nasci e sempre morei em São Paulo. Sou um bicho de cidade grande, criado em apartamento, acostumado com trânsito, barulho e poluição.

Meu pai é gerente de banco e minha mãe, professora. Família de orçamento apertado... Desde pequeno, estudo na escola municipal do nosso bairro. Tenho muitos amigos e, talvez por isso, não tenho muitos medos. Conheço todo mundo que mora nos arredores do nosso prédio. Bicicletando para cima e para baixo, sou uma figurinha conhecida no pedaço. Pronto! Esse aí sou eu. [...]”

- Tarefa: narrar oralmente suas autobiografias, que seriam registradas em suporte escrito por ela, em seguida digitadas em computador, impressas e reunidas como em um livro para fazer parte do acervo bibliotecário da escola.
- As aulas que antecederam a produção consistiram em múltiplas leituras do texto acompanhadas de diálogo oral entre a professora e os alunos. A quarta leitura, realizada em 12 de março de 2008, teve a finalidade de conduzir à reflexão sobre a profissão da mãe de Zeca e, em seguida, sobre a profissão das mães dos alunos.

Em (2), An intervém para falar do trabalho que sua mãe realiza (em casa):

An: ela é trabalhado:ra ela corre atrás de traba:lho ela faz as coisas em ca:sa ela cuida do meu irmãozi:nho ela faz mingau pro meu irmãozi:nho ela ainda tá correndo atrás de emprego

P: ela ainda o quE?

An: ela: faz mingau pro meu irmãozinho e tá correndo atrás de emprego

P: inda tá correndo atrás de emprego?

An: ((o garoto sinaliza que sim com a cabeça)) porque se () ela num arranjà emprego a gente vamo embora lá pra Igarapé-Miri pra casa dos nossos parente

As duas perguntas da professora (ela ainda o quE?; inda tá correndo atrás de emprego?) foram utilizadas com a função de pedir esclarecimento (FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2006; SILVA, 2006), pelo fato de a professora talvez não haver ouvido claramente os enunciados do aluno.

A repetição da pergunta é compreendida pelo aluno como solicitação de informações novas, o que opera na progressão temática de seus enunciados, em uma direção que revela uma réplica ativa (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/2004) em relação ao tema-objeto de ensino.

4. Para saber mais

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: PRETI, Dino (org.). Diálogos na fala e na escrita. São Paulo: Humanitas, p. 45-83.

MONDADA, Lorenza. Analyser les interactions en classe: quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. TRANEL (Travaux Neuchâtelois de Linguistique), vol. 22, p. 55-89, 1995.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référentiation. TRANEL (Travaux Neuchâtelois de Linguistique), vol. 23, p. 273-302, 1995. [Versão traduzida: Rev. de Letras, no. 24, vol. 1-2, p. 118-130, 2002.

SILVA, Luiz Antonio da. O diálogo professor/aluno na aula expositiva. In: PRETI, D. (Org.). Diálogos na fala e na escrita. São Paulo: Humanitas, 2005, p. 19-43.

SILVA, Luiz Antonio da. Estrutura de participação e interação na sala de aula. In: PRETI, Dino (Org.). Interação na fala e na escrita. São Paulo: Humanitas, 2002, p. 179-203.

Diálogo escolar: apagamentos de culturas e identidades?

Gabriel Varizi

Konrad Erlich (1986) introduz seu artigo “Discurso escolar: diálogo?” mostrando os diferentes significados que o conceito de diálogo pode obter, desde o formal, sendo aproximado de uma conversa, até o enfático, que objetiva um “descobrimento da verdade”, presente em teóricos como Hegel, Peirce e Habermas. O que esses dois tipos de diálogo têm em comum é a pressuposição da alternância de papéis entre emissor e receptor; no primeiro caso, para estabelecer uma comunicação e, no segundo caso, para chegar a uma verdade, seja por concordância ou discordância, levando a um saber dialético.

Nos esquemas educacionais apresentados pelo teórico, o diálogo incorporado ao discurso de sala de aula, muitas vezes, não resulta em uma alternância de turnos ou, quando resulta, não avança muito. Pode-se tomar como exemplo: as perguntas didáticas, que esperam uma resposta dos alunos, condizentes ou não com o esperado pelo professor; ou a apresentação de soluções, que também direciona as respostas, seja a uma correta, seja a várias incorretas. Essas ocorrências são diretamente associadas à posição do professor como detentor de um conhecimento inquestionável e o estudante como aquele que tem que validar seu conhecimento frente ao educador.

Vale lembrar que esses esquemas não são necessariamente ruins, uma vez que, como mostrado pelo autor, podem colaborar para uma construção do saber formulada pela provocação que instiga os alunos a avaliar e refletir sobre as informações que lhes são dadas. Em uma análise literária de um poema, por exemplo, as perguntas didáticas podem ser norteadoras para fazer com que os alunos reconheçam naquele texto algumas características, como relação entre forma e conteúdo, esquema de rimas e relação entre imagem e mundo real.

O problema acontece quando as perguntas ou críticas feitas pelos alunos não direcionam o método de ensino do professor a um outro patamar, ou seja, ele não assume sua falta de conhecimento absoluto, tão cara para a filosofia ocidental socrática. Em uma aula de terceiro ano do Ensino Médio que acompanhei em uma escola particular de elite em São Paulo (Brasil), a professora de Literatura, ao falar sobre os autores da geração condoreirista do Romantismo brasileiro, é questionada por uma aluna sobre se as pessoas negras ou escravizadas não tinham também lugar na produção literária da época. A professora, sem hesitação, respondeu que não, que essas produções eram inexistentes, ignorando romances e poemas, por exemplo, de Maria Firmina dos Reis e de Luiz Gama.

Erlich (1986) descreve a transmissão de conhecimento no âmbito educacional como a assimilação, por parte dos alunos, da sociedade, a fim de reproduzir seus valores. Mas, e se essa sociedade reproduz apagamentos de culturas e identidades? E se há mais entre o mundo e a sala de aula do que sonha nosso vão professor de português? Essa exclusão imediata de outras possibilidades pode gerar falta de reconhecimento e interesse dos alunos pela disciplina, ocasionando no fracasso escolar.

Se, em um ambiente presencial, o diálogo em sala de aula tende mais para a transmissão de conhecimento pelo professor, questiona-se como se dá essa falta de equilíbrio nas aulas virtuais. No excerto de relatório de estágio disponibilizado no roteiro de aula do curso de metodologia de ensino de língua portuguesa, a estagiária mostra que, nesses ambientes, isso acontece mais ainda, principalmente por conta da presença dos alunos apenas atrás de avatares, e do chat ocupando um grande lugar de comunicação entre professor e aluno. Na interação presencial em sala de aula, a oralidade do aluno, expressa através de questões ou críticas, pode quebrar a monotonia da voz daquele que transmite as informações. Em um ambiente em que a oralidade é reduzida a mensagens do chat, essa quebra nem sempre acontece da devida maneira.

Referência

ERLICH, Konrad. Discurso escolar: diálogo? Cadernos de Estudos Linguísticos, n. 11, p. 145-172, 1986.

Discurso ensino-aprendizagem e discurso de sala de aula

Lucas Casanova Silva

Introdução

Ehlich (1986) versa sobre os diferentes discursos existentes na escola e questiona se o diálogo, em seu sentido enfático, existiria no ambiente escolar.

Destacamos de seu texto a diferenciação entre discurso ensino-aprendizagem e discurso de sala de aula para, em seguida, usá-la na análise de uma vivência de sala de aula.

Discurso ensino-aprendizagem

O discurso de ensino-aprendizagem, segundo Erlich (1986), não acontece somente em âmbito escolar, mas sim em qualquer ambiente em que haja duas partes, uma que ensina e outra que aprende, de acordo com algumas premissas. Quais premissas são estas?

Para aquele que ensina, isso significa que ele deve estar pronto, em princípio, para passar seu conhecimento (...).

Para aquele que aprende, por outro lado, isso significa:

- a) admitir sua falta de conhecimento;
- b) reconhecer aquele que ensina como quem possui mais conhecimento e
- c) pretender superar a diferença de conhecimento entrando no processo ensino-aprendizagem. (ERLICH, 1986, p. 149)

Discurso de sala de aula

Este discurso se assemelharia ao discurso ensino-aprendizagem, porém, no ambiente escolar. No entanto, Erlich (1986) afirma que há alguns fatores que fazem com que o discurso de sala de aula não goze das premissas do discurso ensino-aprendizagem. Por exemplo, nem sempre a condição c, acima descrita, é satisfeita no discurso de sala de aula pelo estudante (por alguns fatores de que não trataremos aqui). Outro ponto de diferenciação entre os dois discursos, segundo o autor, é que

(...) a eficiência do processo de aprendizagem em geral dificulta bastante ou até mesmo impede que se atente para as experiências individuais de aprendizagem de cada um dos alunos (ERLICH, 1986, p. 151)

Estes são dois dos aspectos que diferenciam o discurso de sala de aula do discurso ensino-aprendizagem.

Diferença entre os dois discursos na prática

Há inúmeras experiências que vivemos em sala de aula e que nos remeteriam ao texto de Erlich, mas vou citar apenas um exemplo, em que o discurso de sala de aula difere do discurso de ensino-aprendizagem, e pelo motivo da quebra da premissa da pessoa que ensina.

Em uma aula de Matemática, no terceiro ano do Ensino Médio, o professor colocou a definição de número fatorial. A definição continha uma convenção: $0! = 1$ (zero fatorial é igual a um). Como neste ponto eu não sabia que era uma convenção, resolvi perguntar o porquê disso: “Professor, por que zero fatorial é um?”. Resposta: “porque é a definição de fatorial”. Insisti na pergunta porque para mim não fazia sentido essa definição. O professor, então, visivelmente nervoso/alterado, respondeu: “Porque está no livro! Se você duvida, abre o livro e leia a definição. Está lá”.

Ele pensou que eu o estava questionando por estar duvidando de sua honestidade. Ou, então, pensou que eu estava querendo dizer algo implícito com a pergunta: que a definição estaria errada. Mas não era o caso. Eu apenas queria saber uma justificativa para se convencionar $0! = 1$. Por que não $0! = 0$?

Neste discurso de sala de aula, creio que os três itens (a, b e c) do aprendiz em um discurso de ensino-aprendizagem estavam satisfeitos, mas a premissa daquele que ensina não estava.

Referência

ERLICH, Konrad. Discurso escolar: diálogo? Cadernos de Estudos Linguísticos, n. 11, p. 145-172, 1986.

Práticas dialógicas e o conhecimento na escola

Lucas Miquelon

Partindo do pressuposto de que a escola é pensada como uma “instituição linguística” e, por conseguinte, as atividades escolares assim também são, Erlich (1986) estabelece uma análise das interações comunicativas no contexto de sala de aula partindo da distinção entre o que ele chama de discurso ensino-aprendizagem e discurso de sala de aula. Antes, todavia, ele insere um debate acerca da definição de diálogo. Ainda que, segundo ele, no termo possam caber diversas acepções, sua proposta é pensar “diálogo” como uma “atividade comunicativa integrada” que tem como objetivo o “descobrimento da verdade” e que busca responder ao “imperativo filosófico ‘conhece-te a ti mesmo’” (ERLICH, 1986, p. 146). A utilização dessa perspectiva é o que ele nomeia de “uso enfático” do termo.

Em seguida, ele explicita que o discurso escolar é comumente associado ao uso enfático do diálogo, isto é, as práticas escolares estariam revestidas de diálogo (enquanto uso enfático) uma vez que são engendradas em um espaço no qual se fala junto e com o outro “numa luta comum em busca de objetivos” (ERLICH, 1986, p. 146). Não obstante essa alegação, ele aponta que, em verdade, isso não se estabelece efetivamente no chão da escola, uma vez que há diversos fatores intrínsecos ao discurso escolar que produzem disputas e enfrentamentos diversos, não sendo possível sustentar a equação discurso de sala de aula = discurso ensino-aprendizagem.

O discurso ensino-aprendizagem, ele explica, não se produz na dependência do espaço escolar, uma vez que ele se dá em quaisquer situações nas quais haja uma “ação linguística com base numa distribuição desigual de conhecimento” (ERLICH, 1986, p. 148). Nesse sentido, o autor aponta que deve haver dois grupos distintos para que esse discurso seja bem-sucedido: aqueles que detêm o conhecimento que foi produzido socialmente e aqueles que desejam detê-lo. Ademais, é fundamental que os participantes se reconheçam reciprocamente em suas posições e que aquele que receberá o conhecimento encontre-se receptível ao conhecimento que lhe será transmitido (voluntariedade).

O ponto, segundo Erlich, é que o que comumente ocorre nas práticas educacionais é uma percepção, por parte dos aprendizes, de que “o conhecimento da sociedade permanece como uma totalidade abstrata para eles” (ERLICH, 1986, p. 151). Desse modo, tem-se uma inversão, pois o desejo por aprender torna-se obrigação por aprender. É nesse contexto que se verifica a produção do discurso de sala de aula: ainda que haja uma separação entre os participantes (professores e alunos) e ainda que se pressuponha uma transmissão de conhecimentos, quando o aluno é colocado frente a frente com a totalidade daquele conhecimento que supostamente não lhe é constitutivo – totalidade essa que ganha corporeidade na figura do professor, ele “percebe o discurso ensino-aprendizagem cada vez menos como algo que diz respeito a ele” (ERLICH, 1986, p. 152). Como consequência, o reconhecimento recíproco citado anteriormente se perde e o que se observa é um discurso de sala de aula “marcado por uma flutuação entre a presença e a ausência (no que diz respeito a atividades práticas) dos aprendizes no discurso” (ERLICH, 1986, p. 152).

Ainda que eu considere válido o debate reflexivo proposto por Erlich e ainda que eu concorde quando o autor assinala que as mudanças que se fazem necessárias nas práticas educacionais são de natureza complexa e prescindem de mudanças institucionais, reflito que há determinadas postulações que ele promove que me parecem – ao menos, a meu ver – passíveis de contradições.

Talvez, o que mais me salte à leitura seja o uso da expressão “transmissão de conhecimento”. Ele pauta suas análise e discussão a partir de um conceito de discurso ensino-aprendizagem que, quando em espaço escolar, transforma-se em discurso de sala de aula especialmente porque “os tópicos frequentemente ficam extrínsecos para eles” e “o reconhecimento mútuo de professor e aluno também fica difícil” (ERLICH, 1986, p. 168). Ainda que ele traga, com muita propriedade, a problemática

acerca daquilo que se propõe enquanto currículo na escola em oposição à realidade subjetiva dos alunos, parece insistir em papéis sociais muito bem definidos. Dito de outro modo, questiono-me se há, de fato, da parte de Erlich, uma tentativa de tensionamento da própria construção das figuras de professor e aluno ou se ele simplesmente as toma como dadas. Se, como ele mesmo aponta, é também a partir da figura do professor que o aluno percebe a totalidade daquilo que ele não sabe, por que insistir numa proposição na qual o discurso ensino-aprendizagem deve se fazer na “transmissão de conhecimento” ou, ainda, daquele que sabe para aquele que não sabe?

Empresto essa reflexão especificamente a Freire (2018), que propõe que a relação de ensino e aprendizagem, ao se estabelecer enquanto relação dialógica (mesmo termo que Erlich aciona), precisa deixar de ser vertical para tornar-se horizontal. O diálogo, na perspectiva freiriana, pressupõe a troca – que, por sua vez, promove uma engrenagem que se retroalimenta. Nesse sentido, “o educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa” (FREIRE, [1974] 2018, p. 95-96). A produção e construção de conhecimento são fenômenos dinâmicos e contínuos e, portanto, parece-me mais profícuo pensar neste processo de troca entre participantes ao invés de insistir na transmissão de um para o outro. Trata-se “não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador”. (FREIRE, [1974] 2018, p. 95).

Decerto, isso também não esgota o debate nem oferece uma receita que, mágica, transformaria todo o estado de coisas tal qual ele se construiu – afinal, retomando o que Erlich traz, são questões complexas, e respostas igualmente complexas são uma condição *sine qua non*. O que efetivamente reflito, dentro das limitações deste que é um espaço puramente teórico, parte de um exercício que se propõe dialógico entre aquilo trazido tanto por Erlich quanto por Freire. O primeiro afirma que “os alunos não querem aprender” e que “o aluno percebe o discurso ensino-aprendizagem cada vez menos como algo que diz respeito a ele”. Talvez, e somente talvez, caiba enxergarmos um ponto de interrogação onde há ponto final: o que os alunos querem aprender? O que diz respeito ao aluno?

Muito se discute sobre o direito à educação enquanto garantia material de acesso à escola, mas não se pode parar aí. O direito à educação passa, fundamentalmente, pela necessidade de se modificar a forma pela qual cidadãos e cidadãs participam desse processo. Se o currículo escolar não é produtor de permanência, o sujeito não se reconhece ao se deparar com a instituição escolar – como Erlich explicita. Se a criança, no seu processo formativo, precisa destacar-se do seu contexto social para adentrar um espaço de saberes que lhe é completamente exógeno, há, efetivamente, um acesso à educação?

Não se trata de produzir uma pedagogia que tão somente leve em conta o desejo do aluno ou que se pense mimética ao ambiente familiar e conhecido, sem dúvida; mas, levar em conta o desejo do aluno num espaço que historicamente o cerceou me parece, no mínimo, tentador.

Referências

- ERLICH, Konrad. Discurso escolar: diálogo? *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 11, p. 145-172, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 65a. edição. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, [1974] 2018.

O espaço de participação real do aluno no ensino-aprendizagem

Renata Hummel

O que achei mais interessante no texto “Discurso escolar: diálogo?” (ERLICH, 1986), se entendi bem, é que há diferenças entre o discurso ensino-aprendizagem, visto de forma geral (presente em vários locais, não apenas na escola), e o discurso de sala de aula. Mais do que diferenças, há contradições. O texto chama a atenção para as contradições nas formas de ação linguística utilizadas e que vão além das “artificialidades” de uma escola, ou seja, de possíveis tentativas de simular o pensamento científico (como feito no exemplo que ele dá sobre a planta beladona) ou o ambiente de debates.

É bem interessante a questão da pergunta didática e como seu uso é contraditório com relação ao discurso ensino-aprendizagem e à ação linguística prática, pois é feita por quem já sabe a resposta, tentando provocar um determinado processo nos alunos (tática) que, então, poderá ser visto como algo externo, sem sentido, porque no processo de aprendizagem fora da escola as perguntas servem a um processo investigativo feito por quem não sabe a resposta (e almeja saber). Mas o que queria desenvolver um pouco mais aqui é a questão da crítica feita em sala de aula. Segundo Erlich:

Normalmente, entretanto, uma crítica que é aceita como tal pela pessoa criticada requer ou uma mudança na sequência dos acontecimentos, das ações que foram criticadas, ou uma série de ações substitutas, tais como partes do discurso que relativizem a crítica ou que dêem justificativas para que se continue com a ação criticada, apesar da crítica etc. (ERLICH, 1986, p. 167)

No exemplo do texto, a professora aceita a crítica feita por uma aluna, no entanto, dá sequência ao que estava fazendo. Ou seja, não reage como se espera conforme o esquema linguístico prático. E aí, como diz o autor, “despojado de consequências reais o esquema linguístico perde sua razão de ser”: a crítica feita e aceita termina não tendo nenhuma consequência (nada muda). Nem se justifica que a interação continue assim. Daí esvazia-se o espaço de participação real do aluno no ensino-aprendizagem.

Trabalho em uma escola que há seis anos fazia conselhos bimestrais por trás de portas fechadas. Só professores e direção, discutindo aluno a aluno (em forma de lista) e fechando as notas sozinhos. Por pressão de professores e alunos, decidiu-se então por “conselhos participativos”: alunos, professores e direção (e pais que quisessem participar) discutindo não somente notas, mas também ouvindo demandas, questões que aconteceram no bimestre etc. Críticas (ao trabalho dos professores, por exemplo) poderiam ser feitas, desde que respeitadas, sem expor ninguém. Esse continua sendo o acordo antes de todos os conselhos, seis anos depois.

Mas... desde o primeiro momento, desde o primeiro conselho, sala após sala, ano após ano, o potencial crítico – e, portanto, a voz dos estudantes – é silenciado. Ou de forma direta (dizendo que “não é o momento de discutir aquilo” – sendo que não há NENHUM outro momento em que nos encontramos assim, todos), ou dessa forma descrita no texto de Erlich: escuta-se, concorda-se, anota-se, mas nada é feito. Nada muda. Nem se justifica essa não-mudança. A partir do terceiro conselho os estudantes se calam. Percebem logo que “a escuta” não é real, mas apenas parte de um postulado que não se realiza. E que frustra todos. Como ocorre no caso do estudante que faz perguntas ao professor apenas por que sabe que a participação é necessária para garantir nota, mas não se interessa (realmente) em ouvir a resposta.

Referência

ERLICH, Konrad. Discurso escolar: diálogo? Cadernos de Estudos Linguísticos, n. 11, p. 145-172, 1986.

IV. Ação dramática e trabalho didático

Roteiro de Aula 4

RESUMO: Discussão sobre o trabalho de ensino (ou didático) na interação entre professor(a) e aluno(a)s, pelo recurso ao conceito de apresentação dramática de si, desenvolvido por Goffman (1959).

PALAVRAS-CHAVE: Imagem de si; Interação; Jogo de papéis; Sentido; Trabalho didático

1. Sugestão bibliográfica

GOFFMAN, Erving. Equipes. In: A representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, [1959] 1975, p. 76-100.

2. Tarefa

Com base na referência bibliográfica sugerida e em outras referências, escrever um texto (1 lauda) de comentário que considere dados disponibilizados na seção Corpus de textos, a seguir (ou outros corpora de textos), agregando à discussão experiências com que esteve envolvida na condição de professora, estudante, estagiária, mãe, militante, pesquisadora, divulgadora, artista etc. que possam eventualmente ilustrar o comentário feito.

3. Corpus de textos

3.1. A Hora do ENEM

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/38141-hora-do-enem>

https://www.youtube.com/watch?v=vr_ZlSKlxmU

3.2. Aula de Leitura: Educação de Jovens e Adultos

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. A escrita nas formas do trabalho docente. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 36, p. 445-457, 2010.

[Texto: Conto erótico no. 1 de Luís Fernando Veríssimo]

P: “assim?... é, assim... mais depressa? ... não, assim está bem, um pouco mais para... assim?... não, espere... você disse que... para o lado, para o lado... querido... estava bem mas você... eu sei, vamos recomeçar, diga quando estiver bem... estava perfeito e você... desculpe... você se descontrolou e perdeu o... eu já pedi desculpa... está bem, vamos tentar outra vez, agora... assim?”

A: eita

P: “quase, está quase” ((risos))

P: “me diga como você quer... oh querido... um pouco mais para baixo”

A: hum

P: “sim... agora para o lado, rápido” ((risos))

P: “amor eu... para cima, um pouquinho... assim?... aí, aí” ((risos))

P: “está bom?”

A: esse aí aí foi original, viu?

P: “sim, oh, sim, oh yes, sim” ((risos e comentários))

P: “pronto... não, continue... puxa, mas você... olha aí, agora você... deixa ver... não, não, mais para cima... aqui? ... mais, agora para o lado... assim?... para a esquerda, o lado esquerdo”

A: o cara é cego é?

P: “aqui?... isso” ((risos))

P: “agora coça” ((risos e comentários))

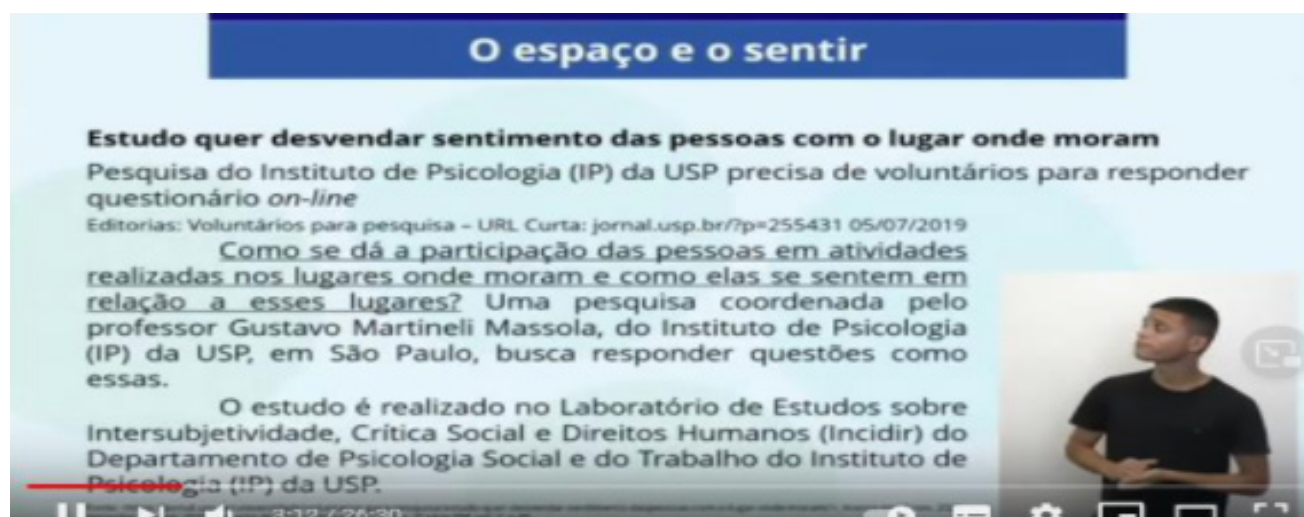
3.3. Excerto de Relatório de Estágio de Curso de Licenciatura em Letras – EDM0405 – 2009

(...) Sempre pede a algum aluno para indicar o tempo verbal empregado no exemplo escrito com giz na lousa e solicita um novo exemplo, com a utilização de outro verbo. Ocorreu um fato inusitado: um dos alunos citou um verbo no imperativo (assunto da aula anterior) e a professora argumentou que nesse caso expressava ordem e, automaticamente, outro aluno completou: “... e progresso”. Todos riram, mas a professora ignorou e continuou o tema da aula, quando na minha opinião poderia explorar mais o raciocínio do aluno, de maneira a convidá-lo à participação na aula.

