

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408 - VOLUME 11.2 - ANO 2009

Edição Especial 10 Anos



REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

Edição Especial 10 Anos

VOLUME 11.2

JULHO A DEZEMBRO DE 2009

Recife: Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Artes e Comunicação
Departamento de Letras

1. Língua Portuguesa - Periódicos.
2. Linguística - Periódicos.
3. Literatura Brasileira - Periódicos



Catálogo na fonte. Bibliotecária Gláucia Cândida da Silva, CRB4-1662

A638 Ao pé da letra/ Departamento de Letras, Centro de Artes e
Comunicação, UFPE (nov. 1999 -). - Recife: Departamento
de Letras da UFPE, 1999 - .
v. : il.

Semestral, nov. 1999 –
v. 11, n. 2 jul./dez. 2009, edição especial 10 anos.
Inclui bibliografia.
ISSN 1518-3610 (broch.)

1. Língua Portuguesa - Periódicos. 2. Linguística - Periódicos. 3.
Literatura brasileira - Periódico I. Universidade Federal de Pernambuco.
Departamento de Letras.

869 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC2011-08)

EXPEDIENTE

REITOR

Prof. Amaro Henrique Pessoa Lins

PRÓ-REITORA ACADÊMICA

Prof^a Ana Maria Cabral

DIRETORA DO CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

Prof^a Maria Virgínia Leal

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

Prof. Jose Alberto Miranda Poza

EDITORA

Angela Dionisio (UFPE)

EDITORA ASSISTENTE

Maria Medianeira de Souza (UFPE)

SECRETÁRIAS

Ana Karla Arantes Arôcha (Letras/UFPE)

Camile Fernandes Borba (Letras/UFPE)

ALUNOS COLABORADORES

Ana Karla Arantes Arôcha (UFPE)

Camile Fernandes Borba (UFPE)

Eduardo Mesel Lobo Seixas (UFPE)

Roberta Maria da Silva (UFPE)

Rebeca Fernandes Penha (UFPE)

CONSELHO EDITORIAL

Abuêndia Padilha Pinto (UFPE)

Acir Mário Karwoski (UFTM)

Adna de Almeida Lopes (UFAL)

Alfredo Cordiviola (UFPE)

Ana Lima (UFPE)

Ana Maria Guimarães (UNISINOS)

Anco Márcio Tenório Vieira (UFPE)

Benedito Gomes Bezerra (UPE)

Beth Marcuschi (UFPE)

Célia Regina dos Santos Lopes (UFRJ)

Désirée Motta-Roth (UFSM)

Felix Valentin (UFRS)

Ildney Cavalcanti (UFAL)

José Alexandre Maia (UFPE)

José Helder Pinheiro (UFCEG)

Judith Hoffnagel (UFPE)

Maria Angélica Furtado (UFRN)

Maria Antônia Coutinho (Univ. de Nova Lisboa)

Maria Augusta Reinaldo (UFCEG)

Maria Auxiliadora Bezerra (UFCEG)

Maria Cristina Leandro Ferreira (UFRGS)

Maria José de Matos Luna (UFPE)

Maria Medianeira de Souza (UFPE)

Marlos Pessoa (UFPE)

Miguel Espar Argerich (UFPE)

Norimar Judice (UFF)

Sérgio Peixoto (UFMG)

Solange T. Ricardo de Castro (UNITAU)

Sonia Ramalho (UFPE)

Vera Lúcia Lopes Cristóvão (UEL)

Vera Lúcia de Lucena Moura (UFPE)

Vera Menezes (UFMG)

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Augusto Noronha e Karla Vidal
(Pipa Comunicação)

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408



POLÍTICA EDITORIAL

O Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, em 1999, criou a Revista Ao Pé da Letra com os seguintes objetivos:

- » Estimular e valorizar a escrita acadêmica dos futuros professores e pesquisadores na área de Letras.
- » Legitimar a escrita acadêmica em línguas materna e estrangeiras.
- » Divulgar as pesquisas realizadas em diferentes IES no Brasil, possibilitando o intercâmbio entre alunos e professores de graduação.

A Revista Ao Pé da Letra é uma publicação semestral que se destina a divulgação de trabalhos, de cunho teórico e aplicado, realizados por alunos de graduação em Letras de todo o país.

Os artigos científicos enviados para publicação são submetidos a dois pareceristas. Caso haja opiniões divergentes entre esses avaliadores, o artigo será avaliado por um terceiro.

Os pareceres são encaminhados para os autores e professores orientadores.

Somente serão publicados os artigos aceitos por, no mínimo, dois pareceristas, após realização das modificações sugeridas, se houver, pelo autor.



REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408



SUMÁRIO

- 13 **Nota das Editoras - Ações, desafios e profecias**
Angela Dionisio e Medianeira Souza

Apresentação

- 17 **A escrita ao pé da Letra e a letra ao pé da escrita**
Regina L. Péret Dell'Isola (UFMG)

Artigos

- 25 **Entre Dom Quixote e Quincas Borba**
Amanda da Silva Prata (UEPB)
- 41 **Primeira publicação**
Profa. Brenda Carlos de Andrade (UEPB)
- 43 **As adivinhas enquanto unidade textual-discursiva:
uma possibilidade de ampliação da aprendizagem no
ensino de língua portuguesa**
Danielly Rocha de Lima (UFPE)
Diana Cibele de Assis Ferreira (UFPE)
Raianny Kelly Nascimento Araújo (UFPE)
- 53 **Minha vida e a Revista Ao Pé da Letra**
Profa. Cinthya Torres Melo (UFPE)
- 59 **Indícios de interdisciplinaridade em documentações
oficiais da EJA**
Eduardo Amorim (UFT)

- 79 **Rememorando uma trajetória de pesquisador/autor**
Prof. Wagner Rodrigues Silva (UFT)
- 83 **A produção textual em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio**
Josefa Adriana Gregório de Souza (UEPB)
- 103 **Passos Ao Pé da Letra**
Prof. Francisco Eduardo Vieira da Silva (UEPB)
- 105 **Letramento acadêmico: leitura(s) em um curso de Pedagogia**
Kalua Nunes Bertoluci (Faculdades Network)
- 125 **Ao pé da(o) letra(mento) acadêmico: algumas reflexões**
Prof. Clécio Bunzen (UNIFESP)
- 129 **A Pedagogia do imaginário em Clarice Lispector**
Keytiane Alexandre (Faculdade São Miguel)
- 139 **Ao Pé da Letra: onde as palavras encontraram canal**
Profa. Sherry Almeida (UFRPE)
- 141 **Elaboração do gênero roteiro cinematográfico com uso de mídias na sala de aula**
Laís de Souza Ribeiro (UFCEG)
- 157 **Encontros**
Profa. Karine Viana Amorim (UFCEG)

Artigo Especial

- 161 **Investigando a revista Ao Pé da Letra: um perfil descritivo-quantitativo**
Francisco Roberto da Silva Santos (UERN)

Depoimentos

181 Depoimentos Especiais (Alunos Colaboradores)

Amanda Jôse Dantas

Ana Karla Arantes Arôcha

Gustavo Henrique da Silva Lima

Helga Vanessa Assunção de Souza

Jenifer Maria Miranda de Sousa

Julia Larré

Luiz Armando F. Pinheiro

Luciana de Santana Fernandes

Karla Daniele de Souza Araújo

Maria Shenia Bezerra da Silva

Martha Góis de Amorim

Rogério Mendes Coelho

Rosemberg Gomes do Nascimento



REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

NOTA DAS EDITORAS

AÇÕES, DESAFIOS E PROFECIAS

**Angela Dionísio
Medianeira Souza**

Como “aposta na valorização de futuros pesquisadores” (MARCUSCHI, 1999), o Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco apoiou a criação da revista Ao Pé da Letras, voltada especificamente para a divulgação dos trabalhos de graduandos em Letras. À frente dos trabalhos, a professora Angela Dionísio e equipe trouxeram a público, em 1999, o primeiro número deste periódico, apresentando 28 trabalhos nas áreas de Linguística, Língua Portuguesa e Literatura, de discentes do Curso de Letras da UFPE.

Os números seguintes passam a contemplar artigos de alunos de outras IES e assim, este periódico de natureza singular – por revelar à comunidade acadêmica em geral, textos de discentes – assume, então, a empreitada de poder tornar-se uma espécie de *porta voz dos laboratórios* (MARCUSCHI, 1999). Dessa forma, promove o intercâmbio da produção científica entre graduandos e docentes dos diversos cursos de Letras do país.

Posto o desafio, a revista do país destinada exclusivamente à publicação de estudantes de Letras Ao Pé da Letra chega a uma década de existência, comemorada neste número, como um periódico consolidado e reconhecido pela academia, pelos bons trabalhos que publicou, pela sua regularidade e pela tenacidade daqueles (professores e alunos) que conduziram seus trabalhos ao longo desse tempo.

Compreendida como espaço de projeção para futuros pesquisadores e docentes de nossas universidades e como garantia de investigações futuras em sua área de atuação (MARCUSCHI, 1999), a Ao Pé da Letras, hoje, orgulha-se deste papel a ela atribuída. E o reafirma trazendo neste número depoimentos de autores que nela publicaram ao longo de sua trajetória de

graduandos, e artigos produzidos por atuais discentes do curso de Letras, de instituições diferentes, onde esses autores hoje são docentes e orientam trabalhos como os aqui publicados.

Alcançando a vida longa a ela profetizada pelo professor e pesquisador Luís Antonio Marcuschi na apresentação de seu primeiro volume (1999), a revista *Ao Pé da Letra* demarca seu espaço e reafirma-se no cenário de divulgação científica de discentes, atingindo seus objetivos e, nesse momento de sua existência, amplia a linha editorial de revista passando a publicar também ensaios e resenhas. Essa abertura a outras formas de trabalhos acadêmicos em desenvolvimento nos cursos de Letras de nosso país, certamente, lhe garantirá o fôlego e a produção necessários para que a *Ao Pé da Letra* venha a comemorar outras décadas de existência.

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

APRESENTAÇÃO

A ESCRITA AO PÉ DA LETRA E A LETRA AO PÉ DA ESCRITA

Regina L. Péret Dell'Isola

Universidade Federal de Minas Gerais

Não existe uma fórmula para transformar alguém em um escritor. Existem caminhos que conduzem algumas pessoas à fama por terem escrito bons romances, bons poemas, boas crônicas, bons artigos, boas críticas, enfim, textos que, por sua qualidade e por suas características peculiares, agradaram muitos leitores ou um grupo específico de leitores. Ao agradecer um bom número de pessoas, esses textos foram fonte do reconhecimento público que projetou seus autores e levou a maioria deles a escrever mais e mais, fazendo com que a escrita se transformasse em um ofício e deixando a impressão de que escrever é um dom de poucas pessoas.

É certo que bons textos favorecem a leitura fluente, não importando sua origem física, seja da página impressa seja da tela do computador. Há textos que conduzem a uma leitura prazerosa, em que lemos “*como quem viaja num raio de lua, num tapete mágico, num trenó, num sonho*”, nos dizeres de Quintana. Há os que causam uma verdadeira revolta, indignação e há outros que recebem a plena aprovação do leitor. É certo que o texto nos envolve em um clima de cumplicidade na construção do sentido. A escrita é uma forma de expressão motivada por inúmeras razões que, inevitavelmente, gera reação no leitor. Afinal, quem escreve, escreve para ser lido.

Sabemos que um escritor não nasce escritor, assim como um médico não nasce médico, nem um jornalista nasce jornalista. As pessoas podem ter tendência para uma ou outra profissão, mas, para isso, devem se preparar, obter conhecimentos e se aperfeiçoar a cada dia. Qualquer profissional necessita, em um dado momento de sua vida, de escrever. Por

isso, todos esses profissionais contam com o que há de comum entre eles, independentemente da área de atuação: *o instinto da linguagem*. Esse instinto, tal como propôs Noam Chomsky nos anos 50, favorece a comunicação, considerada a capacidade inata do homem para a linguagem. Mas, por que as pessoas encontram barreiras para se expressar por escrito?

É comum que as pessoas sintam-se tímidas em expor suas ideias no papel, talvez, porque, enquanto o texto oral voa com o vento, o escrito permanece, está registrado, visível e sobre a pedra, o papiro, a tela. Sobre este já não há mais controle. João Cabral de Melo Neto dizia que “*escrever é estar no extremo de si mesmo, e quem está assim se exercendo nessa nudez, a mais nua que há, tem o pudor de que outros vejam o que deve haver de esgar, de tiques falhos, de pouco espetacular na torta visão de uma alma em pleno estertor de criar*”. Certamente, existem outros obstáculos, que devem ser vencidos para se deixar fluir a criação textual. Criar não é exclusividade dos escritores de renome, dos cânones da literatura, dos pesquisadores que divulgam ciência. Quem escreve, tece, à sua maneira, a sua criação.

Não são poucos os renomados escritores que já confessaram algumas de suas dificuldades em produzir seus textos. Geralmente, esses autores, antes de apresentarem a versão final de suas obras, escrevem muitas outras versões preliminares. Muitos deles escreveram, leram, rasuraram, (re)escreveram, leram em voz alta, mudaram a ordem dos parágrafos, rabiscaram, cortaram, embolaram papel em que registravam seus textos e o jogaram na lixeira, abriram nova página em branco, voltaram a escrever, acrescentaram trechos, cortaram outros, transferiram ideias de um lugar do texto para outro... Nesse contínuo, esses escritores buscaram ideias nos papéis embolados dentro da lixeira, reformularam, insistiram em não alterar trechos que deveriam ser modificados, leram, corrigiram, releam, mudaram um trecho ou outro que já estava pronto, fizeram alterações inclusive daqueles trechos que já tinham sido considerados bons por eles mesmos. Quem já não passou por situações semelhantes?

A produção de um texto, independentemente de sua extensão, é construída de acordo com um estilo pessoal do escritor que é livre em sua criação. Estilo é de algum modo o espírito do artista, como disse Zamora, estilo é a constituição psicológica do artista, sua atitude perante a vida, sua cultura, suas inclinações e suas preferências, expresso na imagem que forma da realidade. A liberdade está na trajetória entre as ideias na cabeça de quem cria o texto e a versão final da escrita – quando termina a participação do escritor e inicia-se a participação do leitor, seu interlocutor. Como diz Ronald Claver (1992: 7):

*O importante é o processo:
o escrever e o riscar
o escrever e o mudar
o escrever e o tentar
o escrever e o arriscar
tornar o branco impuro
mas sem doer.*

A escrita é um ato de expressão humana e não deveria ser uma tortura para os nossos estudantes, afinal, eles estão diariamente em contato com textos dentro e fora da esfera escolar. No ensino fundamental e no ensino médio, os alunos produzem textos orais e escritos relativos às diversas disciplinas de sua rotina escolar, mas também produzem textos para manter relacionamentos, para interagir socialmente. No ensino superior, o texto escrito deixa de ser aquela redação exigida nas aulas de Português ou nas aulas específicas de Redação e passa a ter autonomia.

Ainda resta a artificialização da escrita, embora a tendência atual seja levar o aluno da educação básica à percepção de que o texto escrito

1. CLAVER, Ronald. Escrever sem doer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1992.

está em toda parte: está na resposta de um problema de matemática, no bilhete de advertência para um colega, no cálculo de uma questão de física, na apresentação de argumentos para justificar uma falta, na descrição de um acontecimento, no recado deixado para o professor, na interpretação de um mapa de história, na explicitação de um gráfico de geografia ou de uma figura de biologia, enfim, na articulação de idéias para a expressão por escrito de um conhecimento, de uma impressão, de um pensamento, de uma observação, de uma comunicação ou de um sentimento. Apesar disso, ainda há os que finalizam os doze anos de educação básica sem ter plena autonomia de expressão verbal, de criação oral e por escrito.

No ensino superior, o aluno assume a tarefa de expor suas ideias tanto na sala de aula, quanto nos vários eventos que é levado a participar. A palavra não é mais limitada a um espaço restrito, ao contrário, ultrapassa os muros escolares. O texto não mais se restringe à leitura de um professor. Estimula-se que seja divulgado para os pares, para produzir novos conhecimentos, em todas as áreas dos cursos superiores, embora seja restrito o espaço para publicações discentes.

Quando se propõe a produção de um artigo acadêmico com vistas a ser publicado em uma revista de estudantes de graduação em Letras, abre-se uma porta para a voz de discentes que têm sua palavra. Abre-se a oportunidade do exercício do texto escrito e se apresenta um alvo a ser alcançado. A revista ***Ao Pé da Letra***, antes de ser um meio de divulgação, é um desafio nacional a todos os estudantes de Letras que não se satisfazem em ouvir aulas, ler textos, mas que ousam argumentar e se expressar verbalmente, oral ou por escrito. Esse desafio exige que sejam ultrapassadas as barreiras da timidez, levando-os à produção de textos acadêmicos que, não raras vezes, são resultado de interessantes e relevantes pesquisas que partem de problemas cujas respostas não são evidentes. Cabe ao aluno ocupar seu espaço criador; conduzir seu leitor com argumentos satisfatórios, em estilo próprio; dirigir a interpretação de seu público, o

mais próxima à sua. Sem fugir das exigências e normas padronizadas pela Academia que preza pela clareza e objetividade, o estudante tem a chance de ouvir sua própria voz, abrindo novos horizontes para outras vozes.

A escrita ao pé da letra, leva a letra ao pé da escrita, viabilizando a transformação de discentes em escritores-divulgadores de conhecimento. Mesmo sem fórmula, esses graduandos transitam caminhos que os conduzem ao debate, à reflexão e os tornam pessoas abertas a críticas e à avaliação da qualidade de seus trabalhos. Nesta revista há reconhecimento público que a escrita se transforma em um ofício que está longe de ser dom exclusivo de poucas pessoas.

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

ARTIGOS

ENTRE DOM QUIXOTE E QUINCAS BORBA

Amanda da Silva Prata¹

Universidade Estadual da Paraíba

Resumo:

Apresentamos neste trabalho uma análise comparativa entre as obras *Dom Quixote* (Miguel de Cervantes) e *Quincas Borba* (Machado de Assis). Em razão das muitas semelhanças encontradas entre a obra de Machado de Assis e a obra de Miguel de Cervantes, partimos da hipótese de que o autor brasileiro teria sido influenciado pela obra do espanhol, por meio da projeção de personagens como Quincas Borba e Rubião, do amor idealizado (Sofia) e da questão da loucura, entre outras características que também são encontradas em *Dom Quixote*.

Abstract: In this work, we present a comparative analysis between the novels *Dom Quixote* (by Miguel de Cervantes) and *Quincas Borba* (by Machado de Assis). Considering the several similarities found in these novels, we have hypothesized that the Brazilian writer was influenced by the Spanish novel, in characters like Quincas Borba and Rubião, concepts like idealized love (Sofia), and the topic of madness, among other characteristics also found in *Dom Quixote*.

Introdução

Neste trabalho, buscaremos analisar as obras *Dom Quixote* e *Quincas Borba* de forma comparativa. Tentaremos observar o que há de comum entre as duas obras citadas, já que partimos do pressuposto de que Machado

1. Aluna da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus VI/Monteiro. Trabalho desenvolvido para a disciplina de Trabalho Acadêmico Orientado (TAO), sob a orientação da Profa. Brenda Carlos de Andrade.

de Assis teria sido de fato influenciado por Miguel de Cervantes, e de que essa influência teria resultado em uma obra (*Quincas Borba*) que apresenta algumas características também encontradas em outra obra (*Dom Quixote*). Desta forma, tentaremos entender, a partir de agora, de que forma Machado atualiza em sua produção algumas peculiaridades encontradas na obra de Cervantes.

É interessante observar que essa influência de Cervantes sobre Machado é explicitada em *Quincas Borba* em alguns momentos, como neste trecho: “[...] Vês este livro? É *Dom Quixote*. Se eu destruir o meu exemplar, não elimino a obra que continua eterna nos exemplares subsistentes e nas edições posteriores. Eterna e bela, belamente eterna, como este mundo divino e supradivino” (Assis 2009: 20). Aqui, *Quincas Borba* conversa com Rubião sobre o que seria “humanitas”, explicitando que não há morte ou o desaparecimento total de determinada coisa, uma vez que a essência básica dessa coisa pode ser preservada. Então temos *Quincas Borba*, enquanto personagem, citando a obra *Dom Quixote* como exemplo de algo que não pode desaparecer pela destruição de algum dos exemplares da obra, porque o texto permanece vivo através de outros exemplares existentes, através de edições posteriores que porventura venham a ser publicadas e, conseqüentemente, o texto permanece na memória de quem o leu. Temos também nesse mesmo trecho um Machado de Assis que, implicitamente, através de seu personagem *Quincas Borba*, tece elogios a obra *Dom Quixote*, qualificando-a como “eterna e bela, belamente eterna”. Já neste outro fragmento que apresentamos abaixo, o narrador de *Quincas Borba*, que parece ser o próprio Machado, cita Cervantes como um autor elevado, difícil de alcançar:

Aqui é que eu quisera ter dado a este livro o método de tantos outros, - velhos todos, - em que a matéria do capítulo era posta no sumário: “De como aconteceu isto assim, e mais assim.” Aí

está Bernardim Ribeiro; aí estão outros livros gloriosos. Das línguas estranhas, sem querer subir a Cervantes nem a Rabelais, bastavam-me Fielding e Smollet, muitos capítulos dos quais só pelo sumário estão lidos. (Assis 2009: 133)

Desta forma, podemos perceber, através desses dois fragmentos, que Machado de Assis foi um leitor e aparentemente um admirador da obra de Miguel de Cervantes, o que endossa a nossa hipótese inicial de que Machado teria sido influenciado, em termos de escrita literária, por Cervantes, e que essa influência teria contribuído para que algumas características de *Dom Quixote* fossem, de certa maneira, atualizadas em *Quincas Borba* através de alguns personagens.

Desta maneira, considerando que há momentos em que algumas características das obras analisadas são muito semelhantes, buscaremos agora apontar de que forma e em que momentos aparecem essas semelhanças; em outras palavras, tentaremos entender como a recepção de *Dom Quixote* por Machado de Assis influenciou este autor.

I. A trajetória de loucura de Dom Quixote, Quincas Borba e Rubião

Nas duas obras analisadas é perceptível a presença da loucura. Tanto *Dom Quixote* como *Quincas Borba* e *Rubião* (segundo protagonista da obra *Quincas Borba*) apresentam suas fases de loucura, cada um a sua maneira.