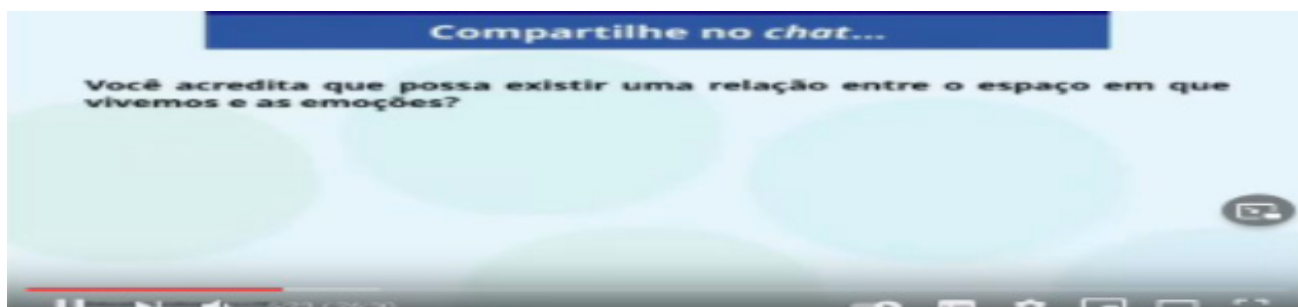
(Autor: R. F. Relatório de Estágio, 2009)

3.4. Excerto de Relatório de Estágio de Curso de Licenciatura em Letras – EDM0405 – 2021

Passemos ao CMSP. Há uma estrutura fixa que se repete aula a aula. No ano passado era apenas um professor com uma lousa digital; esse ano são dois professores que interagem com a lousa digital e o chat com alunos e professores. Como já comentado, a aula inicia com a explicitação das competências e habilidades a serem trabalhadas. Em seguida, os professores conversam, indicam leituras, tentam introduzir o tema a ser tratado. Como fiz com relação à apostila, vou exemplificar com uma aula real. No dia 22.06, os 3os anos tiveram uma aula de Língua Portuguesa cujo título era “O Espaço e o Sentir”, tendo como convidada a professora Fabiana, de Sociologia. Depois dos objetivos da aula (que era sobre “o gênero textual notícia”, a construção de argumentação e a relação entre diferentes mídias e temáticas), os professores conversam sobre poemas de Drummond, Bandeira e João Cabral de Melo Neto que fazem referência a lugares. Falam do título, do que falam os poemas e trocam nomes de poetas preferidos. Não lêem nenhum poema. Em seguida lêem uma notícia na lousa:



Em seguida, passa-se ao chat. Sempre há dois ou mais momentos de chat nas aulas do CMSP: faz-se uma pergunta, geralmente pessoal a princípio, para em seguida perguntar algo sobre os temas da aula. O chat deixa 1 ou 2 minutos para a respostas dos alunos e professores no aplicativo, e enquanto isso uma música rola ao fundo. No caso da nossa aula-exemplo:



Esse momento é aquele em que, para citar Marcuschi (1996, p. 67), se fazem questões que são “uma tentativa de refletir sobre o texto, mas aceitam qualquer resposta”. Aqui entram as opiniões pessoais e subjetivas com pouca relação direta com o texto, mas que estão presentes (talvez) para gerar engajamento. Há vários outros exemplos, mas cito aqui apenas mais três. Na aula de 08.04, para os 2os anos, o primeiro chat traz a questão “Qual é o limite entre a realidade e o sonho?” (o tema da aula é o conto O pescador e sua mulher, dos irmãos Grimm e o discurso direto e indireto). No dia 01.06, para os 3os anos, o chat pergunta “Para você, o que é o amor?” (o tema da aula é A literatura e o meio ambiente e o objetivo é “construir um conceito de modernidade que explique fenômenos culturais e literários contemporâneos”). Na aula do dia 22.04, para os 1os anos, o chat traz a questão “Como sanar as injustiças da nossa sociedade?” (o tema da aula é Apartheid à brasileira, e o objetivo é discutir, analisar e socializar temas atuais expressas em gêneros próprios da cultura juvenil, como vlogs, podcasts, booktubers, etc). A relação entre essas questões iniciais e o que vai ser discutido adiante é bastante frágil, e não só porque admitem qualquer resposta, mas por outros dois motivos observáveis nas aulas: 1. O engajamento dos alunos no chat costuma ser pequeno; a maioria das respostas é de professores, que são obrigados a acompanhar as aulas⁴; 2. Os poucos alunos que respondem o fazem de maneira muito generalista, o que normalmente desagrade os professores, que pedem “respostas mais práticas” ou “mais detalhes”.

[...]

(Autora: R. H., Curso EDM0405, FEUSP, 2021, p. 10-12).

3.5. Excerto de Relatório de Estágio de Curso de Licenciatura em Letras – EDM0405 – 2021

Na aula do dia 23 de fevereiro, por exemplo, sob o título Querido diário e baseada na página 17 do volume 1 do livro Aprender Sempre, são expostos os diários de Lima Barreto para exemplificar o modo de composição do gênero diário que é o objeto da aula e mostrar como identificar as pessoas do discurso:

AS PESSOAS DO DISCURSO – ESCREVER	
1ª pessoa / singular = EU	1ª pessoa / plural = NÓS
2ª pessoa / singular = TU	2ª pessoa / plural = VÓS
3ª pessoa / singular = ELE/ELA	3ª pessoa / plural = ELES/ELAS

Aprender Sempre, 2021. Caderno do Aluno, Língua Portuguesa, 9º ano, v. 1, p. 17.

4 Assisti a algumas aulas de Língua Portuguesa “ao vivo” para observar a dinâmica do momento. Claro que seria necessária uma pesquisa mais extensa, mas em todas as aulas que vi (mais ou menos 10, em anos diversos), se os professores conseguiram ler três ou quatro respostas de alunos já foi muito. A grande maioria das respostas eram de professores. O pessoal do CMSP tentou resolver o problema convidando, para algumas aulas, uma “embaixadora do CMSP”, uma aluna do 2o ano do Ensino Médio que comentava, com os professores, as questões.

Texto 1^a

[Terça-feira, 21 de Abril de 1500. Sinais de terra]

E assim seguimos nosso caminho por este mar, de longo, até terça-feira d'oitavas de Páscoa, que foram 21 dias d'Abril, que topámos em alguns sinais de terra, sendo da dita ilha, segundo os pilotos diziam, obra de 660 ou 670 léguas, os quais eram muita quantidade d'ervas compridas, a que os mareantes chamam botelho e assim outras, a que também chamam rabo d'asno.

[Quarta-feira, 22 de Abril]

E à quarta-feira seguinte, pela manhã, topámos aves, a que chamam furabuchos. E neste dia, a horas de véspera, houvermos vista de terra, isto é, primeiramente d'um grande monte, mui alto e redondo, e d'outras serras mais baixas a sul dele e de terra chã com grandes arvoredos, ao qual monte alto o capitão pôs nome o Monte Pascoal e à terra a Terra de Vera Cruz.

Pero Vaz de Caminha

CAMINHA, P. Carta de Pero Vaz de Caminha. Portugal, Torre do Tombo, Gavetas, Gav. 15, mç. 8, n.º 2, 1 de Maio de 1500. Aprender Sempre, 2021. Caderno do Aluno, Língua Portuguesa, 9º ano, v. 1. p. 17.

Texto 2^a

Dia 12 de junho de 1903.

Acordei-me da enxerga em que durmo e difícil foi recordar-me que há três dias não comia carne. Li jornais e lá fui para a sala dar as aulas, cujo pagamento tem sido para mim sempre uma hipótese. Tomei café. Escrevi o memorial para o Serrado. Não o achou bom e eu sou da opinião dele. Continuo a pensar onde devo comer. Há chance de ser com o Ferraz. Ah! Santo Deus, se depois disso não vier um futuro de glória, de que me serve viver? Se, depois de percorrido esse martirólogo, eu não puder ser mais alguma coisa do que o idiota Rocha Faria — antes morrer.

E os dez mil-réis! Idiota.

Noite. Ainda não jantei. Às seis horas, com um tostão, comi uma empada. Que delícia! Ah! Se o futuro...

E os dez mil-réis do tal visconde! Idiota.

Os protetores são os piores tiranos.

Lima Barreto

BARRETO, L. Diário íntimo. 2ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1961. Idem, p. 18.

O professor inicia a aula conversando com a moderadora e pergunta aos alunos o que já conhecem sobre esse gênero. Após 1 minuto, a moderadora lê as respostas no chat e o professor, em seguida, explica que o gênero em questão tem foco no “ponto de vista de quem escreve”, é dividido em dias e condensa uma dimensão subjetiva. Nesse contexto remoto, a exemplificação do texto literário é encarada como método tanto que, em determinado momento, o próprio professor diz que devemos “trata-lo da forma mais gramatical possível”. Como o tempo de aula é curto, ele não levanta qualquer discussão sobre o conteúdo, mas apenas o expõe.

[...]

Na aula do dia 05 de março, por sua vez, de título Na minha época, o conteúdo versou sobre os textos memorialísticos. O professor a iniciou citando o poema Meus oito anos, de Casimiro de Abreu. Para exemplificar os principais aspectos do gênero, ele utilizou um trecho da obra Oiteiro: memórias de uma sinhá moça (1958), de Madalena Antunes Pereira:

Recordas-me o Oiteiro e ele a minha infância, fonte perene na qual cada um procura, vez por outra, nos momentos de desânimo, aquela paz benfazeja que a criança desperdiça, o homem ambiciona e os velhos recordam (...) (PEREIRA, M. Oiteiro: memórias de uma sinhá moça. Rio de Janeiro: Pongeti, 1958. p. 15-17. Aprender Sempre, 2021. Caderno do Aluno, Língua Portuguesa e Matemática, 9º ano, v. 1, p. 27-28.)

Nessa aula, há uma interação maior porque o professor demanda a moderadora que cite características de sua infância que sente saudade com o objetivo de demonstrar como o saudosismo se caracteriza. Depois, explica que ao retomar algo, fazemos comparações com o momento em que estamos vivendo e nos diz que sente falta de brincar na rua e, em seguida, exibe um vídeo com alguns professores do projeto contando o que sentem falta da época juvenil. Por fim, aborda a questão da expressividade que, segundo explica, se revela na escolha vocabular e na ênfase a determinados

elementos por meio de marcas expressivas. Percebemos que o modo como a aula é exposta não permite que o aluno reflita e formule questões sobre o conteúdo no seu próprio tempo. [...]

(Autor: V. C., Curso EDM0405, FEUSP, 2021, p. 5-8).

4. Para saber mais

MARTINS, Carlos Benedito de Campos. Nota sobre o sentimento de embaraço em Erving Goffman. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 23, no. 68, p. 137-144, 2008.

MUSSIO, S. C. A constituição do ethos discursivo em videoaulas na internet: a figura do professor-apresentador. *Fórum Linguístico*, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 1849-1865, 1 mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2017v14n1p1849>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14n1p1849>.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référentiation. *Tranel* 23, p. 273-302, 1995.

SALOMÃO, Margarida M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*. Juiz de Fora, v 3, n. 1, p. 61-79, 1999.

THOMPSON, John B. A interação mediada na era digital. *Matrizes*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 17-44, 2018. TRAJANO FILHO, Wilson. Goffman em África e entre os músicos – Reflexões sobre a influência de sua obra. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 23, no. 68, p. 167-176, 2008.

VELHO, Gilberto. Goffman, mal-entendidos e riscos interacionais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 23, no. 68, p. 145-148, 2008.

O mediador como uma terceira equipe em sala de aula

Gabriel Varizi

Em ambientes físicos e presenciais, a configuração de uma sala de aula pode tomar diferentes formas. É possível que um professor se sinta melhor com todas as cadeiras viradas para a frente enquanto ele apresenta o conteúdo, mas também é possível mexer as cadeiras e se sentar em roda com os alunos, fazer com que eles formem grupos, ou até mesmo abolir o uso de mesas e cadeiras ao aproveitar outros espaços da escola ou da cidade para o evento da aula. Já em um ambiente virtual, as possibilidades se tornam menores, dadas as limitações que as plataformas virtuais apresentam para os diferentes tipos de interação, seja entre professor e aluno seja entre aluno e aluno.

Conectando essas considerações com o conceito de equipe desenvolvido por Goffman ([1959] 1975), a depender do ambiente, os papéis exercidos pela equipe do professor e pela dos alunos também se modificam quando em interação. No ambiente presencial, a equipe dos alunos, por conta da proximidade física, é mais unificada, permitindo a maior troca de ideias, conversas, interpretações de textos e coletividade. No virtual, como os alunos estão separados entre si, a equipe se desmonta, distanciando-se seus membros uns dos outros, muitas vezes sem se poder ver os rostos dos colegas, o que torna a sala de aula um lugar mais solitário. Assim, com essa mudança nas configurações das equipes dos alunos, as dinâmicas da interação do professor também se modificam: ele tenta preencher aquele vazio antes ocupado pelos alunos com mais exposições e há um maior tempo de espera para respostas a perguntas didáticas.

Para suprir a falta de interação nas aulas virtuais, o Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) adotou uma terceira figura aliada à equipe do professor: o mediador. Como demonstrado no excerto de relatório de estágio disponibilizado no roteiro de aula do curso de metodologia de ensino de língua portuguesa, a estagiária afirma: “O engajamento dos alunos no chat costuma ser pequeno; a maioria das respostas é de professores, que são obrigados a acompanhar as aulas”. Portanto, o mediador está presente para que a performance do professor na cena da sala de aula esteja completa, com explicações, dúvidas e respostas.

Porém, questiona-se se essa completude realmente significa uma interação bem-sucedida. Afinal, se é necessário que a figura do mediador substitua os alunos para que o evento aula esteja completo, para quem é aquela aula? O professor cumpriu seu papel na frente dos alunos, sua plateia, mas estes não foram o alvo da apresentação. Isso nos mostra que, frequentemente, a dinâmica da sala de aula virtual, mesmo com os recursos dos computadores, reduz-se a uma didática puramente expositiva. Claro que, em um contexto emergencial de educação remota, como temos vivido nos últimos dois anos, é delicado exigir que professores conheçam inúmeras ferramentas e que os alunos estejam com uma grande disposição para esse engajamento, mas, em contextos mais planejados e menos desesperadores, não precisa ocorrer dessa maneira.

Referência

GOFFMAN, Erving. Equipes. In: A representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, [1959] 1975, p. 76-100.

Em busca de um descortinar das cenas escolares

Lucas Miquelon

Acionando uma série de elementos intrínsecos à linguagem teatral, Erving Goffman, em seu *A representação do eu na vida cotidiana*, tece uma série de proposições acerca das interações sociais. Para o sociólogo, os sujeitos, enquanto atores, estão constantemente fazendo uma representação de si a partir de encenações de diferentes papéis sociais e de negociações com aqueles com quem interagem.

No capítulo *Equipe*, ele complexifica sua análise ao denotar que não basta pensar a representação apenas como “uma extensão expressiva do caráter do ator” (GOFFMAN, [1959] 1975, p. 76), haja visto que sua participação também se encontra condicionada a uma encenação que transpassa os limites do seu corpo e responde a uma cena mais abrangente, que possui ela mesma expectativas e hierarquias que devem ser correspondidas para que a interação aconteça dentro de determinados moldes. Isso significa dizer que, se, até então, tinha-se a representação do sujeito como um elemento focal na representação de si, ao inserir o fator “equipe de representação” ou simplesmente “equipe”, Goffman traz centralidade ao grupo, à atividade cooperativa que perpassa as instituições sociais e que, também por isso, é significativa na produção da representação de si⁵.

Outro ponto que vale a nota é que é possível perceber, dentro de uma representação de equipe, a possibilidade de agência de alguém que acaba por se destacar do grupo, de modo a dirigir e controlar o que acontece dentro de uma cena. Este, Goffman explica, seria o papel do diretor, que tem por obrigação primeira “trazer de volta à linha adotada qualquer membro da equipe cuja representação se torne inconveniente” (GOFFMAN, [1959] 1975, p. 94), sendo o apaziguamento e a sanção os principais processos corretivos.

Muito me interessa essa reflexão porque sou levado à fala de uma professora que foi minha interlocutora durante o estágio realizado no primeiro semestre de 2021. Em determinado momento, ao se referir à sua relação com as estudantes, ela conta que

(...) só que se você não cortar, se você não se posicionar, ele tá te testando, depois você não dá mais aula, não segura a sala, não segura mais a sala e ninguém te respeita mais (...) [você tem que ser] ali, tipo assim, o rei da selva, você tem que fazer isso para ganhar a manada porque senão você não consegue.

Trata-se de uma fala interessante na medida em que, ao que me parece, a professora encena também uma representação de si enquanto diretor: sua figura enquanto diretor torna-se “o rei da selva”, de modo a “ganhar a manada”, que seriam as estudantes – e, ao mesmo tempo, a plateia da cena. Neste caso específico, a encenação específica da sala de aula que parecia esperada pela professora, a saber, as estudantes cooperando para que aquela cena específica se fizesse bem-sucedida (a aula) não ocorre e, portanto, faz-se necessário posicionar-se como uma figura de extrema autoridade para que a interação cênica esperada seja reestabelecida.

Outro ponto que reflito a partir daquilo trazido por Goffman é como, por vezes, essa cena

5 É certo, também, que o conceito de equipe não diz respeito apenas a representações que acontecem entre dois ou mais atores, mas também àquelas que partem apenas de um ator. Portanto, “quando um ator dirige sua atividade privada de acordo com os padrões morais estabelecidos, pode associá-los a um grupo de referência de alguma espécie, criando desse modo uma plateia não-presente para sua atividade” (GOFFMAN, [1959] 1975, p. 80). Ainda que ele possa não acreditar em determinado padrão, ele o repete na vida privada por acreditar na presença de uma “plateia invisível”. É curioso pensar nesse elemento associado aos conceitos foucaultianos de biopoder e panóptico, que explicitam os diversos mecanismos e forças sociais que atuam sobre o sujeito de modo a fazê-lo agir de determinadas formas, num contexto que parte da sensação de vigília constante do corpo.

escolar pautada por premissas sociais muito bem definidas pode construir-se simplesmente como uma encenação que se esvazia de sentido e que responde tão somente à reprodução daquilo que é esperado, isto é, a equipe encena uma rotina particular cuja cooperação não necessariamente significa um troca efetiva. Isso me parece evidente no excerto de relatório de estágio disponibilizado no roteiro de aula do curso de metodologia de ensino de língua portuguesa, em que a estagiária cita a fixabilidade de estruturas das aulas do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP). Como ela aponta, a relação que se estabelece entre as perguntas feitas às alunas e o objetivo da aula é “frágil” porque o engajamento das alunas não necessariamente representa uma participação engajada.

Penso o quanto de representações de cena há nesse recorte: será que a encenação da participação das alunas é suficiente para validar a troca pedagógica que se espera? Até que ponto os atores envolvidos naquela interação dramatúrgica estão efetivamente partindo da expressão de suas subjetividades e até que ponto essa interação não serve apenas para fazer com que determinada cena se mostre verossímil dentro de uma lógica institucionalizada?

Certamente, estas são perguntas complexas que não me proponho responder. Mas, a partir daquilo trazido por Goffman, arrisco dizer que refletir sobre as cenas escolares e as representações de nós mesmas que fazemos diariamente no chão da escola é fundamentalmente relevante para pensarmos os processos de ensino e aprendizagem que construímos – ou que apenas representamos.

Referência

GOFFMAN, Erving. Equipes. In: A representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, [1959] 1975, p. 76-100.

Espetáculos sem plateia e processo ensino-aprendizagem

Renata Hummel

Como “equipe de representação”, ou seja, grupo que coopera “na encenação de uma rotina particular”, ou melhor, na definição favorável de um serviço, é muito clara a atuação dos professores. Não se trata apenas de representar a si mesmo perante uma plateia (de alunos), mas de representar “o professor”, a disciplina que ensina e a educação ao mesmo tempo. Por isso, como escreve Goffman ([1959] 1975), os professores esperam que o diretor da escola os defenda perante os pais aborrecidos, para assim “manter uma impressão de competência profissional e autoridade institucional”, nem que logo depois (da saída dos pais) isso não se sustente (porque aí aquele primeiro “espetáculo” já está finalizado). É por isso também que há um acordo tácito (de manutenção da representação) que impede um professor de discordar de, ou contradizer um colega na frente dos alunos: isso ameaçaria o espetáculo, ou seja, a representação do serviço, da profissão, e, portanto, a profissão em si.

Nos excertos de relatório de estágio disponibilizados no roteiro de aula do curso de metodologia de ensino de língua portuguesa, relativos às duas aulas do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), é possível observar a representação feita em equipe talvez de forma mais direta, porque a presença de um script é mais evidente do que seria em uma aula presencial do dia a dia. É mais evidente não somente porque há papéis, comportamentos, ações determinadas, funções distribuídas e combinadas (explicitamente ou não) – porque tudo isso também existe na aula “tradicional” dada na escola –, mas porque a ausência de plateia, ou a ausência de retorno dos alunos (ou limitação desse retorno) potencializa a teatralização da aula.

Quero dizer, na dinâmica da sala de aula “ao vivo” ou na escola presencial, a representação se dá de maneira muito mais complexa, os papéis são muito mais dinâmicos, a troca entre atores, plateia, direção, observadores, etc., é constante, os “segredos” entre as equipes correm mais soltos, os dissensos são mais presentes. Nas aulas do CMSP, a relação entre direção, professores e alunos é muito restrita, com pouca presença do 3o. grupo (o chat é bastante limitado, com pouca participação e com pouco tempo de interação), e isso favorece um espetáculo mais duro, com papéis e funções mais fixas, menos tempo aberto para diálogo.

São quase (porque não totalmente) aulas soltas no espaço, feitas para um aluno médio imaginado (e inexistente), espetáculos sem plateia. Continua sendo uma representação, porque há ali uma equipe que se esforça para encenar uma aula, há funções distribuídas, comportamentos esperados e combinados, um script a seguir. Mas é uma representação que perde muito em algo que lhe seria central: o processo de ensino e aprendizagem. Esse ocorre preferencialmente no coletivo⁶, na dinâmica entre direção, atores, plateia. Na falta de plateia, o processo fica limitado – mesmo que exista uma plateia imaginada como foco.

Referência

GOFFMAN, Erving. Equipes. In: A representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, [1959] 1975, p. 76-100.

6 “No coletivo” não significa necessariamente no presencial. A questão, no caso do CMSP e outros formatos de “aula pronta” transmitida de modo on-line, é que é mal resolvida a presença e participação dos alunos. O CMSP tentou resolver o problema abrindo um chat simultâneo, mas a atenção, o tempo e a interação por ali ainda é muito limitada e vacilante.

Faz de conta: representação e escola

Vinicius Alves

Ao longo dos meus estágios de acompanhamento de aulas, da leitura dos textos teóricos indicados no curso de metodologia de ensino de língua portuguesa e dos excertos de relatórios de estágio disponibilizados nos roteiros de aula do curso, ficou claro como a relação entre professor e aluno no Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) é encarada de forma mecânica e artificial. Quem se aventurar a acompanhar as aulas do CMSP irá se surpreender com a falta de interação entre aluno e professor e a falta de liberdade do docente com relação ao conteúdo ministrado, que se sobrepõe aos professores ali presentes, meros leitores de um roteiro previamente definido.

A partir dos excertos, podemos descrever o conteúdo do CMSP na seguinte estrutura rígida: a aula se inicia com a retomada do assunto. Em seguida, segue a exposição do conteúdo extraído diretamente do livro *Aprender Sempre*. Depois, ocorre a exposição de exercícios de resolução curta, e, ao final da aula, a retomada do que foi abordado no dia. A interação entre professor e aluno, nesse meio, se resume ao chat. Lendo o livro *A representação do eu na vida cotidiana*, de Erving Goffman ([1959] 1975), noto relação da noção de “definição de situação” com a roteirização dos esquemas de aulas promovida pelo CMSP – no sentido em que a primeira é determinada por, e reduz-se a esta última.

Por meio dessa “linha de ação” como procedimento, as aulas da plataforma criam “uma plateia não presente para a sua atividade” (GOFFMAN, [1959] 1975), p. 80), isto é, criam aulas para um público de estudantes que não está presente e que, como consequência, tem sua manifestação drasticamente reduzida. A grande maioria das respostas são escritas pelos próprios professores do Estado e não são trazidas como objetos de reflexão, mas apenas como “elemento teatral” do ensino curricular.

Como efeito negativo dessa relação mecânica, além de contradizer a noção dialógica de educação, as participações dos alunos através de suas intervenções no chat são reduzidas. Dito de outro modo, a participação do aluno é restringida por uma relação de conhecimento assimétrica calculada pelo tempo e pautada pelo currículo, ao invés de ser pautada pelos alunos em formação. Fica claro como existem diferentes condições: o aluno torna-se elemento dispensado e o professor elemento primordial. A solidariedade entre os professores faz com que, muitas vezes, eles não critiquem a conduta de seus colegas nem proponham novos métodos de ensino.

Ao reconhecer de todos os lados mecanismos que se aperfeiçoam muito bem sem a sua participação, o aluno interioriza o papel passivo dentro de sala de aula e aceita se submeter ao silêncio que pode evitar o “constrangimento” de se manifestar e expressar dúvida ou opinião.

Pelos motivos elencados, depreendemos que o CMSP cumpre função regimental e burocrática, isto é, o projeto cumpre formalmente o regime curricular paulista, mas não estimula a aprendizagem, inviabilizando o diálogo entre aluno e professor. Desse modo, a plataforma não estimula a aprendizagem nem a formação de alunos críticos.

Referência

GOFFMAN, Erving. Equipes. In: *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, [1959] 1975, p. 76-100.

SEGUNDA PARTE

COMPONENTES CURRICULARES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

V. Aspectos da história do ensino de língua portuguesa

Roteiro de Aula 5

RESUMO: Discussão sobre o percurso histórico de disciplinarização da língua portuguesa na escola brasileira, com ênfase para os modelos pedagógicos e as ideologias linguísticas em que ele se constitui.

PALAVRAS-CHAVE: Disciplina escolar; Disciplinarização; Ensino de Língua Portuguesa; Ideologias linguísticas; Modelos pedagógicos

1. Sugestão bibliográfica

SOARES, Magda. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). Linguística da Norma. São Paulo: Edições Loyola, 2002, 155-177.

2. Tarefa

Com base na referência bibliográfica sugerida (e em outras referências), em um texto de comentário, confrontar a discussão em torno da história do ensino de língua portuguesa, de Magda Soares, com o excerto do Manual Pedagógico Didática Especial de Português, disponibilizado mais abaixo, agregando à discussão experiências com que esteve envolvido na condição de professora, aluna, estagiária, mãe etc. que possam eventualmente ilustrar o comentário feito.

3. Corpus de textos

AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante de. Caracterização da Língua Nacional. In: Didática Especial de Português (Para o Curso Secundário). Rio de Janeiro: Conquista, 1958, p. 15-19.



III. Caracterização da Língua Nacional .

A língua padrão do Brasil é a portuguesa. O assunto, porém, têm dado margem a discussões, sobretudo após o século XIX, quando a escola romântica, impregnada de sentimento nacionalista, procurou reagir contra tudo o que vinha da metrópole, até mesmo o idioma. Não se ignora, porém, que a língua do Brasil é a portuguesa, para cá transplantada pelos descobridores.

Realmente, descoberto o Brasil em 1500, era o nosso país habitado por aborígenes que falavam vários dialetos autóctones. O início da colonização, após 1532, induziu naturalmente os conquistadores ao estudo do tupi, trabalho empreendido pelos padres jesuítas, entre os quais *Aspilcueta Navarro* e *José de Anchieta*, — este último autor da *Gramática da Língua Geral*, a mais falada, em sua época, na costa do Brasil. O tupi, que predominou durante algum tempo (era a língua das Entradas e Bandeiras), foi cedendo gradativamente lugar ao Português, idioma representativo de uma civilização mais elevada.

A vinda de escravos africanos, de cultura inferior à portuguesa, não poderia oferecer, por outro lado, nenhum obstáculo que impedisse a preponderância do Português, que se implantou, no século XVIII, como língua nacional de nosso País.

O Português do Brasil, porém, apresenta características próprias, sobretudo após o romantismo literário. É verdade que continuou o mesmo, mas com estilo brasileiro, — (e aqui empregamos o termo *estilo com a acepção* que lhe deu *Saussure*, ⁽¹⁾ isto é, a de utilização própria de um idioma). Assim, as divergências existentes entre o Português da Europa e o da América, — e entre elas vários fatos da língua portuguesa do século XV, considerados arcaísmos em Portugal, mas de uso corrente no Brasil, — podem e devem ser encaradas como um problema de *estilo*, ou seja, como um problema de utilização da língua portuguesa pelo povo brasileiro.

(1) Cf. *Saussure, Ferdinand de: Cours de Linguistique Générale*, Payot, Paris 3ª ed., 1931.

Os arcaísmos, de fato, fazem parte da língua, e há até os que rejuvenescem depois de séculos de esquecimento, entrando em uso corrente. A questão, por conseguinte, é de estilo, quer se trate do uso de arcaísmos lusitanos, quer se trate de particularidades próprias das correntes da utilização da língua portuguesa pelo povo brasileiro. Não são outra coisa, realmente, as tão discutidas diferenças fonéticas, morfológicas, sintáticas e léxicas que existem entre o Português do Brasil e o de Portugal. Tudo se resume numa questão de estilo, numa questão de utilização da língua pelos dois povos. E dou aqui um exemplo: confrontando-se uma página literária de *Eça de Queiroz* com uma de *Machado de Assis*, verificaremos, desde logo, que ambas foram escritas na mesma língua. Mas, entre elas, haverá uma diferença: a de estilo, ou seja, a diferença de utilização individual da língua pelos dois escritores. Se quisermos, comparemos um texto de *Herculano* com um de *Alencar*, ambos românticos. Nêles haverá, por certo, diferenças estilísticas, mas a língua é a mesma. Dirão que *Alencar* empregava os pronomes átonos à brasileira, e que isso é questão de sintaxe. Mas não é certo que a língua, por isso, tenha mudado. As variações pronominais átonas continuam as mesmas aqui e em Portugal, e, no caso, a utilização delas na frase foi questão de gosto, de estilo, e não de língua. Queremos dizer: a língua, substancialmente, não muda, só porque *Alencar*, em estilo brasileiro, começa frase com variação pronominal átona, enquanto *Herculano* prefere, em estilo português, a ênfase. Mudaria, isso sim, se as variações pronominais mudassem, se não fossem as mesmas. Colocá-las, em início de frase, antes ou depois do verbo, — talvez estejamos aqui a defender um ponto de vista novo, — é simples questão de preferência, simples questão de uso da língua, simples questão de estilo. E não assim as demais diferenças apontadas, todas elas redutíveis a particularidades de estilo, tese nova e possivelmente arrojada, mas que explica plenamente as diferenças existentes entre o Português da Europa e o Português da América.

A língua do Brasil, por conseguinte, é a portuguesa. As diferenças nascidas do uso que dela fazemos e do que

dela fazem os portugueses não passam de simples diferenças estilísticas.

E nisso nada há que fira e nosso sentimento nacionalista. Realmente, do século XII ao XV um povo, na Europa, através de lutas gloriosas, construiu um idioma que nos legou como dádiva preciosa. E o nosso maior orgulho, — já disseram, com mais autoridade que nós, — é exatamente este: o de recebermos, no século XVI, pois inculto ainda, um idioma de povo civilizado, e, quatro séculos depois, produzirmos uma literatura que pode ombrear em tudo com a de Portugal.

Nem temos, como no Paraguai, ao lado da língua padrão, um idioma familiar autóctone. No Brasil, suplantando o português ao tupi e ao africano, verificou-se, mais uma vez, o velho princípio de linguística de que a língua e os costumes de um povo de civilização superior tendem a absorver, por vários modos, a língua e os costumes de um povo de civilização inferior, quando postos em contacto. Os dialetos tupis e africanos desapareceram do nosso falar, deixando apenas uma contribuição em nosso léxico, além da possível e sempre discutida influência de ordem sintática.

Mas há quem defenda tese contrária. Lembro-me de que, num concurso para a Cátedra de Português do Colégio Pedro II, um examinador pediu a certo candidato, — defensor da "Língua Brasileira", — traduzisse para o "Brasileiro" o nosso Hino Nacional, escrito em Português. E observou que, havendo duas línguas, é sempre possível a tradução de um texto literário de uma para outra, como, por exemplo, do Francês para o Português, e vice-versa. O candidato, é claro, não satisfez a curiosidade do examinador, pois não existe nenhuma "Língua Brasileira".

Em nossas aulas, quando tratamos do assunto, costumamos fazer a seguinte experiência, que achamos interessante relatar: selecionamos 4 textos literários, 2 de escritores portugueses e 2 de escritores brasileiros, lendo-os para os alunos que devem indicar quais os de autores nacionais e quais os de autores lusitanos. Numa turma de 45 alunos, em média, apenas 5 conseguem acertar, leva-

dos naturalmente pelas diferenças de estilo. Como se vê, entre 45 alunos, 40 atribuem a portugueses textos de autores brasileiros, e vice-versa.

Por tudo o que vimos, a língua nacional do Brasil é a portuguesa, enriquecida, em nosso meio, por fatores que lhe asseguram qualidades próprias de estilo. E a razão é simples: não se verificou, entre nós, um fato que ocorreu nas velhas nações da Europa. Entre elas, inicialmente, coexistiam vários dialetos, triunfando sem-tiço. Na Itália, por exemplo, o dialeto de *Florença* suplantou os demais, por ser literariamente o de maior expressão, a despeito da tese de *Dante Alighieri*, exposta em *De vulgari eloquentia*, e pela qual propunha fosse a língua nacional de seu país constituída por elementos de todos os dialetos que lá se falavam. Tal solução, evidentemente teórica, não correspondeu à realidade linguística, transformando-se o dialeto de *Florença* em língua nacional da Itália, por isso mesmo que teve, como cultores, além do genial autor da *Divina Comédia*, os talentos literários de *Petrarca* e *Boccaccio*. E' o que nos diz o eminente filólogo brasileiro professor *Clóvis Monteiro*, (1) acrescentando que recebemos uma língua feita, com rigorosa disciplina gramatical e opulenta literatura, fatores que lhe asseguraram completo domínio sobre os dialetos indígenas e os falares africanos. Assim, e já no século XVIII, o português triunfou como língua nacional do Brasil.

Pode haver, todavia, quem estranhe a inclusão deste assunto num trabalho sobre *Didática Especial de Português*. Convém, pois, esclarecer o nosso ponto de vista. E' exatamente num trabalho que busca fixar normas para o ensino da nossa língua que, antes de tudo, se impõe a necessidade de caracterizá-la. Cumpre, assim, determinar o que se vai ensinar, para depois estabelecer o modo de fazê-lo. E vamos ensinar o *Português do Brasil*, com as características que vimos acima.

(1) Cf. *Monteiro, Clóvis*: revista *Cabeça*, do Instituto do Colégio Pedro II, pag. 11, Ano III, 4, 1947.

Por fim, parece-nos próprio lembrar que, a fim de opinar a respeito da denominação do idioma nacional, de acordo com o art. 35 do Ato das Disposições Transitórias anexo à Constituição de 1946, o Ministro da Educação e Cultura nomeou uma Comissão de professores, escritores e jornalistas que aprovou, por unanimidade, no próprio ano de 1946, o douto *Parecer* do professor *Souza da Silva*, relator da Comissão, segundo o qual continua a ser *Língua Portuguesa* a denominação do idioma nacional do Brasil, expressão que lembra "a história da nossa origem e a base fundamental da nossa formação de povo civilizado." (1).

IV. Relações da Didática Especial de Português com outras disciplinas.

O estudo da *Didática Especial de Português*, logo neste primeiro capítulo, levou-nos a considerar outras disciplinas com ele relacionadas, como a *Didática Geral* e a *Psicologia Educacional*. Mas para diante, teremos necessidade de recorrer ainda a outras, como a *Filosofia Educacional*, a *Sociologia Educacional*, a *Biologia Educacional* e a *Administração Escolar*. E não há como fugir disso, pois o caráter prático da *Didática Especial de Português* exige o conhecimento de todos esses ramos da ciência pedagógica.

O espírito de síntese, porém, deve orientar a exposição do assunto, evitando as dissertações digressivas. Convém sempre lembrar que, embora relacionada com várias outras disciplinas, a nossa tem o seu domínio específico de estudo, e dele não nos devemos afastar. Neste primeiro capítulo, por exemplo, muito teríamos a dizer sobre *Didática Geral* e *Psicologia da Aprendizagem*. Mas, com esforço grande, temos a impressão de que conseguimos expor os assuntos em síntese, como devíamos, reser-

(1) O trecho entre aspas é o final do *Parecer* do professor *Souza da Silva*, publicado no livro *Português no Colégio*, 1º ano Colégio, de C. H. da Rocha Lima, pag. 98, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1953.

4. Para saber mais

BUNZEN, Clécio. A fabricação da disciplina escolar Português. Revista Diálogo Educacional. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 11, p. 885-911, 2011.

PIETRI, Emerson. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. Revista Brasileira de Educação, v. 15, p. 70-83, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.

RAZZINI, Márcia P. G. O Espelho da Nação: A Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971). Tese de Doutorado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.). Rediscutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.

A história da Língua Portuguesa no Brasil sob duas perspectivas distintas

Gabriel Varizi

Em uma breve caracterização da língua falada e escrita no Brasil, Azevedo Filho (1958) defende que a língua portuguesa utilizada no país é a mesma que aquela utilizada em Portugal, porém com diferenças estilísticas. Para sustentar seu argumento, o autor recorre à colonização, dizendo que “o tupi (...) foi cedendo gradativamente lugar ao Português, idioma representativo de uma civilização mais elevada” (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 15), além de colocar a cultura dos escravizados africanos como inferior à portuguesa. Ao longo do texto, o filólogo, por diversas outras vezes, coloca como superior a civilização dos colonizadores portugueses, utilizando-se até mesmo de um “velho princípio da linguística” (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 17), sem identificar qual este seria. Por fim, o autor finaliza seu ensaio defendendo o ensino do Português do Brasil com as características que apresentou.

Já o capítulo “Português na escola: história de uma disciplina curricular”, de Magda Soares (2002), aprofunda-se mais em relação à trajetória da língua portuguesa no Brasil e em seu ensino. Ao colocar em pé de igualdade as três línguas utilizadas no Brasil Colônia, o português, a língua geral e o latim, a autora já se opõe ao caráter colonizador e imperialista do texto de Azevedo Filho, atentando-se, também, ao fato de que, antes do século XVIII, “o português [...] não era a língua dominante no convívio social” (SOARES, 2002, p. 159). Muito pelo contrário, a pedagoga esclarece que o ensino da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, sua disseminação, só ocorreram após Marquês de Pombal, nos anos 50 do século XVIII, ter tornado obrigatório seu uso e caracterizado como bárbaros outros usos linguísticos.

Portanto, os textos de Azevedo Filho e Magda Soares mostram perspectivas opostas sobre uma historiografia da Língua Portuguesa no país e sobre seu horizonte no meio educacional. O primeiro defende um ensino da língua ligado ao colonialismo português, alegando a eugenia de uma cultura e civilização superiores às dos povos indígenas e escravizados; enquanto o texto de Soares ancora-se em uma perspectiva histórica voltada tanto ao contexto político-social que toma a língua sob uma concepção de “bem-escrever” e “bem-falar”, quanto ao contexto atual, que toma a língua conforme a concepção de heterogeneidade linguística, sempre dando importância ao embasamento científico.

Referências

AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante de. Caracterização da Língua Nacional. In: Didática Especial de Português (Para o Curso Secundário). Rio de Janeiro: Conquista, 1958. p. 15-19.
SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). Linguística da Norma. São Paulo: Edições Loyola, 2002, 155- 177.

A dádiva preciosa das interferências a-históricas

Isadora Vaz

Partindo das considerações de Leodegário A. de Azevedo Filho em sua *Didática Especial de Português* (1958), podemos observar alguns aspectos em seu argumento a respeito da relação entre a Língua Portuguesa e os dialetos ditos “aborígenes” e o “africano” (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 15) os quais podem ser contestados pelas reflexões de Magda Soares em seu texto “Português na escola – história de uma disciplina curricular” (SOARES, 2002).

Diferentemente do afirmado pelo autor recifense, Soares não argumenta que a Língua Portuguesa tenha sido “transplantada” para a então colônia (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 15) e recebida como “o nosso maior orgulho”, uma “dádiva preciosa” (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 17) - escolhas de termos que, em si mesmos, não expõem a brutalidade latente do processo; em vez disso, a presença do idioma em terras brasileiras e, mais especificamente, seu uso obrigatório a partir dos anos 50 do século XVIII, foi, nas palavras de Marquês de Pombal citadas por ela,

um meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe. (apud SOARES, 2002, p. 159)

A isso, podemos acrescentar, entre outros, o papel da língua geral, uma língua comum concebida pelos jesuítas e que “recobria as línguas indígenas [em maioria, do tronco tupi] faladas no território brasileiro”, utilizada para a evangelização, a catequese (SOARES, 2002, p. 157-158). Sendo assim, muito longe de ter sido uma mudança passiva e voluntária de língua, tratou-se de uma das etapas do fortalecimento e consolidação do processo colonizador, pautado no apagamento violento da cultura e da identidade dos não portugueses e não brancos.

Ademais, como ressaltado por Soares, apesar de termos a primeira Gramática datada de 1536, o português, durante seus primeiros séculos no Brasil, não se configurava como área de conhecimento, faltando-lhe “uma tradição como área de estudos” e tendo “pouco valor como bem cultural”, já que não dominava o intercâmbio social (SOARES, 2002, p. 159) - posição ocupada pela língua geral na fala e o latim no ensino (SOARES, p. 157). Logo, a afirmação de Azevedo Filho, ecoando as palavras de Clóvis Monteiro (1947), de que haveríamos recebido como uma bênção essa “língua feita, com rigorosa disciplina gramatical” (p. 17) não corresponde ao que, de fato, se deu, algo que se torna ainda mais evidente com a inclusão da Língua Portuguesa como disciplina nos currículos escolares apenas “nas últimas décadas do século XIX, já no fim do Império” (SOARES, 2002, p. 157).

Por último, vale ressaltar que, às diferenças entre o português brasileiro e o europeu, o autor atribui o termo “estilo” (pp. 15-16). Assim sendo, não leva em consideração em seu argumento que, dentre um dos principais fatores responsáveis pelo processo de distinção entre ambas as variedades, está o contato entre a língua portuguesa e os mesmos “dialetos” que diz não terem exercido influência significativa no idioma colonizador por provirem de civilizações inferiores (p. 15-17).

Dessa forma, podemos perceber que o texto do autor não só apresenta imprecisões históricas e linguísticas, mas também se posiciona lado a lado a uma perspectiva colonialista, racista e eurocentrista ao apresentar em um livro sobre e para o ensino sua defesa da superioridade do conquistador e de sua cultura, da inferioridade de etnias e raças, e da pureza de uma “nação” a qual não pertence. À vista disso, mostra-se ainda mais urgente, assim como apontado por Soares, “[b]uscar no passado compreensão e explicação, para que não façamos, no presente, interferências de forma a-histórica e acientífica” (p. 176).

Referências

AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante de. Caracterização da Língua Nacional. In: Didática Especial de Português (Para o Curso Secundário). Rio de Janeiro: Conquista, 1958, p. 15-19.

SOARES, Magda. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). Linguística da Norma. São Paulo: Edições Loyola, 2002, 155-177.

Comparação entre duas análises históricas sobre a língua portuguesa no Brasil

Lucas Casanova Silva

Introdução

Os textos de Azevedo Filho (1958) e de Magda Soares (2002) nos mostram duas análises distintas sobre a história da língua portuguesa no Brasil e o motivo pelo qual ela é ensinada na escola como componente curricular. Enquanto Azevedo Filho faz uma análise do idioma português como vencedor de uma disputa linguística, supostamente pacífica, com outras línguas, sem considerar fatos históricos determinantes para o logro deste idioma no Brasil, em Magda Soares temos uma análise mais materialista da questão, colocando em pauta os motivos concretos que fizeram do português a língua mais falada no país (e, em seguida, língua oficial), e estes motivos extrapolam a própria língua portuguesa.

Análise comparativa

Azevedo Filho, em seu texto, nos traz uma análise mais idealista do motivo pelo qual ele acredita que a língua portuguesa se tornou a mais falada. Para ele, “O tupi, que predominou durante algum tempo [...], foi cedendo gradativamente lugar ao Português, idioma representativo de uma civilização mais elevada” (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 15). Ainda segundo o autor, “A vinda de escravos africanos, de cultura inferior à portuguesa, não poderia oferecer, por outro lado, nenhum obstáculo que impedisse a preponderância do Português” (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 15). Neste ponto, o texto já nos dá a chave do pensamento de seu autor sobre a questão, ou seja, para ele uma língua se impõe à outra por ser de uma cultura “mais elevada”. Seguindo este pensamento do autor, a questão da língua portuguesa ter se transformado em língua oficial no Brasil decorreria apenas de uma disputa pacífica entre duas ou mais línguas coexistentes em um lugar, o que ocasionaria que uma delas se tornasse a língua mais falada deste lugar.

Soares, por sua vez, diz que, entre os séculos XVI e XVII (até o início do XVIII), a língua portuguesa não era a mais falada no Brasil, muito longe disso; segundo a autora:

(...) não havia nem condições *internas* ao próprio conteúdo – que ainda não se configurara como área de conhecimento, a que faltava uma tradição como área de estudos – nem condições *externas* a ele – seu uso apenas secundário no intercursos verbal, a precariedade de seu estatuto escrito, na incipiente sociedade brasileira, enfim, seu pouco valor como bem cultural – para que o português adquirisse estatuto de disciplina curricular (SOARES, 2002, p. 159; itálico da autora, sublinhado nosso)

Ambos os autores concordam que a virada de estatuto da língua portuguesa no Brasil ocorreu em meados do século XVIII, porém divergem sobre a causa. Como já dissemos, para Azevedo Filho a causa é a sociedade lusitana ser “mais elevada” que as demais existentes no país. Em contraste, para Soares, a causa fundamental é uma consequência de quem detinha o poder, tanto político quanto bélico, na época:

Coube ao Marquês de Pombal, pelas reformas que implantou no ensino de Portugal e suas colônias nos anos 50 do século XVIII, intervir nas condições *externas* acima mencionadas. Tornou ele obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, proibindo o uso de quaisquer outras línguas [...] (SOARES, 2002, p. 159; itálico da autora, sublinhado nosso)

Dissemos no início da análise que o texto de Azevedo Filho é mais idealista pois considera

a língua portuguesa como “dádiva preciosa” que “um povo, na Europa, através de lutas gloriosas, construiu” (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 17). Há uma valoração positiva da metrópole colonizadora e uma valoração negativa dos povos originários e dos povos africanos, que foram escravizados pelos portugueses, ao longo de todo o texto de Azevedo Filho. E estas valorações aparecem no texto sem argumentação alguma. São assim porque assim o são. O que nos leva a crer que a base das ideias do autor é o pensamento do colonizador, apesar dele ser brasileiro.

Mais adiante em seu texto, Azevedo Filho teve a chance de explicar a causa da língua oficial do Brasil ser a portuguesa, mas escolheu, novamente, não tratar de fatos históricos e situações concretas para tal ocorrência. Resolveu dizer apenas que “Assim, e já no século XVIII, o português triunfou como língua nacional do Brasil” (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 17). O autor se esqueceu de citar as medidas tomadas pelo Marquês de Pombal para que isso acontecesse. Talvez porque trazer este motivo à tona seria contraditório com a ideia defendida por ele de que o português teria vencido uma concorrência com outras línguas de modo pacífico, apenas por ser uma língua de uma “civilização superior” às demais existentes no país.

Soares vai além de citar as medidas do Marquês de Pombal e cita o próprio Marquês justificando a imposição do português como língua oficial. Segundo ele,

[...] e [por] ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo que se introduz neles [indígenas] o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe. (Marquês de Pombal, apud SOARES, 2002, p. 159)

Ou seja, a determinação do Marquês era um ato político de poder sobre outras culturas, e só consegue um intento desses o povo que tem maior poder bélico sobre os demais. Assim, não se trata de uma cultura ser mais elevada que outra, mas sim de uma cultura que detém o poder sobre as demais na base da violência.

E no que diz respeito ao português como o que hoje chamamos de componente curricular nas escolas, Soares (2002, p. 160) nos diz que “[...] as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola”.

Referências

AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante de. Caracterização da Língua Nacional. In: Didática Especial de Português (Para o Curso Secundário). Rio de Janeiro: Conquista, 1958, p. 15-19.
SOARES, Magda. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). Linguística da Norma. São Paulo: Edições Loyola, 2002, 155-177.

Uma perspectiva decolonial do ensino de língua portuguesa

Lucas Miquelon

É curioso perceber como podemos traçar uma linha paralela que separa ambos os textos de Leodegário Amarante de Azevedo filho (1958) e Magda Soares (2002) pois, ainda que se debrucem, de um modo ou de outro, sobre uma reflexão acerca da língua portuguesa, os percursos que fazem são fundamentalmente distintos.

O texto de Soares é importante principalmente por traçar uma história da disciplina que hoje chamamos de “português” e expor as particularidades dos contextos que constituíram essa trajetória. De fato, as próprias nomenclaturas dadas ao longo do tempo permitem entrever aspectos que nos ajudam a entender como a constituição e instituição dessa disciplina se fez possível – ou, nas palavras da autora, quais são os “fatores externos” (condições sociais, econômicas, culturais que determinam a escola e o ensino) (SOARES, 2002, p. 175) e os “fatores internos” (os estágios de desenvolvimento acerca dos conhecimentos sobre a língua e sobre seu ensino, além de sua concepção e da formação daqueles que ensinam a língua) que fazem compreender “o estatuto atual da disciplina” (SOARES, 2002, p. 176).

Dito de outro modo, é possível pensar o artigo de Soares como um chamamento à criticidade acerca do ensino de língua portuguesa, de modo a não estabelecermos “interferências de forma a-histórica e acientífica” (SOARES, 2002). É (também) por isso que o texto do professor Azevedo Filho me foi de tão difícil digestão. Utilizando-se de argumentos e tecnologias coloniais discursivas que fariam, por exemplo, brilhar os olhos dos pais da Antropologia, Didática Especial de Português busca narrar como, após o “descobrimento” do Brasil, o povo português, “através de lutas gloriosas, construiu um idioma que nos legou como dádiva preciosa” (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 17). Utilizando-se de um suposto saber científico, isto é, de um “velho princípio da linguística” (princípio este que eu humildemente desconheço), ele explica como a língua e os costumes de um “povo de civilização superior tendem a absorver, por vários modos, a língua e os costumes de um povo de civilização inferior” (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 17).

Se pensarmos na seção Caracterização da Língua Nacional como uma tentativa de “fixar normas para o ensino de nossa língua” e “determinar o que se vai ensinar, para depois estabelecer o modo de fazê-lo” (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 18), podemos argumentar que o que o autor está fazendo é uma tentativa de imprimir uma determinada narrativa como parte de um saber que deve ser ensinado. É nesse sentido que os questionamentos levantados por Soares ecoam ainda mais forte em mim: “Como se definem esses saberes escolares? [...] com que critérios certos conteúdos, recortados de um certo campo de conhecimento, constituem-se em uma disciplina curricular?” (SOARES, 2002, p. 156).

Ora, como Didática Especial de Português, que é quase como uma ode apaixonada de um sujeito colonizado aos colonizadores (ainda que, suspeito, muito provavelmente ele não se visse como tal), pôde ser instituído como parte de um material de formação docente “para o curso secundário”? Certamente as respostas para tais indagações estão na análise do conjunto de valores hegemônicos perpetuados naquela época – ou, citando Soares, na análise dos fatores externos e internos constitutivos daquela época.

Em meados dos anos 1950, inicia-se, no Brasil, um processo de universalização do acesso à escola, visto que, a priori, a educação estava restrita às elites (estando, portanto, o texto de Azevedo Filho nesse contexto). São, por conseguinte, essas elites – brancas, masculinas e heterossexuais – que ainda pensavam e instituía(m) os saberes, as disciplinas, os conteúdos programáticos que seriam transmitidos nas escolas. Não é com choque, portanto, que noto a data do Didática Especial de Português. É com menos choque, inclusive, que noto como algumas das proposições trazidas por

Azevedo Filho seguem presentes e perpetuadas no presente.

É por isso que, retomando Soares, não podemos nos esquecer da historicidade que constitui não só as disciplinas, mas a educação como a conhecemos hoje. Franz Fanon (2008) trabalha um conceito muito importante de situação colonial e que me parece apropriado para essa discussão: a colonização é, antes de tudo, uma situação histórica, não ontológica. Da mesma forma o são a educação, o ensino, a escola e, certamente, a disciplina de português. Se, em 1958, encontramos um livro de didática do português, escrito no Brasil, que enxerga povos originários e africanos como inferiores, é porque seguimos dentro de um sistema colonial que arranca dos sujeitos sua história. Nossa história. Contando com um arcabouço teórico e literatura acerca dos conhecimentos da língua mais do que suficientes para dinamizar os fatores internos que moldam o currículo escolar, é mais do que urgente trabalharmos os fatores externos para que possamos estabelecer novos paradigmas no ensino de português.

Referências

- AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante de. Caracterização da Língua Nacional. In: Didática Especial de Português (Para o Curso Secundário). Rio de Janeiro: Conquista, 1958, p. 15-19.
- FANON, Franz. Pele negra, máscaras brancas. Tradução de Renato da Silveira. Salvador, BA: EDUFBA, 2008.
- SOARES, Magda. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). Linguística da Norma. São Paulo: Edições Loyola, 2002, 155-177.

Minha terra tem palmeiras, ioruba e yanomami

Vinícius Alves

“Português na escola” (2002), de Magda Soares, e o excerto “Caracterização da Língua Nacional”, de Leodegário Filho (AZEVEDO FILHO, 1958), são textos que representam perspectivas opostas da discussão em torno da língua portuguesa e do seu ensino como disciplina curricular.

O texto de Leodegário, que na verdade é uma resposta aos chamados nacionalistas e defensores da língua brasileira, defende a hipótese de que o português praticado no Brasil “continuou o mesmo, mas com estilo brasileiro” (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 15), ou seja, que não mudou. O autor, em seguida, argumenta que as línguas tupi e de África foram naturalmente desaparecendo do Brasil (“cedendo gradativamente lugar ao Português”). Se Azevedo Filho diz que “a língua padrão do Brasil é a portuguesa”, Magda Soares, por sua vez, utiliza a perspectiva histórica para acompanhar “o processo de instituição e constituição” da disciplina de português, destacando o fato de que a língua portuguesa não era predominante no Brasil e que, por conta da falta de condições internas (“razões inerentes”), por não ter se configurado “como área do conhecimento”, e externas (“razões de natureza social”), como o “pouco valor como bem cultural”, foi tardiamente incluída no currículo escolar.

Leodegário escreve depois “do grande lapso de tempo” (depois de 1920, como pensa Soares), mas mantém os mesmos equívocos da “política linguística adotada no Brasil” que defendia o ensino eurocêntrico de língua portuguesa como “modalidade única do português”, descartando os dialetos e as diversas línguas que eram praticadas no país. Ele está situado, portanto, no contexto histórico em que “a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos” (SOARES, 2002, p. 165) devido à demanda social de “escrever bem”. O autor adota a concepção de superioridade do “idioma de povo civilizado” (o português) em detrimento de línguas de “cultura inferior”, como o tupi e as trazidas de África.