A loucura de *Dom Quixote* se dá pelo fato de que este lia muitas novelas de cavalaria e acabou pensando que era um cavaleiro andante, e assim saiu pelo mundo, juntamente com seu escudeiro Sancho Pança, a confundir moinhos de vento com gigantes, rebanhos de ovelhas com exércitos, a santa de uma procissão com uma donzela sequestrada, uma simples camponesa mal cheirosa com uma dama da aristocracia, entre outros disparates.

Quincas Borba, o filósofo de Barbacena, enlouquece de tanto pensar em sua filosofia do Humanitismo, que prega a existência de um princípio único e universal, que está presente em todas as coisas. Quincas Borba, de tanto filosofar, acaba seus dias imaginando que é Santo Agostinho, já que a história do santo seria muito parecida com a sua. Já Rubião, o professor amigo de Quincas Borba, que lhe serve de enfermeiro nos seus últimos dias de vida, enlouquece pelo amor de uma mulher que não lhe corresponde: Sofia. Rubião, por sua vez, acredita que é Napoleão III.

Como se pode ver, a loucura está presente na vida dos três personagens principais das duas obras que nos propusemos a analisar; esta característica comum pode ser um indício da provável influência de Cervantes sobre Machado. É interessante observar que a presença de personagens loucos confere a essas obras um grande destaque; já que o louco é um personagem que chama a atenção, um personagem cheio de ingenuidade para o qual todas as coisas são possíveis, que por sua comichade provoca o riso e encanta o leitor. Por isso, não sem motivo a loucura é sempre lembrada na literatura, como afirma Paulo Polzonoff Jr., em seu artigo “Literatura e loucura” (2010):

Loucura sempre fascina escritores e poetas. Não é à toa. O louco, antes de ser um caso para psiquiatras, representa no imaginário universal o homem em todas as suas possibilidades. É um arquétipo (e não um estereótipo, por favor) do exagero e das escolhas e suas consequências. Por isso mesmo são infinitos os textos que usam o louco [...].

A loucura pode representar uma estratégia para tornar o personagem mais humano, mais cheio de possibilidades, já que por ser louco tudo lhe pode ser perdoado.

Outra característica comum entre os três personagens é que eles não aparecem nas obras sempre como loucos, ou sempre como lúcidos; há

momentos de lucidez e também momentos de loucura. No caso de Dom Quixote, por exemplo, no início da obra ele já está afetado pela loucura, mas, no final, próximo da hora da morte, o personagem retorna a si e amaldiçoa as novelas de cavalaria que o levaram a permanecer insano por tanto tempo. O caso de Quincas Borba é diferente, ele morre mais louco do que esteve em vida, mas sua loucura só é percebida por Rubião, que lê a carta na qual Quincas afirma ser Santo Agostinho; para os demais a imagem de Quincas Borba continua a ser a do filósofo, do homem inteligente. Já Rubião é muito lúcido no início da obra, mas depois começa a sua caminhada para a loucura, que se dá por conta de um amor não correspondido por Sofia; dessa maneira, o discípulo do filósofo Quincas Borba termina seus dias também ensandecido.

Observa-se que há nos três personagens esta oscilação entre loucura e lucidez, e isso contribui para que os três sejam considerados personagens fortes, marcantes; é como afirma Kothe (1987: 13):

Todo grande personagem é uma união de contrários: ele é o alto cuja grandeza está na baixeza, ou é o alto que cai e readquire grandeza na queda, ou então é o baixo que se eleva e se mostra grandioso apesar dos pesares. Quanto maior a sua desgraça, tanto maior a sua grandeza [...].

Dom Quixote, Quincas Borba e Rubião são personagens que apresentam esta união de contrários, comentada por Kothe, e por isso mesmo são considerados por muitos críticos como grandes personagens. Logo, as obras *Dom Quixote* e *Quincas Borba* são também grandes obras, uma vez que conseguem “[...] mostrar a ‘grandeza’ existente naquilo que aparenta ser apenas baixo e derrotado[...]” (Kothe 1987: 23).

É interessante observar também a questão dos pares de amigos (Dom Quixote e Sancho Pança e Quincas Borba e Rubião), como vimos,

há entre eles uma relação muito parecida. Tanto Sancho Pança como Rubião acabam sendo “contaminados” pelos ideais de seus mestres e companheiros (respectivamente: Dom Quixote e Quincas Borba). Como observa Valverde (2010):

[...] se Alonso Quijano morre, o Quixote continua vivo, ao menos no coração de Sancho, desse Sancho quixotizado, que convidava o agonizante a retornar a vida de aventuras. Assim também em Rubião, companheiro e continuador, prossegue viva a imagem do amigo [Quincas Borba]. E em Rubião se repetirá o processo inexorável de enlouquecimento [...]

2. Dom Quixote, Quincas Borba e a questão do herói

Quando falamos de herói, podemos levar em consideração duas categorias, a dos heróis elevados (presentes na tragédia ou na epopeia) e a dos heróis baixos (pícaros). Supõe-se que o herói, por ser herói, tem que ser sempre elevado, mas nem sempre é assim, como afirma Kothe (1987: 8-9): “[...] O herói ‘elevado’ pode ter muito de baixeza ou fazer todo um percurso pelo “baixo”. Poderíamos afirmar que Dom Quixote, Quincas Borba e Rubião são personagens elevados, mas em relação ao termo herói há controvérsias.

A imagem que se constrói a respeito do termo herói é a idealização de um ser forte, são, inteligente, esperto, que tem sorte, jovem (mas não necessariamente) e bonito. Ao considerar o personagem Dom Quixote poderemos observar que o “cavaleiro andante” é magro, fraco, está em idade avançada, é inteligente e até esperto, mas não utiliza muito bem essas habilidades por causa da loucura, e além disso é desprovido de beleza física (Cervantes mesmo o chama de “filho feio”); já Quincas Borba também representa a figura de um senhor debilitado pela doença e que também padece do mal da loucura. Quanto a Rubião, o que se sabe é que é um

homem ingênuo, fácil de ser enganado; não é velho e não parece apresentar beleza ou atributos físicos consideráveis.

Desta forma, os três personagens principais das duas obras parecem muito mais ser anti-heróis que heróis, já que representam uma espécie de “personagem heroico às avessas”. Mesmo assim, com todas essas características contrárias àquilo que se conhece como padrão de beleza e admiração, Dom Quixote, Quincas Borba e Rubião são personagens muito bem elaborados, e por esse motivo são considerados como grandes personagens.

3. Dulcineia de Toboso e Sofia: amores idealizados

Como se sabe, Dulcineia de Toboso é na verdade Aldonza Lorenzo, uma mulher pobre, feia, mal cheirosa e mal educada, mas para Dom Quixote Aldonza é Dulcineia, uma mulher bonita, bem educada, uma dama aristocrática. Dom Quixote apaixonou-se por Dulcineia, e não por Aldonza, e a ela dedica suas vitórias nas batalhas e pede a todos que por ele são salvos para irem até Dulcineia, agradecer-lhe pessoalmente; o amor por sua dama faz Dom Quixote cometer as mais variadas loucuras.

Quanto a Sofia, ela é esposa do melhor amigo de Rubião; é uma mulher bonita, bem educada, invejada pelas outras mulheres e admirada pelos homens. Rubião apaixonou-se por Sofia e só consegue ver nela qualidades, embora a mulher seja uma oportunista como o marido (Cristiano Palha). Como Sofia é uma mulher casada, não pode corresponder às investidas de Rubião, que entra numa fase de declínio, que acaba levando-o a loucura.

Nos dois casos, tanto Dom Quixote quanto Rubião veem a mulher amada através de uma ótica diferente, isto porque os dois só veem aquilo que querem ver: Dom Quixote por causa da loucura, e Rubião porque está tão cego de amor que não consegue ver defeitos em Sofia; todavia, o fato é que tanto Dulcinea como Sofia apresentam muitos defeitos, como qualquer

ser, mas o amor destes protagonistas por suas damas é tão grande e tão intenso que os dois idealizam uma imagem de mulher, a mulher perfeita, e passam a admirar e amar toda essa perfeição que na realidade só existe em suas mentes.

Este processo de idealização de uma mulher perfeita é mais uma característica semelhante entre as duas obras. Quanto a essa idealização, afirma Valverde (2010), referindo-se a Sofia que:

Vai nascendo aqui uma personagem criada pela fantasia de Rubião: a mulher amada, “boa e generosa”, bem diferente da Sofia de carne e osso, calculista e astuta, cúmplice do marido no plano de uma inescrupulosa ascensão social. Assoma, aqui, portanto, a figura de uma idealizada Dulcinea, que passará a dominar os pensamentos de Rubião, até a catástrofe da loucura[...]

Neste fragmento Valverde menciona a semelhança entre a forma como Sofia e Dulcinea são idealizadas, respectivamente, por Rubião e Dom Quixote.

4. Dom Quixote e Quincas Borba: a representação das relações humanas

Em *Dom Quixote* se estabelece uma relação de amizade entre “o cavaleiro da triste figura” e seu fiel escudeiro Sancho Pança, porém há também interesses implícitos: Sancho passa a seguir Dom Quixote porque este promete que lhe dará uma ilha.

Relação semelhante se dá entre Cristiano Palha e Rubião, já que Palha aproxima-se de Rubião visando conseguir benefícios. Todavia, nos dois casos citados não há interesses implícitos apenas de uma das partes em relação a outra, mas as duas partes apresentam interesses; prova disso

é que Dom Quixote continua a viajar com Sancho e o considera como uma espécie de empregado, porque é Sancho quem cuida da alimentação, que trata das feridas do amo e transporta seus recados; enfim, é Sancho quem oferece ajuda para Dom Quixote nas mais diversas situações. Já Rubião gosta de estar cada vez mais próximo de Palha para poder estar perto também de Sofia. Logo, há interesses ocultos também da parte de Dom Quixote em relação a Sancho Pança e da parte de Rubião em relação a Cristiano Palha.

Em *Dom Quixote*, há um episódio em que ele e seu escudeiro são hospedados por duques em um palácio; todos os empregados, e inclusive os duques, afirmam sentir-se muito honrados em receber duas figuras tão ilustres, e fazem Dom Quixote acreditar que sua fama já se espalhou e que é reconhecido já em muitas partes do mundo como um justiceiro valente. Porém, a intenção de todos no palácio é apenas a de ter uma distração, alguma história engraçada para fazer zombaria, e Dom Quixote, juntamente com Sancho Pança, acaba, sem querer e sem saber, proporcionando muitos momentos de riso naquele lugar. De forma análoga, existe em Quincas Borba a casa de Cristiano Palha, que frequentemente tem Rubião como visitante. Entretanto, as visitas de Rubião ali não se devem a uma amizade verdadeira entre ele e os donos da casa; de sua parte, Rubião até acredita que essa amizade exista, mas Palha e Sofia estão bem mais interessados no dinheiro que na amizade de Rubião. Sobre isso Valverde (2010) observa:

A casa da família Palha, que Rubião passa a freqüentar, evoca ao leitor de Cervantes o palácio dos duques, que hospedam Dom Quixote. No palácio, Dom Quixote parece [ser] tratado com a consideração devida a um cavaleiro, como na casa de Cristiano e Sofia Rubião parece ser tratado como figura ilustre. Em ambos os casos, porém, a acolhida honrosa esconde segundas intenções: a burla (no caso dos duques) ou a ambição (no caso de Cristiano e Sofia).

Logo, essas relações cheias de interesses ocultos estão muito presentes tanto em Dom Quixote como em Quincas Borba e marcam inúmeros momentos das duas obras. A ideia de que o mundo é dos mais fortes e espertos está muito explícita no que diz respeito a essas relações que se estabelecem entre os personagens, e que ocultam por trás de uma amizade superficial muitos interesses profundos. A medida que se vai lendo e conhecendo essas obras, se percebe também a ambiguidade, e logo a profundidade destes personagens.

5. Dom Quixote, Rubião e a questão da leitura

Sabemos que a leitura das novelas de cavalaria contribuiu para que Dom Quixote acreditasse que podia ser um cavaleiro andante, como os que existiam nestas histórias, e fez com que ele percorresse uma trajetória de loucura, que o fez sair pelo mundo para agir como um justiceiro, defendendo aqueles que ele pensava que precisavam de ajuda. Desse modo, a partir da leitura das novelas de cavalaria, Dom Quixote cria para si mesmo um personagem, e acredita verdadeiramente que é este personagem.

Com Rubião acontece um processo semelhante. No capítulo 60 do livro (*Quincas Borba*) Rubião salva um menino que ia sendo atropelado, e, por isso, seu nome aparece no jornal, que apresenta uma notícia sobre a ajuda prestada por Rubião ao garoto (que se chama Deolindo). No início Rubião não entende o porquê daquele fato tão íntimo ter sido narrado no jornal, para que todos tivessem notícia, e fica um pouco aborrecido com o amigo Camacho (para quem contou a história). O descontentamento inicial logo passa, depois de uma segunda leitura da notícia, e Rubião começa a sentir-se de fato como protagonista daquilo que foi relatado no jornal, mesmo que o relato apresente um certo teor de fantasia, já que Camacho faz uma descrição muito dramática do caso, cheia de adjetivos e acréscimos. Contudo, ler a matéria logo passa a ser algo prazeroso para Rubião:

Rubião interrompeu as reflexões para ler ainda a notícia. Que era bem escrita, era. Trechos havia que releu com muita satisfação [...] Alguns pontos estavam acrescentados – confusão de memória – , mas o acréscimo não ficava mal. E certo orgulho que lhe notou ao repetir-lhe o nome? “ O nosso amigo, o nosso distintíssimo amigo, o nosso valente amigo...” (2009: 84)

E a notícia encanta tanto a Rubião, e ele a considera tão bem escrita, que vai comprar alguns exemplares do jornal para os amigos de Barbacena.

Logo, sentindo mais segurança devido ao personagem em que começa a transformar-se, um homem admirável, capaz de arriscar a própria vida para salvar a de um garoto, Rubião começa a imaginar o momento em que Sofia (ou a personagem que Rubião cria para ela, que é ingênua e pura) vai olhar para ele de forma diferente, de um jeito apaixonado. Valverde (2010) observa que Rubião:

[...] Para configurar seus sonhos matrimoniais, recorrerá ainda uma vez aos livros, provavelmente aos livros da biblioteca legada pelo amigo Quincas Borba. Torna-se leitor de romances ambientados na corte francesa. Folheia o almanaque de Laemmert. Por vezes, com lápis e papel, cria um personagem fidalgo, que em sua fantasia é ele mesmo, pronto a pedir a mão da adorada Sofia.

Marcas da ocupação leitora de Rubião e dos consequentes momentos de imaginação em relação a Sofia são encontradas no livro nos seguintes fragmentos:

Ultimamente [Rubião] ocupava-se muito em ler: lia romances, mas só os históricos de Dumas pai, ou os contemporâneos de

Feuillet. Estes com dificuldade, por não conhecer bem a língua original. Dos primeiros sobravam traduções. Arriscava-se a algum mais, se lhe achava o principal dos outros, uma sociedade fidalga e régia[...] (Assis 2009: 100)

[...] Às vezes, pegava da pena e de uma folha de papel, escolhia um título moderno ou antigo, e escrevia-o repetidamente, como se fosse o próprio dono e assinasse alguma cousa: “Marquês de Barbacena” [...] Quando acabava a folha, pegava nela, e comparava as assinaturas; deixava o papel e perdia-se no ar. Daí a jerarquia das noivas. O pior é que todas traziam a cara de Sofia [...] (Assis 2009: 101- 102)

Logo, a imaginação despertada pela leitura é algo presente tanto em Dom Quixote, através do próprio Dom Quixote, como em Quincas Borba, através de Rubião. Os dois protagonistas criam para si personagens, a partir do que leem. Aqui encontramos mais um indício de semelhança entre um e outro.

6. A ironia em Dom Quixote e Quincas Borba

É possível perceber que uma característica marcante, tanto em Miguel de Cervantes como em Machado de Assis, é a ironia. Ambos, em suas obras (*Dom Quixote* e *Quincas Borba*), escrevem ironizando a respeito de algo. No caso de Cervantes, o alvo são as novelas de cavalaria.

As novelas de cavalaria apresentavam uma visão muito idealizada do mundo, uma visão maravilhosa até, poderíamos dizer; seus heróis apresentavam-se quase como deuses, capazes das mais diversas coisas. Dom Quixote, não passa de um pobre velho e magro que pensa que é um cavaleiro andante. Nas novelas de cavalaria parece existir uma “força protetora”, que impede o declínio de seus protagonistas; em *Dom Quixote*,

Cervantes faz uma representação do homem pelo homem, sem nenhuma interferência mágica ou divina que possa socorrê-lo, é por isso que Dom Quixote cai, apanha, se machuca, cansa... Ele é uma representação do humano com todas as suas fraquezas. Deste modo, Cervantes satiriza as novelas de cavalaria buscando mostrar que estas apresentam uma visão de um mundo que só existe na imaginação. A ironia que o autor utiliza, em *Dom Quixote*, contra essas novelas é lançada com força total e ataca a perspectiva de mundo que tais novelas apresentam. Pires (2010: 8) afirma que:

No *Dom Quixote*, ao contrário das demais novelas de cavalaria, a “maravilha”, tal como se verifica nessas, não existe. Ou, de outro modo, o que se pode perceber, na obra cervantina, é uma ironização da perspectiva mágico-maravilhosa [...] Assim, mais do que satirizar as novelas de cavalaria medievais, o que estaria sob um exame rigorosamente cético, no *Quixote*, seria a perspectiva, ou visão de mundo, na qual elas se fundam.

Quanto à obra *Quincas Borba*, nela a ironia também existe por obra de Machado de Assis, mas esta ironia volta-se contra uma sociedade que privilegia os fortes e exclui os fracos, uma sociedade individualista em que a disputa pela sobrevivência é bastante acirrada, e em que nem sempre os meios mais justos são utilizados por todos. Em *Quincas Borba*, Machado utiliza-se do recurso da ironia para ridicularizar as ideias positivistas e evolucionistas, em alta naquela época. O autor satiriza a ideia (positivista) de que o único conhecimento verdadeiro é o científico, e que tudo o que não puder ser cientificamente comprovado é falso. Através do personagem Quincas Borba, Machado cria uma corrente distinta, o Humanitismo, que, visando satirizar o Positivismo, também se afirma enquanto única forma de verdade. A teoria evolucionista também é ironizada; Machado de Assis mostra, através da trajetória de Rubião, o quanto uma sociedade pode ser

mesquinha e baixa quando resolve utilizar-se do pensamento (evolucionista) de que “o mundo é dos mais fortes”.

Logo, detectamos aqui mais uma característica comum entre as obras *Dom Quixote* e *Quincas Borba*, que são dotadas de certo grau de ironia, graças a seus autores.

7. Considerações finais

Como vimos ao longo destes capítulos, as obras *Dom Quixote* e *Quincas Borba* apresentam muitas características comuns, algo que tentamos explicar através da suposição de que Machado de Assis teria sido influenciado pela obra de Miguel de Cervantes. Comprovamos isso em vários momentos das duas obras. Como apresentamos aqui, as relações de amizade são parecidas, uma vez que identificamos nas duas obras relações carregadas de interesses implícitos.

A questão da loucura também não pode ser esquecida, já que verificamos nas duas obras a presença de personagens que oscilam entre momentos de lucidez e de loucura. Os narradores de *Quincas Borba* e *Dom Quixote* também apresentam características comuns, já que por vezes se confundem com os próprios autores. O amor idealizado também é algo presente, as figuras de Sofia e Dulcineia de Toboso, mesmo sendo tão diferentes entre si – porque enquanto Sofia é encantadora, Dulcineia chega a ser bizarra – há uma característica que as torna semelhantes, que é o fato de ambas só existirem na imaginação de Quincas Borba (Sofia) e de Dom Quixote (Dulcineia), porque na realidade são mulheres cheias de defeitos, como qualquer outra.

O fator “ironia” é outro que não pode ser desconsiderado, já que, como vimos, tanto Miguel de Cervantes como Machado de Assis utilizam-se desse recurso, mesmo que por razões distintas. Por esse motivo suas obras são carregadas de ambiguidade e significado.

Deste modo, encerramos nossa análise mediante a conclusão de que é muito provável que tenha ocorrido influência cervantina sobre a obra machadiana, já que as duas obras apresentam tantas características semelhantes e o próprio Machado deixa transparecer em *Quincas Borba* sua admiração pela obra de Cervantes em alguns trechos, que foram aqui citados anteriormente. Observamos que Machado foi um leitor e, conseqüentemente, um receptor da obra cervantina, que como qualquer outro leitor possivelmente encontrou nessa obra espaços que puderam ser relidos, buscando uma melhor compreensão da obra. Provavelmente alguns desses espaços porventura encontrados em *Dom Quixote* por Machado tenham sido preenchidos pelo próprio Machado através da obra *Quincas Borba*, que apresenta em si muitas características do livro de Cervantes atualizadas, já que é uma obra escrita em um tempo e em uma sociedade diferentes da outra.

Referências bibliográficas

- ASSIS, Machado de (2009). *Quincas Borba*. 3ª ed. São Paulo, Martin Claret.
- CERVANTES, Miguel de (2004). *Don Quijote de la Mancha*. São Paulo, Alfaguara.
- KOTHE, Flávio R (1987). *O Herói*. São Paulo, Ática.
- PIRES, Isabel Virginia de Alencar. *Antropocentrismo, ironia e diálogo com a história na literatura cética*. Disponível em: <<http://www.dubitoergosum.xpg.com.br/orientando04.htm>> Acesso: 18 mar. 2010.
- POLZONOFF JR., Paulo. *Literatura e Loucura*. Disponível em: <http://www.continentemulticultural.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2047&Itemid=131> . Acesso: 31 mar. 2010.
- VALVERDE, María de la Concepción Piñero. *Notas sobre a loucura quixotesca em Quincas Borba*. Disponível em: <http://www.hottopos.com/harvard2/notas_sobre_a_loucura_quixotesca.htm> Acesso: 27 abr. 2010.

PRIMEIRA PUBLICAÇÃO

Brenda Carlos de Andrade¹
Universidade Estadual da Paraíba

Lembro que minha geração da graduação fazia parte de um período de transição, quando começavam a ser exigidos dos alunos comportamentos e produções que o integrassem cada vez mais e cada vez mais cedo. A publicação em revista e anais de congressos, inicialmente item constante no currículo dos professores e depois extensível aos currículos dos doutorandos e mestrandos, chegava como um elemento que exigia e assombrava os alunos que acabavam de entrar no curso. Em 2000, ano em que ingressei no curso de Letras da UFPE, isso já era uma preocupação corrente entre os alunos da graduação. A revista Ao Pé da Letra, naquele horizonte, era uma das poucas possibilidades de publicação para nós, graduandos.