Para exemplificar o que defende, Azevedo Filho aplica um teste aos seus alunos indagando se são capazes de reconhecer a nacionalidade dos escritores não nomeados, através do emprego da língua nos textos lidos. Seu argumento é de que se os alunos não são capazes de reconhecer se um texto é de Portugal ou do Brasil, é porque o mesmo português é praticado em ambos os países. A partir disso, conclui que o português triunfou “como língua nacional” sobre outras línguas por ser dotado de mais prestígio. Soares, ao invés, aponta que é a partir da derrocada do “valor social” do latim (que era a língua dotada de mais prestígio) que a gramática da língua portuguesa foi ganhando autonomia e se constituindo “como uma área do conhecimento”, e que ela não se tornou predominante por qualquer suposta superioridade, mas devido a “fatores externos” (grupos sociais e contexto sócio-histórico) e “fatores internos” (“natureza dos conhecimentos sobre a língua então disponíveis”).

Oposta à posição anticientífica de Azevedo Filho, Soares e os estudos linguísticos dos anos de 1980 reconhecem a “heterogeneidade linguística” dos alunos em sala de aula demandando, em consequência, uma nova metodologia “para a disciplina de português” e, consequentemente, com “novos conteúdos”. Essa nova concepção também “vê a língua como enunciação”, ou seja, “inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 2002, p. 173). Portanto, através do artigo de Soares, fica claro como as ideias propostas por Azevedo Filho são provenientes de um contexto historicamente localizado, ancorada em uma concepção linguística homogênea e preconceituosa que descartava o processo histórico de constituição do ensino da disciplina Português, bem como a heterogeneidade e a dinâmica de sua prática no país.

Referências

AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante de. Caracterização da Língua Nacional. In: Didática Especial de Português (Para o Curso Secundário). Rio de Janeiro: Conquista, 1958, p. 15-19.

SOARES, Magda. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). Linguística da Norma. São Paulo: Edições Loyola, 2002, 155-177.

VI. Gramática e ensino de língua portuguesa



Roteiro de Aula 6

RESUMO: Discussão sobre os modos de constituição da gramática como componente curricular no percurso histórico de formação da disciplina Língua Portuguesa, na escola brasileira, focalizando modelos pedagógicos e ideologias linguísticas em que se ancoram e confrontando-os com práticas didáticas atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática; Ensino de Língua Portuguesa; Ideologias linguísticas; Modelos pedagógicos

1. Sugestão bibliográfica

AUROUX, Sylvain. O fato da gramatização. In: A revolução tecnológica da gramatização. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992, p. 35-53.

2. Tarefa

Com base na referência bibliográfica sugerida e em outras referências, **escrever um texto (1 lauda) de comentário** que considere dados disponibilizados na seção Corpus de textos, a seguir (ou outros *corpora* de textos):

Parecer ao Projeto de Lei No. 10/2021, de autoria do Deputado Estadual Tenente Nascimento, do Partido Social Liberal, de São Paulo, elaborado pelas profas. dras. Anna Christina Bentes e Érica Luciene Alves de Lima (Corpus de textos 3.1.);

Relatos de episódios de ensino de gramática em aulas de língua portuguesa na escola pública (Corpus de textos 3.1.);

Agregando à discussão experiências com que esteve envolvida na condição de professora, estudante, estagiária, mãe, militante, empresária, pesquisadora, divulgadora, artista etc. que possam eventualmente ilustrar o comentário feito. selecionar um entre os tópicos de discussão, a seguir, e **escrever um texto (1 lauda) de comentário** que considere:

3. Corpus de textos

3.1. Parecer sobre o Projeto de Lei No. 10/2021, de autoria do Deputado Estadual Tenente Nascimento, do PSL de São Paulo; por Anna Christina Bentes e Érica Luciene Alves de Lima.

https://www.iel.unicamp.br/sites/default/files/Parecer_e_oficio_pl10_21.pdf

3.2. Excertos de Relatórios de Estágio

(I)

Um exemplo bastante significativo, que reflete a subordinação do corpo de saberes e dos gestos didáticos a uma preocupação em formar eticamente o aluno, diz respeito à leitura e à discussão de um texto do livro didático, transformadas pela professora, em virtude do comportamento indisciplinar dos alunos: após uma tentativa frustrada de dar uma aula sobre substantivo, a professora lança a frase “Eu não vou ficar aqui tentando ensinar o que é substantivo, se vocês não sabem o que é ser humano”.

[D.W.A. Relatório de estágio, 2016, p. 13-4 – 6o. Ano EF – Escola Municipal de Ensino Fundamental pertencente à Diretoria Regional de Educação do Butantã, São Paulo, SP]

(II)

O tema proposto para este trabalho surgiu de uma resposta da professora observada no estágio ao aluno que quis ir “no banheiro”. A professora respondeu que quando o aluno falasse “certo”, ela deixaria. Esta atitude remete-nos à questão da variação linguística em sala de aula, por isso a escolha pelo tema.

[U. S, 2009, p. 1 – 6o. Ano EF – Escola Estadual XXX, localizada no bairro de Perus, São Paulo, SP]

(III)

A professora se vale da memória didática para recuperar os conteúdos já trabalhados e apresenta os diferentes tipos de substantivos através de uma metáfora desenhada na lousa:

– (Profa.) O que estamos vendo mesmo?

(Após algum tempo de reflexão):

– (Alunos) Substantivos próprio e comum.

– (Profa) E quando é próprio e quando é comum?

(Alunos respondem ao mesmo tempo. A profa. explica a diferença. Em seguida, faz a ilustração.)

– (Profa.) O substantivo é como uma árvore que começou a crescer e deu muitos galhos. Ele é um nome dado a todos os seres, mas ele vai se dividindo (*desenha um tronco em que se vê escrito “SUBSTANTIVO” e uma série de galhos, cada um com a indicação “concreto”, “abstrato”, “primitivo”, “derivado”, “simples”, “composto”, “comum”, “próprio”*). É como aqui no Mange: temos muitas turmas, no Fundamental I e II... A mesma coisa é o substantivo.

[D.W.A. Relatório de estágio, 2016, p. 13-4 – 6o. Ano EF – Escola Municipal de Ensino Fundamental pertencente à Diretoria Regional de Educação do Butantã, São Paulo, SP]

(IV)

(...) considerem-se, por exemplo, os enunciados acerca de concordância verbal extraídos de exercícios e de questões de uma prova aplicados pela profa. Rita:

(1)

Escolha um dos verbos entre parênteses para completar corretamente cada oração:

(2)

Há **erro** de concordância verbal no período:

Nesses excertos, expressões como “corretamente” e “há **erro** de concordância verbal”, na medida em que não acompanhadas de qualificação, fazem supor a existência de um emprego geral correto ou errado da língua, desvinculado, portanto, de contextos mais concretos da produção do discurso. Mais adequado, de um ponto de vista lingüístico, porque considera, implicitamente, a modalidade oral e as variedades sob as quais se manifesta a língua, parece ser este outro comando, extraído da mesma prova:

(3)

[lacuna] Assinale a alternativa que completa, correta e respectivamente, de acordo com a norma culta, as frases (...).

Esse enunciado indica que a noção de correção aí envolvida não diz respeito à língua em geral, mas à variedade descrita pela gramática normativa, desde que se entenda que a expressão “norma culta” se refere, como costuma ocorrer, ao modelo escrito. No entanto, esse caso constitui exceção, sendo o único de uma prova com dez questões. Assim, é forçoso concluir, com Travaglia (2001: 32), que “a gramática normativa é o tipo de gramática a que mais se refere tradicionalmente na escola e, quase sempre, quando os professores falam em ensino de gramática, estão pensando apenas nesse tipo de gramática, por força da tradição ou por desconhecimento da existência dos outros tipos.” [J. de O. S., 2008]

(V)

A tarefa consistiu em escrever algumas linhas (de 3 a 5 linhas, em torno de 1 parágrafo) sobre o amor, dialogando com o poema e com sua definição. Para chamar a atenção deles, pedi que usassem um verbo flexionado para o passado, um no presente e um no futuro. O objetivo era circular os verbos utilizados

para que se evidenciasse o uso do modo indicativo. [LPF, Gramática, 2018, p. 13 – 6o. Ano EF – Escola Estadual, localizada em São Paulo (SP, Brasil), bairro da Luz]

Nome: F. Silva 8o. C

Português

O que é o amor?

Rs: O amor é um sentimento bom
quando sentido por quem merece,
o amor é um sentimento que
ao demonstrar me dei mal, mais
que não deixarei de tentar sentir
e demonstrar

Amor é, foi e será...

É uma caixinha de surpresas

Foi o meu sonhar estando acordado

Será o meu aprendizado

É a minha curta-metragem dita em palavras

S. L. X. N. 8o. A manhã

O que o amor é pra mim

O amor ilude/PRESENTE

O amor me iludiu/ PASSADO

O amor me iludirá/FUTURO

NOME: E. A.

o amor pode ser bom e divertido, mas também pode
machucar, eu fui machucado, e sei que sempre serei machu-
cado pelo amor. Esse exato momento estou machucado.

L. dos S. S. no. 21 8o. ano

O objetivo principal da sequência proposta era a ponte entre obra estética – poesia – e gramática, vinculando a linguagem tanto ao uso quanto à reflexão de sua constituição. Ele foi alcançado parcialmente, em duas das aulas. Ponte difícil de ser construída, pois suscita uma passagem de uma dimensão a outra, nem sempre imediata. [LPF, 2018, p. 18 – 6o. Ano EF – Escola Estadual, localizada em São Paulo (SP, Brasil), bairro da Luz]

4. Para saber mais

- ANGELO, Graziela. A gramática e o ensino de língua portuguesa: à busca de compreensão. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 931-947, 2010.
- ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BORTONI-RICARDO, Stela Maris. Nós chegamos na escola, e agora? *Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BUNZEN, Clécio; MEDEIROS, Rejane Rodrigues Almeida de. O ensino de gramática na primeira república (1889-1930): uma análise da Gramática Expositiva, de Eduardo Carlos Pereira. *Linha D'Água* (Online), São Paulo, v. 29, n. 1, p. 119-141, 2016.
- BUNZEN, Clécio dos Santos; NASCIMENTO, Gláucia Renata Pereira do. Gramática na sala de aula: algumas reflexões sobre o ensino dos substantivos. *Letras, Santa Maria*, v. 29, n. 58, p. 249-275, 2019.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Variação linguística, norma culta e ensino da língua materna. Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1o. e 2o. graus. *Coletânea de textos. Volume 1*. São Paulo: Secretaria de Educação/CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), 1987, p. 53-59.
- COSTA VAL; Maria das Graças. A gramática do texto, no texto. *Revista Estudos Linguísticos*. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 107-133, 2002.
- FARACO, Carlos Alberto. Gramática e ensino. *Diadorim* (Rio de Janeiro), v. 19, n. 2, p. 11-26, 2017.
- FRANCHI, Carlos. Gramática e criatividade. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (UNICAMP), n. 9, p. 5-45, 1987.
- LOURENÇO, Delane Cristina Galiza; ARAÚJO, Denise Lino de. A proposta da análise linguística/semiótica na BNCC: a natureza dos objetos de conhecimento. *Eutomia*, v. 23, n. 1, p. 88-107, 2019.
- MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo. Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Associação de Leitura do Brasil/Mercado de Letras, 1996.
- SIGNORINI, Inês. Por uma teoria da desregulamentação linguística. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 93-125.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1.º e 2.º graus. São Paulo: Cortez, 2001.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática – ensino plural. São Paulo : Cortez, 2003.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Que análise linguística operacionalizar no ensino de Língua Portuguesa? In: TAGLIANI, Dulce; SILVA, Elaine Nogueira da; OLIONI, Raymundo da Costa; FEIJÓ, Rodrigo Nunes (org.). *Anais do II Seminário Nacional sobre Linguística e Ensino de Língua Portuguesa*. Rio Grande, RS: FURG, p. 1-11, 2010.

A vulgarização da norma culta?

Isadora Vaz

Um dos principais pontos reiterados por Sylvain Auroux em “O fato da gramatização” (AUROUX, 1992) refere-se à gramatização tardia dos vernáculos que ocorre massivamente a partir do Renascimento, um processo que é nomeado pelo autor como “segunda revolução técnico-linguística” (AUROUX, 1992, p. 35). De acordo com ele, a língua latina – que mesmo após a queda do Império Romano do Ocidente permaneceu oficial na administração, cultura intelectual e religiosa – perdeu seu papel vernacular com o aparecimento das línguas neolatinas e se tornou pouco a pouco uma “língua conceptualmente sofisticada do saber letrado, do poder e da religião” (AUROUX, 1992, p. 46). Ao mesmo tempo, era também “empregada para fins de pedagogia linguística”, como “um instrumento pedagógico” (AUROUX, 1992, p. 46), o “objeto de uma gramática teórica” – que, desde então, tornou-se “uma técnica geral de aprendizagem, aplicável a toda língua, aí compreendida a língua materna” (AUROUX, 1992, p. 42).

Com base nessa tradição inicial, do final do século XV em diante se dá o processo de gramatização “das línguas que vão daí para frente dominar a história da Europa” (AUROUX, 1992, p. 37), dos vernáculos que eram aprendidos “na prática da vida” (AUROUX, 1992, p. 46), o que se dá lado a lado ao estudo das línguas dos outros continentes, “em particular das línguas ameríndias” (AUROUX, 1992, p. 37). Portanto, isso se desenrola concomitantemente à “constituição das nações européias no século XVI” e à “construção de um império colonial”, momento de “profunda transformação das relações sociais” (AUROUX, 1992, p. 48-49).

Ademais, Aurox destaca que é somente com o advento da imprensa e do livro impresso que se procura “normalizar” os vernáculos, por “uma questão de standardização profissional”, ao impor “a constituição de um espaço ilimitado no qual cada idioma, liberado de variação geográfica, se torna isótopo” (AUROUX, 1992, p. 52). Desse modo, tal revolução, que “é um movimento que afeta a vida social a longo termo” (AUROUX, 1992, p. 57), fez-se um dos elementos responsáveis por permitir o desenvolvimento de outras ciências, como a linguística, cuja análise tem “por objetivo a diversidade empírica das línguas” (AUROUX, 1992, p. 36).

Podemos observar que os argumentos levantados pelo filósofo dialogam com o parecer de Anna Christina Bentes e Érica Luciene Alves de Lima sobre o Projeto de Lei no. 10/2021, de autoria do Deputado Estadual Tenente Nascimento, do Partido Social Liberal, de São Paulo, acerca do uso da “linguagem neutra” (BENTES; LIMA, 2021). Conforme debatido pelas pareceristas acerca dessa proposta de veto, “a língua é um fenômeno variável” (BENTES; LIMA, 2021, p. 3) com dimensão histórica e que tem como uma de suas características principais ser um meio social de comunicação, ou seja, ser corrente – o que promove sua variabilidade, “dado que a variação linguística é constituída pelas relações sociais e reflete as dinâmicas dessas relações” (BENTES; LIMA, 2021, p. 7). Além disso, como reforçado pelas pesquisadoras, a mencionada “norma culta” é nada mais que uma das modalidades existentes das línguas, não a única ou a “correta”, mesmo que esteja profundamente relacionada à “gramática” (prescritiva) utilizada na escola e demais ambientes de ensino.

Por isso é interessante notarmos como tal variedade linguística normativa das “gramáticas”, defendida com unhas e dentes do tido “dialeto não binário”, é a forma de uma língua que, há alguns séculos, não era gramaticalizada ela mesma; era falada, no dia a dia, e derivada do Latim, que em seu último estágio antes da diferenciação das línguas românicas, era dito “vulgar”. E, muito longe de ser encontrada nos meios cultos, sofisticados e letrados que fizeram uso da língua latina por muito tempo, começou a ser estudada com profundidade no mesmo contexto das tentativas de estabelecimento das “nações” e da exploração e colonização pela Europa dos mais diversos territórios; portanto, carrega em

si as ambições de dominação dos muitos povos que ali se encontravam. Assim como visto nos textos de Magda Soares (2002) e de Leodegário A. de Azevedo Filho (1958), tal processo também se deu violenta e coercitivamente no Brasil.

Desse modo, ao observarmos tanto o texto de Aurox quanto o parecer e o projeto de lei tendo em vista as línguas em sua inerente “diversidade empírica”, mostra-se claramente imaginária a cisão estabelecida entre uma língua ou uma modalidade elevada própria da escrita e uma outra vulgarizada da prática social – sejam elas Português e Latim, ou norma culta e variedades que fazem uso dos pronomes neutros, respectivamente –, já que não são categorias estanques, alheias uma com relação à outra. Além disso, torna-se evidente como aspectos ideológicos, políticos e culturais estão de fato por trás da história das línguas e do modo como esse próprio conceito é percebido e utilizado em cada momento sócio-histórico.

Referências

- AUROUX, Sylvain. O fato da gramatização. In: A revolução tecnológica da gramatização. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992, p. 35-53.
- AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante de. Caracterização da Língua Nacional. In: Didática Especial de Português (Para o Curso Secundário). Rio de Janeiro: Conquista, 1958, p. 15-19.
- BENTES, Anna Christina; LIMA, Érica Luciene Alves de. Parecer sobre o Projeto de Lei No. 10/2021, de autoria do Deputado Estadual Tenente Nascimento, do Partido Social Liberal, de São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.iel.unicamp.br/sites/default/files/Parecer_e_oficio_pl10_21.pdf.
- SOARES, Magda. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). Linguística da Norma. São Paulo: Edições Loyola, 2002, 155-177.

A variação no movimento entre língua e sociedade

Lucas Miquelon

A forma a partir da qual eu estabeleci uma relação com a gramática, na minha vivência enquanto estudante, fazia parecer que esse sistema de regras linguísticas prescritivas deveria se colocar como modelo irrefutável de produção (fosse enquanto fala, fosse enquanto escrita) e que, portanto, a comunicação deveria ser pautada por aquilo que os manuais traziam. Foi somente no Ensino Médio que passei a questionar o estatuto da gramática, principalmente ao me dar conta de que tantas eram as exceções que circundavam as regras e tantas eram as expressões do meu falar que não cabiam nas normas que havia, naquela relação, algo que não me havia sido explicado. Foi somente agora, com o texto de Sylvain Auroux, que pude ser lançado a um caminho de entendimento acerca daquelas angústias que o Lucas adolescente tanto carregou.

O fato da gramatização (AUROUX, 1992) é um texto importante não só por oferecer um percurso que considero bastante detalhado e atento acerca da gramatização dos vernáculos, denominada de “segunda revolução técnico-linguística” pelo autor; ele também desenha, através de diversas descrições e sucessivos acontecimentos históricos, como esse processo obedeceu a uma série de fatores que explicitam os “interesses práticos” (AUROUX, 1992, p. 45) que o perpassam – interesses esses que passaram por significativas mudanças e respondiam a necessidades específicas de determinados contextos. Tendo em mente que o texto de Auroux já faz um trabalho significativo de descrição dessas necessidades, conscientemente deixo de me aprofundar nesse ponto para adentrar um campo outro do meu interesse. Para tal, trago duas citações que me foram disparadoras para a reflexão que proporei. O autor comenta que “de língua em língua, o processo de gramatização é efetivamente transitivo e, em seus primórdios, fortemente reversível.” (AUROUX, 1992, p. 43) Mais adiante, ele aponta que “como operação material, a imprensa, enfim, teve consequências sobre a gramatização dos vernáculos” (AUROUX, 1992, p. 52), uma vez que possibilitou a multiplicação em larga escala e a consequente “normalização dos vernáculos”.

O processo de gramatização de uma língua, destarte, é efetivamente marcado por diversos fatores que não partem de uma lógica una e global. Dito de outro modo a partir de Auroux,

(...) não se deve tomar a segunda revolução técnico-linguística no sentido em que se entende revolução em um modelo das ciências tal como propõe T. Kuhn, como uma mudança brutal que faz passar de um estado de ciência normal a um outro estado de ciência normal incomensurável com o precedente. (...) A revolução que a gramatização representa é um movimento que afeta a vida social a longo termo. (AUROUX, 1992, p. 56-57)

Considero chave a palavra “movimento”. Recuperando as angústias de meu eu adolescente, começo a compreender que elas eram engendradas a partir de uma visão acerca das estruturas da língua que tinha por base uma rigidez, uma condição de estatuto irretocável que muito pouco refletiam a dimensão viva e pulsante de uma língua. Como bem apontam Bentes e Lima (2021), no Parecer sobre o projeto de Lei nº 10/2021, “a língua é um fenômeno variável” e “o fenômeno linguístico também apresenta uma natureza histórica, dado que as línguas são marcadas por mudanças, condicionadas tanto por fatores externos, como internos” – algo que julgo ir ao encontro do percurso teórico que o texto de Auroux realiza.

Nesse sentido, mesmo uma gramática prescritiva e mesmo a norma culta padrão respondem a “demandas de diferentes grupos sociais em determinados contextos sócio-históricos”. Se a gramatização é, em seu cerne, um movimento que dialoga com diversos acontecimentos históricos, políticos, culturais e sociais, agarrar-se a uma forma linguística específica e clamar-lhe um estatuto

de inequívoca fixabilidade a partir de aparatos jurídicos, como propôs o Deputado Estadual Tenente Nascimento (PSL-São Paulo) é, em última instância, ignorar que “a língua é uma produção cultural dinâmica, historicamente situada e impactada pelas condições sociais do seu uso” (BENTES; LIMA, 2021).

A relação dialógica entre língua e sociedade transborda dos manuais porque ela se estabelece na experiência cotidiana entre os seres humanos. A língua, enquanto um organismo vivo, adapta e se adapta aos meios, aos contextos e aos usos tantos que a significam e a enriquecem. Afinal, “o mundo terrestre – isto é, o mundo humano – não para de crescer” (AUROUX, 1992, p. 53). Tomo o cuidado, todavia, de não me colocar em oposição à possibilidade de existência dessa norma. Como explicam as professoras, retomando Faraco e Zilles (2017), a norma culta é uma das “normas normais comportadas por uma língua” e, portanto, tem sua validade e seu intuito. O que não se pode sustentar é a utilização dessa norma como ferramenta de perpetuação de preconceitos, silenciamentos e desumanização. Em última instância, penso que é importante sublinhar – e o texto de Auroux nos serve como importante lembrete – que a gramatização veio depois da língua, não antes dela, o que significa dizer que a primeira não deve se impor à última, mas se colocar em movimento com ela.

Referências

- AUROUX, Sylvain. O fato da gramatização. In: A revolução tecnológica da gramatização. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992, p. 35-53.
- BENTES, Anna Christina; LIMA, Érica Luciene Alves de. Parecer sobre o Projeto de Lei No. 10/2021, de autoria do Deputado Estadual Tenente Nascimento, do PSL de São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.iel.unicamp.br/sites/default/files/Parecer_e_oficio_pl10_21.pdf.
- FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. Para conhecer norma linguística. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

A gramática fora de lugar: a árvore como metáfora das línguas (e da vida)

Vinícius Alves

Nos diz Sylvain Auroux, em *A revolução tecnológica da gramatização*, que a segunda “revolução técnico-linguística” foi devida à “gramatização massiva a partir de uma só tradição linguística” que criou uma “rede homogênea de comunicação” e “de conhecimentos linguísticos” entre distintas línguas na região da Europa (AUROUX, 1992). A gramática se torna, a um só tempo, “técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e meio de descreve-las”.

O “processo massivo de gramatização” é devido ao fato de o latim ter se transformado uma “segunda língua” empregada nos textos escritos como objeto da gramática, na cultura religiosa e nas esferas administrativas (elementos que asseguravam sua perpetuação) e uma “técnica de aprendizagem da língua”, devido a razões históricas. É essa estrutura que permite o acúmulo e a troca de conhecimentos entre as diferentes línguas que mantém entre si um mesmo elemento (o conhecimento do latim). Mas, a partir das traduções do Trivium para o vernáculo e da importância do ensino de retórica, as atividades intelectuais deixam de se apoiar no latim e passam a se debruçar sobre a cultura e a prática do vernáculo. Além disso, com a expansão das nações, gera-se uma concorrência entre as línguas que faz com que exista uma política linguística praticada em cada país a seu modo. A ascensão dos vernáculos se deve ainda a motivações como “a renovação da gramática latina, a imprensa e as grandes descobertas”. Portanto, qualquer tentativa de normalização de uma língua corresponde a objetivos sociais e políticos específicos (a transmissão de dogmas religiosos, por exemplo) e é condicionada por mudanças históricas (as Navegações e a crescente disputa imperialista na Europa que fizeram crescer o desejo de uma língua “autônoma” nacional, por exemplo), o que nega a concepção acabada de uma língua.

Os exercícios de gramática descritos nos relatos de estágio que integram o roteiro de aula do curso de metodologia de ensino de língua portuguesa revelam que, mesmo após os estudos linguísticos decorrentes da década de 1980 (que levavam em conta a heterogeneidade linguística dos alunos), o ensino de gramática continua, na grande maioria das escolas públicas, seguindo um único tipo: o modelo escrito ideal de “como se deve” exercer a língua portuguesa. Nota-se o que se diz no episódio descrito em um dos relatos de estágio, quando um aluno pede para ir “no banheiro”, mas a professora impõe que ele só poderá ir quando falasse “certo”. Além de preconceito linguístico, essa situação mostra como a escola não está aberta a um ensino plural de gramática e muito menos às variedades linguísticas na modalidade oral e escrita que são deslegitimadas pela gramática normativa.

Se tomarmos o ensino de gramática como metonímia desse processo histórico dinâmico de fragmentação e adaptação das línguas vernaculares, podemos dizer que a docente em questão se esquece do fato de que o próprio português descende de situações orais informais praticadas na região da Península Ibérica e que foi, por muito tempo, marginalizado por ser considerado uma língua inculta que não era utilizada nos textos escritos, ou seja, o próprio modelo atual de língua comumente utilizado para envergonhar variantes era, anteriormente, uma prática rebaixada que devia ser evitada.

Ainda sobre os episódios descritos nos relatos de estágio, há dois métodos interessantes do ensino de gramática: através de uma metáfora em forma de desenho e através da análise de um poema. No caso desse último, temos a exploração do conteúdo por meio de uma obra que eleva ao máximo a potencialidade de uma língua e que revela, contraditoriamente, que os seus diferentes usos não são erros, mas possibilidades de sua exploração, possibilidades descobertas inclusive pela metáfora da árvore de substantivos, no caso do primeiro episódio descrito: “uma árvore que começou a crescer e deu muitos galhos”.

No parecer das professoras doutoras Anna Christina Bentes e Érica Luciene Alves de Lima

(BENTES; LIMA, 2021), por sua vez, fica claro como as variações linguísticas estão submetidas a processos históricos que garantem seu caráter de “funcionamento dinâmico e funcional” por se adequar a diferentes “usos linguísticos” em determinadas situações.

Em 2012, estávamos no 7o. Ano do Ensino Fundamental II aprendendo sobre a colocação pronominal quando fomos brincar no recreio e um colega disse: “já dei a bola pra tú”. A professora, ao ouvir o enunciado do aluno de nove anos, se indignou e, voltando-se para outra docente, disse em voz alta: “olha aí, a gente ensina gramática e, na mesma hora, eles esquecem. Não te falei, é tudo igual. A educação tá perdida mesmo”. Já em 2018, no 1o. ano da graduação, fomos fazer uma entrevista com a avó portuguesa de noventa anos de um colega nosso e ela própria não dizia coisas como “amo-te” ou “lhe darei açúcar”.

Mediante o que foi exposto, podemos dizer que a mudança e as variações linguísticas são características das línguas naturais e das dinâmicas relações sócio-históricas, e que o ensino de gramática precisa se renovar ao levar em conta essas modalidades; caso contrário, a escola continuará a ser espaço de exclusão e deslegitimação de diferentes comunidades de fala que ficam à margem da gramática normativa.

Referências

AUROUX, Sylvain. O fato da gramatização. In: A revolução tecnológica da gramatização. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992, p. 35-53.

BENTES, Anna Christina; LIMA, Érica Luciene Alves de. Parecer sobre o Projeto de Lei No. 10/2021, de autoria do Deputado Estadual Tenente Nascimento, do PSL de São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.iel.unicamp.br/sites/default/files/Parecer_e_oficio_pl10_21.pdf.

VII. Literatura, leitura e ensino de língua portuguesa

Roteiro de Aula 7

RESUMO: Discussão sobre os modos de constituição da literatura/leitura literária como componente curricular no percurso histórico de formação da disciplina Língua Portuguesa, na escola brasileira, focalizando modelos pedagógicos e ideologias linguísticas em que se ancoram e confrontando-os com práticas didáticas atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Leitura literária; Literatura; Ideologias linguísticas; Modelos pedagógicos

1. Sugestões bibliográficas

FREDERICO, E. Y. O lugar da literatura. Remate de Males, Campinas, v. 34, n. 2, p. 351-359, 2014.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. Literatura e ensino. In: O professor de português e a literatura – relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino. São Paulo: Universidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação), 317p., 2008, p. 25-53.

ZILBERMAN, Regina. A estética da recepção e o acolhimento brasileiro. Moara Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Belém, n. 12, p. 7-17, 1999.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. Via Atlântica. São Paulo, n. 14, p. 11-22, 2008.

2. Tarefa

Com base nas referências bibliográficas sugeridas e em outras referências, escrever um texto (1 lauda) de comentário que considere os dados disponibilizados na seção Corpus de textos, a seguir (ou outros corpora de textos), agregando à discussão experiências com que esteve envolvida na condição de professora, estudante, estagiária, mãe, tia, militante, pesquisadora etc. que possam eventualmente ilustrar o comentário feito.

3. Corpus de textos

3.1.

Excerto de Relatório de estágio escrito por graduando em Letras [Disciplina EDM0405, 2013, Autor: R.C.P.R.]

Título: A ausência do texto literário e a institucionalização da história literária em turmas do terceiro ano do Ensino Médio

[...]

Objeto de ensino de natureza temática: história literária

A professora me relatou que durante o primeiro bimestre de 2013 realizou uma revisão exaustiva com relação à história dos movimentos literários em Portugal e no Brasil por dizer que esse conhecimento é necessário para que os alunos compreendam a nova matéria que, no terceiro ano, será o movimento modernista e a literatura contemporânea. Tal revisão continuou em sete aulas (de uma ou duas horas/aula) do segundo bimestre que observei. Dessa maneira, pode-se considerar a revisão como institucionalização (Schneuwly, 2009) da história literária brasileira e portuguesa presumidamente já aprendida por parte do alunado, pois a professora visa fixar “de modo explícito e convencional, o estatuto cognitivo de um saber [no caso, a literatura] para construir uma [no caso, futura] aprendizagem” (Schneuwly, 2009, p. 12), o Modernismo português e brasileiro, objeto de ensino dos próximos bimestres. O caráter convencional da institucionalização da história literária é confirmado pela autoridade da professora e de uma fonte externa reconhecida, o vestibular, o qual se manifesta mais explicitamente quando a professora pontua que alguns dos livros que ela menciona e conta vão “cair na FUVEST”. Além disso, a professora anunciou muitas vezes aos alunos que haveria

uma prova que se consistia em questões de vestibular que versariam sobre os movimentos literários revisados. Esta avaliação situa-se ao final da sequência e sintetiza e regula internamente (Schneuwly, 2009) o aprendido pelos alunos nessa institucionalização para criar uma cultura comum na sala de aula.

A revisão acerca das escolas literárias localizadas em Portugal e no Brasil eram tornadas presentes por meio de um discurso expositivo que, com o auxílio da lousa, esquematizava o momento da história literária pelo seu nome (nas aulas foram o Parnasianismo, o Romantismo, o Realismo, o Simbolismo e o Pré-modernismo), o país onde ocorreu (Brasil ou Portugal), às vezes a principal característica da escola literária (como “arte pela arte” associada ao Parnasianismo), os escritores mais significativos (variavam entre dois ou três para cada país) e suas principais obras (que variavam entre uma e três). Portanto, a professora decompõe o objeto de ensino com o auxílio da lousa, mas esta não é o seu principal instrumento.

As principais obras, em sua maioria textos em prosa, tinham o seu enredo central contado oralmente pela professora, estratégia que, apesar da aula ter um caráter altamente expositivo, provocava reações dos alunos...

[...]

Deslocamento do texto literário ao discurso sobre a literatura (história literária)

Pela referida descrição das aulas observadas e da observação do planejamento – cujo primeiro objetivo é “relacionar momento literário com a sociedade e o momento histórico” –, observa-se um evidente foco no ensino da história literária. Tal análise também aponta para um desafio por que muitos professores quando ensinam literatura passam: ensinar literatura com a ausência de textos literários.

A concepção de literatura que a professora ensina são obras que pertencem ao cânone português ou brasileiro. Este é legitimado pelos livros didáticos que geralmente estão em sintonia com os exames vestibulares, os programas oficiais do Ensino Médio e, principalmente, pelo discurso da professora que diz que tal obra é importante ou interessante para a leitura.

Em concordância com Guinzburg (1998),

o ensino de literatura nas escolas, no nível de 2o. grau [atualmente Ensino Médio], de modo geral, se organiza em torno de um propósito geral - a apresentação de um painel da história da literatura brasileira. É empregado o recurso da periodização, que leva os estudantes a classificarem textos de acordo com estilos de época (barroco, árcaico, romântico, etc.) (p. 79)

Na prática docente da professora acompanhada esse painel se expande para a literatura portuguesa, e a classificação dos textos, devido à ausência do texto literário, é feita pela professora.

O deslocamento da leitura e análise para o discurso sobre a literatura enfraquece o estudo da literatura por meio da redução do texto literário ao fragmento (de poesias) ou ao enredo e à classificação de estilos de escolas literárias (Guinzburg, 1998). Como pudemos notar, esse enfraquecimento ocorre nas aulas observadas e se potencializa pelo ensino da história literária em blocos de períodos em uma sequência cronológica que raramente tem uma inter-relação entre os períodos, os países (Brasil e Portugal) em que se desenvolveram ou outras artes. Essas inter-relações se deram somente quando a professora ensinava conteúdos novos (as vanguardas europeias e o modernismo).

A falta de relação entre os movimentos e outras artes pode ter sido causado pelo pouco tempo que a professora tinha para percorrer os diferentes momentos histórico-literários e presumir que o conteúdo já fora desenvolvido por outros professores. Por sua vez, a falta de uma inter-relação entre as literaturas de Brasil e Portugal é constante e presente em muitos livros didáticos, as fontes base para a aula expositiva e para os ditados.

A redução do texto literário em um discurso sobre o mesmo priva o aluno de ler literatura em sala de aula com o acompanhamento do professor. A professora me relatou que nos terceiros anos ela passa para os alunos a lista de livros da FUVEST e pede-lhes que escolham um por bimestre para ler e fazer um trabalho final que ela pede que seja feito em casa. Portanto, se presume que os livros são lidos

pelos alunos, mas não há o acompanhamento no processo de leitura, pois a professora escolhe tornar presente a história literária no seu discurso em sala de aula e focar somente no enredo dos livros quando são mencionados. O texto literário em si é deslocado para a leitura individual na qual o aluno tem que fazer, aparentemente sozinho ou com o auxílio da Internet, a inter-relação entre as características formais da escola literária nas quais as obras se inserem.

As eventuais aproximações que Elisa faz com a realidade e/ou a linguagem dos alunos foram interessantes para a compreensão do momento histórico em que uma comentada obra se inseria. Entretanto, as eventuais interferências dos alunos com experiências ou opiniões mais pessoais eram, ou ignoradas pela professora ou mal vistas por ela. Não dar vazão à voz do aluno pode-se dever aos seguintes fatores: uma preparação prévia de aula que não permitia a interferência dos alunos e/ou imposição de poder pelo discurso, relegando o aluno a mero ouvinte, posições legitimadas por uma tradição escolar.

O conhecimento da história literária sem o texto literário com o fim de realizar exames de vestibular nos pareceu curioso, pois o vestibular sempre mencionado foi o exame da FUVEST. Esse tem como foco perguntas a respeito dos livros que estão presentes na lista do vestibular. Portanto, termino essa breve análise com a seguinte pergunta: o ensinamento da história da literatura na qual o texto literário está ausente (ou é somente institucionalizado pelo discurso da professora) prepara o aluno para esse exame, sendo que o resultado da prova final da revisão foi bastante insatisfatório?

[...]

3.2.

Excerto de Relatório de estágio escrito por graduando em Letras [Disciplina EDM0405, 2013, Autor: Danilo Alves de Souza. Disponível em <https://revistamelpe.wordpress.com/volumes/volume-8/artigo-2/>]

Título: A Representação do Escravo no Romantismo Brasileiro: uma Proposta de Abordagem Interdisciplinar no Ensino de Literatura

[...]

Elaboração do projeto “Romantismo e Escravidão no Brasil”

O princípio da elaboração deste projeto antecedeu em um semestre a experiência deste estágio. Na disciplina da Licenciatura, “Ensino de Literatura Brasileira”, o docente responsável propôs à turma de (futuros) professores de Português o desafio de despertar, através de uma sequência didática, o prazer pela leitura. A aposta das primeiras reflexões nesse sentido foi conceber um objeto a ensinar complexo e interdisciplinar adotando a perspectiva de Antonio Candido (1965) sobre a literatura brasileira do século XIX e dos primórdios do século XX: “o espírito da burguesia brasileira se desenvolveu sob influxos predominantemente literários, e a sua maneira de interpretar o mundo circundante foi estilizada em termos, não de ciência, filosofia ou técnica, mas de literatura” (p.140).

Propor uma apresentação da literatura brasileira como forma de pensamento levou a outra questão: pensar sobre o quê? Dentre tantas possibilidades, a questão da escravidão pareceu mais interessante por uma razão bastante superficial: ela é critério, na escola, de institucionalização dos saberes sobre historiografia literária brasileira – a terceira fase do nosso Romantismo, o romantismo condoreiro, é exclusivamente caracterizada pela temática abolicionista; pude observar isso no estágio anterior⁷. Assim, explorar a relação dos debates sobre escravidão tentando abranger mais de

7 As observações das aulas da profa. Iracema, no primeiro semestre de 2017, revelaram um tratamento dispendido ao Romantismo semelhante ao que observei anteriormente no ensino de Gramática: o gesto de institucionalização antecedia os gestos regulatórios, de modo que a discussão sobre o romance Iracema fosse orientada pelos esquemas historiográficos das fases do Romantismo, em geral, e da produção de Alencar, em particular. Em outras palavras, o romance exemplificava o saber institucionalizado.

um segmento dos esquemas historiográficos poderia, pelo menos a princípio, proporcionar ao aluno um vislumbre da complexidade inerente ao tema. A simplicidade do esquematismo pode induzir o aluno a considerar o cenário de disputa política de maneira maniqueísta, enquanto a complexidade proporcionada pela reprodução de um embate a partir dos textos ficcionais teria potencial para provocá-lo a não conseguir ver claramente os lados em disputa apenas como “bons” e “maus”. Finalmente, a perspectiva complexa da disputa deslocaria o saber proposicional sobre o tema – saber que tais e tais autores eram abolicionistas – para um saber operativo – saber como tais e tais autores se engajavam na disputa⁸.

No entanto, restava ainda dar um passo didático que apenas durante este semestre foi consolidado: trazer mais contributos da Teoria Literária para que a avaliação estivesse dentro das atribuições da disciplina de Português⁹. Optei pela personagem enquanto elemento constitutivo da ficção, pois permitiria pensar sobre as formas de representação do escravo e da escravidão empregadas pelos autores e tirar delas algumas implicações para o posicionamento destes autores diante da disputa; Candido (1968) e Rosenfeld (1968) proporcionariam as reflexões sobre as relações entre a personagem e a literatura.

Enquanto elaborava a sequência e selecionava o material literário, tive a sorte de me deparar com o artigo “Escravidão e Razão Nacional”, de José Murilo de Carvalho¹⁰, organizador de uma coletânea de cartas escritas por Alencar versando sobre assuntos políticos, o livro Cartas de Erasmo¹¹. Este artigo teve a importância de opor razões filosóficas e religiosas a razões políticas em torno do assunto da abolição: havia quem considerasse a liberdade um direito natural, seja por ideais iluministas, seja pela fé cristã, e havia quem considerasse a liberdade um advento político e público. A análise de José Murilo de Carvalho para a cena brasileira do século XIX considera a predominância de uma razão pública da liberdade, sendo tardio o florescimento da retórica libertária “de princípio” – apenas quando políticas emancipatórias já estavam em curso no Brasil teriam surgido as grandes vozes do abolicionismo que defendiam o direito natural à liberdade. Além da discussão proporcionada, me servi de um dado do artigo para estabelecer um critério de seleção de documentos para a presentificação e a topicalização do objeto de ensino: considerando, segundo o autor, que a discussão sobre a emancipação dos escravos teria ganhado dimensões apenas após a Fala do Trono de 22 de maio de 1867, a seleção de periódicos deveria contemplar esse recorte cronológico.

Deste modo, o desenvolvimento da sequência didática planejado visava à criação de condições para que o aluno percebesse contrastes nas formas de representar o escravo comparando, ao longo da intervenção, duas peças de Alencar, Demônio Familiar e Mãe, a dois poemas, “O Navio Negroiro” e “Minha Mãe”, respectivamente dos emblemáticos abolicionistas Castro Alves e Luiz Gama. Os poemas abolicionistas exemplificariam a perspectiva tardiamente surgida nas disputas brasileiras, a da defesa inegociável da liberdade individual enquanto direito natural, e as peças de Alencar exemplificariam a primazia do aspecto político e econômico (portanto, público) como argumento pela manutenção da escravidão, assegurado em parte pela crença na boa convivência entre senhores e escravos, da qual os abolicionistas discordavam completamente. Dito de outra maneira, os alunos deveriam perceber como as representações de escravo e escravidão se configuram como lamento a uma liberdade perdida nos poemas abolicionistas, e como elas se configuram como possibilidades de segurança ou mesmo de felicidade para o escravo nas peças de Alencar. Passemos ao planejamento detalhado, aula por aula¹².

8 A propósito dessas categorias de saber, cf. PASSMORE (1980) e [J. S.] CARVALHO (1997).

9 Agradeço ao prof. Sandoval Nonato pela provocação, na etapa de preparo da sequência didática, que me levou a buscar um fio condutor essencial.

10 CARVALHO, José Murilo. “Escravidão e Razão Nacional”. In: Pontos e Bordados: Escritos de História e Política. Belo Horizonte: UFMG, 1988/1998, p.35-64.

11 ALENCAR, J.; CARVALHO, J. M. (org.) Cartas de Erasmo. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2009. xxxii + 390pp.

12 A opção por apresentar as aulas numa série alternada de dobradinhas e aulas simples decorre, como já foi mencionado, do cronograma semanal da turma. Optei por começar a sequência no dia da do-

Aulas 1 e 2 (16/10): apresentação

Após uma regulação interna para verificar os conhecimentos dos alunos sobre o Romantismo, estudado no segundo bimestre¹³, eu passaria a uma regulação local, propondo o tema transversal em relação ao esquema historiográfico de três fases que eles conhecem (indianismo, ultrarromantismo e condoreirismo), e implementaria uma breve historiografia das leis abolicionistas no Brasil (incluindo o Bill Aberdeen, de 1845, e a carta da Junta Francesa de Emancipação, de 1867) provendo datas e destaques destas leis (presentificação) para que, como tarefa, grupos de trabalho pudessem (i) ler páginas de jornais da época selecionados em função das formas de retratação do escravo trazidas e (ii) reportar essas formas de representação aos demais; esta tarefa promoveria a topicalização do objeto a ensinar ao mesmo tempo que institucionalizaria as formas de retratar o escravo. O critério de seleção dos jornais seguiu a tese de Carvalho (1998), segundo a qual o tema da emancipação dos escravos só tomou proporções no debate público após a Fala do Trono de maio de 1867. Dentre os materiais disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira (Fundação Biblioteca Nacional) selecionei uma página de cada um dos seguintes veículos midiáticos: (i) a revista *Semana Illustrada* (RJ) de 11/11/1863, a qual retrata o envio de escravos à Guerra do Paraguai (cf. anexo 3); (ii) o *Correio Mercantil* (RJ) de 23/05/1867, o qual contém anúncios de recuperação, compra e venda de escravos (cf. anexo 4); (iii) o *Diário de S. Paulo* de 24/05/1867, no qual constam os autos policiais sobre crimes cometidos por escravos (cf. anexo 5); (iv) o *Radical Paulistano* de 24/05/1869, no qual também há anúncios de recuperação e venda de escravos, embora seja o jornal de Luiz Gama (cf. anexo 6); e (v) a *Gazeta de Campinas* de 13/02/1873, na qual é noticiado o suicídio e infanticídio que vitimaram uma escrava e sua filha (cf. anexo 7). Oportunamente, eu apresentaria a eles o blog criado para ser o canal de contato entre nós¹⁴, no qual eu disponibilizaria um apanhado das aulas (com eventuais complementações) e materiais do curso.

Aula 3 (17/10): sobre a personagem de ficção

Nesta aula, eu proveria condições para que os alunos analisassem a configuração e as relações de criação da personagem ficcional, primeiramente buscando estabelecer regulações internas e locais sobre quais são as relações entre ficção e realidade, mas visando a um gesto de institucionalização dessas relações, bem como dos tipos de configuração psicológica da personagem (simples e complicada) e da relação entre modelo de realidade e personagem transposto/construído. Esta aula muito densa em conceitos seria complementada por um texto de apoio – um resumo de ROSENFELD (1968) e CANDIDO (1968) preparado por mim – e haveria uma tarefa para casa: a análise de um retrato consagrado na história da Arte, orientada pelos eixos da aula e do texto resumido¹⁵. Os retratos seriam: “O sonho”, de Picasso; “O Lavrador de Café”, de Portinari; “A Última Ceia”, de Picasso; “Rosa e Azul”, de Renoir; “Autorretrato” (1889), de Van Gogh; e “O Nascimento de Vênus”, de Botticelli. Eu reiteraria, no momento da solicitação da tarefa, a existência do blog com o material do curso, e informaria da disponibilidade do texto e dos quadros necessários à realização da atividade.

*Aulas 4 e 5 (23/10): leitura de *Demônio Familiar* e de uma carta de Erasmo*

A leitura de excertos da peça seria feita em grupos de trabalho, após uma presentificação: eu apresentaria o enredo da peça. Os excertos pertenceriam às respectivas partes da peça: ato 2, cena 4, bradinha, visto que a presentificação e o esboço de topicalização seriam muito extensos.

13 Parte dessas aulas foram acompanhadas no primeiro estágio de Metodologia do Ensino de Português.

14 Este domínio permanece disponível para consulta em <<https://romantismoescravaaonobrasil.wordpress.com>>.

15 Eu salientaria aos alunos, antes da execução da tarefa, que o importante seria mobilizar os conceitos, e não chegar a interpretações da obra que correspondam à visão dos críticos de Arte, de modo que a tarefa não exigisse pesquisas adicionais, apenas a apreciação das obras da perspectiva teórica construída em aula.

na qual Eduardo descobre como e por que Pedro o afastou de Henriqueta; ato 3, cena 11, na qual Pedro procura convencer Azevedo a abandonar o casamento com Henriqueta para se casar com Carlotinha; ato 4, cena 8, na qual Pedro revela a Jorge os casamentos que pretende arranjar para Eduardo e Carlotinha, além de “ensinar” o menino a namorar; e ato 4, cena 15, na qual os conflitos se resolvem e Pedro é “condenado” à liberdade. Os grupos seriam, então, convidados a comentar impressões (regulação interna) sobre a personagem escrava, Pedro, afim de trazerem elementos para que se institucionalizasse uma interpretação da personagem, segundo a qual. Esta interpretação seria confrontada com destaques da “Segunda Carta” de Erasmo ao imperador¹⁶ – apenas lidos em voz alta – por meio de regulações. Outra vez, a partir das regulações, pretende-se institucionalizar uma interpretação para a perspectiva de Alencar sobre a escravidão – a dissociação entre liberdade e felicidade e a defesa contra ações políticas emancipatórias.

Aula 6 (24/10): leitura de um excerto de “O Navio Negreiro”

Eu leria em voz alta as partes IV e V do poema enquanto os alunos acompanhariam a leitura com o texto e se seguiria uma breve discussão (regulações interna e local) sobre a representação que se faz de escravidão, como ela se contrapõe à representação feita por Alencar e quais efeitos o poema almeja causar no interlocutor. Depois, eu faria uma institucionalização da seguinte interpretação: a liberdade para Castro Alves, ao contrário de Alencar, é condição sine qua non da felicidade humana, uma questão de princípio pela qual o poema advoga ao fazer um uso retórico das mazelas da escravidão, devidamente apontado.

Aulas 7 e 8 (06/11)¹⁷: devolutiva da primeira atividade e prova

Após devolver e comentar brevemente a análise feita sobre as pinturas consagradas, os alunos fariam uma prova com questões que pedissem uma análise (i) das visões de escravidão em conflito, (ii) das relações entre personagens e seus respectivos modelos, e (iii) da caracterização psicológica das personagens. As análises seriam pautadas em um excerto do poema “Minha mãe”, de Luiz Gama, e em um excerto da peça Mãe, de Alencar.

Aula 9 (07/11): comentários sobre a prova e sobre o curso

Neste último encontro, eu ressaltaria acertos e erros recorrentes na turma, de modo reiterar a institucionalização do percurso feito até então.

[...]

3.3. BILAC, Olavo; BOMFIM, Manuel (1901). Livro de Leitura: para o curso de admissão ao ginásio. 57a. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1942.

3.4. Contos Literatura Marginal/Periférica

FREIRE, Marcelino. Muribeca. In: Angu de sangue. São Paulo, SP: Ateliê Editorial, 2020, p. 23-25.

SANTOS DA ROSA, Allan. Chão. In: FERREZ (Org.). Literatura marginal: talentos da escrita periférica. Rio de Janeiro: Agir, 2005, p. 93-94.

¹⁶ Erasmo era o pseudônimo de Alencar e a carta pertenceu a uma série de cartas abertas, gênero textual muito comum para divulgação de opiniões políticas e evitar retaliações. Esta carta respondia a Fala do Trono e tratava da pressão pela emancipação do elemento servil como “entusiasmos de além-mar” (p. 279).

¹⁷ Devido a atividades extracurriculares promovidas em horário de aula, a semana dos dias 30 e 31/10 foi inviabilizada para o prosseguimento da sequência.

4. Para saber mais

ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. (orgs.). Cultura letrada no Brasil – objetos e práticas. Campinas, SP : Mercado de Letras – ALB – FAPESP, 2005, p. 453-470.

RAZZINI, M. P. G. O Espelho da Nação: A Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971). Tese de Doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP, 2000.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: Aracy A. M. Evangelista, Heliana Maria B. Brandão & Maria Zélia V. Machado (orgs.). A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003. <https://www.slideshare.net/geruzaduarte/a-escolarizacao-da-literatura-infantil-e-juvenil-completo>

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. Livro – Leitura, Prática, Impressos, Letramentos. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005, p. 71-87.

ZILBERMAN, Regina. O ensino da literatura no Segundo Grau. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1986.

A função cativante da literatura

Gabriel Varizi

A cerca das discussões que permeiam o conceito de literatura e seu ensino, Antonio Candido traz uma visão interessante ao não opor a visão estruturalista à visão funcional. De acordo com ele, “mesmo que isto nos afaste de uma visão científica, é difícil pôr de lado os problemas individuais e sociais que dão lastro às obras e as amarram ao mundo onde vivemos” (CANDIDO, 1999, p. 82), defendendo, assim, uma perspectiva humanizadora da literatura, com seus altos e baixos, que não ignora o contexto exterior à obra.

Gabriela Rodella Oliveira (2008) aponta que por toda a primeira metade do século passado até a década de 1970 o ensino de literatura possuía como uma de suas funções aquela de transmitir o patrimônio da literatura brasileira. Essa perspectiva tradicional foca em ensinar ao aluno contextos históricos da publicação das obras, biografias de autores e características gerais de movimentos literários. Além dessa metodologia, eram escolhidos autores canônicos que representassem a literatura nacional. Essa visão é ainda muito endossada em grande parte das escolas do país, principalmente naquelas que têm como intuito puramente uma formação voltada para o vestibular.

A autora também menciona diversas pesquisas sobre o ensino de literatura na educação básica brasileira e relata que, em uma delas, defende-se que a relação de prazer entre o leitor e o texto literário poderia vir de uma direção que parte do emocional para o estético. Assim, deveria ser levado em conta o repertório cultural do aluno para sua formação como leitor.

A partir da ideia de considerar esse repertório cultural prévio, é possível dizer que o ensino de literatura e a formação de leitores podem não ser efetivos por já transmitirem diretamente autores considerados canônicos, sem pensar em como isso impacta na vida do estudante. Essa comunicação com o aluno pode ser encontrada, mais recentemente, em textos presentes no currículo, que discutem pontos mais profundos do que a relação da obra com o movimento literário; ou também pela sugestão de autores diferentes no currículo, que consideram situações eventualmente mais próximas das vivências desse aluno, como literatura marginal, da periferia, negra ou LGBTQ+.

O primeiro excerto de relatório de estágio disponibilizado no roteiro de aula do curso de metodologia de ensino de língua portuguesa mostra quais são os temas literários abordados pela professora no Ensino Médio, e, de fato, não escapam do que é considerado elevado na história da literatura brasileira e portuguesa, excluindo, por exemplo, literaturas africanas. Já no outro excerto de relatório de estágio, o estagiário propõe uma sequência didática interdisciplinar que não aborda apenas os textos literários, mas também jornalísticos, e a posição defendida pelos autores no contexto histórico da escravidão; escapando, assim, da mesmice e do decorar a que pode se restringir a aula de literatura.

Guacira Lopes Louro (2013), ao tratar da cultura LGBTQ+ no currículo escolar, colocada como “diferente”, defende que as vivências relativas a essa temática têm que estar presentes simplesmente por fazerem parte de nosso tempo. Porém, acredito que seja possível fazer um deslocamento dessa mesma ideia para explorar outras culturas no currículo escolar: é o caso da literatura marginal de Marcelino Freire (FREIRE, 2020) que, embora esteja à margem do cânone literário ou do mercado editorial, está definitivamente no centro de muitas experiências de vida periféricas e LGBTQ+.

Trazer outros modos de ler os livros canônicos ou então outras vivências para a aula de literatura pode aproximar o aluno do gosto pela leitura, do olhar crítico e da valorização estética do texto literário, sem excluir nenhum desses três pontos, cativando o estudante para o estudo mais aprofundado da disciplina. Porém, há de se encarar as dificuldades nesse processo, que envolvem tanto a preparação dos professores para tornar o livro didático um auxiliar e não base inabalável do ato de ensinar, quanto as restrições do próprio sistema de ensino, que muitas vezes não fornece o tempo necessário para

explorar outras temáticas.

Referências

- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. Remate de Males, Campinas, p. 81-89.
- FREIRE, Marcelino. Muribeca. In: Angu de sangue. São Paulo, SP: Ateliê Editorial, 2020, p. 23-25.
- LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 43-54.
- OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo São Paulo, 2008.