Submeti um trabalho pela primeira vez no final do primeiro semestre: um trabalho em grupo fruto da disciplina Teoria da Literatura. Foi recusado. A recusa funcionou como um *resfriador* de ânimos e também abalou minha certeza de querer publicar algo ainda durante o curso. Vi como estava verde e simplesmente apaguei essa ideia dos meus planos recentes. Alguns anos se passaram até que tivesse outra vez a iniciativa de enviar um novo trabalho. Dessa segunda vez, algo tinha mudado, enviar o artigo para publicação era consequência de um processo maior: ser ouvinte de algumas disciplinas da pós-graduação e estar assistindo a duas disciplinas que orientariam os rumos da minha vida profissional depois do curso.

O artigo, “Maravillosos monstruos”, saía no volume 5 da Revista, era o ensaio final apresentado para a disciplina de Literatura de Língua

1. Em 2003, publicou, como aluna, no volume 5 de Ao Pé da Letra. Atualmente é professora da UEPB – Campus VI / Monteiro.

Espanhola 2, minha primeira incursão nesse complexo e instigante *corpus* que representa aquilo que chamamos de literatura colonial. A vontade de publicação só surgiu após a divulgação dos resultados e, sobretudo, pela recepção do professor, Alfredo Cordiviola. Publicar esse artigo, para mim, significava pleitear tranquila uma vaga no Programa de Pós-Graduação, mas significava principalmente, naquele contexto, o reconhecimento de um professor que admirava, já que o texto só seria publicado sob sua anuência, e a culminância de meus dois anos como ouvinte de disciplinas no Programa de Pós-Graduação de Letras: um amadurecimento intelectual.

AS ADIVINHAS ENQUANTO UNIDADE TEXTUAL-DISCURSIVA: UMA POSSIBILIDADE DE AMPLIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Danielly Rocha de Lima¹

Diana Cibele de Assis Ferreira

Raianny Kelly Nascimento Araújo

Universidade Federal de Pernambuco (Campus Agreste)

Resumo:

O folclore brasileiro é rico em adivinhas que divertem e instigam a curiosidade das pessoas. E é devido a estas características deste gênero textual, tão pouco utilizado nas aulas de língua portuguesa, que o presente artigo visa a tecer algumas reflexões referentes à construção das adivinhas enquanto unidade textual, estimulando docentes a utilizarem as adivinhas para facilitar a aprendizagem, por parte dos alunos, dos conteúdos da língua materna de forma mais prazerosa e divertida, valorizando uma forma de expressão cultural brasileira e favorecendo a compreensão dos conteúdos abordados.

Abstract: Brazilian folklore is rich in riddles, which entertain and puzzle people. And, because of the characteristics of this textual genre, so seldom considered in Portuguese language lessons, this article looks at the construction of riddles as textual units. Teachers should use riddles to make learning the concepts of the mother tongue easier and more entertaining for the students, as well as valorizing a form of national cultural expression.

1. Trabalho realizado no formato de comunicação oral na disciplina de Português Instrumental no curso de pedagogia na UFPE - Campus Agreste, sob orientação da Prof^a Dra. Cinthya Torres Melo em 2009.2.

I. Considerações iniciais

As adivinhas exploram relações semântico-pragmáticas que se configuram em enunciados enigmáticos, desafiando e estimulando as pessoas a resolverem o desafio proposto pelas adivinhas. Para tanto, é necessário o uso de conhecimentos sociais, culturais e linguísticos por parte dos sujeitos.

Através de observações do contexto escolar constata-se que as adivinhas, na maioria das vezes, são utilizadas apenas durante a “Semana do Folclore”, expressando a cultura popular ou são usadas pelas crianças como uma forma de entretenimento. Porém, percebe-se que as adivinhas abrangem também conteúdos de Língua Portuguesa, através de jogos de linguagem, processos de formação de palavras, leitura e interpretação de textos, bem como tornam o ensino e aprendizagem de tais conteúdos mais dinâmicos e interativos, uma vez que estimulam o aluno a buscar soluções para os enigmas apresentados, e desta forma, através do lúdico, ele é levado a conhecer melhor a própria língua, tornando a aprendizagem mais prazerosa e significativa. Verifica-se então que esse gênero textual abrange diversos conteúdos da língua portuguesa, mas é pouco utilizado com tal finalidade, o que justifica a inquietação deste grupo em fazer uma investigação linguística das adivinhas.

Esse artigo tem por objetivo analisar as adivinhas enquanto uma modalidade textual, com foco na estrutura descritiva e nos aspectos fonológicos, morfológicos, semânticos, sintáticos e pragmáticos, que resultam na construção enigmática que elas apresentam; e oferecer subsídios para discussões acerca deste tema através da apresentação de sugestões teórico-metodológicas para sua utilização no ensino da língua materna.

Conforme Dionisio (2000: 2), “as adivinhas, desde atividades de entretenimento até atividades de fixação de tópicos gramaticais se prestam

(e se emprestam) à formação intelectual de nossos alunos”. O que quer dizer que ao serem trabalhadas nas atividades de entretenimento ou de fixação de tópicos gramaticais, as adivinhas funcionam como jogos de linguagem. Apresentam em sua estrutura descritiva um tema-título e três macro-operações: procedimento de *ancoragem* - mostra o todo que está no tema-título, procedimento de *aspectualização* - responsabiliza-se por dividir em partes o tema-título e pelo enfoque de suas propriedades; e o *procedimento de estabelecimento de relações* – determina as relações (metonímicas ou/ metafóricas).

Segundo Koch e Fávero (1987), três dimensões caracterizam o texto descritivo: *a dimensão pragmática*, *dimensão esquemática global* e *a dimensão linguística de superfície*.

Há uma interdependência dessas dimensões observada nos fatores social, cultural e linguístico que envolvem a construção das adivinhas.

2. As adivinhas como gênero textual na perspectiva linguístico-discursiva

Sabe-se que a escola tem como papel fundamental promover ações que possibilitem a aprendizagem dos conteúdos didáticos e culturais e também a interação entre os sujeitos. O aluno deve aprender a sua língua materna e ter conhecimento das características dos diferentes gêneros textuais que a língua apresenta. Sendo assim, o aluno deve compreender como e onde utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, fazendo uso de uma linguagem mais eficaz para uma situação específica.

A análise dos gêneros possibilita fazer esses tipos de inferência numa interrelação entre a linguagem, sua motivação, suas determinações e o contexto no qual o sujeito está inserido. De acordo com Marcuschi (2002) gêneros são:

[...] entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. [...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2002: 19).

Os gêneros devem ser considerados como “formas culturais e cognitivas de ação social, fenômenos linguísticos” (MARCUSCHI, 2002: 18-19), passíveis de mudanças, uma vez que a sociedade se modifica com o passar do tempo e, conseqüentemente, a linguagem e os gêneros utilizados pelos sujeitos também, adequando-se às realidades múltiplas, contribuindo, assim, para a produção de novos gêneros. Diante destes esclarecimentos, passemos a fazer uma análise sistemática na construção das adivinhas.

De acordo com Dionísio (1998; 2000), “as adivinhas são textos verbais que comportam um enigma e que envolvem fatores social, cultural e linguístico. São jogos propostos através do par pergunta-resposta, sendo que a resposta está implicitamente inserida na pergunta, de modo cifrado, velado ou inesperado”.

Conforme Ferreira (1999:53), no *Novo Aurélio do século XXI*, as adivinhações podem ser definidas como “brincadeiras que formam a proposição de enigmas fáceis para serem decifrados”. Logo, analisar as adivinhas, numa perspectiva linguístico-discursiva, significa trazer para o campo das pesquisas linguísticas contemporâneas um gênero discursivo LÚDICO que faz parte das produções textuais dos indivíduos escolarizados ou não, uma vez que cada indivíduo em algum momento de sua infância ou adolescência já se deparou com os jogos das adivinhas. Por esta razão

as adivinhas estão atreladas aos aspectos sociais e culturais envolvidos em qualquer tipo de brincadeira.

No campo morfológico também é estabelecida a ampliação deste trabalho promovendo relações lingüísticas com os processos de formação das palavras as quais pela diversidade e pela complexidade proporcionam a efetivação dos jogos morfossemânticos, utilizando a criatividade e os aspectos educativos.

3. A importância dos estudos da sufixação, prefixação e da composição de palavras nas adivinhas

Conforme Silva e Koch (1997: 32), “os principais processos de formação de novas palavras, isto é, os de mais alta produtividade, são a *derivação* e *composição*” (grifo dos autores). O estudo de Menezes (1999) sobre *Formação de Palavras na Organização Textual das Adivinhas*, publicado no volume I da revista Ao Pé da Letra, constatou que das 23 adivinhas selecionadas para a pesquisa, 19 apresentaram a construção do tema-título no processo de formação de palavras por composição, 01 apresentou a formação do tema-título por derivação e 03 adivinhas apresentaram ocorrências de tema-título por onomatopéias.

Isto vem confirmar a assertiva de Silva e Koch (1997) quanto à importância do uso da derivação e da composição no processo de formação do tema-título nas adivinhas. E mais ainda, isto vem ressaltar a importância deste estudo para a ampliação da aprendizagem no ensino da língua portuguesa.

Como tema-título, entende-se a resposta dada à adivinha. A definição do tema-título que vai ser descrito está normalmente associado a espaços, paisagens, períodos temporais, retratos, imagens, produtos resultantes de uma sucessão de ações, comparações etc.

Conceitualmente, a derivação configura-se quando a um radical são agregados *afixos* chamados de *prefixos* ou *sufixos*. A *derivação prefixal* ocorre quando é agregado um prefixo ao radical (*in-feliz*); a *derivação sufixal* ocorre quando se adiciona um sufixo ao radical (*feliz-mente*); a *derivação parassintética* ocorre quando são acrescentados ao radical, ao mesmo tempo, um prefixo e um sufixo simultaneamente (*amanhecer*); e a *derivação prefixal e sufixal* ocorre quando há um prefixo e um sufixo na formação da palavra (*in-feliz-mente*). A *derivação regressiva* diz respeito ao uso dos vocábulos derivados de formas verbais (*abraço*) e a *derivação imprópria* diz respeito ao enquadramento de uma mesma palavra em outras classes gramaticais (*violeta (cor)*- adjetivo e *violeta (flor)*- substantivo).

A *composição* refere-se à formação de novas palavras, ocorrendo quando dois ou mais radicais se combinam. Pode acontecer por meio da *justaposição* que é a união de palavras ligadas por hífen as quais, mesmo após a junção mantêm a sua autonomia fonética, assim com eram antes da composição (*médico-cirúrgico*), ou por *aglutinação* quando ocorre a união de duas ou mais palavras que estão subordinadas a um único acento tônico, fazendo com que uma das palavras sofra alteração na sua grafia ou na sua pronúncia (*fidalgo*). Por último, define-se a *onomatopéia* como a reprodução de sons e ruídos (*toc-toc*) que também são muito utilizados como respostas das adivinhas.

Menezes (1999:152) dá exemplos de adivinhas no uso dos processos de formação de palavras:

(1) Por derivação sufixal

Responda bem depressa!

Se as *crianças* tivessem que ir para o *exército*,

Em que arma elas serviriam?

Resposta: *Infantaria*.

Segundo Menezes, nessa adivinha, a resposta é deduzida através da alusão aos termos *criança* e *exército*, mas para isso é necessário existir

o conhecimento prévio de que o radical *infant-* está relacionado aos dois termos. A derivação configura-se no acréscimo do sufixo (*aria*), que caracteriza lugar.

(2) Por composição

Qual é a água que,
mesmo fria,
pode nos queimar?

Resposta: *Aguardente.*

Neste exemplo, Menezes (1999: 152) diz que a resposta *aguardente* é um tema-título que é formado pela ocorrência de uma aglutinação entre a palavra *água* (explícita na adivinha) e a palavra *ardente*. Apesar de não estar explicitada no texto, esta última palavra pode ser inferida através de uma relação semântica gerada pelo uso da palavra *queimar*, empregada na pergunta da adivinha. Segundo Menezes, o que gera essa ligação “é o conhecimento prévio do indivíduo desafiado que irá possibilitar a construção da resposta. Na aglutinação, por motivos fonéticos, ocorreu a crase da vogal *a*”.

(3) Por onomatopeia

O que é, o que é?
Amarelo e preto
E faz zzb, zzb, zzb...

Resposta: *Uma abelha que voa de marcha ré.*

No exemplo (3), Menezes (p.153) chama a atenção para o fato da resposta da adivinha ser construída “a partir da representação de um som produzido por um animal”. Essa adivinha “requer um pouco mais de atenção por parte do desafiado, pois a representação do som produzido pelo vôo do inseto abelha, ortograficamente marcado por *bzz, bzz, bzz...*, foi colocada de trás para frente (*zzb, zzb, zzb...*) com a intenção de indicar o inseto voando de marcha ré”.

Os exemplos acima apresentam diversas possibilidades de se trabalhar as adivinhas na sala de aula, evidenciando não só aspectos sociais e culturais nelas arraigados, mas também os aspectos linguísticos envolvidos nas suas respostas.

4. A contribuição das adivinhas para a ampliação da aprendizagem no estudo da Língua Portuguesa

O conhecimento da língua oral e escrita é fundamental para que as pessoas possam comunicar-se e exercer a cidadania de forma efetiva, se expressando e defendendo seus pontos de vista. Por isso é fundamental que a escola direcione seus esforços a fim de promover a construção de saberes e o domínio linguístico para todos os alunos, explicitando as diversas linguagens e auxiliando os alunos a comunicar-se nos mais diferentes contextos, como está explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1997: 22):

Nessa perspectiva, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Nos PCNs também se encontra menção às adivinhas como um dos gêneros discursivos que devem ser trabalhados em sala de aula. Percebe-se, então, a importância do uso deste gênero textual nas práticas pedagógicas onde a ludicidade tem papel fundamental na aprendizagem do aluno.

De acordo com Teixeira (1995), dentre as várias razões para utilizar este recurso em sala de aula tem-se:

O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. (TEIXEIRA, 1995: 23).

Atualmente, o aspecto lúdico é usado como agente facilitador da aprendizagem e é aliado a outras metodologias para garantir um resultado eficaz na educação. Nessa perspectiva, as adivinhas caracterizam-se por ser uma forma lúdica de desafio, nas quais são construídas analogias, personificações, metáforas, entre outros com a finalidade de dificultar a solução.

5. Conclusões

Mediante as reflexões levantadas sobre o uso e a importância das adivinhas no processo de formação das palavras, constata-se que as adivinhas instigam o aluno a descobrir a solução do enigma. Dessa forma, os alunos se interessam mais pelo aprendizado dos conteúdos, gerando impactos positivos que garantem resultados mais eficazes no processo de ensino-aprendizagem. Principalmente nas séries iniciais, que são o *locus* dos processos de ensino-aprendizagem da pedagogia.

Nessa perspectiva, este gênero textual pode e deve ser utilizado pelo professor como um agente facilitador da aprendizagem e, por meio de textos pertencentes à cultura popular, o aluno pode apropriar-se dos conteúdos propostos em sala de aula, tornando a aprendizagem mais

significativa e prazerosa, uma vez que ela é vivenciada no cotidiano dos alunos. Todas as reflexões levantadas nos conduzem à constatação de que o uso de adivinhas em sala de aula permite que sejam aprimoradas certas habilidades cognitivas dos alunos, tais como, facilidade na memorização de conteúdos, desenvolvimento do raciocínio lógico e desenvolvimento do espírito criativo e crítico, proporcionando, assim, momentos de interação e diversão na sala de aula de língua materna. Isto torna a adivinha uma excelente ferramenta de trabalho, estudo, pesquisa e ludicidade nas aulas de língua portuguesa.

Referências bibliográficas

- BRASIL. (1997). Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.
- DIONISIO, A. P. (1998). *Imagens na oralidade*. UFPE: Recife. Tese de doutorado.
- DIONISIO, A. (2000). *Adivinhas: da calçada à sala de aula*. Recife: UFPE. (mimeo).
- FERREIRA, A. B. de H. (1999). *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- KOCH, I. V.; FÁVERO, L. L. (1987). Contribuição a uma tipologia textual. *Letras & Letras*, v.3, nº 1, Uberlândia: UFU. p. 3-10.
- MARCUSCHI, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (2002). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 19-36.
- MENEZES, P. M. (1999). Formação de palavras na organização textual das adivinhas. *Revista Ao pé da letra*. Recife, v.1, p. 147-154.
- SILVA, M. C. P. de S.; KOCH, I. G. V. (1997). *Linguística aplicada ao português: morfologia*. São Paulo: Cortez.
- TEIXEIRA, C. E. J. (1995). *A ludicidade na escola*. São Paulo: Loyola.

MINHA VIDA E A REVISTA AO PÉ DA LETRA

Cinthyia Torres Melo¹

Universidade Federal de Pernambuco

I. Uma Breve Retrospectiva ao Fim dos Anos 90...

Tudo começou em 1998 com uma bolsa de Aperfeiçoamento Científico no NELFE- Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e da Escrita, no Centro de Artes e Comunicação, para ser bolsista do Prof. Dr. Luiz Antônio Marcuschi no seu subprojeto de pesquisa intitulado *Processos de Referenciação Textual*. No ano seguinte (1999) entrei para o mestrado sob a orientação do professor Marcuschi, para trabalhar a referenciação anafórica pronominal na perspectiva da anáfora indireta esquemática pronominal. Foi justamente nesse ano que recebi o convite da professora Dra. Angela Paiva Dionisio para escrever um artigo para a revista que a mesma idealizou e propôs a criação em dezembro de 1998: Revista Ao Pé da Letra. Uma revista criada especificamente para publicar trabalhos desenvolvidos por estudantes da graduação em Letras.

Na primeira edição, que saiu em dezembro de 1999, foram publicados trabalhos dos alunos de graduação e também dos alunos dos grupos de pesquisa em Letras. Assim foi a minha participação no primeiro número da

1. Em 1999, publicou, como aluna, no volume 1 de Ao Pé da Letra. Atualmente é professora do Núcleo de Formação Docente no campus da UFPE/CAA - Campus Agreste-Caruaru/PE. Leciona Português Instrumental e Metodologia do Estudo para as licenciaturas em química, física, matemática, e português instrumental para a pedagogia. É pesquisadora do NELFE- Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e da Escrita (CAC-UFPE) e do EAPEA- Ensino-Aprendizagem e Processos Educativos (UFPE-CAA). É coordenadora da área de Linguagens e Códigos do projeto político-pedagógico intitulado *Projovem Campo-Saberes da Terra II*, o qual ministra formações destinadas aos professores que atuam em escolas rurais em todo o estado de Pernambuco.

revista em 1999 com o artigo *A Referenciação nos Textos Telejornalísticos*, fruto de um trabalho de pesquisa como bolsista do NELFE, com a orientação do professor Marcuschi.

2. A Virada para o Século XXI

Defendi a dissertação de mestrado em 2001, com o título *Anáfora Indireta Esquemática Pronominal: uma anáfora coletiva genérica e coletiva restritiva*. Lamentavelmente, neste ano, a política de concurso para as Universidades Federais mudou. Os concursos só poderiam ser abertos para doutores, primeiramente, e para mestres, secundariamente, caso não houvesse doutores inscritos. Tal como ainda o é nos dias de hoje.

Decidi investir então no trabalho de substituto de língua portuguesa na UFPE em Recife, tendo prestado concurso para o Departamento de Letras ao qual pertencia como pesquisadora voluntária do NELFE.

Como é de conhecimento comum, os concursos possuem uma etapa chamada *Prova de Títulos*. Um julgamento de títulos, certificados, publicações e participações em diversos eventos científicos ou não, com atribuição de pesos que no final dão um somatório e produzem uma nota. Neste momento, a revista estava lá ao meu lado. Foi contabilizado o peso da minha publicação na revista *Ao Pé da Letra*; e isso era um diferencial.

Apesar de ter bastante participação em congressos com apresentação de trabalhos, o peso para uma publicação em revista imprime um olhar diferenciado ao currículo acadêmico. Passei naquela etapa!

O doutorado veio em 2004, novamente com a orientação do meu inestimável mestre Marcuschi, ainda com a temática da referenciação anafórica indireta, porém na perspectiva do encapsulamento anafórico associado ao fenômeno da sinonímia. Para a análise do meu currículo, a revista novamente deu a sua contribuição na pontuação. Em 2006 tive a honra de trabalhar com a professora Dra. Judith Hoffnagel, que deu

continuidade a orientação da minha tese intitulada *A Construção da Sinonímia por Encapsulamento Anafórico: uma perspectiva sóciocognitiva*, defendida em 2008.

Em 2009 prestei concurso para professor adjunto de língua portuguesa na Universidade Federal de Pernambuco, para o novo *campus* do Agreste em Caruaru. E lá estava a revista *Ao Pé da Letra* mais uma vez pontuando o meu currículo.

Grandes foram os aprendizados, grandes foram as conquistas acadêmicas ao longo desses 10 anos que marcaram a minha trajetória de 1999 até 2009. De estudante a professora da UFPE - Campus Agreste e pesquisadora do NELFE e do EAPEA, esses foram os meus passos rumo ao meu objetivo que era ser professora e pesquisadora da UFPE.

3. A Revista e o Dia-a-Dia na Sala de Aula

Durante esses 10 anos (1999-2009) fiz uma série de trabalhos. Ministrei aulas em capacitações para professores do Estado e dos Municípios em Olinda, Gravatá e Belém de São Francisco. Ministrei aulas de língua portuguesa na UFPE em graduações diversas como pedagogia, turismo, economia, contábeis, história, geografia, publicidade, secretariado e outras mais, enquanto professora substituta. Hoje ministro, na UFPE-CAA, aulas de português e metodologia do estudo para os cursos de licenciatura em matemática, física, química e pedagogia.

A revista *Ao Pé da Letra* tem sido ferramenta de trabalho e de pesquisa para muitos dos meus alunos e professores. A partir dos artigos publicados nas edições *Ao Pé da Letra*, debates, reflexões e até mesmo pequenas pesquisas resultaram em extraordinários trabalhos apresentados em sala de aula pelos alunos de graduação e de especialização também.