Literatura e resistência

Renata Hummel

Há muito o que comentar com relação aos textos integrantes do roteiro de aula do curso de metodologia de ensino de língua portuguesa, nesta semana. Me interessam muito os temas relativos à estética da recepção, e acho que esses estudos são essenciais para o professorado (e a escola) inclusive no sentido de orientar ações de formação de leitores e escolhas de textos e livros. Mas o que me preocupa mais atualmente é algo que parece mais grave: o sumiço da literatura da escola, e por “sumiço” entenda-se a ausência de textos literários e/ou o uso fragmentado e instrumental desses textos. Esse processo aparece de alguma forma descrito e analisado nos excertos de relatórios de estágio disponibilizados no roteiro de aula e nos textos de Enid Frederico (FREDERICO, 2014) e Gabriela de Oliveira (OLIVEIRA, 2008), aos quais vou me reportar aqui de uma forma ou de outra.

Do ensino de língua portuguesa pensado para formar “homens públicos” ou para reproduzir ditames de uma certa classe social (a elite que tinha acesso à escola), passando pela questão da “formação da nação” e do cidadão através da literatura (acompanhando a democratização dos espaços escolares), desembocamos na questão das habilidades e competências, que parece relegar à literatura e à língua um papel de “meio para” ou “instrumento para”. Para se expressar e se comunicar, por exemplo. Para “escrever bem”. Para lidar com os próprios sentimentos. Nesse caso, não se trata apenas de ler títulos específicos ou estudar gramática para passar no vestibular – embora tal coisa permaneça especialmente forte nas escolas particulares –, mas de um progressivo abandono da leitura de textos literários completos, substituídos por trechos ou fragmentos que passam a servir apenas a objetivos instrumentais: ensinar gramática, escrever dissertações, entender escolas literárias (a história da literatura), comunicar-se melhor e... comportar-se melhor (habilidades socioemocionais). Objetivos de vestibular, mas não apenas. No caso das escolas públicas, o ensino instrumentalizado da literatura voltado para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e semelhantes está presente, claro. Porém há uma outra questão aí, e que embora exista também nas escolas particulares, me parece muito mais acentuada (senão determinante) nas escolas públicas, aqui bem explicitada por Frederico:

Resumindo, se antes o pleno desenvolvimento humano embasava-se na cultura humanística, nesses novos tempos ela deve ser substituída pela aquisição de competências para a inserção no mercado produtivo, revelando o predomínio da visão tecnocrática, herança do positivismo, que priorizou o “como?” em vez do “por quê?”. (FREDERICO, 2014, p. 353)

Essa visão tecnocrática da escola e da literatura tem se acentuado, a meu ver. Em tempos de selvageria neoliberal, o caráter de fruição, de formação de leitores, de formação humanística, de desenvolvimento da sensibilidade e da reflexão, de desvelamento de conflitos sociais, de revelação de vozes silenciadas, de antiautoritarismo – tudo isso que é e pode ser a literatura na escola – são deixados de lado para priorizar o utilitarismo mais imediato, a técnica mais mecânica e repetitiva, o encaixe no mercado de trabalho (mesmo que seja de forma cada vez mais precária). Assim, pode-se trabalhar trechos de Machado de Assis, como vi durante estágios, para explicar o Realismo, a voz passiva, o discurso indireto, os verbos transitivos, a fala formal e informal etc., sem nunca ler mais do que isso das obras do escritor, na escola. Ou ainda, como vi recentemente, usar trechos de contos de Machado de Assis para discutir as chamadas “competências socioemocionais”: como se relacionar com a perda, com o amor não correspondido etc. O conto, o livro, a poesia como unidade ou como obra, vão desaparecendo das aulas. Entram os fragmentos instrumentalizados para servir unicamente às demandas econômicas mais imediatas. Um processo que parece atingir de maneira mais forte as escolas públicas porque, em tempos como os que vivemos, se reforça (ainda mais) um objetivo final

para essas escolas de “produtoras de mão de obra”, não de formação de cidadãos plenos (como foi pensado na década de 1960 e, depois, na Lei de Diretrizes e Bases, em 1996).

Claro, tudo isso é processo, está em processo, e isso quer dizer que há inúmeras formas de ser detido ou questionado ou modificado. Não quero terminar com um tom de desesperança. Há resistências inúmeras dentro e fora da escola. Sempre.

Referências

FREDERICO, E. Y. O lugar da literatura. *Remate de Males*, Campinas, v. 34, n. 2, p. 351-359, 2014.
OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo São Paulo, 2008.

Aluno-leitor: por um tempo de humanização

Vinícius Alves

Característica inerente a todos os seres humanos e elemento presente em todas as formas de sociedade e momentos da história de nossa civilização, a literatura é “fator indispensável de humanização”, como defende Antonio Candido, em *O direito à literatura* (CANDIDO, 1995) e em *A literatura e a formação do homem* (CANDIDO, 2012), pois ela “confirma o homem na sua humanidade”.

Nos excertos de relatórios disponibilizados no roteiro de aula do curso de metodologia de ensino de língua portuguesa, vemos como o estudo de literatura é, em grande parte dos currículos das escolas públicas brasileiras, substituído pelo ensino de literatura, o que garante a hegemonia da história literária em detrimento do estudo e da leitura do texto literário. Ao fixar o saber literário em esquemas e modelos previamente concebidos pelas figuras de autoridade (docente, vestibular e livros didáticos) para, apenas futuramente, permitir o acesso à leitura, a aprendizagem nunca ocorre e, por consequência, o acesso ao instrumento de humanização por excelência é negado.

O aluno, com seu tempo próprio de percepção, captação, análise, fruição estética, é colocado sob o signo do equívoco e do elemento passivo: não há espaço para suas dúvidas e muito menos um momento em que possa ler, discutir ou criar, estimular e retomar o hábito da leitura, uma vez que os livros didáticos já fizeram isso por ele. Tudo aquilo que esse sujeito interpreta não cabe no tempo imediato da prova da disciplina com seu limite de cinco linhas ou na prova do vestibular com suas opções entre A, B, C, D e E, ou seja, nelas não cabe sua existência. Se não existe tempo de leitor, não existe tempo de humanização. Um professor disse, certa vez, que os alunos é que ensinam os professores e, de certo modo, pode-se dizer que “não se ensina literatura, é ela que nos ensina”.

Assim como o fato de não pronunciar nomes como o racismo, machismo ou homofobia não os faz desaparecer, deixar de ler textos porque apresentam tais características só nos torna menos aptos a reconhecê-las em nossa realidade. Monteiro Lobato, à título de exemplo, era um homem racista que explorou, em parte, o tema das relações escravagistas em sua obra. Ora, devemos reconhecer no próprio texto aquilo que a obra carrega de elementos racistas e de posições contraditórias. Isso deve ser percebido pelo aluno somente através da leitura do texto, e impedir tal movimento é autoritário. É preciso que separemos a obra de seu autor, pois a posição política deste não determina a qualidade do objeto estético nem seu alcance crítico. Do mesmo modo, não existe literatura de eruditos nem de operários, pois não existe literatura para qualquer finalidade. Imaginar que alguns não são intelectualmente capazes de ler Machado é, além de preconceituoso, cerceador por impedir o aluno de alcançar formas simbólicas organizadas com as quais poderia nomear a sua subjetividade.

Para que seja possível a formação de leitores é preciso que haja uma socialização do consumo de literatura antes de os alunos serem confrontados com a leitura de textos de grande nível de elaboração estética. Ora, isso é possível em grande medida pelas obras de entretenimento, como romances adolescentes, fanfics, crônicas de jornal etc. José Paulo Paes (1990, p. 28), em *Por uma literatura brasileira de entretenimento*, nos diz que “uma literatura média de entretenimento, estimuladora do gosto e do hábito da leitura, adquire o sentido de degrau de acesso a um patamar mais alto” que encontramos em obras canônicas. Defendemos, assim como Zilberman (2019, p. 24), que sem “a literatura contemporânea, mesmo a de consumo mais imediato (...), não existe a literatura clássica”.

Desse modo, precisamos criar possibilidades para que a literatura se constitua em nossa vivência através do prazer da leitura para que, então, possamos formar leitores. Se todo leitor que se empenha em sua trajetória é iniciado pelo prazer dos livros lidos, as obras de entretenimento são um caminho de formação de leitores. Isso não significa restringir a leitura de obras mais complexas na escola, mas

reconhecer e legitimar a existência de uma literatura presente no cotidiano dos alunos e acolhê-la nas escolas com a iniciativa de apurar criticamente as suas leituras.

Para tanto, deve ser feita a implantação da “noção de leitura literária” em detrimento do “ensino de literatura” no estudo de obras literárias no espaço escolar, ou seja, trazer o texto em sala de aula como sendo passível de debate, presente e próximo do aluno, a fim de estimulá-lo à reflexão sobre sua própria realidade e para que possa, assim, adquirir o hábito da leitura, e ser capaz de ler analiticamente na escola obras como a de José de Alencar ou de Clarice Lispector, por exemplo, enriquecendo, desse modo, o seu movimento de formação como sujeito-leitor. É imprescindível que o aluno leia autores a que não tenha acesso em seu cotidiano, ainda no percurso escolar, pois, a partir dessas obras, ele pode ampliar criticamente a sua leitura do mundo, humanizando-se, e pode se reconhecer como sujeito atuante capaz de transformar o mundo, humanizando-o. O ensino de literatura forma sujeitos-leitores no momento em que garante o acesso a, a leitura de, e a convivência com textos canônicos e não-canônicos no ambiente escolar, dentro de um movimento gerador dos direitos de emancipação e de existência.

Referências

- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- _____. A literatura e a formação do homem. In: Remate de males. Campinas, 2012, p. 81-90.
- PAES, José P. Por uma literatura brasileira de entretenimento. In: A Aventura Literária. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p.25-38.
- ZILBERMAN, Regina. “Que literatura para os estudantes do Ensino Médio?”. In: HOSSNE, Andrea Saad; NAKAGOME, Patrícia Trindade (Org.). Leitores e leituras na contemporaneidade. E-book. Araraquara: Letraria, 2019, p. 11-26. Disponível em: <https://www.letraria.net/wp-content/uploads/2019/01/Leitores-e-leituras-nacontemporaneidade-Ebook.pdf>

VIII. Escrita e ensino de língua portuguesa

Roteiro de Aula 8

RESUMO: Discussão sobre os modos de constituição da escrita como componente curricular no percurso histórico de formação da disciplina Língua Portuguesa, na escola brasileira, focalizando modelos pedagógicos e ideologias linguísticas em que se ancoram e confrontando-os com práticas didáticas atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Escrita; Ideologias linguísticas; Modelos pedagógicos

1. Sugestão bibliográfica

GERALDI, João Wanderley. A produção de textos. In: Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991, 135-165.

2. Tarefa

Com base nas referências bibliográficas sugeridas e em outras referências, escrever um texto (1 lauda) de comentário que considere os dados disponibilizados na seção Corpus de textos, a seguir (ou outros corpora de textos), agregando à discussão experiências com que esteve envolvida na condição de professora, estudante, estagiária, mãe, tia, militante, pesquisadora etc. que possam eventualmente ilustrar o comentário feito.

3. Corpus de textos

3.1.

Excerto de artigo escrito por graduando em Letras [Disciplina EDM0405, 2013, Autora: A. H. M.]

[...]

III. O texto escrito – produção escrita

III.I. Ensino e prática de produção escrita

Neste relatório, elegeu-se, como foco para o ensaio crítico em torno das práticas de ensino de Língua Portuguesa acompanhadas durante o estágio a produção de textos realizadas pelos alunos do Ensino Médio. Foram escolhidos, para fins de análise, dois tipos de textos argumentativos trabalhados pela professora R.: dissertações – predominantes nos 2ºs e 3ºs anos – e cartas de apresentação – predominantes no 1º ano. Primeiramente, ter-se-á uma breve descrição de como se deram a o ensino e prática de cada um dos tipos em sala de aula para, depois, realizar o ensaio crítico acerca delas.

III.I.I. Dissertações

As dissertações eram mais presentes nos 2ºs e 3ºs anos mas, fundamentalmente, nestes últimos, sob justificativa da professora de que era para melhor prepará-los para os vestibulares e, sobretudo, para o Enem. Retomando à disposição grega das partes do discurso, pode-se dizer que, em relação à geração de temas, ou inventio, R. mostrava-se capaz de apresentar um bom aporte de temas aos alunos, não apenas em questão de quantidade, mas, também – e, principalmente –, em relação à forma como eram apresentados e o que apresentavam; a professora procurava tratar de assuntos atuais, que estavam pautados na mídia, nas redes sociais e até mesmo nas conversas do dia-a-dia, na escola, na comunidade, etc. (ex.: a reforma da Previdência, as novas propostas do Ensino Médio, as paralisações nacionais,

entre outros), e buscava apresentá-los não apenas em forma de textos comuns, mas sim variava-os: hora eram charges, tirinhas, ora eram notícias escritas, vídeos, etc.

Já em relação à dispositio, ou seja, às estruturas técnicas, seleção e modos de sequenciar e planejamento num geral, notou-se que R. baseava-se fundamentalmente nas orientações contidas no Caderno do Aluno, apresentando o texto argumentativo como aquele que possui uma introdução, argumentos e contra-argumentos e uma conclusão. Utilizava ainda os textos dissertativos que foram empregados em atividades de leitura anteriores como modelos a serem seguidos pelos alunos. Contudo, apesar de disporem de uma boa inventio e de uma dispositio razoável, os alunos não conseguiam produzir textos propriamente ditos; os materiais que entregavam à professora não passavam, muitas vezes, de duas ou três linhas. Detecta-se, portanto, um problema na elocutio, a formulação textual em si. Infelizmente, esse processo não pôde ser acompanhando durante o estágio, pois o desenvolvimento da elocutio não era contemplado em ambiente escolar, pois as produções textuais eram tidas como tarefa de casa que os alunos deveriam entregar, quase sempre, na aula seguinte. Esse fato, porém, já diz algo; se se considerar que o texto argumentativo-dissertativo possui relação com a retórica grega, uma vez que a origem do Português como disciplina se deu pela fusão da gramática, poética e retórica ao fim do Império (Razzini, 2000; Rojo, 2008), é preocupante notar que o desenvolvimento desse tipo de texto seja delegado como tarefa de casa e não receba acompanhamento do professor, além de não haver nenhuma discussão em sala de aula, antes, durante e nem mesmo após as produções dos alunos, pois se, na Retórica, o que preocupa Aristóteles são “as maneiras de participação ética e efetiva na vida da pólis” (Rojo, 2008:83), ao pular a etapa de troca de ideias e de discussão em sala de aula, pode-se dizer que R. está, em certa medida, esquecendo-se de deixar que os alunos participem na vida da comunidade escolar – a sua “pólis”, de certa forma, para que daí possa surgir a produção dissertativa.

É curioso notar, porém, que os alunos apresentaram um bom desempenho o projeto interdisciplinar do “Mês da Mulher”, já mencionado, no qual após realizarem pesquisas e levantamentos de dados mais variados relacionado à mulher, deviam responder à pergunta “O lugar da mulher é...” e justificar e argumentar a favor de sua resposta; participavam, mostraram-se interessados e souberam fazer um bom uso das informações e dados que eles mesmos haviam providenciado, com orientação dos professores de cada matéria contemplada no projeto. Logo, não se pode dizer que os resultados das produções textuais nas aulas de Português da professora R. devam-se à incapacidade dos alunos de argumentar e concatenar ideias, muito menos que se deva à incapacidade da docente, pois Rojo (2003:199) afirma que

(...) a chave do processo de produção encontra-se alhures, no ensino sistemático e meta-(linguístico, cognitivo) das estruturas textuais, que passaram então a orientar o processamento cognitivo em produção de textos. As práticas didáticas decorrentes desse tipo de orientação já demonstraram, entretanto, sua ineficácia. (grifos da autora deste relatório)

Ora, se se fala em práticas didáticas, fica claro que a ineficácia do ensino de produção de textos não se dá devido à performance de um único indivíduo, mas sim de um conjunto de práticas recorrentes e utilizadas no Brasil e que, talvez, sejam as quais R. aprendeu em sua formação. Além disso, a autora ainda ressalta como “o papel do outro e da interação com o outro no processo de construção de práticas, discursos e concepções letradas ficou, durante algum tempo, em segundo plano (...)” (2003:185). Mesmo que isso tenha acontecido “durante algum tempo”, pode-se assumir que tal fato ainda não tenha se extinguido completamente e, talvez perdure no ensino-aprendizagem de produção de textos de muitas escolas além da EELB.

A hipótese que se levanta é que, pelo fato de haver uma separação muito grande entre o argumentar dos debates e atividades semelhantes do argumentar do texto escrito, a produção do texto dissertativo parece não fazer muito sentido aos alunos; não há uma memória didática que ligue o que se foi anteriormente ensinado com o que se ensina no momento da produção de textos argumentativos-dissertativos. Poder-se-ia aproveitar melhor o desenvolvimento de projetos como o do “Mês da Mulher” para que não ficassem dissociados do que ocorre em sala de aula; devem acontecer como uma

continuidade, contribuindo para a construção da memória didática quanto aos gêneros argumentativos. Além disso, quando questionada pela estagiária o porquê de não realizar debates acerca dos temas das produções textuais, R. alegou que esse tipo de atividade não era produtivo, pois os alunos acabavam distraindo e desviando-se do assunto, além da indisciplina presente durante o processo. Isso reforça ainda mais o contraste entre a dinâmica em sala de aula, “engessada”, e a dinâmica dos projetos, em movimento; são duas realidades que parecem não interagir e pouco dialogam entre si.

A produção de texto, portanto, acaba resumindo-se em uma espécie de fórmula que o aluno deve seguir, segundo as estruturas apresentadas na dispositio. Rojo (2008) chama a atenção para o problema da gramaticalização do texto, tornando-o menos como um produtor de sentido e mais como um suporte para a análise gramatical, e Marcuschi (2008:76) também reforça que “o texto não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos”. Ora, como desenvolver um evento que deve ocorrer em contextos comunicativos se tais contextos simplesmente não acontecem em sala de aula? Daí a importância de que se realize não somente discussões para o desenvolvimento do tema em questão, mas, também, de realizar a produção em sala de aula, pois, neste momento propriamente dito podem surgir dúvidas ou questões que esclareçam e fomentem a discussão e compreensão do tema.

III.I.II. Cartas de apresentação empresarial

As cartas de apresentação foram trabalhadas de forma recorrente com os 1ºAnos, pois há um incentivo muito grande por parte da escola para que os alunos participem de cursos profissionalizantes e de programas como Jovem Aprendiz; há parcerias da escola com algumas empresas e indústrias locais que oferecem cursos e oportunidades para jovem de 15 a 18 anos. Assim, os alunos pareciam sentir-se motivados para a realização desse tipo de texto, uma vez que tinham interesse em utilizá-los além da sala de aula.

Para tais aulas, a professora teve apoio de recursos tecnológicos em alguns dias, para desenvolver, primeiramente, a relação entre a Língua Portuguesa e o mercado de trabalho, ou seja, a importância do conhecimento de Português no contexto profissional. Para tanto, utilizou o retroprojektor e o computador para trabalhar com vídeos, para apresentar algumas entrevistas de emprego, tanto na parte oral como na parte escrita. A partir disso, buscava trabalhar tópicos como o uso da linguagem informal x formal, erros de ortografia, segundo a norma padrão, uso de abreviações e, sobretudo, o contexto de uso/produção e a adequação do conteúdo a ele. Durante o processo, R. buscava ainda recuperar elementos que os alunos já tinham estudado anteriormente, como, por exemplo, os exercícios de ortografia, a variação linguística e o uso de gírias e formas de grafias utilizadas principalmente nas redes sociais, além de sugerir alternativas fora da aula como formas de aumentar o conhecimento de Língua Portuguesa (leitura de livros literários, consulta em dicionários, minigramáticas, etc). A partir disso, nota-se como aqui, a memória didática é melhor trabalhada, de modo que os alunos pareciam entender um pouco mais a importância e os motivos de terem aprendido determinados objetos de ensino anteriormente, bem como parecia fazer-lhes mais sentido o porquê de utilizá-los no contexto de produção de cartas de apresentação.

Retomando os conceitos de inventio, dispositio e elocutio já mencionados, notou-se que, novamente, R. apresentou bons recursos para a primeira parte do discurso (vídeos, exemplos de textos orais e escritos, etc.), assim como para a segunda, na qual a professora distribuiu uma explicação do que seria uma carta de apresentação, e como escrevê-la, além de dicas sobre o que utilizar nela ou não. Ademais, passou um esquema na lousa, reproduzido a seguir:

Nome

Endereço

Destinatário (usar vocativo)

Função pretendida na empresa/instituição

De 1 a 2 parágrafos (qualificação, interesse pega vaga, porque merece a vaga)

Assinatura

Tal esquema serviria de roteiro de produção para os alunos, durante a atividade, na qual deveriam redigir uma carta de apresentação para uma empresa em que gostariam de trabalhar. Embora a autora deste relatório não tenha podido ter acesso ao material produzido pelos alunos, diferentemente da produção dos textos dissertativos, as cartas eram escritas durante a sala de aula, com orientação constante da professora. Além dessa orientação, notou-se que os alunos reuniam-se voluntariamente em grupos, para pedir opinião dos colegas sobre o que escrever e qual cargo escolher, discutir qual seria a melhor forma para escrever, qual o cargo mais interessante em determinada empresa, qual o melhor lugar para trabalhar, etc. Aqui, nota-se como existe o

“(...) deslocamento da visão corrente de ensino de língua portuguesa como objetivando a construção de conhecimentos e conceitos sobre a língua e da capacidade de análise linguística em favor de uma visão comunicativa ou enunciativa, na qual se trata de ensinar usos da linguagem ao invés de análises da língua.” (Rojo, 2002a: 33)

Os alunos encontram-se situados numa situação comunicativa (apresentar-se profissionalmente a um empregador em potencial), ainda que não totalmente real e, sobretudo, o processo de produção dá-se por meio de uma situação comunicativa, pois, na interação com professora e colegas, os alunos são capazes de opinar e argumentar sobre o tema em questão, defendendo ou recusando aquilo que julgam melhor ou pior; nota-se como a discussão e debate enriquecem a produção textual ao observar que, na interação face a face com os colegas, os alunos não só precisavam se posicionar de acordo com o que acreditavam, mas também precisavam aceitar os contra-argumentos dos colegas para compreendê-los e, depois, tentar rebatê-los, pois era comum que os alunos quisessem defender seu cargo como o melhor ou defenderem-se a si mesmos como o melhor candidato, aquele que mereceria a vaga, etc.

Embora o sucesso da atividade não tenha sido absoluto (alguns alunos não se interessavam pela atividade ou não a realizavam) e houvesse também a incidência de fatores como indisciplina, pode-se dizer que esta prática, quando comparada à de produção de textos dissertativos, teve muito mais sucesso. Acredita-se que boa parte desse sucesso deve-se ao fato de que este tipo de texto foi melhor contextualizado, tanto nas explicações da professora quanto ao tipo, como durante a realização das atividades, além de que a produção foi contextualizada; houve discussão e interação por parte dos alunos e da docente o que, somada à memória didática, com uma presença muito mais marcante aqui, pareceu ter auxiliado os alunos a construir um sentido mais sólido para tal objeto de ensino e suas respectivas atividades.

III.II. Proposição didática

Com base no que foi observado nas práticas de produção dos dois tipos textuais mencionados, a proposta feita foi para as turmas dos 3ºanos, uma vez que os textos argumentativos apresentaram maiores dificuldades. Propôs-se à docente que, a exemplo do que foi realizado no “Mês da Mulher”, os alunos pudessem discutir melhor os temas tratados na produção de texto antes de escrevê-los, de fato. As etapas desta proposição seriam:

1. A professora continuaria a fornecer recursos para a geração de temas, conforme já faz. No entanto, dessa vez, os temas não seriam apenas apresentados, mas discutidos em sala de aula de modo mais geral, antes da produção, para que se pudesse identificar os dois pontos de vista mais contrastantes em relação ao tema. Sugeriu-se o uso de um tema que a própria R. tinha apontado como importante e que podia ser do interesse dos alunos: os prós e contras da influência das novas tecnologias na comunicação e relação humana.
2. Os alunos seriam divididos em pequenos grupos (aproximadamente 4 pessoas em cada), dos quais metade ficaria responsável por argumentar a favor do ponto de vista A e a outra metade, do ponto de vista B.
3. Os alunos deveriam fazer uma breve pesquisa, fora da sala de aula, somada aos conhecimentos que já possuem de outras matérias e ao seu conhecimento de mundo, para embasar sua argumentação.

Durante essa parte, grupos que defenderiam o mesmo ponto de vista poderiam dialogar entre si.

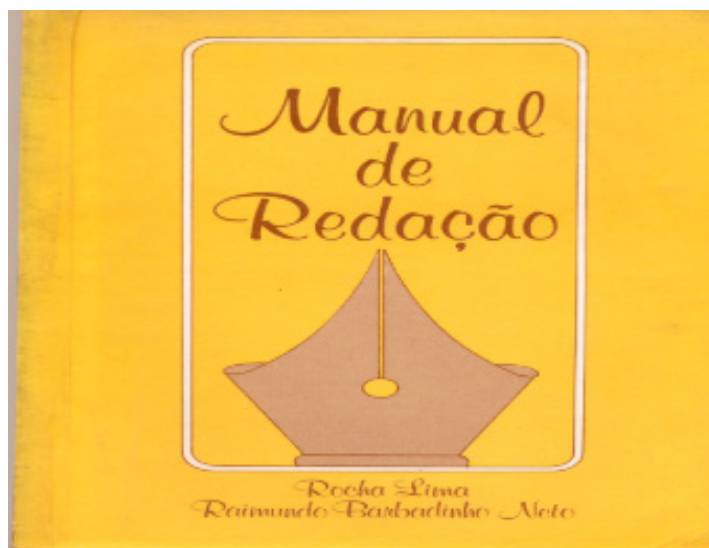
4. Feito isso, os dois grandes grupos principais deveriam debater o tema entre si em sala de aula. Para auxiliar nas atividades, a professora poderia eleger alguns alunos para ocuparem funções auxiliares como: marcar o tempo de fala de cada aluno, controlar o turno de cada um, etc. a intenção do debate não é esgotar as ideias e argumentos, mas promover seu intercâmbio e ampliar a visão dos estudantes sobre o tema.
5. Após o debate, a professora poderia fazer as considerações que julgasse necessário para que, só então, os alunos passassem à produção textual, que deveria ser feita em sala.
6. Depois de corrigi-las e entregá-las aos autores, a professora deveria realizar comentários sobre os textos num geral, atentando-se individualmente a casos mais específicos e necessários. Se preciso, pediria que os alunos que não conseguiram desenvolver o texto adequadamente refizessem-no.