Certa vez, em uma sala de especialização de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, na FUNESO, uma professora me disse que os

artigos da revista *Ao Pé da Letra*, que o seu grupo havia trabalhado em um outro módulo comigo, tinham feito grandes modificações na sua forma de dar aulas. A partir dos conhecimentos teóricos alicerçados pelas pesquisas que os artigos trouxeram, ela conseguiu mudar a forma de trabalhar o assunto derivação prefixal e sufixal na formação de palavras, utilizando caixas e rótulos de produtos alimentícios para estudar estes processos na sala de aula, o que fez os seus alunos gostarem mais e interagirem mais nas atividades pedagógicas.

Na graduação, uso sempre os artigos da revista para trabalhar temáticas diversas pertinentes aos assuntos do programa das disciplinas. O resultado sempre é positivo. Percebo que os alunos conseguem ampliar, com a leitura e a apresentação dos artigos, as reflexões sobre as temáticas trabalhadas em língua portuguesa. Muitos alunos afirmam que o português ficou mais gostoso de estudar porque, através dos artigos discutidos, eles observam que estudar língua portuguesa é muito mais do que estudar regras gramaticais. É estudar tudo aquilo que está ao redor deles, no dia-a-dia, e que faz parte da língua portuguesa.

É gratificante ser mediadora do processo de fazer os alunos perceberem que podem refletir, discutir e fazer pesquisas na disciplina de língua portuguesa na sala de aula do terceiro grau, não importando em qual curso de graduação. Isso é muito bom!

4. À Equipe da Revista AO PÉ DA LETRA...

As contribuições que a revista tem trazido ao longo desses 10 anos de existência são enormes. Do ponto de vista do ensino, a revista contribui com excelentes conteúdos para discussões e reflexões na sala de aula. Do ponto de vista da pesquisa, ela é um verdadeiro laboratório de estudos e pesquisas para os alunos não só de Letras, mas de muitos outros cursos de graduação onde é ministrada a componente curricular língua portuguesa. E

do ponto de vista da prática pedagógica, para muitos professores e alunos de Letras e Pedagogia, a revista contribui como uma fonte de renovação e incentivo para as práticas de ensino de língua materna, e como uma ferramenta de trabalho que demarca novos horizontes para o dia-a-dia de muitos professores na sala de aula.

Permitindo-me parodiar Marcos Bagno em seu prefácio no livro *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*, a revista *Ao Pé da Letra* não nasceu para ser um igapó, mas para ser um rio caudaloso, grande e largo, a renovar de alguma forma todos que passarem pelo seu caminho. Assim tem sido esta revista na estrada da minha vida acadêmica. E tenho a certeza que na vida de muitos alunos e muitos professores também.

Um grande VIVA para os seus bem comemorados 10 anos de existência!!!

INDÍCIOS DE INTERDISCIPLINARIDADE EM DOCUMENTAÇÕES OFICIAIS DA EJA

Eduardo Amorim¹

Universidade Federal do Tocantins

Resumo:

Neste trabalho, apresentaremos os resultados de uma pesquisa realizada com documentações oficiais referentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado do Tocantins. Por meio de uma observação indiciária, a análise busca capturar princípios de interdisciplinaridade presentes nos documentos. Mesmo que de forma bastante preliminar, buscamos ainda apontar algumas implicações das concepções de interdisciplinaridade identificadas para a prática educacional na modalidade de ensino focalizada.

Abstract:

In this article, we will present the results of research on official documents related to the Education of Youngsters and Adults (EJA) in the state of Tocantins. Through observation, the analysis aims to highlight principles of interdisciplinarity in these documents. We have also tried to point out some implications of interdisciplinarity conceptions identified for the purposes of educational practices in the EJA modality of teaching.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino integrante da educação básica, e apresenta especificidades reconhecidas pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9394/96, conforme

1. UFT/Campus Universitário de Araguaína. Bolsista de iniciação científica (PIBIC/UFT) na área de Linguística Aplicada. Este artigo é fruto do projeto de pesquisa *Concepções de Interdisciplinaridade em Documentos Oficiais e na Fala do Professor*, ligado ao grupo de pesquisa *Práticas de Linguagem em Estágios Supervisionados – PLES*, coordenado pelo Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva.

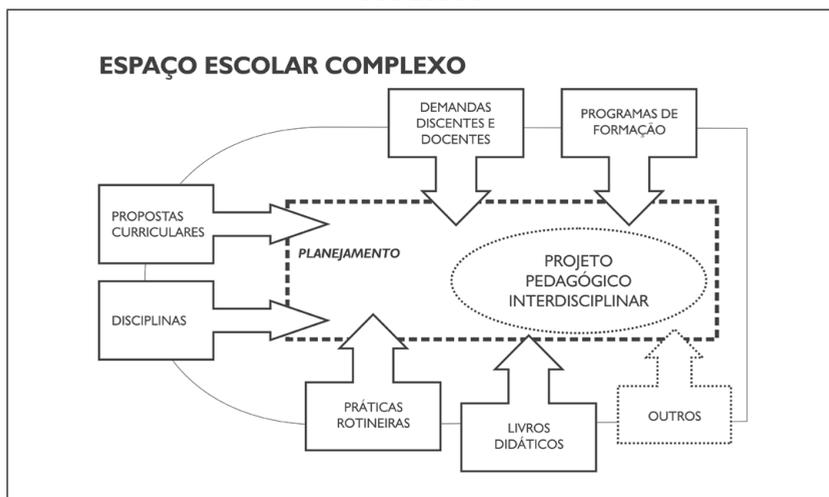
já destacado por Eugenio (2008:88). Esta pesquisa busca contribuir com as investigações realizadas no grupo de pesquisa “Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados – PLES”, do qual fazemos parte. Nosso grupo procura trabalhar na perspectiva da complexidade, caracterizando a sala de aula como um espaço complexo, em que ações, reações e retroações são desencadeadas por diversos atores de naturezas ainda mais diversas. Para tanto, o grupo toma o planejamento como uma representação do espaço de sala de aula, mostrando como são inúmeros os atores – humanos e não-humanos – que interferem na dinâmica convergente para práticas de ensino. Aqui entendemos complexidade como “um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. (...) é efectivamente o tecido de acontecimentos, acções, interacções, retroacções, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomenal” (Morin 2008:20).

Compreendemos interdisciplinaridade como um movimento de recuperação de totalidades perdidas nas disjunções das diversas disciplinas, e que deve ser praticada em todos os níveis: desde a pesquisa, elaboração de matrizes curriculares às ligações cognitivas que estabelecemos durante a aquisição de conhecimento, e é nesse sentido que as concepções de interdisciplinaridade e complexidade se aproximam e se complementam. A interdisciplinaridade se configura como uma ferramenta que atende às demandas de ação reflexiva proposta por Freire (2008), saindo do plano das ideias e atuando no plano das práticas cotidianas (sejam elas no campo educacional ou não), num ciclo de ação-reflexão-ação.

Na figura adiante, elaborada pelo grupo de pesquisa referido, perceberemos a representação de nossa percepção dos atores envolvidos no planejamento didático, que interagem para a construção de projetos pedagógicos interdisciplinares. Percebemos através da observação da *Figura 1* que o trabalho interdisciplinar tem diversos protagonistas, estando muito suscetível a intervenções diretas de diversas disciplinas (tornando-se objetos

complexos de análise). Dentre os atores apresentados na figura, destaco um dos protagonistas tomado como objeto de investigação neste trabalho: Propostas Curriculares (documentações oficiais).

FIGURA I



Fonte: Silva (inédito)

Conforme nossas análises, os documentos oficiais aqui focalizados são, em sua totalidade, multidisciplinares, isto é, as disciplinas/conhecimentos são compartimentados e justapostos numa matriz curricular. Com isso em vista, entendemos esses documentos, por sua vez, também como objetos de investigação complexos, pois requerem em sua composição e interpretação conhecimentos oriundos de campos diversos e, nesse sentido, estreitando os laços entre complexidade e interdisciplinaridade.

Nosso trabalho está situado no campo da Linguística Aplicada, uma vez que, conforme cita Celani (2008:17), “a Linguística Aplicada (LA) é articuladora de múltiplos domínios do saber que têm preocupação com a linguagem. Logo, a LA deve ter papel relevante na formulação de uma

política educacional”. Quando tomamos as propostas curriculares como atores que influenciam diretamente as práticas didático-metodológicas exercidas em sala de aula, correspondemos às proposições de Moita Lopes (2006:21), quando diz que “a necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado (...) onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam”.

Preocupamo-nos em tentar construir, tomando por base documentos oficiais, um objeto complexo de análise, pretendendo identificar as mais variadas possibilidades de emergência de conceitos interdisciplinares, por isso, também nos utilizamos dos métodos de análise indiciária proposta por Ginzburg (2009), que trata de uma investigação que leva em consideração os detalhes, os dados marginais, sem preconceitos, de forma que nossa perspectiva não se torne reducionista ou holística.

As propostas curriculares e a EJA no estado do Tocantins

Para entendermos as características da educação de jovens e adultos no Tocantins, realizamos inicialmente uma investigação quantitativa acerca dos relatórios de estágio produzidos na licenciatura em Letras, no Campus Universitário de Araguaína (CAMUAR). Esses documentos relatam as práticas vivenciadas pelos professores em formação durante o estágio com disciplinas ligadas ao ensino de língua materna (português) e estrangeira (inglês), produzidos entre os anos de 2005 e 2009 e os resultados foram surpreendentes². De um montante total de 1.273 relatórios de estágio,

2. Todos os relatórios analisados estão arquivados e disponíveis para consulta no Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios Supervisionados – CIMES. Apesar de ainda estar em fase inicial, atualmente o

apenas 1,57% deles foram produzidos através de trabalhos ligados à EJA, somando um total de 20 relatórios. Os números da EJA parecem insignificantes, se comparados aos 775 trabalhos realizados com alunos do ensino fundamental, 413 realizados com alunos do ensino médio e aos 65 “híbridos”, realizados parte em ensino fundamental, parte em ensino médio. Isso pode evidenciar um descrédito com a prática docente na modalidade da EJA.

O problema se mostra ainda mais profundo quando analisamos outros dados apresentados pelo PCEJA/TO (s/d), o corpo docente atuante na EJA em 2007 no Estado do Tocantins era composto por 860 professores e o corpo discente por 30.954 matriculados na rede estadual e nas municipais. Estes dados, entretanto, não caracterizam uma realidade tão preocupante quanto o seguinte trecho do PCEJA/TO (s/d:35):

A maioria dos professores da EJA, não são professores que tem sua carga horária maior nessa modalidade. Quase sempre a EJA é utilizada como ponte para garantir quarenta horas semanais e assim efetivar o máximo de recursos no holerite no final do mês. Mesmo assim, identificamos dentro de um quantitativo de 860 professores em 2007 que apenas 2% (dois por cento) tinha carga horária maior em EJA. Isto é decorrente não só das próprias condições institucionais, mas também devido aos não avanços na institucionalização das políticas públicas voltadas para essa modalidade.

Conforme as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Araguaína – TO, no Programa de Ensino da Educação de Jovens e Adultos, e outros órgãos ligados à educação de jovens e adultos no Estado do

CIMES arquiva, além dos relatórios do curso de Letras, os relatórios de estágios supervisionados relativos aos cursos de Geografia e Matemática.

Tocantins, como a SEDUC, a EJA deveria ter como foco a disponibilização de condições para ensino-aprendizagem daqueles que, por qualquer motivo, não tiveram acesso à educação na idade adequada, servindo-lhes como instrumento para o abandono de suas situações de excluídos de determinados contextos sociais, através da apropriação de um sistema de representação da realidade – no caso a leitura e escrita.

A Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – refere-se, em seu artigo primeiro, aos princípios que devem nortear a educação, estimulando ainda a criação de propostas alternativas para promoção de acesso e permanência dos alunos no processo educativo e na utilização de conceitos pedagógicos. Espera-se que estas ações estejam voltadas para valores dialógicos e participativos, valendo-se dos conhecimentos dos alunos e que estimule o educador a práticas didático-metodológicas inovadoras, que saiam do lugar comum e estagnado, e é a isto que a presente pesquisa se propõe. Entretanto, é necessário reforçar que estas propostas, apesar de não serem recentes, ainda não têm sua aplicação prática. Assim, a Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação, dispõe em seu artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Tendo isto em vista, Rocha (1998) define quatro níveis para a construção de uma proposta curricular de atuação significativa: da União, com os parâmetros nacionais; das secretarias de educação de estados e municípios, com suas propostas curriculares; das instituições educacionais, consoante seus projetos pedagógicos; e da sala de aula, quando o professor

organiza o ensino. Tentamos, portanto, atuar em, pelo menos, dois dos quatro níveis: das propostas curriculares e dos professores, bem como sua organização dos conteúdos disciplinares, abordando, ainda que superficialmente, o nível das instituições educacionais e seus projetos pedagógicos.

A Secretaria Municipal de Araguaína – TO aderiu ao programa *Se Letra Brasil* – Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos (SLBPAJA), em cuja apresentação expõe-se como objetivo das ações a busca pela “inserção do jovem e adulto na cultura do ler, escrever e entender o meio social em que está inserido” (s/d:03). Tal projeto busca, portanto, alcançar uma equidade no nível de aprendizado dos alunos de forma a oportunizar as mesmas condições de garantia do sucesso escolar, incluindo o acesso, a continuidade e a conclusão do processo de alfabetização, estimulando ainda o prosseguimento da vida escolar. Ainda neste documento, no que tange ao corpo docente, é dito que “Para atuar na docência do 1º Período do I Segmento, exige-se formação em nível superior. Nos demais períodos, em caso de ausência de profissionais com qualificação requerida, em caráter excepcional e temporário, admitir-se-á outras pessoas, mas que possam desenvolver sua função de modo que atenda os objetivos e as características desta modalidade de ensino” (SLBPAJA s/d:12).

Como justificativa para o crescente número de inscritos na EJA no Estado do Tocantins, o PCEJA/TO, conforme já destacado por Silva et al. (2010), afirma que:

As características do alunado da EJA vêm por seu turno convergir para assemelhar-se a dos professores, ou seja, quase sempre é o fator econômico que determina seu afastamento e seu retorno à sala de aula. Quando da implantação do Estado, a maioria das pessoas vivia no campo e eram analfabetas ou semi-analfabetas. Com a construção da capital, a região torna-se o que podemos

chamar de eldorado e muitas famílias migraram do nordeste e dos outros estados do norte para o Tocantins. Esse processo contribui para o aumento populacional e conseqüentemente para o aumento dos índices educacionais negativos. Essas pessoas que migraram para terras tocaninenses muitas vezes o fazem em busca de melhoria das condições imediatas, que perpassa sempre pela empregabilidade. (s/d:35-36).

Ainda segundo o PCEJA/TO, em relação à procura de alunos pela EJA, “(...) só observaremos maior número de matrículas na medida em que os setores de desenvolvimento econômico vão se expandindo e exigindo mão-de-obra especializada” (s/d:36). Dadas todas estas especificidades da EJA no Tocantins, podemos iniciar as discussões acerca da interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade nos documentos analisados

Concordamos com o Programa de Ensino da Educação de Jovens e Adultos (PEEJA, s/d), apresentado pela Secretaria Municipal de Educação da rede de ensino de Araguaína-TO, ao relacionar, em sua justificativa, três funções como fundamentais para a efetivação do trabalho com a EJA: *Função Reparadora*, *Função Equalizadora* e *Função Permanente*. A primeira deve visar à igualdade e à liberdade como pressupostos fundamentais do direito à educação, sendo uma forma de recuperar um direito negado em determinados momentos da vida do jovem e do adulto; a segunda com a função de proporcionar equidade de acesso ao sistema educacional e profissional e; em terceiro, um apelo para uma educação que vise uma permanência do aluno, fundando uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a liberdade, a igualdade e a diversidade (PEEJA s/d:02). Porém, se confrontarmos estas proposições em contextos em que o corpo docente da EJA não disponha de mão-de-

obra adequadamente qualificada, conforme citado no SLBPAJA (s/d:12), chegaremos à conclusão de que a aplicação das três funções apresentadas pelo PEEJA (s/d:02) parecem momentaneamente inviáveis.

Conforme citado anteriormente, os documentos analisados são, em sua totalidade, multidisciplinares, isto é, as disciplinas/conhecimentos são compartimentados e justapostos numa matriz curricular. Elaboramos três figuras para efeito de exemplificação, que correspondem às construções multi, inter e transdisciplinares:

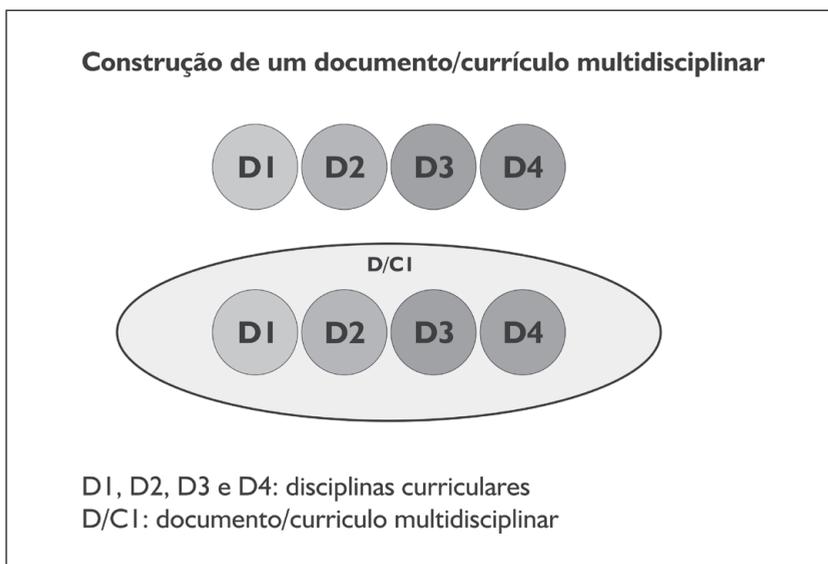
FIGURA 2

FIGURA 3

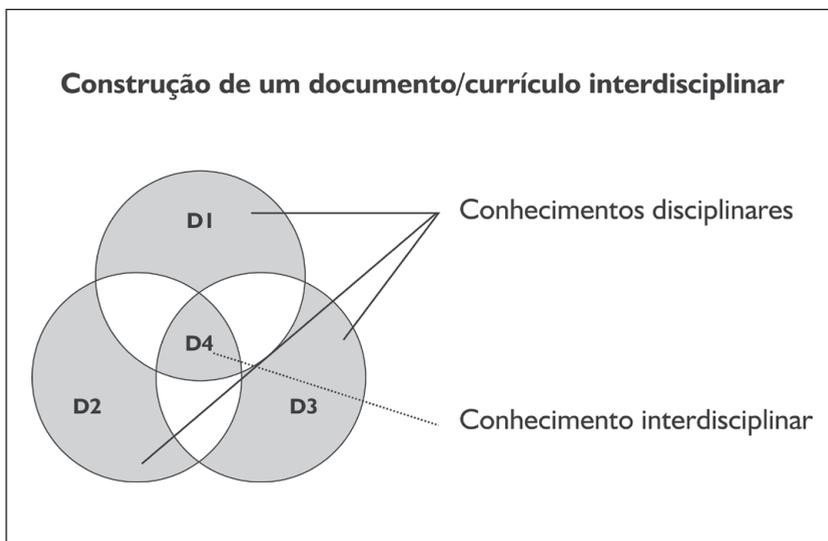
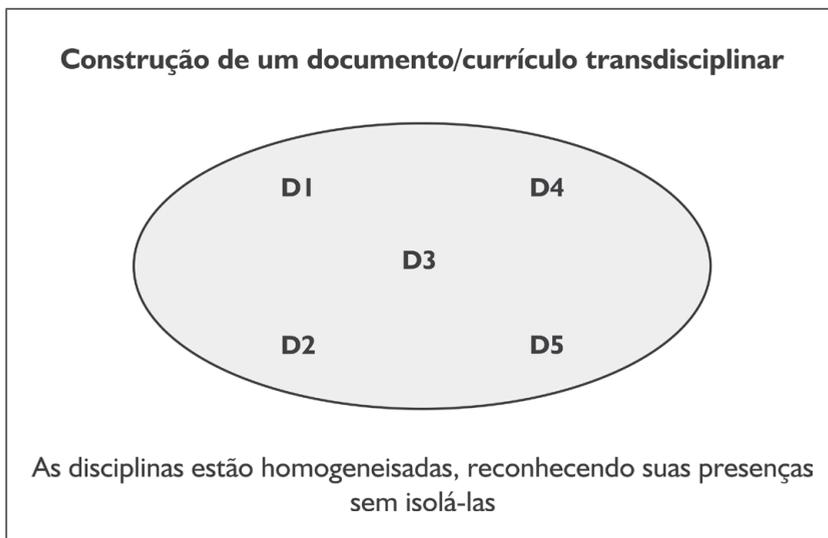


FIGURA 4



Observamos através da *Figura 2* que o trabalho multidisciplinar, apesar de constituir uma unidade, mantém as fronteiras disciplinares rígidas, apenas justa ou sobrepondo-as. Na *Figura 3*, representativa do trabalho interdisciplinar, percebemos que existe um ponto com propriedades comuns a todas as disciplinas: esta parte – híbrida –, é uma disciplina complexa, interdisciplinar. Na *Figura 4*, representante do trabalho transdisciplinar, percebemos que as disciplinas são descompartmentadas, restabelecendo suas ligações suprimidas pela hiperespecialização disciplinar. A análise das concepções acerca de interdisciplinaridade, segundo nossa concepção, surge como uma resposta às demandas apresentadas pelo PCEJA/TO, ao citarem que “(...) propõe-se a reestruturação da proposta curricular da EJA para que assim possamos visualizar sua funcionalidade, sua diversidade e a partir da avaliação desse documento sugerir modificações, exclusão, inclusão e tudo quanto for necessário e pertinente para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem dos sujeitos da EJA” (s/d:15).

Toda a construção dos documentos analisados se dá de maneira interdisciplinar, conforme fica explícito na seguinte passagem do PCEJA/TO:

Além disso, aprofundar-se-ia um pouco mais o referencial teórico da proposta alinhando-o com a *teoria freireana*, de onde busca-se extrair dessas contribuições político-ideológicas, inseridas na ação educativa e agregando contribuições de outros estudos: *psicologia do desenvolvimento, da sociologia, antropologia e da filosofia* no que diz respeito à construção do conhecimento e por *reflexões sobre a educação, enquanto elaboração do sujeito social*. (s/d:13-14)

Quando são mobilizadas contribuições de diversas áreas para a construção do documento (*teoria freireana; psicologia do desenvolvimento; da sociologia; antropologia; da filosofia*) apresenta as categorias científicas

representadas por sintagmas de maneira justaposta, utilizando-se de paralelismo sintático que coloca os conhecimentos em pé de igualdade³. Uma vez que o documento é proposto para orientação dos professores, podemos inferir que as práticas docentes também devam ser pautadas com o auxílio das contribuições de diversas áreas do conhecimento que tenham ligação com o contexto educacional. O currículo, apesar de ser construído com conhecimentos interdisciplinares, é constituído de maneira multidisciplinar, uma vez que as grandes áreas do conhecimento estão bem definidas: *Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias; Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Seguindo a observação, percebemos que as grandes áreas são subdivididas, finalmente, em disciplinas rígidas: *língua portuguesa, língua inglesa, educação física e artes; história, geografia, filosofia e sociologia; ciências, biologia, física, química e matemática*. Os conteúdos são divididos nas escolas da educação básica em disciplinas semelhantes às apresentadas pelos documentos, sendo ministradas conforme foram dispostas no documento: de maneira isolada.

O uso da oração “*reflexões sobre a educação, enquanto elaboração do sujeito social*” provavelmente foi motivada pela adesão à concepção freireana, em que o sujeito em alfabetização deve receber formação também política, atribuindo funcionalidade aos conhecimentos e estabelecendo suas aplicações no cotidiano do educando. Este processo, chamado pelo educador de alfabetização, aqui é entendido como letramento⁴. Atuações didáticas que objetivam o letramento são, essencialmente, interdisciplinares, uma vez que restabelecem ligações entre os conhecimentos perdidas

3. Não é o objetivo da pesquisa, mas reconhecemos aqui a falha na construção do paralelismo sintático no trecho destacado, uma vez que ocorre a utilização de sintagmas preposicionais de maneira alternada entre os sintagmas nominais.

4. Letramento aqui é entendido, assim como para Magalhães & Barbosa, como “processo articulado a valores éticos estéticos, a padrões diferenciados de distribuição e circulação social da escrita bem como a padrões e intensidade da participação da escrita no cotidiano e no imaginário dos sujeitos” (p. 153).

durante disjunções didáticas, etc., sendo, portanto, mais uma importante emersão de conceitos interdisciplinares no texto (Silva, 2009).

Apesar da construção interdisciplinar do documento, sua materialização se dá de maneira multidisciplinar, compartimentadora, conforme mostrado na tabela abaixo, representativa do sumário de um dos documentos analisados:

1. Introdução	09	3. Ciências Humanas e Suas Tecnologias	100
1.1 Diagnosticando a EJA no Tocantins	11	3.1 Por Que Ensinar História?	102
1.2 Caminho Percorrido	13	3.2 Breve Histórico do Ensino de Geografia	124
1.3 Histórico da Educação de Jovens e Adultos	16	3.3 Filosofia	149
1.4 A Educação de Jovens e Adultos no Tocantins	29	3.4 Sociologia	152
1.5 Caracterização dos Sujeitos da EJA	35	3.5 Referência Bibliográfica	154
1.6 Concepções Norteadoras de Uma Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos	36	3.6 Colaboradores	155
1.7 Colaboradores	47	4. Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias	157
1.8 Referência Bibliográfica	48	4.1 Ciências	166
2. Áreas de Conhecimento	49	4.2 Biologia	167
2.1 Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias	49	4.3 Física	168
2.2 Língua Portuguesa	51	4.4 Química	169
2.3 Língua Inglesa	72	4.5 Matemática	169
2.4 Educação Física	85	4.6 Referência Bibliográfica	232
2.5 Artes	94	4.7 Colaboradores	234
2.6 Referência Bibliográfica	98	4.8 Colaboradores – 1º Segmento – Todas as Áreas de Conhecimento	235
2.7 Colaboradores	99		

Quando buscamos encontrar respostas para os desafios que a EJA representa, os modelos de ensino-aprendizagem proposto por teóricos ligados que entendem a interdisciplinaridade como não apenas uma categoria de conhecimento, mas uma alternativa de intervenção e prática, ganham força. Para ilustrar estas concepções, Japiassu (apud Alves 2008, p. 100), ainda que focalize o contexto da pesquisa e não necessariamente o ensino básico, como aqui fizemos, diz que a interdisciplinaridade “precisa ser entendida como uma atitude (...) sem ter a ilusão de que basta a simples colocação em contato dos cientistas de disciplinas diferentes para se criar

a interdisciplinaridade”. Nesse sentido, tomaremos um trecho do PCEJA/TO (s/d):

Um terceiro elemento é a questão da *intersectorialidade* da EJA, o que retoma as discussões propostas pelo guia de discussão para as reuniões nacionais e sub-regionais da V Confinetea que definia sete áreas temáticas para a EJA, que são elas: *alfabetização, educação e trabalho, cidadania, direitos humanos e participação das pessoas jovens e adultas, educação do campo e indígena, educação de jovens, educação e gênero e educação, desenvolvimento social e desenvolvimento sustentável*. Além disso, corrobora-se a discussão de que a EJA deve perpassar as questões interinstitucionais. (p. 26)

A escolha do lexema “intersectorialidade” dispara uma associação direta com a idéia de complexidade proposta por Morin (2008). Para entendermos e atendermos às demandas implicadas pelos sete objetivos citados e destacados no trecho acima, fazem-se necessários uma série de conhecimentos de áreas muito diversas, como antropologia, política, economia, psicologia, linguística, etc., resgatando os conceitos de complexidade e interdisciplinaridade como ferramentas de interpretação e intervenção dessas realidades. Uma modalidade de ensino que apresenta problemas de ordens diversas não pode ter todos os seus problemas resolvidos apenas através de conceituações ou especulações, mas principalmente por atitudes reflexivas, conforme cita Fazenda (apud. Alves, 2008, p. 100) quando diz que a “interdisciplinaridade é essencialmente um processo que precisa ser vivido e exercido”, corroborando com a fala de Freire (2008, p. 82), ao caracterizar “O homem, como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do *ser mais*”. A fala de Freire foi trazida por fortalecer as conceituações aqui propostas, uma vez que o autor é recorrente em todas as propostas

curriculares relacionadas à EJA que foram analisadas durante a pesquisa que deu origem a este trabalho. Isto fica evidente no trecho do PCEJA/TO, quando fala sobre a elaboração da proposta curricular, em que “O referencial teórico reflete as discussões nacionais em torno da adoção da ‘pedagogia freireana’ por ser esta a que mais se alinha com o trabalho da andragogia proposto em EJA” (s/d: 16).

Trabalhar nesta perspectiva significa direcionar os conteúdos estruturantes, intencionalmente selecionados, organizar, contextualizar e, se possível, planejar *interdisciplinarmente*, com o intuito de aguçar a criatividade e possibilitar a ação participativa do aluno, num ambiente em que a interação e a aproximação dos diversos conhecimentos adquiridos possam integrar formas contemporâneas e inovadoras às suas práticas cotidianas, focando o empreendimento de vários tipos de linguagens nos aspectos da comunicação, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades contempladas nesta área do conhecimento. (PCEJA/TO s/d:53-54)

Observamos ainda que há a presença de concepções nestes documentos que se alinham com a proposta de interdisciplinaridade apresentada nesse trabalho, conforme o SLBPAJA (s/d, p. 13), quando estabelece como função dos Estudos Sociais e da Natureza, “Desenvolver o senso crítico em relação aos conhecimentos das diversas áreas estabelecendo ligações entre vivência e conhecimento escolar”. A interdisciplinaridade é citada em diversas outras passagens dos documentos, dentre elas, selecionamos a seguinte passagem:

Quanto mais bem estruturado estiver o curso maiores as chances de sucesso. Por isso, propõe-se uma prática educativa na qual a aprendizagem da leitura e da escrita aconteça

interdisciplinarmente, abordando temas que proporcionem ao aluno a compreensão das relações do homem com ele próprio, com a natureza e com outros conhecimentos, pois é na relação homem mundo que a aprendizagem deve ser focalizada e compreendida. (SLBPAJA s/d:12)

A interdisciplinaridade aparece novamente no texto nas tabelas de competências, habilidades e conteúdos. Na parte referente às competências, destinada às práticas de leitura e escrita, encontramos o seguinte trecho: “Compreender e interpretar textos que circulam na sociedade e perceber as diferentes dimensões de leitura: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler”, onde identificamos noções implícitas de letramento. Para atender a essas competências, são descritas as habilidades mínimas necessárias para as tarefas, que vão desde “Identificar idéias explícitas que contribuam para a compreensão textual” a “Compreender os significados das mensagens orais inclusive as veiculadas pelos meios de comunicação, considerando as intenções do autor”. Os trechos citados foram retirados do quadro de habilidades, e demonstram que o objetivo está além da alfabetização (decodificação mecânica de signos), atingindo níveis de letramento (envolvimento com práticas de fala, leitura e escrita). No terceiro quadro – conteúdos –, encontram-se os conteúdos que devem ser trabalhados com os alunos para treino e aplicação das competências de leitura e escrita. As habilidades necessárias para atender às competências descritas no texto são de natureza interdisciplinar, uma vez que as leituras e textos realizados pelos alunos em contextos escolares e não-escolares são de conteúdos diversos, reunindo conhecimentos de áreas também diversas, mas integradas. O que não aparecem são maneiras de atingir estas habilidades: há a demanda, mas não há subsídios didático-metodológicos, conforme mostrará a Figura 5, abaixo.

FIGURA 5

EIXO I: Prática de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos.		
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<p>Compreender e interpretar textos que circulam na sociedade e perceber as diferentes dimensões de leitura: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar ideias explícitas que contribuam para compreensão textual. • Inferir ideias implícitas que contribuam para compreensão textual. • Compreender a leitura buscando informações, significados das palavras no texto, deduzindo a partir do contexto ou consultando dicionário. • Identificar os efeitos produzidos por recursos linguísticos e gráficos na caracterização do texto analisado. • Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto. • Entender a progressão temática e encadeamento lógico do texto. • Compreender os recursos complementares do texto (gráficos, tabelas, desenhos, fotos etc.), que auxiliam a compreensão e a interpretação. • Expressar oralmente opiniões e pontos de vista de forma clara e ordenada, adequando a linguagem à situação comunicativa e a intencionalidade. • Reconhecer diferenças entre a linguagem oral ou escrita. • Compreender os significados das mensagens orais inclusive as veiculadas pelos meios de comunicação, considerando as intenções do autor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros textuais: <ul style="list-style-type: none"> - Artigo de Opinião; - Paródia; - Cordel; - Canção; - Divulgação científica; - Memória ; - Poema; - História em Quadrinhos; - Conto; - Bilhete, carta, recado, convite, etc. - Esquema/resumo/ resenha.

Conclusões

A interdisciplinaridade surge em diversas passagens dos documentos, desde sua constituição aos seus encaminhamentos, conforme comprovado anteriormente. Percebemos que os conceitos de interdisciplinaridade, apesar de frequentes, não são acompanhados de proposições de estratégias que auxiliem os professores no cumprimento das demandas interdisciplinares. Temos a impressão de que as conceituações interdisciplinares não chegam com força suficiente, ou nem mesmo emergem, à superfície das matrizes curriculares ou de competências e habilidades a ponto de incentivar práticas inovadoras por parte dos docentes. O que fica evidente é que, apesar de as constituições dos documentos se darem de maneira interdisciplinar, estes se materializam multidisciplinares, conforme já citado anteriormente.

Os documentos analisados mostram, em passagens diversas, a importância do que denominamos nesta pesquisa de *pensamento complexo*, o qual busque um entrelaçamento de conhecimentos de forma a contribuir com a construção de indivíduos conscientes e que possam desempenhar bem seu papel social. Entretanto, o que fica ainda mais evidente é a manutenção do sistema de conhecimento disciplinarizado, compartimentado, por vezes retirado de seu contexto de formulação e aplicação. Em contrapartida, as indicações do documento apontam para a construção de uma nova realidade educacional que, apesar de não serem propostas novas, estão longe de serem aplicáveis. A realidade apontada é a de que o educando seja protagonista de sua própria construção, sendo subsidiado por uma rede complexa, que se inicia com os professores, estendendo-se à comunidade escolar e chegando, finalmente, à sociedade em geral.

Referências bibliográficas

- ALVES, Adriana (2008). Interdisciplinaridade e matemática. In: Ivani Fazenda, org. *O que é interdisciplinaridade?*. São Paulo, Editora Cortez, pp. 97-111.
- BRASIL (1996). *Lei nº 9.394/96: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> acesso em: 25 de novembro de 2009.
- CELANI, M. A. A. (2008). A relevância da Lingüística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: Malice Borges M. Fortkamp & Lêda Maria B. Tomich, orgs. *Aspectos da Lingüística Aplicada: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Santa Catarina: Insular, ed. 2, pp. 17-32.
- CNE/CEB. *Resolução 01/2000*. Disponível em: http://www.diariooficial.hpg.com.br/fed_res_cne_ceb_012000.htm. Acesso em: 25 de novembro de 2009.
- EUGENIO, Benedito G. *O currículo no cotidiano de uma escola de educação de jovens e adultos*. REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 2, nº 1, p. 88-102.
- FAZENDA, Ivani Catarina A. (2008). Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: Ivani Fazenda, org. *O que é interdisciplinaridade?*. São Paulo, Cortez, pp. 17-28.
- FREIRE, Paulo (2008). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, ed. 47.
- GINZBURG, Carlo (2009). *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo, Companhia das Letras, ed. 2.
- MAGALHÃES, Hilda G. Dutra; BARBOSA, Elizane de Paula S. (2009). Letramento literário na alfabetização. In: Wagner Rodrigues Silva & Livia Chaves de Melo, orgs. *Pesquisa & Ensino de Língua Materna e Literatura: Diálogos entre Formador e Professor*. Campinas, Mercado de Letras, pp. 151-169.
- MOITA LOPES, Luiz. Paulo da (2006). Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: Luiz Paulo da Moita Lopes, org. *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo, Parábola Editorial, pp. 13-42.
- MORIN, Edgar (2008). *Introdução ao Pensamento Complexo*. 5ª ed. Lisboa: Instituto Piaget.

ROCHA, Anna Bernardes da S. (1998). Currículo do Ensino Fundamental e a Lei 9.394/96. In: Eurides Brito da Silva, org. *A Educação Básica Pós-LDB*. São Paulo, Pioneira Thomson, pp. 37-59.

SILVA, Wagner R. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. (a sair)

_____. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, ALAB, 2009. v. 9, nº 1, p. 17-39.

SILVA, Wagner R.; GOMES, Elisângela S.; SOARES, Gildamara S. (2010). Construção da aula de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos. In: Wagner R. Silva e Hilda Gomes D. Magalhães, orgs. *Caderno didático ensino de língua e literatura*. PRODOCÊNCIA/CAPES/MEC (no prelo).

Documentos citados/analizados

ARAGUAÍNA. *Programa de Ensino da Educação de Jovens e Adultos – II segmento*. Prefeitura Municipal de Araguaína: Secretaria Municipal de Educação, s/d.

_____. *Se Letra Brasil: Projeto de alfabetização de jovens e adultos*. Prefeitura Municipal de Araguaína: Secretaria Municipal de Educação, s/d.

TOCANTINS. *Proposta curricular – educação de jovens e adultos – versão preliminar*. Governo do Estado do Tocantins. Secretaria de Educação e Cultura, s/d.

REMEMORANDO UMA TRAJETÓRIA DE PESQUISADOR/AUTOR

Wagner Rodrigues Silva¹

Universidade Federal do Tocantins

“A memória é deveras um pandemônio, mas está tudo lá dentro, depois de fuçar um pouco o dono é capaz de encontrar todas as coisas”.

(Chico Buarque)²

Sou professor de uma jovem instituição federal de ensino superior: *Universidade Federal do Tocantins – UFT*. Na instituição, assim como no próprio Estado, os empreendimentos são sempre instigantes, motivadores, somos pioneiros em muitas ações. Como a história nos mostra, os desbravadores são sempre lembrados. Talvez esse fato explique o fascínio que percebo nos historiadores colegas de profissão em deixar o próprio nome registrado na história. Provavelmente, por não enxergar a dimensão do pioneirismo, diferentemente dos historiadores, não costumo perceber o mérito de possuir o próprio nome registrado na história.

Na história da revista *Ao pé da letra*, consta meu nome registrado. Em cada um dos três primeiros volumes da revista, tenho um artigo publicado. Minha participação na revista não se limita a esse fato, mas também fiz parte da comissão de graduandos que participaram como colaboradores no processo de edição dos dois primeiros números da revista. Mais que um trabalho intelectual, foi realmente um trabalho braçal! Também podemos

1. Publicou, como aluno, nos volumes 1 (1999), 2 (2000) e 3.1 (2001) de *Ao Pé da Letra*. Atualmente é Professor da Universidade Federal de Tocantins.

2. BUARQUE, Chico. *Leite derramado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 41.

somar ao pioneirismo tematizado a autoria do primeiro artigo escrito em língua estrangeira (Quanta ousadia nossa!). Assim como no segundo volume da revista, em que está publicado o artigo em língua inglesa, assinei o terceiro artigo com uma amiga da turma de graduação, praticávamos o exercício da escrita cooperativa, atividade ainda pouco exercitada pelos pesquisadores na área das humanidades.

Para mim, o registro do nome na história pode não ter o mesmo valor que tem para muitos historiadores, mas reconheço que, no presente, a experiência vivenciada no passado pode contribuir bastante. A partir do finalzinho da década de 90, juntamente com a autoria, iniciei a prática da pesquisa como bolsista de iniciação científica (PIBIC/CNPq). Não consigo falar sobre a escrita e a pesquisa separadamente. Essas práticas permitiram a construção de uma base suficientemente resistente para suportar alguns desafios: dos cursos *Stricto Sensu*; da docência no ensino superior; da orientação de alunos para a pesquisa, em diferentes níveis de formação; da participação como membro de conselhos editoriais; e, mais recentemente, novamente, da prática de pesquisa como bolsista do CNPq, desta vez com bolsa de Produtividade em Pesquisa.

No exercício da escrita de artigos científicos, apresentar os resultados das primeiras pesquisas e divulgá-los para um público mais amplo que os leitores autorizados dos tradicionais relatórios de pesquisa, incute no profissional em formação inicial a responsabilidade da divulgação dos resultados de pesquisa entre os pares. A divulgação em periódicos especializados é necessária para o progresso da ciência, permite que o pesquisador interaja com especialistas no assunto trabalhado.

Após emissão dos pareceres pelo conselho editorial, as idas e vindas dos artigos científicos permitem que o autor vivencie o caráter provisório dos resultados de pesquisas e das inúmeras versões do texto escrito. Aceita-se finalmente a reescrita como atividade constitutiva da prática da escrita. A Licenciatura em Letras com iniciação à pesquisa não é

apenas uma licenciatura, com o exercício da prestigiada escrita acadêmica, provavelmente, configure a Licenciatura que tanto precisamos no Brasil.

Da recém-criada revista *Ao pé da letra*, então pioneiríssima na escolha do público alvo, alunos de graduação, alcancei espaço entre respeitados periódicos científicos de alcance nacional e internacional. Por coincidência, meu último artigo foi publicado no periódico *Investigações*, editado pelo reconhecido *Programa de Pós-Graduação em Letras*, da saudosa *Universidade Federal de Pernambuco – UFPE*. Também experimentei a escrita e a organização de livros acadêmicos. Nas linhas desses escritos, levo o entusiasmo do pioneirismo das produções iniciais, posso reconhecer um pouco do “Tópicos discursivos e formas de construção das adivinhas”, “Grammatical Strategies in the Formation of English Riddles” e “Adivinhas e ensino de Língua Portuguesa: uma descoberta”. Esses textos estão disponíveis nos três primeiros números de *Ao pé da letra*. Nas minhas recentes produções em co-autoria, também reconheço um pouco da prática da escrita cooperativa com Surama Fernandes da Silva e Cassandra da Silva Muniz, minhas companheiras de graduação, audaciosas co-autoras.

Minha efetiva participação na prática da escrita acadêmica, iniciada ainda no curso de graduação, autoriza-me, hoje, a desafiar meus alunos da Graduação em Letras, na Região Norte do país, a produzirem e publicarem textos científicos. Tenho o privilégio de participar da escrita desses alunos, o entusiasmo dos iniciantes me revigora. Atualmente, possuo significativas produções científicas escritas juntamente com esses alunos. Juntos, estamos alcançando espaços que dificilmente esses jovens iniciantes teriam acesso, não pela falta de capacidade deles, mas simplesmente por políticas de editoração. São poucos os periódicos científicos que dão acesso aos graduandos como autores exclusivos, daí o mérito do periódico *Ao pé da letra*, um espaço reservado aos alunos ousados, que cedo já visualizam um horizonte mais amplo na formação acadêmica.

Lembrando da epígrafe deste texto, poderia “fuçar um pouco” mais minha memória e, certamente, encontraria outras coisas relevantes para este depoimento, mas tais coisas advindas talvez não me permitissem manter a atenção do leitor. O prazeroso mesmo é desfrutar das coisas da própria memória, poder alimentá-la, fortalecê-la sempre! Não tenho dúvidas de que a revista *Ao pé da letra* é um espaço científico para construção dessas coisas boas para nossa memória.

Assim como o pioneirismo do espaço de publicação para os graduandos de Letras, no final da década de 90, caracterizava a revista *Ao pé da letra*, passados dez anos, o periódico continua fazendo história. Atualmente, mesmo ainda jovem, a revista obtém pleno reconhecimento na academia, usufrui de um bom desempenho na importante avaliação de periódicos da CAPES, compartilha espaço em respeitadores indexadores com outros renomados periódicos científicos. Parabéns a todas as pessoas que contribuíram para a consolidação de *Ao pé da letra*!

A PRODUÇÃO TEXTUAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Josefa Adriana Gregório de Souza¹

Universidade Estadual da Paraíba

Resumo:

Partindo da concepção de que diversas teorias linguísticas foram incorporadas ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa, nos três eixos que a compõe – leitura, produção textual e análise linguística –, decidimos analisar como são abordadas as propostas de produção textual em livros didáticos de língua portuguesa destinados ao ensino médio. Para isso, foram analisados Faraco (2003) e Cereja & Magalhães (2005), com o objetivo de perceber como esse eixo de ensino-aprendizagem estava sendo trabalhado em coleções didáticas. Nosso interesse com essa pesquisa foi saber se as coleções inseriam as noções de gêneros textuais, e de que forma o gênero era abordado.