A proposta foi desenvolvida em base nas observações em sala de aula durante o estágio e do diálogo da estagiária com a docente. Ao fim da formulação, a proposição foi exposta para R., com intuito de ser realizada ao menos uma vez a cada bimestre. Apesar de a professora tê-la considerado interessante e pertinente às discussões em sala de aula e às dificuldades apresentadas pelos alunos, R. disse que seria inviável a aplicação dessa proposição, por conta do tempo e do planejamento curricular da escola. Segundo ela, tal atividade demandaria o tempo que um projeto de pequeno porte exigiria; para tanto, acabaria utilizando uma maior quantidade de aulas do que a normalmente utilizadas para a produção escrita e, por consequência, atrapalharia nos objetos de ensino que deveria passar aos alunos durante o período letivo determinado. Quando questionada se tal proposição não poderia ser desenvolvida conjuntamente com outra matéria, como história ou geografia, por exemplo, R. disse que seria necessária uma reunião com a coordenação pedagógica e com os outros professores das demais disciplinas, processo que a docente disse ser complicado e que nem sempre atingia os resultados esperados. Para R., a realização de uma atividade como essa poderia ser feita ao fim do bimestre/semestre, caso tivesse havido tempo de contemplar todos os objetos de ensino discriminados no planejamento curricular. Durante a realização de estágio não foi possível observar se a proposição pôde, afinal, ser utilizada, e não se sabe se, após o período de observação, foi desenvolvida ou não pela docente.

[...]

3.2. Manual de redação

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da; BARBADINHO NETO, Raimundo. Manual de redação. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e do Desporto, Fundação de Assistência ao Estudante, 1978.



3.3. Contos

BONASSI, Fernando. Feijão Adorado. Da rua. São Paulo: Folha de São Paulo, 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0711200110.htm>

TREVISAN, Dalton. Morre, desgraçado. In: Pão e sangue. Rio de Janeiro: Record, 1988, p. 7-10.

4. Para saber mais

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: Bunzen, C.; Mendonça, M. (orgs.), Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006, p. 139-161.

LEMOS, C. T. G. de. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1o. e 2o. Graus. São Paulo: SE/CENP, v. 3, 1988, p. 71-7.

NONATO, Sandoval. Escrita, ensino de língua portuguesa e formação do professor. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 58, p. 1282-1309, 2019.

O protagonismo e a criatividade na produção textual

Gabriel Varizi

João Wanderley Geraldi (1991) analisa e problematiza o modo como se dão as produções textuais dos alunos em sala de aula e sua formação discursiva, tocando principalmente no ponto da mera reprodução de saberes trazidos pelo professor. Ao longo do texto, o autor traz exemplos de transcrições de momentos da sala de aula em que são ensinadas e exercitadas noções de produção textual.

No primeiro exemplo exposto, é pedido para o aluno inventar uma história a partir de uma gravura dada pela professora. Sendo a justificativa da produção do aluno “porque a professora pediu” anulam-se dois dos critérios de produção textual mostrados pelo autor, o de ter o que dizer e o de ter uma razão para dizer, pois ambos, no caso em questão, não decorrem da criatividade do aluno, mas sim da instrução da professora. Em outro exemplo, os alunos têm que traçar características de seus pais a partir de um exercício de descrição, porém algumas comparações eram anuladas pela professora a fim de se usar outras mais consagradas, como “olhos verdes como esmeraldas”, e não “como limão”. Esse é outro caso em que a criatividade do aluno é deixada de lado e o exercício de produção textual se torna um exercício de reprodução.

No excerto de relatório de estágio disponibilizado no roteiro de aula do curso de metodologia de ensino de língua portuguesa, a autora descreve atividades de produção textual das três séries do Ensino Médio de uma escola. Duas práticas foram analisadas nos segundos e nos terceiros anos: a dissertação com temas definidos e informados pela professora e a dissertação sobre o mês da mulher com informações coletadas pelos próprios alunos. Nessa segunda atividade, os resultados dos alunos foram melhores justamente em função de sua participação ativa por meio de pesquisas e não apenas como decorrência de uma obrigação imposta pelo professor. O mesmo pode ser dito sobre o exercício praticado no primeiro ano, em que, na apresentação, os alunos são protagonistas da situação comunicativa e das discussões feitas em sala de aula, o que fez com que o trabalho tenha sido exitoso.

Tomando, portanto, como base da produção textual exitosa o protagonismo dos educandos e a criatividade, é possível analisar o manual de redação de Rocha Lima e Raimundo Barbadinho Neto. Nele, estão presentes exercícios para o aluno responder a questões e desenvolver argumentos sobre temas já dados, além de exercícios sobre provérbios e suas interpretações. Ou seja, não há participação dos alunos na escolha dos temas, e a correção dessas atividades pode ser direcionada a uma resposta certa ou errada, limitando a criatividade.

A proposição didática da estagiária resgata aspectos positivos da produção textual conforme as proposições de Geraldi, ao fazer com que os alunos discutam os temas a partir de suas perspectivas e pesquisas e debatam entre si com base na memória didática. Porém, temos como dificuldade o planejamento curricular que privilegia objetos de ensino predeterminados e, possivelmente, engessados e para fins específicos, como o vestibular e o mercado de trabalho.

Referência

GERALDI, João Wanderley. A produção de textos. In: Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 135-165.

O aluno como interlocutor e seu direito à palavra

Renata Hummel

Na aula passada, comentamos que era comum ouvirmos de professores que não faziam debates em sala de aula porque eram muito difíceis de manejar (ou controlar), ou porque “viravam zona”, ou porque, segundo disse a professora do relatório de estágio “esse tipo de atividade não era produtivo, pois os alunos acabavam se distraindo e desviando-se do assunto, além da indisciplina presente durante o processo”. No entanto, pelas minhas experiências como aluna, estagiária e professora, o debate ou a roda de conversa ou a troca de ideias (aqui citados como semelhantes, significando algum trabalho coletivo, menos ou mais livre) são parte importante de todo processo de produção de texto que almejamos – ou seja, textos produzidos NA escola e não PARA a escola (como diz Geraldi, 1991).

A experiência relatada no excerto de relatório de estágio disponibilizado no roteiro de aula do curso de metodologia de ensino de língua portuguesa coincide com as minhas: os alunos produzem mais e melhor quando têm oportunidade de minimamente trocar ideias ou levantar dados (de preferência em conjunto). Mesmo que seja um tema que não os interesse tanto individual ou coletivamente (assuntos sobre machismo e feminismo, drogas, transtornos mentais, violência, questões raciais e alguns outros têm “audiência garantida”, mas também tive boas experiências discutindo “o homem é o lobo do homem?” ou “todo poder corrompe e como fazer para evitar”, em meio a Hobbes e Rousseau na sala de aula).

Creio que Geraldi explica o porquê: produzir um texto não é algo “gratuito”. Quando tentamos forçar isso em sala de aula não sai nada. Ou quase nada. O que dizer, uma razão para dizer, para quem dizer, ser o sujeito que diz algo para alguém, escolher as estratégias para fazê-lo fazem parte da produção de um texto, e não há como contornar isso sob pena de acabar com “textos” de três linhas nas mãos ou desistências generalizadas. Claro que o ambiente escolar está carregado de artificialismos, e há sempre o perigo de querer produzir algo apenas “porque o professor mandou” (que é uma razão para fazê-lo, mas se for a única geralmente o intento é mal sucedido), mas há algumas maneiras de contornar isso (ou ao menos tentar) e quase sempre envolvem uma boa dose de ação coletiva, em grupos maiores ou menores ou a sala toda.

Em uma de minhas resenhas anteriores, contei de um professor de Artes que fazia alguns debates de “contra” ou “a favor”: mesmo com alguns problemas (porque na maioria das vezes acabavam sendo debate por debate, sem preparação anterior alguma), as produções dos alunos nas aulas dele eram significativamente melhores (em quantidade, envolvimento dos alunos e qualidade) que o de outras aulas; a ponto de criar atritos no Conselho de Notas ao final dos bimestres, porque ele apresentava produções (de vários tipos de texto) de diversos alunos “que não faziam nada” na maioria das disciplinas, e os professores se aborreciam com isso.

O professor conseguira criar uma espécie de círculo virtuoso: ouvia mais alunos, interessava mais alunos, envolvia mais alunos, que, por sua vez, pesquisavam e produziam mais. O aluno era então um interlocutor com direito à palavra reconhecido, e isso fazia toda diferença: os textos produzidos adquiriam sentido para além da simples redação para nota.

Referência

GERALDI, João Wanderley. A produção de textos. In: Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991, 135-165.

IX. Oralidade, multissemiose e ensino de língua portuguesa



Roteiro de Aula 9

RESUMO: Discussão sobre os modos de constituição da oralidade e de múltiplos sistemas semióticos (outras linguagens) como componentes curriculares no percurso histórico de formação da disciplina Língua Portuguesa, na escola brasileira, focalizando modelos pedagógicos e ideologias linguísticas em que se ancoram e confrontando-os com práticas didáticas atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Ideologias linguísticas; Modelos pedagógicos; Multissemiose; Oralidade

1. Sugestão bibliográfica

ONG, Walter J. [1982]. A oralidade da linguagem. In: Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 13-24.

2. Tarefa

Com base nas referências bibliográficas sugeridas e em outras referências, escrever um texto (1 lauda) de comentário que considere os dados disponibilizados na seção Corpus de textos, a seguir, agregando à discussão experiências com que esteve envolvida na condição de professora, estudante, estagiária, mãe, tia, militante, pesquisadora etc. que possam eventualmente ilustrar o comentário feito.

3. Corpus de textos

3.1. Quadro sinóptico de projetos de ensino de gêneros textuais orais no estágio de regência

Descritor/Título	A oralidade em sala de aula: da discussão ao debate	O gênero debate em uma turma de 7º. Ano de escola pública: alcances e desafios
Escola, Ano e Nível de Ensino	Escola Estadual, localizada em São Caetano do Sul (SP) 2o. Ano Ensino Médio	Escola Estadual, localizada em São Paulo (SP), Zona Oeste 7o. Ano Ensino Fundamental
Objetos ensinados	Debate oral regrado: <ul style="list-style-type: none"> • Tema: Maioridade penal • Conceito de argumentação • Sequência argumentativa • Operadores argumentativos • Organização composicional e funcionamento do debate 	Debate oral regrado: <ul style="list-style-type: none"> • Tema: Expulsão de alunos • Sequência argumentativa • Organização composicional e funcionamento do debate • Recursos de construção das relações entre causa e efeito, tese e premissa; recursos de contra-argumentação. • Operadores argumentativos e recursos de contra-argumentação
Coletânea de textos	Notícia Texto legal Artigos de opinião Áudio de debate político Quadro sinóptico de operadores argumentativos	Notícia Artigos de Opinião Vídeo: Debate Presidencial 2014 Vídeo: Os Barbixas

Instrumentos didáticos	Discussão oral coletiva Leitura oral compartilhada seguida de discussão sobre os textos Tarefa de execução de um debate preliminar Exposição oral Exercício de identificação de argumentos e operadores argumentativos nos textos Reprodução de áudio de debate político seguida de discussão coletiva Tarefa em grupo de planejamento e execução do debate final Produção escrita de um relato sobre as atividades desenvolvidas e a performance dos grupos no debate	Leitura oral compartilhada seguida de discussão sobre os textos Jogo: Simulação de venda de um objeto (grampeador), com registro dos argumentos dos alunos, na lousa Produção escrita coletiva de uma história fictícia Questionário sobre os artigos de opinião (4 questões dissertativas) Reprodução guiada de vídeos de debates seguida de discussão coletiva Exposição oral Tarefa em grupo de planejamento e execução de um debate
------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Banco de dados do Grupo de pesquisa Linguagem na Prática Escolar (FEUSP)

3.2. Excerto de relatório de estágio escrito por graduando em Letras

BRANCAGLIONI, Rodrigo Alvarez. A voz do aluno. Revista de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (MELP). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em http://www.lalec.fe.usp.br/revistamelp/publicacoes/numero6/index.php?option=com_k2&view=item&id=62

[...]

3. Análise de um fenômeno-tema particular

3.1 Dando voz ao aluno – respondendo à indisciplina e à falta de comprometimento

A escola tem verificado o elevado índice de ocorrências de indisciplina por parte dos alunos, bem como falta de compromisso generalizada por parte das oitavas séries. Esse cenário, aliado ao baixo rendimento escolar desses alunos tanto em avaliações internas como externas (como o Saresp), fez com que o diretor e a coordenadora da escola se mobilizassem a fim de reverter o quadro. Ao mesmo tempo que os professores têm procurado se aprimorar, na área pedagógica, a escola verificou que os alunos não estavam respondendo a contento. Os tradicionais instrumentos de correção-punição não estavam surtindo resultado real e duradouro; advertências, suspensões e conversas com os pais aconteciam em número elevado, mas sem consequências positivas duradouras (ou mesmo observáveis).

A professora L., a partir de uma atividade proposta pelo “Caderno” do Estado, decidiu utilizar esse problema como tema de uma atividade de debate com os alunos em sala de aula. A ideia foi, com isso, dar aos alunos a chance de perceberem o problema (tomar consciência de sua existência), refletirem sobre sua situação e proporem, eles mesmos, soluções. Partindo dessa atividade, esse espaço de reflexão e de proposição de ideias, com o apoio dos próprios alunos, foi estendido, acontecendo paralelamente às aulas de Português: foi o período de concepção e formatação do projeto, que se encontra anexado ao artigo (anexo 1).

Os alunos, de maneira geral, gostaram da possibilidade de ter alguma voz; um dos alunos mais problemáticos, inclusive, sugeriu o nome do projeto: “Adolescente sim, aluno-problema não”. Foram nomeados de 4 a 6 alunos-monitores em cada sala com a incumbência de conversar com os colegas e trazer propostas de solução construídas coletivamente. Em um segundo momento, os monitores de cada sala devem conversar entre si, a fim de compartilhar ideias.

Paralelamente às atividades realizadas pelos alunos (e também por meio delas), buscamos

despertar e fortalecer a identidade coletiva de cada turma, ressaltando o papel – positivo ou negativo – que cada aluno, individualmente, pode exercer sobre o grupo. Isso também parece ter tido bons resultados, ainda que pontuais (mesmo porque seria ingenuidade crer que todo o cenário mudaria de um dia para o outro – trata-se de um processo longo, que exige esforço constante). Em todas essas conversas, buscamos aproveitar as falas dos próprios alunos (que eram encorajados a expressar suas opiniões sobre o tema) como “gancho”, ou “ponte”, para expor nossas ideias e fazê-los refletir.

Como notamos que, em algumas turmas, os alunos tinham muita dificuldade em sequer escutar o que o outro estava dizendo (pois estavam todos interessados em eles mesmos falarem, sem ao menos escutar o que o colega tinha a dizer), propusemos, inicialmente, uma atividade simples – uma dinâmica de grupo, cujo objetivo era fornecer exemplos práticos para a discussão do que significa verdadeiramente escutar a outra pessoa, além de demonstrar a importância que cada aluno tem, individualmente, na construção da história coletiva do grupo. Essa atividade encontra-se anexada ao final deste artigo (anexo 2).

Como parte do resultado dessas discussões iniciais entre os alunos, apresentamos a seguir algumas ideias propostas por eles, que demonstram a vontade de construir algo diferente do que eles vinham construindo até aqui. É importante destacar, antes, que grande parte das sugestões, de uma forma ou de outra, vai ao encontro de uma necessidade frequentemente verbalizada pelos alunos desde o início do projeto: diálogo com os professores. Isso indica um caminho mais favorável ao estabelecimento das relações pedagógicas: não o caminho do “confronto”, mas o da compreensão e da responsabilidade partilhada.

De fato, o aluno, muitas vezes, tem poucas oportunidades de se expressar – e, na verdade, as formas de expressão do aluno são, tradicionalmente, reprimidas. No tocante a essa questão, cumpre esclarecer que o processo de “dar voz ao aluno” não significa diminuir a importância ou a autoridade do professor (ou da escola). Antes, dar voz aos alunos significa propiciar meios para que eles possam se expressar de maneiras construtivas – significa elaborar iniciativas pedagógicas que favoreçam a expressão deles, inclusive como cidadãos que tenham voz na sociedade. Sendo assim, em conformidade com a própria finalidade da escola e da educação, é essencial ensiná-los a ter essa voz, ensiná-los a como se valer dela adequadamente, o que, entendemos, está totalmente de acordo com a finalidade própria da escola e da própria disciplina Língua Portuguesa. Uma vez que “ensinar consiste em transformar os modos de pensar, falar, de fazer, com a ajuda de ferramentas semióticas” (SCHNEUWLY; VASCONCELOS Filho (trad.), s.d., p.4), as práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa – bem como das demais disciplinas – não devem focar apenas o saber técnico, ou enciclopédico, dos conteúdos escolares, mas privilegiar a apropriação crítica desses conhecimentos. Felizmente, foi observado que a professora diversas vezes manifestou (tanto particularmente quanto no diálogo com os próprios estudantes) preocupação com o futuro e a formação mais ampla dos alunos – não apenas como detentores de conhecimentos (embora também isso), mas como cidadãos capazes de refletir e construir histórias de vida positivas para si próprios e para a sociedade.

As atividades abaixo foram selecionadas a partir de algumas sugestões levantadas pelos próprios alunos como resultado de suas discussões em grupos pequenos, ou em um único grupo. Alguns registros dessas discussões estão anexados ao final deste artigo (anexo 3):

- Conselho dos Alunos

Uma vez por semana, os alunos que estivessem apresentando mais problemas (indicados pelos alunos-monitores em comum acordo com os professores) teriam, individualmente, uma reunião com um ou mais professores. Nessas reuniões, os professores conversariam com o aluno para descobrir a causa do problema e tentar achar uma solução. Se não melhorassem após 4 semanas (4 tentativas), seriam submetidos a outro tipo de ação mais “grave” (como chamar os pais na escola).

- Criação de um código de regras para os alunos e para os professores

- Elaboração do caderno do aluno da 8ª Y

Nesse caderno seriam registrados pontos que melhoraram na turma, assim como os problemas

identificados. Além disso, os alunos poderiam, de maneira anônima, registrar críticas construtivas para os professores.

- Realização de palestras com ex-alunos problemáticos que conseguiram mudar sua história e aproveitar a escola para conseguir um futuro melhor.

- Rádio na Escola

Criação de uma rádio com transmissões feitas pelos próprios alunos nos horários de intervalo, conforme um cronograma estabelecido previamente e sempre com o acompanhamento de algum professor.

Algumas dessas soluções foram adaptadas, como a elaboração do caderno da 8ª série. A coordenação pedagógica achou mais interessante haver um livro de atas, que funcionaria em moldes semelhantes aos propostos pelos alunos, mas preenchidos por professores, inicialmente, e onde seria possível registrar os encaminhamentos dados a cada questão levantada.

3.2 Articulação do projeto com a disciplina Língua Portuguesa

O projeto se insere, por tudo o que foi exposto aqui, no âmbito do que afirma Anna Christina Bentes, pesquisadora da Unicamp, no tocante à produção discursiva oral ser um importante recurso comunicativo dentro e fora da escola e no tocante à própria inserção dos alunos nessas práticas e gêneros:

“esse trabalho somente pode ser efetivado se os alunos forem levados a ter a consciência de que a tomada da palavra (...) é uma das atividades mais importantes para a ampliação de suas competências comunicativas e também na formação desses sujeitos como cidadãos dentro e fora da escola” (apud ROJO; RANGEL, 2009, p. 8).

De igual modo, concordamos que é papel da escola levar os alunos a adquirir uma percepção mais consciente e crítica acerca de sua própria produção oral e das demais pessoas, em contextos variados. Nesse sentido, uma atividade interessante a fim de despertar e aprimorar essa consciência de si e do outro seria levar os alunos a analisar falas de pessoas que têm na expressão oral o seu mister – apresentadores de televisão, políticos, vendedores, dentre outros –, como sugere Bentes (apud ROJO; RANGEL, 2009). De fato, a complexidade da tarefa não é pouca, pois há muitos elementos envolvidos na produção de sentidos em uma fala pública – elementos dos quais, nem sempre, nos damos conta. Bentes chama a atenção para os “aspectos suprasegmentais (pausas, tom de voz, qualidade da voz, entoação) e cinésicos (a gestualidade, a postura corporal, a expressão facial e o olhar)” (apud ROJO; RANGEL, 2009).

Além disso, gêneros textuais orais específicos, como os gêneros assembleia e debate, que venham a contemplar as atividades presentes ou futuras do projeto em questão, também precisam ser desenvolvidos em sala de aula. O caminho a ser seguido, tanto para a conscientização dos fatores envolvidos na fala pública quanto para o aprendizado dos gêneros textuais orais, parece ser o de uma observação “contínua, sistemática e crítica” dessas práticas (Bentes apud ROJO; RANGEL, 2009). É isso o que também propõe Beatriz Santomauro em artigo veiculado na revista Nova Escola (2010): articular teoria e prática, levando sempre o aluno a conhecer o objeto de ensino (o que está implicado em um ato de fala? o que é uma assembleia?); apresentando modelos instrutivos que propiciem a análise e reflexão (acerca da estrutura do gênero oral em questão, acerca das estratégias comunicativas empregadas por determinado falante) – utilizando-se, inclusive, fichas de escuta – e, por fim, proporcionando ocasiões de efetiva prática do que foi apreendido nas etapas anteriores.

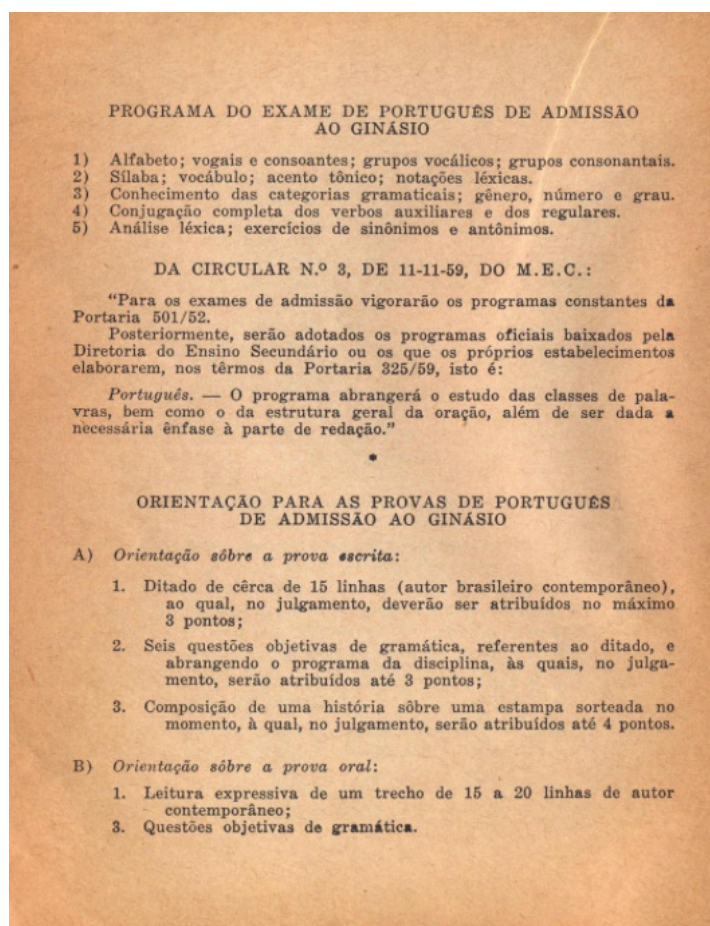
Cumprir, aqui, que o projeto em questão proporciona um espaço privilegiado para a execução de atividades dessa natureza, pois os alunos não são apenas colocados em uma situação de “faz-de-conta”, em uma simulação – antes, têm a oportunidade de empregar a oralidade como ferramenta realmente capaz de transformar sua realidade imediata, construindo discursos que atuam de

maneira direta sobre o mundo em que vivem.

No período do estágio, foi possível apenas dar início a todo esse processo – um processo que pode, inclusive, contemplar de maneira integrada a escrita e a oralidade. De fato, neste primeiro momento, não tratamos das imbricações entre fala e escrita, embora existam. Seria interessante, tanto para a disciplina Português como para o projeto como um todo, realizar exercícios que proponham a retextualização, de modo a viabilizar a movimentação entre gêneros textuais orais e escritos dos mais diversos tipos e, assim, despertar a consciência e o domínio de suas características e funções peculiares, como sugere Marcuschi, citado por Bentes (apud ROJO; RANGEL, 2009).

[...]


3.3. Programa do Exame de Português para admissão ao ginásio. In: KURY, Adriano da Gama. Português Básico – para Admissão e Curso Secundário. Livraria Agir Editora.



3.4. Atividade sobre oralidade constante do Caderno do Professor/Aluno, material didático da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (SP, Brasil).

Língua Portuguesa - 6ª série - Volume 1

3. Vocês trocam novamente as questões e observam se a resposta dada pelo colega é semelhante à sugestão de resposta anotada por você.
4. Discutam sobre essas respostas, justificando por que julgam que as questões formuladas são pertinentes ao exercício de análise textual.
 - a) Elas ajudam a compreender melhor o conto?
 - b) Possibilitam ampliar a discussão sobre a história?
 - c) Estimulam a curiosidade do ouvinte?
5. Entreguem, para seu professor, essas questões (suas e de seu colega) com as respectivas respostas (as esperadas por você e as dadas por seu colega).

 **PESQUISA INDIVIDUAL**

Faça uma pesquisa, em seu livro didático, para saber se ele apresenta contos e relatos. Se você encontrar esses gêneros, leia os textos e depois responda em seu caderno:

1. O que há em comum entre os textos lidos?
2. Em que eles se diferenciam?

Para responder a essas questões, você deve retomar os conteúdos já estudados nas Situações de Aprendizagem 1 e 2.

Oralidade

Leia a sequência de textos abaixo.

Texto 1: Como você se interessou pelo circo?

Na verdade eu sempre meio... que... fiquei meio fascinada com circo... uma vez quando eu era criança eu assisti... é... principalmente o trapézio foi uma coisa que me chamou muita atenção... eu achei muito bonito... na verdade eu nunca... cheguei a imaginar... como que alguém poderia fazer circo, eu não imaginava quando era pequena nem sabia que tinha uma escola... de circo... aí é... sempre que eu tive meio que uma curiosidade e uma vontade... de fazer parte disso... e ... até que um dia quando eu estava mais velha... eu tinha... uns

24

quatorze... anos eu vi na... um espetáculo de um circo na televisão que é o *Cirque Du Soleil*... e... e voltou tudo muito mais forte porque é um espetáculo muito bonito e eu queria fazer parte de tudo aquilo e aí como eu sabia onde tinha uma escola resolvi ir atrás desse sonho... e poder fazer parte disso.

NÓBREGA, Maria José. Os tons e mil tons do português do Brasil.
In: MURIE, Zuleika de Figue (Coord.). *Língua portuguesa, língua estrangeira, educação artística e educação física:*
livro do estudante/Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Inep, 2002. p. 147.

Texto 2: Como você se interessou pelo circo?

Na verdade eu sempre meio... que... fiquei meio fascinada com circo... uma vez quando eu era criança eu assisti... é... principalmente o trapézio foi uma coisa que me chamou muita atenção... eu achei muito bonito... na verdade eu nunca... cheguei a imaginar... como que alguém poderia fazer circo, eu não imaginava quando era pequena nem sabia que tinha uma escola... de circo... aí é... sempre que eu tive meio que uma curiosidade e uma vontade... de fazer parte disso... e... até que um dia quando eu estava mais velha... eu tinha... uns quatorze... anos eu vi na... um espetáculo de um circo na televisão que é o *Cirque Du Soleil*... e... e voltou tudo muito mais forte porque é um espetáculo muito bonito e eu queria fazer parte de tudo aquilo e aí como eu sabia onde tinha uma escola resolvi ir atrás desse sonho... e poder fazer parte disso.

Texto 3: Como você se interessou pelo circo?

Eu sempre... fiquei tui meio muito fascinada com pelo circo... uma vez quando era criança assisti a um espetáculo e... principalmente o trapézio foi uma coisa que me chamou muita atenção... nessa época nunca... cheguei a imaginar... como que alguém poderia aprender a fazer circo eu não imaginava quando era pequena nem sabia que tinha uma escola... sempre tive mas tinha uma curiosidade e uma vontade... de fazer parte disso parte daquele mundo... e... até que um dia quando estava mais velha... tinha ... com uns quatorze... anos vi... um espetáculo muito bonito de o *Cirque Du Soleil* um circo na televisão que é... e o desejo de fazer parte de tudo aquilo voltou tudo muito mais forte porque é um espetáculo e eu queria e como eu sabia onde tinha uma escola resolvi ir atrás desse sonho... e poder fazer parte disso.

Texto 4: Como você se interessou pelo circo?

Eu sempre fui muito fascinada pelo circo. Uma vez, quando era criança, assisti a um espetáculo e, principalmente, o trapézio me chamou muito a atenção. Nessa época, nunca cheguei a imaginar como alguém aprendia a fazer circo, nem sabia que tinha escola, mas tinha uma curiosidade e uma vontade de fazer parte daquele mundo.

Até que um dia, quando estava com uns quatorze anos, vi um espetáculo muito bonito do *Cirque Du Soleil* na televisão e o desejo de fazer parte de tudo aquilo voltou muito mais forte. Como eu sabia onde tinha uma escola, resolvi ir atrás desse sonho.

Em uma roda de conversa, reflitam sobre as questões abaixo, formulando respostas de acordo com o entendimento que tiveram da sequência de textos.

1. Na opinião de vocês, qual a semelhança entre os quatro textos?
2. Em que eles diferem?
3. Vocês consideram que se trata de um mesmo texto, várias vezes reformulado, ou são textos diferentes, produzidos por pessoas diferentes?
4. Qual o tema tratado nos quatro textos?
5. Comparem o Texto 1 com o Texto 4. Respondam:
 - a) Qual deles apresenta expressões típicas da linguagem oral?
 - b) Qual pertence à linguagem escrita?
 - c) Por que vocês acham isso?
6. Por que os Textos 2 e 3 apresentam grifos em algumas palavras? Por que o Texto 3 apresenta novas palavras (marcadas na cor azul)? Qual a finalidade dessas palavras?
7. Discutam as transformações sofridas pelo texto original e sua importância na transposição da linguagem oral para a linguagem escrita.

Produção escrita

1. Em grupo, vocês devem gravar algumas pessoas relatando oralmente fatos de suas vidas. Essa gravação deve ser, evidentemente, autorizada pelas pessoas. Para facilitar a execução da atividade, vocês podem escolher algum familiar, colegas de outras classes ou professores.

Vejam estas orientações:

- Vocês devem ter um entendimento comum sobre o assunto do relato: um acontecimento de infância, um momento de muita alegria, o nascimento de um filho etc.

4. Para saber mais

- BENTES, Anna Christina. Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: Roxane Rojo; Egon Rangel (Org.). Explorando o ensino: Língua Portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010, p. 129-154.
- BENTES, Anna Christina. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS, V. M. (Org.). Oralidade, leitura e escrita no ensino de língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2011, p. 41-53.
- BENTES, Anna Christina. Sobre as múltiplas e diferentes oralidades no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: Roxane Rojo; Egon Rangel. (Org.). Explorando o ensino: Língua Portuguesa. 1 ed. Brasília: Ministério da Educação, 2009, v. 1, p. 2-20.
- CHAFE, W. L. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, D. R. & al. (orgs.). Literacy, language, and learning: the nature and consequences of reading and writing. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 105-123.
- GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. A exposição oral – nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. Modos de apropriação do gênero debate regrado na escola: uma abordagem aplicada. In: DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, v. 25, p. 39-66, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000, p. 21-34.
- NOGUEIRA, Julio. Composição oral. In: A linguagem usual e a composição. Rio de Janeiro: Livraria Editora Leite Ribeiro Freitas Bastos & Cia., 1929, p. 311-322.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. Tratado da argumentação: a nova retórica. São Paulo : Martins Fontes, 1992/2005.

A oralidade nas aulas virtuais

Gabriel Varizi

As técnicas de ensino da produção oral nas aulas de língua portuguesa estão presentes desde o século XIX, com o modelo de formação clássico-beletrista, até os dias atuais, sofrendo modificações condicionadas pelo contexto sociopolítico do país. No texto “A oralidade da linguagem”, Walter Ong expõe a importância da presença dos textos orais nos estudos da linguagem, dizendo que “a escrita nunca pode prescindir da oralidade” (ONG, 1998, p. 16). Importância de outra natureza refere-se à possibilidade de a oralidade ser usada para ampliar os repertórios culturais dos alunos ao trazer diferentes expressões de fala que vão além do texto escrito (NONATO, 2017).

Em um dos excertos de relatório de estágio disponibilizados no roteiro de aula do curso de metodologia de ensino de língua portuguesa, é apresentada uma atividade escolar chamada “Adolescente sim, aluno-problema não” que visa focar em debates entre os alunos e os professores a fim de dar voz aos educandos e fazer com que participem do processo de construção pedagógica. A própria criação do projeto e seu título já colocam os alunos no centro da questão, que relataram sentir falta de diálogo com os professores. Através desse espaço de observação contínua, sistemática e crítica, o aluno tem oportunidades para se expressar e ter voz, não apenas no ambiente escolar, como também na sociedade na qual está inserido.

Em um ambiente escolar que costuma ter relações unilaterais entre educadores e educandos, onde o primeiro fala, explica a matéria, apresenta os tópicos, e carrega a autoridade de reprovar ou advertir, enquanto o segundo apenas escuta e realiza atividades sem questionar, abrir um espaço para discussões orais que carregam espontaneidade é fundamental. Dessa forma, a oralidade se torna uma ferramenta que capacita os alunos a dizer com mais propriedade, a partir de suas próprias palavras, em que pontos estão sentindo dificuldades e a dar sugestões para o curso, para além do espaço limitado de uma prova.

Com a pandemia do coronavírus que teve início em 2020, o contexto da Educação Básica mudou completamente: as salas de aulas presenciais tiveram que se adaptar ao modelo virtual, valendo-se de ferramentas como Google Meet, Zoom e o Microsoft Teams, todas elas com a opção em comum de que o organizador da sala desligue os microfones dos participantes ou que eles próprios o desliguem. É interessante pensar como a oralidade pode ficar mais defasada nesse meio, seja em função da conexão de Internet do aluno, que pode ser muito precária ou até inexistente, seja pela falta de estímulo para falar nas aulas e permanecer com as câmeras desligadas, fazendo com que as aulas sejam mais expositivas e menos participativas.

Referências

- NONATO, Sandoval. Oralidade e ensino de língua portuguesa. Na ponta do lápis. São Paulo, n. 29, p. 28 - 33, 2017.
- ONG, Walter J. A oralidade da linguagem. In: Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra. Campinas: Papyrus, 1998. p. 13-24.

Os “automóveis sem rodas” e a expressão do sujeito

Isadora Vaz

Em seu capítulo “Oralidade e cultura escrita”, Walter Ong (1982) explora as diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita a partir de uma perspectiva diacrônica, com atenção aos produtos artísticos de cada uma das modalidades através do tempo. O autor tem como ponto de partida a distinção entre “oralidade primária” – “a oralidade de uma cultura totalmente desprovida de qualquer conhecimento da escrita ou da impressão” – e a “oralidade secundária” – aquela “da atual cultura de alta tecnologia, na qual uma nova oralidade é alimentada pelo telefone, pelo rádio, pela televisão ou por outros dispositivos eletrônicos, cuja existência e funcionamento dependem da escrita e da impressão” (ONG, 1982, p. 19). De acordo com ele, por sermos nós pertencentes a uma oralidade do segundo tipo, condicionados ao modo de pensar propiciado pelo “grafoleto” – “uma língua transdialética formada por uma prática acentuada da escrita” (ONG, 1982, p. 16) –, mostrou-se constante nos estudos sobre a oralidade uma visão de que as produções desse campo seriam “variantes de produções escritas” (ONG, 1982, p. 17), mesmo que a “expressão oral” possa “existir – e na maioria das vezes existiu – sem qualquer escrita; mas nunca a escrita sem a oralidade” (ONG, 1982, p. 16). Por isso,

(...) não se formularam conceitos que permitam uma compreensão satisfatória – para não dizer menos desfavorável – da arte oral como tal, sem referência, consciente ou inconsciente, à escrita. Isso não obstante o fato de não terem tido as formas artísticas orais desenvolvidas durante as dezenas de milhares de anos antes da escrita absolutamente nenhuma relação com ela. (ONG, 1982, p. 19)

Nesse sentido, procurar entender essa tradição através de procedimentos e termos que a submetam à escrita e partam dela para compreender uma “herança de apresentações, gêneros e estilos”, como a noção de “literatura oral”, é como “pensar em cavalos como automóveis sem rodas”: “Não é possível, sem causar uma distorção desastrosa, descrever um fenômeno primário começando por um fenômeno subsequente secundário e comparando as diferenças. [...] nunca se pode ter uma idéia clara das diferenças reais” (ONG, 1982, p. 21).

Diante disso, é interessante notarmos como se dá a relação entre linguagem oral e linguagem escrita na “Atividade sobre oralidade constante do Caderno do Professor/Aluno” do “material didático da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (SP, Brasil)”. Ao propor um conjunto de textos que caminham, progressivamente, de uma transcrição¹⁸ a um escrito, passando pela inserção gradativa de elementos da esfera da escrita formal de modo a “corrigir” os traços da fala, o exercício propõe a oralidade como ponto de partida de um processo que tem como objetivo, como produto final acabado e polido, o texto escrito. A proposta de exercício traz, em sua base, a manutenção da ideia de que a linguagem oral existe em função da escrita e de que existe um modo mais correto de se expressar – ensinando os alunos, passo a passo, como consertar o que se diz e como falar o “escritês” através das transformações exercidas sobre o original e que continuam a perceber as composições da linguagem oral como “fundamentalmente desajeitadas e indignas de estudo sério” (ONG, 1982, p. 19). Logo, isso faz com que a oralidade e os textos que trazem traços da mesma sejam menos prestigiados em sala de aula, o que corrobora para a desvalorização e o menosprezo do falar dos próprios alunos, já que geralmente nos comunicamos de maneira mais semelhante à transcrição, com pausas e reformulações, do que ao último texto (acredito que são poucos de nós que nos referimos ao “Cirque du Soleil” com sotaque Francês, e me parece impossível expressar oralmente as letras maiúsculas e o itálico). Essa depreciação da fala corrente, daquela não estruturada na “arte do discurso” (ONG, 1982, p. 18), não reduz forçosamente só a oralidade como forma de expressão em si, mas também tudo aquilo

18 Ou seja, não se trata da fala em si, mas já de uma transposição formal da mesma.

que ela pode expressar – o que, no caso dos estudantes, inclui suas opiniões e perspectivas de vida em construção, sejam elas favoráveis ou não ao meio e ao modo de ser da escola. E é exatamente esse pensamento e posicionamento crítico que “A voz do aluno” (2011), resultado do estágio de Rodrigo Brancaglioni, procura analisar partindo do projeto “Adolescente sim, aluno-problema não”. Aqui, diferentemente do silenciamento dos alunos pela escola, vemos um processo contrário no qual a mesma propicia “meios para que eles possam se expressar de maneiras construtivas”, seja por meio de conversas entre eles seja de diálogos com os professores para que assim possam resolver os problemas de indisciplina que até então se mostravam irremediáveis; procurou-se “elaborar iniciativas pedagógicas que favoreçam a expressão deles, inclusive como cidadãos que tenham voz na sociedade”. Assim, partindo da ideia da proposta de possibilitar a tomada de consciência de sua própria existência por parte do alunado, Brancaglioni entende que “as práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa – bem como das demais disciplinas – não devem focar apenas o saber técnico, ou enciclopédico, dos conteúdos escolares, mas privilegiar a apropriação crítica desses conhecimentos”, proporcionando uma “formação mais ampla dos alunos”. Dessa forma, cria-se uma “oportunidade de empregar a oralidade como ferramenta realmente capaz de transformar sua realidade imediata, construindo discursos que atuam de maneira direta sobre o mundo em que vivem”.

Portanto, apesar da dicotomia “oralidade” e “escrita” e da ideia da superioridade desta sobre aquela perdurar até os dias atuais, sendo incluídas nos materiais didáticos, como professores, devemos procurar alternativas para elas – assim como as exemplificadas por Brancaglioni. Trata-se de construir uma jornada educacional de natureza distinta, através da qual não nos dediquemos a dar continuidade a essas e outras concepções similares que perpetuam e consagram a superioridade de determinadas formas de expressão (e dos grupos intrinsecamente ligados a elas), mas sim nos apliquemos a colaborar no processo de descoberta dos sujeitos de suas próprias vozes, para que estejam, de fato, preparados para se posicionar em todas as esferas de suas vidas.

Referências

- ONG, Walter J. [1982]. A oralidade da linguagem. In: Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 13-24.
- BRANCAGLIONI, Rodrigo A. A voz do aluno. Revista de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (MELP). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em http://www.lalec.fe.usp.br/revistamelp/publicacoes/numero6/index.php?option=com_k2&view=item&id=62. Acesso em: 17 de maio de 2021.

Quais os cantos de nossas tradições que ainda precisamos ouvir e movimentar?

Lucas Miquelon

Os dizeres de nossos ancestrais nunca foram desenhados. São muito antigos, mas continuam sempre presentes em nosso pensamento, até hoje. Continuamos a revelá-los a nossos filhos, que, depois da nossa morte, farão o mesmo com os seus. As crianças não conhecem os xapiri. No entanto, prestam atenção nos cantos dos xamãs que os fazem dançar em nossas casas. É desse modo que, aos poucos, as palavras dos maiores vão fazendo seu caminho nos pequenos. (KOPENAWA; BRUCE, 2015, p. 457)

A Queda do Céu (2015) é um texto seminal não só pelo empreendimento metodológico do qual faz uso, mas também por fazer ouvir aquele que, por tanto tempo nas Ciências Humanas, foi visto como mero “objeto de estudo”. Ao adentrar e mergulhar na cosmologia Yanomami a partir da oralidade potente do xamã Davi Kopenawa – oralidade essa que foi gravada, transcrita e traduzida por Bruce Albert para as “peles de papel”, adentra-se e mergulha-se, outrossim, num exercício de alteridade às avessas: somos nós, “os brancos”, que passamos a ser vistos como o outro da produção de Kopenawa – que também não é um só, mas o porta-voz de outros tantos xamãs e dos xapiri (os espíritos ancestrais que habitam a floresta).

“Peles de papel” é o termo do qual Kopenawa se utiliza para se referir ao que chamamos simplesmente de papel. Trata-se, na sua explicação, de um material “feito da pele das árvores” que os brancos “têm de triturar” em grandes quantidades. Além disso, “o líquido que os brancos chamam de tinta e que utilizam para traçar seus desenhos de palavras, acho que deve ser outra coisa que, há muito tempo, seus antigos começaram a tirar da floresta (...). Foi assim que começaram a cozinhá-las em fábricas, para pintar peles de imagens e desenhar suas palavras em peles de papel” (KOPENAWA; BRUCE, 2015, p. 455). Segundo o xamã, “nós somos outra gente. Só desenhamos em nosso corpo”. (KOPENAWA; BRUCE, 2015, p. 455)

Ao passo que eu avançava na leitura de A oralidade da linguagem (1998), de Walter Ong, fui paulatinamente levado àquilo que lera em A Queda do Céu (2015). E esta minha afirmação, este pequeno trecho que produzi, já é suficiente para trazer para o centro do debate a reflexão na qual me coloquei. Mas deixemos esta provocação de lado por ora. Tratando especificamente do texto, é perceptível que Ong realiza um debate muito profícuo acerca dos contrastes entre a oralidade e a escrita e, entre os diversos pontos que ele levanta, trago um que muito reverberou em mim: o fato de que, ao longo dos séculos, promoveu-se um movimento de maior atenção às produções escritas de tal modo que se criou a impressão de que “as formas artísticas orais” eram vistas como “fundamentalmente desajeitadas e indignas de estudo sério” (ONG, 1998, p. 19).

O uso do termo “literatura oral”, nesse sentido, apresenta-se ao autor como algo “monstruoso” e “absurdo” e reflete a nossa “inabilidade para imaginar uma herança de materiais verbalmente organizados” (KOPENAWA; BRUCE, 2015, p. 20). Trazendo, a partir disso, o que eu apontei no início do parágrafo anterior, reflito como, ora, aquele trecho já demonstra o quanto minha produção está atrelada à escrita: eu li Ong e fui levado ao que lera em A Queda do Céu. Aquilo a que tive acesso de Kopenawa nada mais é do que o “resíduo”, para usar um termo de Ong, da tradição ancestral que o xamã carrega nas suas formas verbais, nos “cantos dos xamãs que os fazem dançar [os xapiri] em nossas casas”. Tecendo uma linha de raciocínio a partir disso, penso o quão fundamental é trazer as “formas artísticas puramente orais” (outro termo empregado por Ong) para o fazer educativo.

Entretanto, faz-se necessário cuidar para que esse exercício não desague em uma armadilha quase que de caráter epistemológico, isto é, cuidar para que a tradição oral ou a “herança de apresentações, gêneros e estilos orais” não partam da ideia de “literatura oral” – fazendo com que

todas as potencialidades sejam “sutil mas irremediavelmente reduzidas a variantes da escrita” (ONG, 1982, p. 21). Parece-me que o exemplo trazido pelo excerto de relatório de estágio 3.2. oferece um caminho interessante, especialmente quando o(a) autor(a) do relatório conta que os alunos “gostaram da possibilidade de ter alguma voz”. Vejam o quão significativo é a imagem que o “dar voz aos alunos” carrega consigo: para muito além de expor oralmente uma opinião, esse exercício permite “meios para que eles possam se expressar de maneiras construtivas – significa elaborar iniciativas pedagógicas que favoreçam a expressão deles, inclusive como cidadãos que tenham voz na sociedade” (BRANCAGLIONI, 2011).

Outro elemento que muito me chamou a atenção nesse excerto é o apontamento acerca da dificuldade que os alunos tinham em escutarem uns aos outros. O exercício da oralidade, penso eu, também pede o exercício da escuta – uma habilidade que, de uma forma ou de outra, encontra-se subposicionada na prática da escrita, cercada por entres as margens da individualidade e do ouvir-se a si mesmo. Trazendo essa reflexão para o contexto educacional, é possível apontar para o que Sandoval Nonato (2017) argumenta, isto é, a pergunta central a se fazer no que tange ao ensino da oralidade “tem a ver fundamentalmente com a finalidade em jogo, ou seja, em favor de qual formação da criança e do jovem brasileiro se propõe ensinar os gêneros orais, com vistas à construção de que educação e de que sociedade brasileira” (NONATO, 2017, p. 32). Partindo daquilo que Davi Kopenawa fala, sobre “ouvir os cantos dos xamãs” – que seria também uma forma de os mais jovens aprenderem e apreenderem suas histórias, proponho um diálogo que considero valioso: se o acesso às formas artísticas verbais é também a prática da escuta do outro, do movimento do outro, quais são, afinal, os cantos das nossas tradições e cultura, que ainda precisamos ouvir e movimentar?

Referências

- BRANCAGLIONI, Rodrigo A. A voz do aluno. Revista de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (MELP). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em http://www.lalec.fe.usp.br/revistamelp/publicacoes/numero6/index.php?option=com_k2&view=item&id=62].
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami, 2015.
- NONATO, Sandoval. Oralidade e ensino de língua portuguesa. Na ponta do lápis, São Paulo, p. 28 - 33, 2017.
- ONG, Walter J. [1982]. A oralidade da linguagem. In: Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 13-24.

Debate oral na escola: como, para quê, por quê?

Renata Hummel

Quanto ao tema da oralidade que estamos discutindo nesta semana, quero comentar duas questões. Do texto de Walter J. Ong *A oralidade da linguagem* ficou bastante clara a ideia de que o mundo sonoro “ainda subsiste e vive”, que “a escrita não pode prescindir da oralidade” (ONG, 1982, p. 16). E que, uma vez que “a escrita se apodera da psique”, tende a subordinar a oralidade de maneira “imperialista”, como escreve Ong. As duas questões que quero discutir são a respeito dessa oralidade na escola e, nesse sentido, tanto o texto de Nonato (2017) quanto os relatos de estágio disponibilizados no roteiro de aula do curso de metodologia de ensino de língua portuguesa foram importantes.

Foi bem interessante pensar nas funções da oralidade na escola desde o século XIX, e como essas funções tinham como finalidade a formação de gerações de jovens para o exercício PÚBLICO da linguagem oral, ou seja, para serem HOMENS PÚBLICOS. Daí o foco na recitação, na composição oral, na retórica, na dicção. Dito isso, vou saltar para os anos 1980, quando a oralidade adquire alguma autonomia na escola tanto como objeto de ensino quanto como método de ensino, para chegar aos “desafios atuais” tratados no texto. Fiquei pensando se ainda queremos formar “homens públicos” atualmente. Me parece que não. Ou não da mesma forma. O que não quer dizer que tenha diminuído a importância da oralidade na escola, no ensino e na vida. O “bem falar” e – principalmente – a capacidade de argumentar e convencer continuam bastante importantes. Só que talvez a esfera pública hoje esteja em outros locais: online, por exemplo. Claro que aí tem uma série de discussões (como questionar se podemos chamar a internet de uma “esfera pública” ou não), mas aqui não é o espaço para fazê-las.

Aqui quero falar nessa figura do “debate” na sala de aula. Nas minhas experiências, essa figura está sempre muito presente. Os estudantes gostam porque muitas vezes é a única oportunidade de terem alguma voz (como vemos nos relatos de estágio). Porém, o que eu tenho visto é que muitas vezes esse uso do debate em sala de aula acaba sendo simplesmente um “contra” ou “a favor”, sem qualquer preparação. Uma aula recheada de “achismos” apenas. Cito um exemplo: assisti a algumas aulas de Artes durante o estágio. Era um professor do Ensino Médio, super popular entre os alunos não apenas por sua gentileza e seu bom humor, mas porque suas aulas eram bastante diferentes das aulas dos outros professores. Ele usava o pátio, fazia exercícios corporais com os alunos e sempre manifestava muita abertura às falas dos alunos. Um dia, ele propôs um debate sobre racismo no Brasil. Dividiu os alunos em grupos e sorteou: um dos grupos defenderia que não existe racismo no Brasil, enquanto o outro defenderia que existe. A platéia (os alunos restantes) votariam em qual dos grupos “ganhou” o debate. Acontece que no grupo dos que defendiam a não existência do racismo estavam os alunos que tinham melhor retórica, ou seja, “falavam bem”. Não teve pesquisa, nem dados, nem preparação. Foi totalmente opinativo. Na votação da platéia, foi esse grupo que “ganhou” o debate (os que defendiam a não existência do racismo).

Os alunos gostaram da experiência, eu não. Será que o debate pelo debate nos traz benefícios, ainda mais com um tema tão importante para o Brasil? Não creio. A preparação (informações, dados, estudos) é essencial ANTES de qualquer debate, e DEPOIS dele. Mesmo porque considero que não nos cabe apenas ensinar a retórica vazia (ou sua construção como estrutura), mas também a construção da argumentação oral (o recheio).

Referências

ONG, Walter J. [1982]. A oralidade da linguagem. In: Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 13-24.

NONATO, Sandoval. Oralidade e ensino de língua portuguesa. Na ponta do lápis. São Paulo, p. 28 - 33, 2017.

AUTORES

Gabriel Varizi dos Santos

Graduando em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Foi pesquisador-bolsista de Iniciação Científica sob orientação do Prof. Dr. Helder Thiago Maia, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos, e desenvolve pesquisas sobre Literatura LGBTQIA+, interculturalidade e práticas pedagógicas. Atualmente, trabalha como assistente de professor em turmas de Ensino Médio na educação básica.

E-mail: gabriel_varizi@usp.br

Isadora Moreira Cavalcanti Vaz

Graduanda em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professora de português e inglês para alunos da Educação Básica. Experiência em historiografia linguística (Iniciação Científica) e letramento acadêmico (Tutoria e Programa Unificado de Bolsas – USP).

E-mail: isadora.cavalcanti@usp.br

Lucas Casanova Silva

Professor no Departamento de Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Mestrado em Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP, 2009), bacharel em Matemática (UNESP, 2006) e bacharel e licenciado em Letras (Universidade de São Paulo, 2022).

E-mail: casanova.silva@gmail.com

Lucas Cardoso Miquelon

Analista Técnico Educacional (SESI-SP) e Professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Licenciado e bacharel no curso de Letras - Inglês/Português pela Universidade de São Paulo (2019), com ênfase em Metodologias de Ensino e Literaturas/Dramaturgia em Língua Inglesa. Desenvolveu projeto de Iniciação Científica intitulado ‘Garotas da Varanda’: as figuras do feminino na peça ‘Spring Storm’, de Tennessee Williams, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Silvia Betti, com subsídio integral da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Bolsita PEEG (2020-2021) nas disciplinas Psicologia da Educação e Política e Organização da Educação Básica no Brasil (FEUSP). Participou de projetos educacionais e culturais nas áreas de gênero e sexualidade. Suas atuais linhas de pesquisa são Educação (Metodologias de Ensino de Língua Inglesa), Estudos Queer e de Sexualidade.

E-mail: lucas.miquelon@gmail.com

Renata Hummel

Professora concursada no Ensino Médio Público do Estado de São Paulo desde 2009. Bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com especialização em História, Sociedade e Cultural pela mesma Universidade. Bacharel e licenciada em Letras Português/Espanhol pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (2022) e professora de português no Ensino Médio Público do Estado de São Paulo desde 2022.

E-mail: rnt.hummel@gmail.com

Sandoval Nonato

Professor do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Livre-Docência em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (Universidade de São Paulo, 2019). Estágio pós-doutoral em Didática de Línguas (Universidade de Genebra, 2006). Doutorado em Linguística (Universidade Estadual de Campinas, 2004). Autor de A exposição oral nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Cortez Editora, 2012) e Recontando histórias na escola (Martins Fontes, 2003). Experiência em Ensino-Aprendizagem (Métodos e Técnicas de Ensino), Linguística Aplicada e Linguística Textual. Pesquisa: Formação e trabalho docente e Produção-recepção de gêneros textuais na escola.

E-mail: sandovalnonato@usp.br

Vinícius Cardoso Alves

Graduado em Letras: Bacharelado e Licenciatura em Português e Francês pela Universidade de São Paulo (USP). Desenvolveu pesquisa de Iniciação Científica sobre o romance Caetés, de Graciliano Ramos, na Área de Literatura Brasileira, sob orientação da Profa. Dra. Simone Rossinetti Rufinoni. Atuou como monitor bolsista na equipe de apoio à graduação Pró-Aluno da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, por dois anos. Possui experiência como professor de língua portuguesa (literatura, redação e gramática). Tem interesse na área de Letras com ênfase em Literatura Brasileira, a Prosa no Brasil e as relações entre Literatura e Sociedade. Atualmente, realiza pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Literatura Brasileira da Universidade de São Paulo (USP), sob orientação da Profa. Dra. Simone Rossinetti Rufinoni, sobre forma literária e processo social na obra Caetés, de Graciliano Ramos. Atua como professor da rede privada, lecionando as disciplinas de gramática, redação e literatura.

E-mail: cardoso_vinicius@usp.br