Abstract:

Beginning with the assumption that several linguistic theories have been incorporated into the teaching and learning of the Portuguese language, in the three areas that compose it – reading, writing and linguistic analysis – we decided to analyze the ways in which the proposals for textual production in Portuguese textbooks, especially those designed for high school, are presented. Our analysis, based on Faraco (2003) and Cereja & Magalhães (2005), aims to discover how writing is being taught in textbooks. Our goal in this research was to find out whether the textbooks considered notions of textual genres and how they used these notions.

1. Trabalho realizado na disciplina Trabalho Acadêmico Orientado, no curso de Letras da UEPB (Campus VI – Monteiro), sob orientação do Prof. Ms. Francisco Eduardo Vieira da Silva, em 2009.2.

I. Introdução

De algumas décadas para cá, linguistas vêm refletindo acerca do ensino de língua portuguesa, nos três eixos que o compõem: a leitura, a produção textual e a análise linguística.

Diante disso, a prática de leitura deveria assumir, nas aulas de língua portuguesa, particular relevância, pois é a partir desse eixo que o aluno deve tornar-se apto a aprender os sentidos explícitos e implícitos no texto, os quais são apresentados não só através de elementos linguísticos (os tempos verbais, os itens lexicais que funcionam como operadores argumentativos ou de discurso, os diversos tipos de referência anafórica, dentre outros), mas também de elementos extralinguísticos advindos da vivência do aluno-leitor, os quais lhe permitem não apenas interpretar o texto, mas recriá-lo a partir de sua visão de mundo (Koch, 2008). O ensino de leitura deve capacitar o discente para reconstruir e reinventar os textos lidos, tornando-o um leitor proficiente, que consegue ir além da leitura pautada apenas na decodificação.

Do contrário, se a leitura resumir-se apenas às informações que o texto aborda de forma explícita, ou se o texto for utilizado apenas para o ensino de normas gramaticais descontextualizadas, o estudante não terá êxito em determinadas práticas sociais de linguagem, pois não levará em conta que o texto é uma forma de interação entre sujeitos sociais em qualquer situação. Segundo Geraldi (1997:135), “o texto deve ser o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua”. Partindo dessa concepção, é no estudo do texto que deve acontecer a construção/produção de conhecimentos na escola. Logo se o docente associar às suas aulas de língua materna com enfoque na produção textual, os cinco elementos ou condições defendidas por Geraldi (1997) – tenha o que dizer; tenha uma razão para dizer; tenha para quem dizer; assuma a posição de interlocutor em relação ao outro com quem pretende interagir;

escolha estratégias para dizer -, o texto deixará de ser visto apenas como uma redação escolar, que tem leitores e funções pré-destinadas e artificiais: geralmente, apenas o professor lê com o objetivo exclusivo de dar uma nota. A partir do momento em que essas ideias abordadas por este autor são incorporadas ao ensino-aprendizagem de produção textual, há uma mudança significativa nas atividades de leitura e produção na escola.

Até a década de 1990, algumas contribuições das teorias linguísticas que consideram o texto como objeto de análise e de ensino já haviam adentrado nas aulas de língua portuguesa. No entanto, tais aulas, em geral, continuavam pautadas no ensino da nomenclatura e das normas prescritivas da gramática tradicional, ficando a prática de leitura e escrita em segundo plano. Insatisfeitos com esse cenário, estudiosos e linguistas passaram a questionar a validade deste “modelo” de ensino, o que fez emergir um novo eixo no ensino de língua materna – a análise linguística –, que é o ensino da gramática a serviço da leitura e produção textual. Esta perspectiva não é uma disciplina ou matéria escolar, mas uma nova forma de refletir sobre o ensino de língua portuguesa. (cf. Mendonça, 2006).

Segundo Mendonça (2006), novas palavras surgem quando surgem novas necessidades. A esse respeito, Soares (1998:19) diz: “novas palavras são criadas, ou a velhas palavras dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos”. Portanto, com o termo *análise linguística* não foi diferente, uma vez que surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. A análise linguística pode ser de grande auxílio na produção textual, uma vez que não está pautada apenas na higienização dos textos, na correção por parte do professor sem a colaboração do aluno, mas num movimento de reflexão sob virtudes e lacunas de natureza diversificada, percebidas nos textos dos alunos (cf. Mendonça, 2006).

Partindo dessa nova roupagem assumida pelo ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos três eixos – leitura, produção e análise linguística –, voltaremos nossa pesquisa para o eixo da produção textual nos livros didáticos de língua portuguesa (LDLP) do Ensino Médio. Devido às diversas teorias difundidas pelos estudos linguísticos acerca do ensino-aprendizagem de produção de textos – dentre elas a noção de gênero textual ou discursivo, que são formas textuais escritas ou orais relativamente estáveis, histórica e socialmente situadas (Bakhtin, 2003), o aluno terá mais oportunidades de lidar com a língua em seus diversos usos cotidianos. Diante disso, analisaremos como se apresenta esse eixo de ensino nos livros didáticos (LDs), uma vez que, nas últimas décadas, tem-se enfatizado a noção de gênero textual como um facilitador do ensino-aprendizagem de produção textual.

Sendo assim, nosso interesse em analisar o LDLP do Ensino Médio é para observarmos como estas obras, aprovadas pelo PNLEM², estão abordando a produção textual. Tal interesse surgiu durante um período de observação de aulas de língua portuguesa, numa turma de 3º ano do ensino médio, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Balbina Pereira, no município de Serra Branca – PB. As aulas observadas foram por conta do componente curricular Estágio Supervisionado III, do 6º período do curso de Letras – com habilitação em língua portuguesa, oferecido pela Universidade Estadual da Paraíba, Campus VI – Poeta Pinto do Monteiro, situado na cidade de Monteiro – PB. Nessas aulas, percebemos que o LD era tido como a única fonte de conhecimento utilizado pela docente e que a maioria dos alunos chega ao ensino médio sem saber produzir um texto coerente, coeso e de acordo com as funções

2. O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), implantado em 2004 pelo Governo Federal, visa, primordialmente, a universalização de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o país, e contribui, conseqüentemente, para o aprimoramento de tais livros.

demandadas pela sociedade. Assim, despertou-nos o interesse em analisar tal temática, pois percebemos o quão difícil e penoso era o processo de produção de textos pelos alunos, os quais precisariam elaborar um texto a partir de temas sugeridos pela docente sem ao menos refletir sobre o que seria escrito. Quando era para se trabalhar com algum gênero textual, seguiam as opções sugeridas pelo livro didático, como sendo aspectos relevantes e suficientes para uma boa produção.

Diante disso, partimos da hipótese de que alguns autores de LDLP têm inserido “novas” teorias e conceitos – como a noção de gêneros textuais –, visando ao aprimoramento da produção escrita, de forma que o estudante perceba que o texto não se reduz apenas às redações escolares, mas se relaciona à diversidade de práticas sociais e suas múltiplas funções; no que concerne à produção textual, acreditamos que sejam enfatizados nos LDLP o contexto de produção dos textos (esfera, suporte, função social), bem como orientações sobre as características composicionais do gênero proposto.

As coleções analisadas serão Faraco (2003) e Cereja & Magalhães (2005), ambas destinadas a alunos de ensino médio, na tentativa de representar perspectivas diferentes do tema a ser analisado. Além de livros e artigos que discutem o ensino de língua portuguesa em sala de aula, tais obras foram analisadas à luz da concepção de gêneros textuais de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2003, 2004 e 2007).

2. Gêneros, tipos e suportes textuais

De acordo com Azeredo (2008), a noção de gênero textual existe há algum tempo, mas durante algumas décadas esteve restrita à literatura e à retórica. Na tradição dos estudos literários, eram distinguidos apenas três gêneros: o lírico, o épico e o dramático. Segundo o autor, só recentemente a Linguística tem se interessado por essa temática, uma vez que os modelos

tradicionais de descrição do fenômeno linguístico, tanto na perspectiva estruturalista, quanto na ótica da gramática gerativista, pararam na frase. O foco de análise deixa de ser a frase e passa a ser o texto, já que este se define antes por seu papel sociointerativo do que por sua estruturação léxica e gramatical.

Bakhtin (2003)³, ao sistematizar a noção de gêneros textuais, definiu-os como sendo formas textuais orais ou escritas relativamente estáveis, histórica e socialmente situadas. Como diz Marcuschi (2003), os gêneros são textos da vida cotidiana com padrões sociocomunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo, realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas. Os gêneros constituem uma listagem aberta, são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações como: cartas (pessoal, comercial), romance, bilhete, propagandas, e-mails, bulas de remédio, receitas culinárias, dentre outros.

Para Marcuschi (2004), os estudos dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais, desde que não os concebamos como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificada de modo particular na linguagem, vendo-os como entidades dinâmicas poderosas, que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista lexical, grau de formalidade ou natureza dos temas. Os gêneros textuais limitam nossa ação na escrita, sendo identificados como nossa “linguagem estandar”, o que por um lado impõe restrições e padronizações, mas, por outro lado, é um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação.

3. Para um aprofundamento sobre os gêneros do discurso (textuais), conferir (Bakhtin, 2003).

Ao contrário dos gêneros, que são mutáveis e incatalogáveis, os tipos textuais são restritos a cerca de meia dúzia (em geral: narração, descrição, injunção, argumentação, exposição e diálogo). É partindo de diferenças como essa que Marcuschi (2007) diz ser necessário à distinção entre *tipo* e *gênero textual*, pois tal confusão pode esvaziar a noção de gênero da sua carga sociocultural, historicamente constituída, ferramenta essencial, na socialização do discente via linguagem escrita, uma vez que se tem usado muito, tanto no dia a dia, quanto nos livros didáticos, a expressão *tipo textual* ao invés de *gênero textual*. Enquanto os gêneros textuais são voltados para o ensino-aprendizagem, como forma de interação sócio-comunicativa, as tipologias textuais (narração, descrição, injunção, argumentação, exposição etc.) designam uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas).

Outra discussão relacionada aos gêneros é a questão dos *suportes textuais*. Segundo Marcuschi (2003), tal discussão nos leva a perceber como se dá a circulação social dos gêneros. De acordo com o referido autor, todo gênero tem um suporte, mas fazer a distinção entre gênero e suporte é algo que nem sempre é simples, e a identificação deste exige cuidado. O linguista não tem como objetivo fazer uma catalogação dos suportes, mas analisar como eles contribuem para a seleção de gênero e sua forma de apresentação. O suporte é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado. Não é que um determine o outro, mas que determinados gêneros exigem determinados suportes. Por sua vez, Bunzen (2005) afirma que a variação dos suportes – livros, fichas, folhetos, cartazes, cadernos – deve ser tomada como indicadora de diferentes formas de manipulação e uso dos textos escolares.

Diante disso, perguntamo-nos: Será que os LDs de língua portuguesa do Ensino Médio contemplam tais perspectivas teóricas? A partir do

momento em que os alunos adquirirem tais conhecimentos – O que é gênero e tipologia textual? Qual a função do suporte textual? –, serão capazes de compreender melhor o processo de produção textual e produzir bons textos? É sobre isso que refletiremos a seguir.

3. Análises dos livros didáticos: *corpus* e categorias de análise

Nosso objeto de análise é a produção textual em livros didáticos. Para isso, selecionamos duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa, destinados ao Ensino Médio, publicados nos anos 2003 e 2005, sendo uma delas organizada em volume único (LD1) e a outra organizada em três exemplares (LD2). As coleções são, respectivamente, LD1 – Faraco (2003) e LD2 – Cereja & Magalhães (2005).

Nossa análise será norteadada por algumas indagações, as quais são consequências da seguinte questão de base: os LDs abordam a noção de gêneros textuais em suas propostas de produção de texto? Diante disso, pretendemos investigar se as atividades presentes em cada LD:

- a) orientam a produção do gênero adequado à situação;
- b) caracterizam o gênero proposto para produção;
- c) orientam o uso da linguagem adequada ao gênero;
- d) contemplam as diferentes etapas do processo de produção – planejamento, escrita, revisão, reformulação;
- e) propõem tema(s) pertinente(s) à formação cultural dos alunos do ensino médio;
- f) situam a escrita em seu universo de uso social, definindo as condições de produção textual – esfera, suporte, interlocutores etc.;
- g) tratam a escrita como processo de interlocução, levando o aluno a compreender que se trata de um diálogo entre autor-texto-leitor.

3.1. Propostas de produção textual no LDI

O LDI é composto por um volume único, contemplando as três séries do ensino médio. Nessa coleção, os eixos do ensino-aprendizagem de língua estão parcialmente articulados, ou seja, em alguns capítulos, além da abordagem de produção textual, são contemplados também alguns conteúdos de gramática, os quais são apresentados através de fragmentos dos textos que servirão de base na produção textual. Logo, essa coleção não delimita totalmente os conteúdos por disciplina (gramática, literatura e produção textual), o que é um aspecto positivo, pois mostra que a coleção aborda, de algum modo, a análise linguística, que surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. A análise linguística pode ser de grande auxílio na produção textual, uma vez que não está pautada apenas na higienização dos textos, na correção por parte do professor sem a colaboração do aluno, mas num movimento de reflexão sob aspectos textuais de natureza diversificada, percebidos nos textos dos alunos (cf. Mendonça, 2006).

No que diz respeito às atividades de escrita propostas pelo LDI, estas situam-se na seção *Prática de escrita*, a qual aparece uma vez nos capítulos 1, 3, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 24, 26, 27 e 28; duas vezes nos capítulos 9, 17 e 25; e três vezes nos capítulos 2, 14 e 15. Em toda a coleção, são apresentadas 25 propostas de produção textual, distribuídas em 17 capítulos dos 35 que compõem a obra. É perceptível a importância que supostamente é dada à produção textual nessa coleção, pois esse eixo de ensino ocupa muitas vezes capítulos inteiros. Em média, cada capítulo tem entre cinco e onze páginas. *A priori*, essas demonstrações parecem ser fatores positivos com relação ao trabalho com o eixo da produção textual, uma vez que há um espaço amplo para tal abordagem. No entanto, ao analisarmos cada proposta, percebemos que algumas se omitem na definição de elementos

relevantes para uma produção textual eficiente, como o gênero adequado à situação, a função social, o interlocutor, entre outros aspectos. Além disso, tais propostas ora indicam apenas o gênero, sem definir outros aspectos necessários à produção textual ou apresentar objetivos claros para a produção.

As atividades de produção são propostas mediante discussões e debates em torno dos textos trazidos para leitura; ou seja, em geral, dos textos lidos é que derivam as propostas de elaboração textual, um ponto positivo, pois demonstra que o autor tenta articular os eixos leitura e produção textual, mostrando uma diversidade de textos que propicia a ampliação do repertório cultural do aluno, contemplando leituras de gêneros literários, como crônicas, poemas, contos, além de notícias, textos de opinião e letras de música popular brasileira.

A proposta de produção que veremos a seguir partiu da leitura de duas crônicas.

Exemplo I

“A leitura destas duas crônicas certamente reacendeu em você lembranças semelhantes de sua infância. Nossa sugestão, aqui, é que você escreva uma crônica (ou várias), relatando uma ou algumas dessas lembranças. Será particularmente interessante se você puder contrastar situações como Danuza Leão”. (LD1, 2003:26)

As duas crônicas às quais o exemplo se reporta são *A casa da minha avó* e *A casa do meu avô*, ambas da escritora Danuza Leão. Os temas propostos para essa atividade são pertinentes à faixa etária de alunos do Ensino Médio, assim como a orientação adequada ao gênero proposto – crônica. No entanto, alguns aspectos importantes que deveriam ser salientados para o aluno, como a orientação no que diz respeito ao registro de linguagem, o objetivo da produção textual, a indicação da esfera de circulação,

do suporte e do destinatário, a exploração das etapas do processo de escrita (planejamento, revisão, reformulação), não são perceptíveis nesse exemplo. Atividades de escrita como essa não são muito eficientes, pois as únicas orientações feitas para a produção é que se “*escreva uma crônica (ou várias), relatando uma ou algumas dessas lembranças*”. Tais orientações não favorecem a elaboração temática por parte do aluno. Outra sugestão diz que “*será interessante contrastar situações*”, mas que situações devem ser contrastadas, se nem foi delimitado um assunto sobre o qual deveria ser produzido o texto? Diante disso, algumas perguntas podem ser feitas: Qual seria o objetivo do produtor textual ao fazer oposições entre algumas situações? Para quem ele deve escrever? Sobre que assunto, exatamente? Com que finalidade?

A maioria das propostas apresentadas na obra segue o mesmo padrão do exemplo citado anteriormente. Propostas de escrita como essa ficam restritas à sala de aula e têm como único destinatário o professor, o qual avaliará a produção e atribuirá uma nota. Com isso, o discente não terá oportunidade de refletir sobre as funções que a escrita desempenha – o texto deve ser escrito para alguém, ter um objetivo para ser escrito, ter um motivo para ser dito etc.

Assim, apesar de as atividades de escrita propostas pelo LDI inserir diferentes letramentos – literário, jornalístico etc. –, a maneira como são apresentadas deixa lacunas, uma vez que o gênero não é abordado na sua completude, ou seja, não é mostrado como textos da vida cotidiana com padrões sociocomunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo, realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas, como diz Marcuschi (2003).

Em geral, quando as produções sugeridas pelo LDI definem aspectos do processo de escrita, como o suporte, o planejamento e o público alvo – nem sempre todos esses numa mesma proposta –, não indicam o gênero, como podemos constatar nesse exemplo:

Exemplo 2

[...] “escreva um texto sobre a linguagem humana [...] imagine que ele vai ser publicado numa enciclopédia para alunos das últimas séries do ensino fundamental. Será útil realizar uma discussão preliminar com o/a professor/a e os/as colegas sobre os possíveis tópicos a serem abordados e sobre a organização do texto a ser produzido.” (LD1, 2003:118)

Em outros casos, a atividade indica apenas o gênero, como é o caso do exemplo 3:

Exemplo 3

*“Um exercício ótimo de escrita aqui é fazer um resumo da notícia que acabamos de ler. Sim, porque o texto tem muitos dados, mas só uma ideia central. Você vai precisar, então, se ater a essa ideia central. Desafiamos você a fazer um resumo de no máximo 60 palavras!
E, claro, sempre será importante mostrar o produto aos colegas e/ou discutir alguns textos em conjunto”. (LD1, 2003:207)*

Esse exemplo, assim como os demais dessa coleção, parte de textos abordados anteriormente, o que é um ponto positivo, pois, como já dissemos, demonstra uma preocupação do autor em articular leitura e produção de textos. No entanto, o objetivo, a função social do resumo não é elucidada, deixando a escrita sem nenhum fim social. A partir desse exemplo, podem surgir algumas perguntas: para que escrever um resumo? Qual a finalidade? A quem o resumo é destinado? O ponto fraco dessa coleção fica por conta das ineficiências das propostas de produção, pois, em geral, as propostas são abordadas de forma superficial, ou seja, não definem um objetivo preciso, não levam o aluno a refletir sobre a prática de escrita de forma que se torne um produtor crítico e reflexivo.

Em geral, a coleção contribui de forma parcial para a formação de um produtor de textos escritos proficiente.

Após a análise dessa coleção, percebemos que nossa hipótese foi parcialmente confirmada, isto é, há a inserção dos gêneros textuais nas propostas de produção do LDI; no entanto, não é feita uma abordagem adequada quando tais gêneros são solicitados nas propostas de escrita.

3.2. Propostas de produção textual no LD2

Ao contrário da coleção abordada anteriormente, que era composta por volume único, LD2 é dividido em três exemplares. Essa coleção apresenta, em cada um de seus três volumes, quatro unidades sistematicamente divididas nas seções: *Língua: uso e reflexão*, *Literatura e Produção de textos*. Em geral, a obra, além de ser dividida em tais seções, apresenta ainda três subseções:

- a) *Fique ligado! Pesquise!*, que traz sugestões de filmes, leituras, músicas, sites da internet, visitas a museus. Dessa forma, o aluno vai sendo estimulado a ampliar seu universo cultural.
- b) *Intervalo*, cujo principal objetivo é a elaboração de um projeto de pesquisa com temas variados e multidisciplinares;
- c) *Em dia com o Vestibular*, que pratica os conteúdos trabalhados em cada unidade.

Além dessas seções, presentes em cada unidade, há diversas caixas de texto que aparecem regularmente nos três volumes, trazendo uma abordagem mais teórica sobre determinado assunto, seja ele no eixo de ensino-aprendizagem de gramática ou no eixo de produção textual. A primeira unidade do Vol. I, voltada ao ensino de língua, é destinada à linguagem (código, língua e variedades linguísticas). A caixa de texto aparece dando uma definição sobre o que é signo linguístico. Podemos observar no exemplo a seguir:

Exemplo 4

“Talvez você já tenha ouvido a expressão signo linguístico, criada pelo francês Ferdinand Saussure. Signo é um sinal convencional, é uma unidade de um tipo de linguagem ou sistema de comunicação. Assim, o signo linguístico nada mais é do que a palavra, unidade básica da linguagem verbal. No código de trânsito, o sinal vermelho é um signo. (LD2, 2005:15. Vol.1)

Outro ponto positivo da obra é a boa articulação entre as atividades de leitura, produção textual e literatura, privilegiando a teoria dos gêneros textuais e sua função comunicativa. O texto é sempre concebido como processo construído em situação de interação, já que todas as atividades de produção textual pressupõem a presença de um interlocutor. Observe-se, a seguir, a sugestão de produção de uma carta pessoal.

Exemplo 5

“Escolha um dos assuntos sugeridos abaixo ou pense em outro de sua preferência e escreva uma carta, comentando o assunto e convidando seu destinatário a dar uma resposta. Assuntos sugeridos:

- . livros, revistas e filmes preferidos;*
- . jogos de computador ou hobbies;*
- . trabalho voluntário, viagens e lazer;*
- . esportes e campeonatos.*

Siga as instruções:

- a) Antes de iniciar sua produção de texto, pense no seu interlocutor.*
- b) Empregue uma variedade linguística adequada a seu interlocutor, isto é, que leve em conta a idade dele e o grau de intimidade existente entre vocês. Faça primeiro um rascunho e, quando terminar seu texto, realize uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe **Avalie sua carta pessoal**. Se necessário, refaça o texto.*
- c) Passe a carta a limpo [...] de preferência em um papel de carta.*
- d) Preencha o envelope com o nome e endereço completos do destinatário e do remetente. Cole o selo. Depois envie sua carta, seguindo as orientações do professor, e aguarde a resposta. (LD2, 2005:126. Vol. 1)*

Nesse exemplo, assim como na maioria apresentado por essa coleção, as instruções focalizam o perfil do interlocutor, o registro e o suporte adequados e a reescrita do texto. Em uma caixa de texto, presente ao lado da proposta de produção, o aluno é levado a avaliar seu texto, considerando, para tanto, as características do gênero estudado, como podemos constatar no exemplo a seguir:

Exemplo 6

“AVALIE SUA CARTA PESSOAL

Leia sua carta e observe se você colocou o local, a data, e o vocativo; se há assunto, uma despedida amigável e assinatura.

Embora as cartas pessoais possam ser informais, verifique se a linguagem está adequada ao seu interlocutor e à situação.

Quanto ao envelope, observe se os dados do destinatário e do remetente estão completos.” (LD2, 2005:126. Vol. I.)

Desse modo, a produção é concebida em suas diversas etapas de construção: planejamento, execução e revisão.

O trabalho com os gêneros tem um saldo muito positivo nessa obra. Em primeiro lugar, cria as condições pertinentes para a produção. Em segundo lugar, por ter em vista um leitor, o aluno se conscientiza da necessidade de adequação do texto ao gênero proposto, à situação comunicativa e à variedade linguística que melhor atenda suas necessidades de interação e seus objetivos com o texto.

Em geral, as propostas de LD2 obedecem à seguinte ordem: na seção *Trabalhando o gênero*, o aluno tem a oportunidade de ler um gênero textual. Em seguida, lhe é apresentada algumas questões que dizem respeito geralmente à forma composicional desse gênero e ao seu contexto de produção. Essa seção, comum aos três volumes, apresenta material

variado (gráficos, textos, charges) que funciona como “aquecimento” para a elaboração do texto escrito ou oral, sobre um tema pertinente à realidade do aluno de Ensino Médio. Em seguida, a seção denominada *Produzindo* é destinada à produção do gênero estudado naquele capítulo. Em cada sugestão de produção textual, aparece uma caixa de texto, como vimos no exemplo 6.

No LD2, um fator divergente do LDI é o fato de que quase⁴ todas as propostas de elaboração textual contemplam o interlocutor, fator esse que raramente aparece nas propostas da coleção anterior.

A diversidade de textos é grande e abrange os modos de organização discursiva (narração, descrição, argumentação), nos mais diferentes gêneros, literários e não-literários, orais e escritos (crônica, conto, debate regrado, mesa redonda), além de textos não-verbais (charges, pinturas de artistas famosos, mapas e fotografias), sempre integrados ao conteúdo do capítulo.

Portanto, pode-se dizer que o conjunto de atividades de escrita nessa coleção – contemplando os três volumes – abarca diferentes letramentos, orientando para a produção de um gênero textual: fábula, poema, carta pessoal, debate regrado público, mesa redonda, crônica, carta do leitor, cartaz etc. Diante de tais considerações, conclui-se que as atividades de produção de texto no LD2, em geral, situam a prática de escrita em seu universo de uso social e colaboram com a formação do escritor proficiente.

4. Conclusões

Após analisarmos as propostas de produção textual nas coleções selecionadas, pudemos confirmar parcialmente nossas hipóteses iniciais

4. Apenas uma das propostas de produção textual não contempla o interlocutor.

de que autores de LDLP têm inserido “novas” teorias e conceitos – como a noção de gêneros textuais –, visando ao aprimoramento da produção escrita, de forma que o estudante perceba que o texto não se reduz apenas às redações escolares, mas se relaciona à diversidade de práticas sociais e suas múltiplas funções.

No que concerne à produção textual, supúnhamos que seriam enfatizados nos LDLP o contexto de produção dos textos (esfera, suporte, função social, interlocutores) e orientações sobre as características composicionais do gênero proposto. De fato, há inserção dos gêneros textuais nas coleções analisadas; no entanto, a maneira como é trabalhada deixa algumas lacunas, principalmente em LD1, que, apesar de fazer uma boa articulação entre os eixos de da leitura e escrita, ora sugere alguns aspectos de escrita – planejamento, reescritura, interlocutor –, ora sugere apenas o gênero, negligenciando tais aspectos, como podemos perceber nos exemplos 2 e 3. Dessa forma, o aluno raramente perceberá que a escrita é um processo de interlocução, ou seja, um diálogo entre autor-texto-leitor, pois, de acordo com Koch (1997 *apud* Dantas, 2003), o texto é uma atividade comunicativa que abrange processos, operações e estratégias situadas na mente humana, postos em ação em situações concretas de interação social entre diferentes locutores.

Ao contrário da coleção mencionada, LD2 se destacou pelo fato de o texto ser sempre concebido como processo construído em situações de interação, já que quase todas as atividades pressupõem a presença de um interlocutor. Embasada em teorias do texto e do discurso, LD2 aborda, como objeto de estudo, questões linguísticas raramente descritas em coleções didáticas: noções como enunciado, intencionalidade, situação de produção, intertextualidade e interdiscursividade. Essa coleção oferece ao aluno de ensino médio a oportunidade de trabalhar com os gêneros textuais, uma vez que, das 25 propostas de produção textual oral e/ou escrita, 24

delas sugerem a produção de um determinado gênero, mostrando sua função social e suas características composicionais.

Portanto, verificamos que, das duas coleções analisadas, a que mais se aproxima das novas perspectivas de ensino de língua é LD2, uma vez que tenta, por meio das atividades de escrita, inserir o aluno nas mais variadas formas de letramento.

Por fim, devemos ressaltar que o livro didático é apenas um apoio oferecido pelas políticas públicas como forma de mediar o conhecimento entre o aluno e o professor. Isso quer dizer que o docente não se deve deter tão somente à utilização do livro didático, mas que a esse sejam incorporadas outras propostas didático-metodológicas advindas de outras leituras por parte do professor.

5. Referências bibliográficas

- AZEREDO, José Carlos de (2008). *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 2ª. Ed. São Paulo: Publifolha.
- BUNZEN, Clécio (2005). Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso. Campinas – SP: UNICAMP (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada).
- _____ (2006). Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: MENDONÇA, Márcia & BUNZEN, Clécio (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BAKHTIN, Mikhail (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Tereza Cochar (2005). *Português: linguagens*. Volumes 1, 2 e 3. São Paulo: Atual.
- DANTAS, Aloísio de Medeiros (2003). O texto e o professor de português. *Graphos: revista de pós-graduação em Letras – UFPB*. João Pessoa. Ano VI, nº 1, pp. 9-26.
- FARACO, Carlos Alberto (2003). *Português: língua e cultura*. Curitiba: Base Editora.

- GERALDI, J. V. (1997). Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- KOCH, Ingedore Villaça. (2008). *Argumentação e linguagem*. 11. ed. São Paulo: Cortez.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (2003). A questão do suporte dos gêneros textuais. *DLVC –Língua, Linguística e literatura*. João Pessoa. 1: 9- 40.
- _____. (2004). *Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. II Simpósio Internacional de Gêneros Textuais (II SIGET). União da Vitória – Paraná.
- _____. (2007). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- MENDONÇA, Márcia (2006). Análise linguística no ensino médio: um novo olhar um outro objeto. In: BUZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia (org). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial. pp. 199-226.
- SOARES, Magda (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo horizonte: Autêntica.

PASSOS AO PÉ DA LETRA

Francisco Eduardo Vieira da Silva¹

Universidade Estadual da Paraíba

Mil novecentos e noventa e nove, Centro de Artes e Comunicação da UFPE, fim de tarde. Angela Dionisio, nossa professora de Língua Portuguesa IV, iria apresentar os resultados finais da disciplina e indicar os artigos que poderiam concorrer à publicação no primeiro número da revista *Ao Pé da Letra*, periódico semestral destinado à divulgação dos textos dos alunos de graduação em Letras da UFPE e de outras universidades brasileiras.

Poucas semanas antes, essa mesma professora resolveu fazer uma eleição com a nossa turma, o 2º período do Curso, para a escolha do nome da revista. Além de *Ao Pé da Letra*, havia outras duas opções. Caberia-nos escolher a que mais nos agradava. Confesso não ter simpatizado com o nome vencedor, mas muito me entusiasmei com a ideia da revista e com a perspectiva de ver um texto de minha autoria publicado em algum lugar. A vaidade e ingenuidade adolescentes não me permitiram naquele momento perceber a dimensão do quão corajoso e pioneiro era o empreendimento editorial encabeçado pela Professora Angela, nem como aquilo tudo seria importante para a minha maturidade acadêmica.

Mas voltando àquele fim de tarde... Para a obtenção da nota da 2ª unidade na disciplina, um colega de curso (Carlos Seixas) e eu tínhamos produzido um trabalho de pesquisa em morfologia da língua portuguesa, intitulado *Processos de formação de palavras nos nomes de fantasia*. A ideia central do trabalho era mostrar a criatividade no uso dos recursos morfológicos do português na formação dos nomes de lojas na Região

1. Publicou, como aluno, nos volumes: 1 (1999), 2 (2000), 3.2 (2001), 4.1 e 4.2 (2002), 5.1 (2003) de *Ao Pé da Letra*. Atualmente é professor da Universidade Estadual da Paraíba, Campus VI / Monteiro.

Metropolitana do Recife. Era a primeira vez que havia feito um trabalho realmente de pesquisa na universidade (com fundamentação teórica, formulação de hipótese e objetivos, coleta e análise de dados, discussão de resultados). Sentia que havia produzido conhecimento e me orgulhava disso. A possibilidade de compartilhar com outros leitores o nosso artigo, escrito e reescrito arduamente durante alguns dias e noites, era excitante por demais. Assim, grande foi o contentamento ao ouvir da professora que o nosso trabalho era um dos publicáveis.

Daí em diante comecei a pegar gosto pela coisa. Outros períodos foram passando, outras pesquisas foram desenvolvidas e mais artigos foram publicados na *Ao Pé da Letra*. Foi assim com *Os pronomes pessoais átonos e sua sintaxe de colocação nos livros didáticos*, orientado pela Professora Márcia Mendonça; *A poesia de Alberto Caieiro: aspectos filosóficos e religiosos*, orientado pelo Professor José Rodrigues de Paiva; *Estratégias de tradução alemão/português: a questão dos pronomes possessivos*, orientado pela Professora Beth Marcuschi; e *Aspectos do processo de referenciação na aquisição da linguagem: do linguístico ao extralinguístico* e *Relações espaciais na aquisição da linguagem: a questão da dêixis espacial*, orientados pela Professora Marianne Cavalcante.

Sem dúvida, a revista *Ao Pé da Letra* fez parte de minha história dentro do curso de Letras da UFPE. Parte do que sou hoje profissionalmente devo a esse espaço editorial e, claro, aos professores que me orientaram nas pesquisas que desenvolvi ao longo da graduação e que resultaram nessa meia dúzia de publicações. Muito obrigado a todos vocês por acreditarem no potencial de seus alunos de graduação. E parabéns à nossa revista pelos seus 10 anos de existência!

LETRAMENTO ACADÊMICO: LEITURA(S) EM UM CURSO DE PEDAGOGIA

Kaluana Nunes Bertoluci¹

Faculdades Network

Resumo:

As práticas de letramento, em todos os cursos de nível superior, contribuem para a formação identitária dos sujeitos, uma vez que é principalmente através dos textos escritos que eles se relacionam com os novos conhecimentos que a academia se propõe a oferecer. Entretanto, alguns estudantes universitários apresentam dificuldades para compreender tais textos e, conseqüentemente, para produzir novos saberes com base neles. Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir as dificuldades de leitura nos cursos de formação de professores, abordando a relação dos alunos com as leituras propostas no ensino superior.

Abstract:

Literacy practices in all university courses contribute to the identity of students, since it is mainly through written texts that they relate to the new knowledge that the academy offers. However some students have difficulty in understanding such texts and, consequently, in producing new knowledge based on them. This article aims to discuss the difficulties students in teacher training course have with reading by looking at the relation students have with the proposed readings in higher education.

I. Introdução

Ao ingressar na universidade, os estudantes de Pedagogia (assim como os de outros cursos) passam a ter contato com um novo mundo de leituras, muitas vezes desconhecido. Leem-se artigos científicos, verbetes,

1. Artigo elaborado a partir do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia das Faculdades Network (Nova Odessa, SP), realizado no ano de 2007, sob a orientação do professor Clecio Bunzen.

textos informativos e reportagens de divulgação científica, fazendo com que a prática de ler para estudar passe a ser uma ferramenta essencial no percurso acadêmico. Partimos do pressuposto para a construção do artigo, que é, principalmente, através desses materiais impressos que os professores universitários oferecem um conjunto de conhecimentos que julgam necessários para que os alunos em formação universitária assimilem, se apropriem e construam novos saberes. Assim, os textos com os quais os estudantes convivem, durante todo o curso, acabam sendo um dos instrumentos de formação mais importantes entre os propostos pela instituição de ensino. A prática de leitura costuma ser, como sugere Andrade (2004: 125), o “instrumento de base para a condução das aulas”; “o fundamento das estratégias pedagógicas dos professores”.

De acordo com Almeida (2001: 119), “as leituras do professor são relevantes para a constituição de sua identidade profissional”, por isso ressalta que, através dos textos, muitos conhecimentos são assimilados e refletidos, o que pode trazer grandes contribuições para a sua prática. Assim, ao se apropriar das práticas de letramento acadêmico, o professor em formação inicial vai apropriando-se de abordagens teóricas e metodológicas que contribuirão na construção de novas posturas, tanto pessoais quanto profissionais. Acreditamos também que uma formação que tenha como base a leitura crítica poderia possibilitar uma maior autonomia aos futuros profissionais, pois poderiam buscar os conhecimentos que necessitam para sua refletir sobre sua prática, além de auxiliar a questionar as ideias dos autores apresentados nas diversas disciplinas.

Por outro lado, sabemos que tal réplica ativa nem sempre é possível, pois a maioria dos estudantes universitários, diante das dificuldades que encontram para ler os textos, baseia-se nas explicações orais e escritas dos docentes. A réplica ativa assume, infelizmente, uma proposta de *leitura autoritária* (Jurado e Rojo, 2006) e autorizada/legitimada pelos docentes que ministram as disciplinas. Correa (2001: 59) diz que os

professores universitários se veem diante de “leitores que não conseguem fazer relações entre os vários aspectos contidos nos textos, que lêem, mas não interpretam, que não têm um posicionamento crítico ante as idéias do autor”. Outros autores, como Barzotto (2005: 97), defende que tais dificuldades estão relacionadas “às reais condições de leitura e de interpretação de textos”, principalmente entre os alunos ingressantes na esfera acadêmica. De forma geral, é comum ouvirmos que os estudantes universitários apresentam dificuldades para se apropriarem de forma crítica e ativa das principais ideias dos textos lidos.

Na busca por justificativas para este problema, Britto (2003) afirma que muito se tem discutido sobre a formação desses estudantes nos níveis anteriores de escolarização, julgando que foi falho o desenvolvimento das capacidades de leitura e de interpretação de textos. No entanto, o autor defende que o desenvolvimento dessas capacidades depende muito mais das formas de acesso à cultura hegemônica do que a qualidade de ensino da educação regular. Segundo Britto (2003: 187), “não se trata de dizer que o estudante não sabe ler e escrever de uma maneira geral, mas sim que não operaria com uma forma discursiva específica – o discurso acadêmico – pela qual a faculdade se identifica e é identificada”. Ou seja, os sujeitos começam a interagir com outras formas de discurso, com outros gêneros que são utilizados em práticas de letramento acadêmico. Assim, embora se devam considerar as possíveis falhas da educação básica, é importante considerar, principalmente, as especificidades dos textos acadêmicos e as formas como os sujeitos se apropriam das práticas de letramento que lhes são impostas.

2. Letramento acadêmico, o texto científico e as práticas de leitura no ensino superior

Para cada campo da atividade humana, existem gêneros específicos de comunicação. Na universidade, onde tradicionalmente se deve estudar

e produzir “ciência”, os gêneros mais legitimados são aqueles que fazem uso do discurso científico, que, segundo Zamponi (2005: 170), é marcado por características como “o uso de terminologias específicas, preferência por construções sintáticas particulares (p. ex., a construção passiva); (...), restrições estilísticas (p. ex., a exclusão de metáforas), economia e precisão máximas, pretensa neutralidade, objetividade e despersonalização (criadas pelo uso da terceira pessoa e das modalidades lógicas, entre outras estratégias)”. Essa modalidade de escrita tem o objetivo de divulgar as pesquisas científicas entre os cientistas; portanto, deve circular dentro de limites muito restritos, atingindo normalmente leitores-especialistas da área, que conhecem o domínio do conhecimento e a metodologia utilizada. Assim, a autora diz que “como decorrência, o discurso torna-se hermético e impenetrável para um leitor não-especialista” (Zamponi, 2005: 169).

No ensino superior, é comum a circulação de artigos científicos. Se por um lado, tal gênero é bastante familiar aos professores universitários, ele é geralmente desconhecido pelos estudantes que ingressam no ensino superior. Por isso, Matencio (2002: 06) supõe que, pelo fato dos alunos estarem se deparando pela primeira vez com o fazer científico, uma das maiores dificuldades pode ser proveniente de desconhecerem como se faz pesquisa e assim, não saberem como devem abordar as informações lidas. Segundo a pesquisadora, “os alunos ingressantes desconhecem como são produzidos, recebidos e como circulam os textos produzidos na área” (p. 6). Percebemos, então, que os alunos, desconhecendo as marcas enunciativas e discursivas da linguagem científica, ficam sem saber como se apropriar de tais práticas de letramento, legitimadas por determinado grupo de especialista.

De acordo com Kleiman (1995: 19), letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. Assim, o letramento é determinado contextualmente e culturalmente, ou seja, para

cada situação e contexto, novas práticas de letramento são utilizadas. Na esfera acadêmica, as práticas de letramento estão relacionadas a linguagens específicas, gêneros e formas de construção da autoria. Por isso, podemos dizer que se trata de um processo de apropriação de *práticas de letramento acadêmico* (Street, 1999). Ao lidar com os textos escritos, os estudantes ingressantes não são pesquisadores e cientistas, por isso se deparam com texto com grande carga conceitual, necessitando de uma retextualização por parte dos professores universitários.

Por esta razão, Assis & Da Mata (2005) afirmam que a produção dos textos acadêmico-científicos deve ser orientada pelos seus próprios fundamentos sociocomunicativos, nas práticas discursivas em que se constituem, ou seja, entendendo porque e para que se está lendo ou escrevendo, o processo se torna mais significativo. De acordo com as autoras, é necessário que haja uma retextualização dos gêneros do domínio acadêmico-científico guiada por um modelo de ensino/aprendizagem que leve em conta as condições de produção, recepção e circulação desses gêneros e também a história de letramento dos professores em formação. Afinal, numa concepção sociointeracionista da aprendizagem, é importante que se leve em conta também os saberes pré-construídos do aluno-professor em formação a respeito da linguagem (Kleiman, 2005).

Essa retextualização de que falamos é “a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias lingüísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência” (Matencio & Silva, 2003: 3). Dessa forma, quando os professores universitários fazem suas aulas expositivas a partir de um determinado texto, por exemplo, estão realizando uma retextualização já que produzem um novo texto, então falado, composto pelas ideias do autor e pela sua interpretação.

Assim, quando se propõe a importância da retextualização dos gêneros do domínio acadêmico-científico, defende-se que tais textos, antes de serem entregues aos alunos, devem ser explicados, de forma que os estudantes possam contextualizá-los e trabalhar de forma mais significativa. Ao explicar um determinado texto, seria importante levar em consideração a linguagem e o vocabulário dos estudantes, para que possam realmente se apropriar dos conceitos científicos que circulam nos textos. Ao ler um texto científico, além do conhecimento do gênero (artigo, ensaio, resumo, verbete, entrevista etc.), o aluno-leitor precisará dialogar com a pluralidade linguística de diversas áreas, especialmente no curso de Pedagogia em que os alunos têm contato com textos produzidos por linguistas, linguistas aplicados, críticos literários, psicólogos, sociólogos, psicopedagogos, didáticos, pedagogos, filósofos, matemáticos, geógrafos, historiadores etc. O aluno-leitor tem que dialogar com diversas vozes e linguagens que, por sua vez, diferencia-se a cada abordagem já que estas são permeadas por determinadas concepções de mundo e de sociedade, por um período histórico e por ideologias. Dessa forma, a leitura de um texto de psicologia, por exemplo, será diferente de um texto de filosofia, pois cada campo do conhecimento possui suas especificidades e, mesmo dentro da psicologia também existirão linguagens diferentes que vão variar de acordo com a posição epistemológica do autor.

3. Contextualizando a pesquisa

Para compreender as dificuldades de leitura no ensino superior, buscamos explorar dados gerados da aplicação de questionários e de uma entrevista coletiva com três alunos do curso de Pedagogia². Os questionários

2. Para a realização dessa entrevista coletiva, convidamos três dos alunos do primeiro ano de pedagogia que responderam aos questionários e que disseram possuir dificuldades com a leitura acadêmica. Os três alunos serão identificados por nomes fictícios: Sandra (43 anos), Helena (20 anos) e Joaquim (42 anos).

foram aplicados em 2007 a todos os 60 alunos das duas turmas de 1º ano de um curso noturno de Pedagogia em uma faculdade particular da região metropolitana de Campinas. Para que pudessem responder com mais tranquilidade e atenção, dividimos o questionário em duas partes: o primeiro questionário tinha o objetivo de levantar dados sobre o perfil de leitor dos alunos e o segundo visava a descobrir qual a relação destes alunos com as leituras propostas na faculdade. A entrevista coletiva foi realizada mediante um roteiro com perguntas semiestruturadas que funcionaram como tópicos orientadores para os diálogos³. Nos próximos itens, comentaremos alguns dados gerados pelos questionários e pela entrevista coletiva na tentativa de compreender o letramento acadêmico local e situado em um curso específico de Pedagogia.

3.1. O perfil de aluno-leitor do 1º ano de Pedagogia

Em relação à faixa etária dos alunos das duas turmas analisadas, percebemos que havia uma grande heterogeneidade. Embora a maioria possuísse de 21 a 30 anos (40%), 23,33% eram menores de 20 anos, 20% tinham entre 31 a 40 anos e 16,67% eram maiores de 40 anos. Ou seja, na mesma sala de aula, existiam alunos com menos de 20 até maiores de 40 anos de idade, o que nos leva a perceber que existem processos de escolarização bem diferenciados na construção do grupo. Além disso, em sua maioria, os alunos do 1º ano eram mulheres⁴, de 21 a 30 anos de idade e casadas.

Quanto à formação escolar, 96,67% cursaram a maior parte de seus estudos em escola pública, 26,67% chegaram a cursar supletivos

3. A entrevista coletiva durou em média 1 hora e foi realizada em agosto de 2007, em uma das salas da faculdade.

4. No total de alunos que responderam o questionário, apenas 13,33% eram do sexo masculino.

e apenas 13,34% participaram de cursos pré-vestibulares. Se partimos do pressuposto de que os alunos de escolas públicas apresentam médias de desempenho em leitura mais baixas do que os alunos das escolas particulares, como discutem Batista & Ribeiro (2005) com base em dados do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o curso de Pedagogia em foco apresentam alunos que, por terem sido alunos de escola pública, chegam na universidade com um conjunto de representações em relação ao letramento escolar, assim como dificuldades em compreensão e produção textual. Durante a entrevista coletiva, por exemplo, ao falarem sobre seus percursos escolares, os três alunos selecionados relataram as dificuldades que passaram para concluir o ensino fundamental e médio. Dentre tais dificuldades, salientamos os comentários sobre o tempo que permaneceram distante das práticas de escolarização e as dificuldades de retorno aos estudos, como mostram o trecho a seguir:

Sandra: Eu tenho muita dificuldade porque ... como todos sabem né...eu fiquei muitos anos fora da escola/ eu parei de estudar/ eu parei na/ eu fiz a sétima série em setenta e oito né/ aí eu vim da Bahia com meus pais... e chegou aqui [Campinas] eu achei que um pouco de dificuldade/ a escola longe/ a gente tem que começar a trabalhar/ é outro Estado/ é outra fala..era tudo...mudou tudo/ a escola que eu consegui vaga era um pouco longe e eu acabei me desanimando/ aí quando eu encontrei uma escola que era próxima a minha casa eu já tinha perdido o interesse/ aí..isso eu só comecei a oitava e parei/ aí no outro ano eu casei/ aí veio os filhos/ daí se pensa não dá mais nunca (xxx)/ e de repente...quando foi em 2005 me deu vontade de voltar/ eu fui na Bahia...encontrei minhas amigas/ todo mundo que estudou comigo tinha concluído alguma coisa e elas me deram a maior força ((fala em tom de alegria)) "ah volta né"/ falei "ah"/ aí eu fui lá e peguei né... por que aqui na escola que eu estudei em Campinas/ aí eles perderam o meu histórico/ aí eu já voltei lá na escola que estudei na Bahia e peguei o outro histórico e vim/ aí cheguei aqui.. eu comecei e fiz uma inscrição na Unicamp ((refere-se a um curso de supletivo)) e consegui/ só que por eu ter ficado tanto tempo longe/ eu senti muita dificuldade/ quando eu cheguei lá na Unicamp ... a primeira matéria que eu fiz foi português/ MENINA...eu falei assim/ eu falei "mas até separar as sílabas mudou de setenta e oito? ((risos))/até a professora brincou e falei "tá tudo diferente/ as sílabas tão diferentes/ tá tudo diferente"/ então eu me senti perdida e lá ((no supletivo)) não tem aula todo dia/ você só vai e tem os professores pra tirar dúvida/ aí eu falei "eu não vou desistir"

Nos questionários, perguntamos aos alunos qual era a escolarização de seus pais (ou responsáveis) e constatamos que o nível de escolaridade mais alto dos pais e das mães desses alunos é o mesmo: a maioria possui o “primário” completo (4ª série do ensino fundamental). Embora não tenhamos perguntado especificamente sobre isto, percebemos que estes alunos foram um dos primeiros de suas famílias a ingressarem no ensino superior. Portanto, não conviveram durante sua infância e adolescência com pais ou irmãos que tivessem práticas de letramento acadêmico na esfera doméstica ou familiar. Este é mais um fator que nos leva a compreender a dificuldade destes estudantes diante das leituras e das exigências da faculdade.

Ao tentar compreender suas representações sobre as práticas de leitura, observamos que 40% dos estudantes do primeiro ano afirmam gostar mais ou menos de ler, enquanto 36,67% declaram gostar muito e 3,33% dizem que não gosta. Os dados nos mostraram que, em sua maioria, os estudantes não são leitores assíduos de jornal e revistas, embora todos tenham acesso, mesmo que eventualmente, a esses meios de comunicação. Quanto à leitura de livros, os dados confirmam um público que, ao contrário do que se imagina, diz que lê bastante. A maioria (30%) afirma ler de 3 a 6 livros por ano, apenas 6,67% disseram não ler livros e 10% confirmou ler até mais de dois livros por mês. Por outro lado, apenas 35,14% citaram o nome de algum livro de que tenha gostado muito.

Geramos também alguns dados sobre as práticas de leitura no trabalho, ficando mais evidente que as práticas de leitura da maioria dos alunos (46,67%) voltam-se para bilhetes e recados, ou seja, textos do cotidiano. Nota-se também que a maior parte dos estudantes afirmava que não estava cursando o ensino superior para entrar no mercado de trabalho. Ao contrário, a maioria era adultos que já trabalhavam e participavam ativamente da renda familiar. Somente 10% estavam estagiando e 6,67% já atuavam como profissionais da educação; os outros profissionais atuavam

em áreas diversas como vendedores, auxiliar de escritório, balconista, caixa e proprietário de padaria, profissional de controle de qualidade de produção, cozinheira etc. Notamos que o ensino superior para alguns estudantes era, sobretudo, um caminho para a ascensão social e, embora não possamos descartar o interesse deles pelo curso ou pela educação, temos que levar em conta, principalmente, seus desejos por um emprego melhor. Isso se torna muito importante quando discutimos sobre o interesse destes estudantes pela leitura acadêmica.

No questionário chamou atenção o fato de vários indicarem como centrais as práticas de leitura nas atividades religiosas que participam. Do total de 90% dos alunos que pertencem a alguma religião, 53,33% disseram ler a bíblia, livros sagrados ou religiosos, 30% afirmaram seguir folheto ou livro na missa ou culto e 26,67% declararam cantar no coro ou em grupos durante os cultos.

3.2. A leitura no primeiro ano do ensino superior

Inicialmente, perguntamos aos alunos se, ao ingressarem no ensino superior, tiveram dificuldades para compreender os textos propostos pelos professores. A resposta foi unânime: 91,18% declararam ter dificuldades. Tal porcentagem demonstra o que discutimos no início do artigo: os alunos, ao se defrontarem com os gêneros da esfera científica, desconhecidos para alguns, enfrentam muitas dificuldades. Eles acreditam que tais dificuldades aconteceram, principalmente, devido à linguagem e ao vocabulário dos textos, além da falta de “hábito de leitura” e do “tempo que ficaram fora da escola” antes de ingressarem no ensino superior. Notamos que os alunos têm consciência de que os textos acadêmicos possuem certas especificidades linguísticas e discursivas que eles não se apropriaram com condições de replicar de forma ativa o texto, como sugerem Jurado e Rojo (2006). Ao mesmo tempo, demonstram uma consciência que

suas práticas de leitura estão mais voltadas para a esfera do cotidiano, distanciando-se das exigências do protocolo de leitura exigido pelos textos acadêmicos: organização em subtítulos, citação de outros textos, referências bibliográficas, notas de rodapé etc.

Do total de entrevistados, a maioria disse ter ficado de 3 a 5 anos sem estudar no ensino formal antes de ingressar no ensino superior, mas há ainda quem esteve até 20 anos fora do processo de escolarização formal neste período. Isso explica a crença de que o tempo fora da escola tenha contribuído para as representações sobre as dificuldades na leitura, já que, mesmo que se façam leituras neste período, os alunos não estão imersos na dinâmica da rotina escolar e, quando voltam, demoram a se readaptar. Entretanto, é importante observar que, quando perguntamos sobre as dificuldades de leitura depois do período inicial do curso (primeiro bimestre de 2007), 61,76% disseram ter dificuldades para compreender apenas alguns dos textos propostos. Assim, uma grande parcela afirma já ter conseguido superar muitas de suas dificuldades, uma vez que ninguém comentou ter dificuldades com relação a todos os textos. Em outras palavras: existem textos que alguns conseguem compreender de forma mais tranquila e autônoma. Por outro lado, persiste ainda 26,47% de alunos que disseram ter dificuldades para compreender a maioria dos textos, o que consideramos uma quantidade significativa de alunos.

Todos os alunos que responderam o questionário afirmaram que as leituras realizadas no ensino superior são diferentes das realizadas no ensino fundamental e médio. Ressaltaram que mudam os gêneros, os objetivos em relação à leitura e se referiram também à quantidade de textos para ler diária ou semanalmente. Tais comentários nos indicam que eles percebem que estão inseridos numa nova prática de letramento em que a interpretação de textos é mais exigida, extremamente necessária e com características diferentes, porém, não sabem ao certo o porquê de, neste nível de escolarização, a leitura possuir tais especificidades.

Em uma das questões do questionário, solicitamos que assinalassem de 1 a 7, em ordem crescente de dificuldades de leitura, diferentes gêneros textuais, de forma que o número 1 representasse o gênero *mais fácil* de ler e o número 7 o *mais difícil*. Foram considerados como mais difíceis as leituras completas de livros acadêmicos relacionados à pedagogia ou áreas afins, seguido pela leitura de artigos acadêmicos ou capítulos de livros relacionados à pedagogia. Como mais fáceis, foram selecionados a leitura completa de livros de literatura e a leitura de textos publicados em sites relacionados a áreas diversas.

Embora seja considerada como uma das mais difíceis, os alunos apontaram que a leitura completa de livros acadêmicos e a leitura de artigos ou capítulos de livros são as leituras mais propostas pelos professores da faculdade e as leituras consideradas mais fáceis, como a leitura completa de livros de literatura e a leitura de textos publicados em sites são solicitadas raramente pelos professores. Diante de tais dados, notamos que os alunos são levados a ter que se relacionar, na maior parte do tempo, justamente com os textos que julgam de maior complexidade e de maior dificuldade de compreensão. Ressaltamos que não queremos defender que os discentes não se devam relacionar com os textos de maior dificuldade. Entretanto, julgamos importante que se olhe para os alunos como sujeitos que trazem suas histórias, seus hábitos, suas preferências. Como sujeitos que possuem conhecimentos, saberes e consciência de suas dificuldades. Sujeitos que estão na universidade para aprender e para ensinar, mas, para que esse processo aconteça, é preciso que haja respeito pelas suas especificidades.

Pedimos aos alunos que selecionassem os tipos de leitura que costumam realizar dentro de cada disciplina da grade curricular que estão cursando no 1º ano⁵. Em todas as disciplinas do 1º ano do curso

5. As disciplinas que compunham o 1º ano de Pedagogia no ano letivo de 2007 eram: Seminário Integrador,

de pedagogia (ver gráfico I em anexo), exceto “Educação, Tecnologia e Comunicação”, eles leem frequentemente *artigos científicos* publicados em livros ou revistas ou capítulos de livros relacionados ao curso e/ou áreas afins. Mas, vale ressaltar que embora a maioria dos professores trabalhe com a indicação de artigos acadêmicos, todos, mesmo que em menor quantidade, trabalham com outros gêneros.

Com tais dados, percebemos, entre outras coisas, que os alunos estão enfrentando dificuldades para compreender os textos e o conteúdo de quase todas as disciplinas do curso. Assim, mesmo que haja uma preocupação em ensiná-los a refletir e a criticar o mundo que os cerca e tudo que chega até eles, o que está acontecendo é justamente o contrário, pois, sem conseguir compreender os textos propostos, provavelmente, os estudantes estão buscando na interpretação dos professores, a interpretação que eles deveriam estar buscando na leitura dialógica dos textos. Provavelmente, não discutem as leituras durante as aulas e não conseguem discordar ou concordar dos autores com argumentos consistentes. É importante ressaltar também que, mesmo encontrando dificuldades para a compreensão, 55,88% dos alunos afirmam que leem todos os textos que os docentes propõem.

Outro grupo de alunos representa justamente aqueles que não conseguem ler os textos por diferentes razões: 20,59% afirmaram não ter tempo disponível para a realização das leituras; 8,82% não leem devido às dificuldades que encontram no processo de compreensão; 5,88% argumentam que há um excesso de textos para leitura semanalmente e 2,94% apontam falta de recursos financeiros para ter acesso a todos os textos indicados pelos professores. Cabe salientar que os alunos em questão são, em sua maioria, trabalhadores de jornada integral, que

possuem pequenas “brechas” de tempo para realizar as leituras e, por esta razão, acabam optando entre um ou outro texto. É importante que se ressalte novamente que o fato de os alunos estarem lendo não garante que estejam realmente entendendo os textos.

Os discentes nos informaram sobre o que fazem quando percebem dificuldades na leitura de um texto: 55,88% consultam o dicionário, 44,12% perguntam ao professor em sala de aula e 35,29% consultam a internet. O fato de consultarem o dicionário nos mostra a dificuldade com relação ao vocabulário dos textos. Porém, sabemos que apenas o domínio dos significados das palavras não é suficiente para a compreensão, já que o que muda não é só léxico, uma vez que a linguagem científica, o gênero e o conteúdo também são estranhos aos alunos. Dentre as atitudes dos professores com relação às leituras, os alunos dizem que a prática que mais contribui para uma melhor compreensão (70,59%) é quando os docentes chamam a atenção sobre os aspectos mais importantes dos textos, e quando fazem leituras em voz alta na sala (47,06%). Essa última representação das práticas de letramento na universidade evidencia mais uma vez a forte presença de práticas escolares de leitura, já que na escola, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental, a *leitura em voz alta* é uma prática muito frequente. O comportamento de “ouvinte” dos textos, seguidos de comentários explicativos, parece ser uma prática de letramento desejada pelos alunos, especialmente porque permite uma “discussão” sem a leitura prévia do texto. Segundo os alunos, a primeira dessas atitudes (chamar atenção sobre os aspectos mais importantes dos textos), tem sido exercida frequentemente pelos professores, porém, a segunda (realizar leitura em voz alta) é praticada apenas por alguns.

Essa prática da oralização dos textos se torna importante para os alunos, provavelmente, porque eles vão podendo acompanhar o processo de leitura do professor, acompanhando suas explicações e perguntando sobre o que não entenderam. Assim, os alunos vão tentando aprender a

ler de acordo com as inferências feitas pelo professor durante a atividade, já que, ao ler em voz alta, os professores fazem pausas e retomam os assuntos principais, contextualizando-os quando necessário. Uma parcela razoável de alunos (29,41%) comentou também sobre a importância do professor instruir sobre o “modo correto” de ler os textos acadêmicos, sobre a leitura em grupo e sobre os roteiros de leitura que alguns docentes preparam. A primeira e a segunda parecem ser atitudes praticadas pela maioria dos professores, já a terceira (produzir roteiros de leitura) é algo feito por poucos. Percebemos que muitas das atitudes que os professores estão realizando estão de acordo com as representações positivas dos alunos sobre a leitura na universidade, porém ainda é necessário refletir de forma crítica sobre tais representações e procurar formas mais dialógicas de leitura no ensino superior.

Em geral, os alunos costumam realizar suas leituras em casa (88,24%). No entanto, muitos as realizam também no trabalho (23,53%) e na sala, durante a aula em que o professor explica sobre o texto (26,47%). Isso confirma o que dissemos anteriormente: os estudantes possuem pouco tempo pra realizar as leituras e, por assim ser, muitas vezes não se podem dedicar tanto a um texto, estudando-o em cada detalhe. Eles demonstraram que, muitas vezes, acabam participando da aula sem terem realizado a leitura sugerida pelo professor. Assim, o momento da aula que poderia servir para discutir as possíveis dúvidas que surgiram na leitura do texto, acaba sendo o momento do primeiro contato com a leitura, comprometendo as discussões.

Quanto ao lugar mais adequado para realizar essas leituras, os alunos acreditam que o melhor é em casa (97,06%), seguido da sala durante a aula em que o professor explica sobre o texto (26,47%) e da faculdade (biblioteca, cantina). Esses últimos talvez tenham sido eleitos porque são locais em que eles podem compartilhar suas dúvidas e buscar novos entendimentos. Nota-se, portanto, que os alunos estão entrando no mundo

acadêmico, mesmo sem saber ao certo como e nem por quê. Percebe-se que eles já estão tentando adquirir certas práticas de leitura específicas deste universo e estão se esforçando para serem aceitos neste grupo, como sugere o relato de uma das alunas na entrevista coletiva:

Sandra: É claro que eu já entendi que o texto acadêmico é diferente... é outro mundo...é outra linguagem/ seria outra fala/ mas eu acho que poderia ser menos complicado/ pra que...para as pessoas ter mais... porque você vê bem...começa já no complicado/ você tem que aumentar devagarinho pra chegar lá na frente/ você já começa a ver esse negócio complicado e você vai passando...vai passando... vai passando/ no fim você acaba...uns tem a sorte de conseguir dar certo e tem muitos que vão passar e você vai perguntar pra eles passou e continua com a dificuldade...

Sandra percebe claramente que o texto acadêmico tem uma “linguagem diferente”, “complicada” – na representação da aluna. Desta forma, ela acaba sugerindo que a universidade poderia trabalhar em uma progressão, ou seja, começar com textos “menos complicados” para depois apresentar textos mais complexos. No trecho selecionado, observamos também a preocupação da aluna em frequentar o ensino superior, mas não aprender, pois a dificuldade em leitura continua. Ela atribui, inclusive, a “sorte” o fato de alguns discentes conseguirem “dar certo”, ou seja, superar seus problemas de compreensão textual no ensino superior. Pelos relatos dos alunos ao longo da entrevista coletiva, observamos que, por mais que haja um esforço pessoal, os alunos possuem muitas dificuldades e precisam de professores que compreendam suas reais necessidades e características para auxiliá-los nesse processo de formação.

Joaquim: Então no momento em que você está nesse mundo [acadêmico]... é preciso fazer parte desse mundo e por isso que precisa deles [dos professores]/ porque nós estamos juntos dentro desse universo e nós queremos permanecer dentro dele... mas pra ficar dentro dele... é preciso que ... e não escutar “olha” [se referindo a voz de um professor] “você tem que fazer a sua parte por que a minha eu já fiz”... e não é bem por aí.

Quando discutimos sobre as atitudes dos professores diante das dificuldades dos alunos, falaram sobre a falta de apoio de alguns professores, sobre momentos em que eles se sentem desamparados e discriminados e que chegam até a desanimar e a pensar em desistir do curso. Essa sensação surge sempre quando os professores não buscam adaptar as especificidades do universo acadêmico ao cotidiano que os alunos trazem consigo. Porém, falaram também sobre as atitudes positivas dos docentes, que encorajam e compreendem os alunos, preparando-os para que, aos poucos, dominem os gêneros acadêmicos.

Joaquim: tem disciplinas que fazem com que a gente viaje mesmo com sonho de não desanimar e nem desistir... entendeu? /então há algum interesse em alguns professores que fazem isso.. um ou dois né/ no caso que nos incentiva a cada dia a ser mais crítico.. a nos sentir melhor.. a buscar mais informações

Helena: mas sabe o que que é/ é o que a gente já discutiu aqui/ é a maneira.. a liberdade de expressão que você tem/ você sabe que se você fizer assim tanto em uma quanto em outra o professor vai falar "então, espera aí.. o que você não entendeu?/ vamos lá/ vamos colocar tudo de novo"/ nem que ele volte de uma maneira mais rápida...mas ele vai voltar desde o início/ vai falar "isso segue isso.. que segue isso... que segue isso"/ por isso a sua facilidade com os textos..

Diante da entrevista coletiva com os três alunos, fica evidente o quanto é necessário que se conheça o público com que se está trabalhando e que, sobretudo respeite estes alunos, pois como eles disseram, quando eles se sentem livres para falar o que pensam e para pedir ajuda sem serem discriminados, conseguem resolver melhor os seus problemas. E, além disso, somente dando voz a eles é que será possível avaliar quais os caminhos que poderão ser escolhidos para que melhores resultados sejam alcançados. A questão da afetividade e das formas como os textos são discutidos em sala de aula voltam a ser questões centrais das representações dos alunos sobre a leitura em um curso superior noturno que se volta para a formação de futuros professores.

4. Considerações finais

Ao iniciarmos este trabalho, buscamos compreender as dificuldades de leitura e interpretação dos alunos do curso de pedagogia e buscar práticas que os auxiliassem nesse processo, já que observamos que tais dificuldades comprometiam o desenvolvimento dos alunos, pois a leitura autônoma é importante para a aquisição e construção de novos conceitos e, conseqüentemente, para a formação do aluno-professor. Para isso, partimos inicialmente em definir o perfil dos leitores em questão e descobrimos que estávamos diante de leitores que conseguiram interpretar muito do que leem, mas, essas leituras estavam relacionadas a suas vidas cotidianas, estampadas em folhetos, propagandas, cartas e jornais, leituras muito diferentes das que circulam no ensino superior que, como cada âmbito de nossa sociedade, possui gêneros específicos de leituras. Assim, ao ingressarem numa instituição universitária, os alunos precisam ser inseridos neste novo universo e é preciso que a universidade esteja consciente e preparada para inserir seus estudantes em outras práticas e eventos de letramento, tornando possível um “Letramento acadêmico”.

Para que isso aconteça, é importante que se parta dos conhecimentos e habilidades destes alunos, ou seja, é necessário que os professores conheçam seu público de leitores e respeitem o que eles trazem consigo. Os alunos precisam ser vistos como sujeitos-históricos e suas vozes precisam ser ouvidas, somente assim a formação que o curso se propõe a oferecer pode efetivamente acontecer, já que partimos do pressuposto de que a formação é um processo de transformação identitária, em que novos conhecimentos vão mesclando-se com os existentes, transformando conceitos e atitudes.

Dessa forma, estaremos desenvolvendo a possibilidade de que cada um esteja apto para realizar suas leituras de forma autônoma, fazendo suas próprias interpretações e chegando a suas próprias conclusões. Afinal, essa

é a criticidade reflexiva que o curso de pedagogia espera formar em seus alunos; uma formação de sujeitos que não reproduza as ideologias implícitas em nossa sociedade.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Ana L. C. (2001). O professor-leitor, sua identidade e sua Práxis. In: Ângela Kleiman (Org). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas, SP, Mercado de Letras.
- ANDRADE, Ludmila T. (2004). *Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica.
- ASSIS, Juliana A. & DA MATA, Maria A. (2005). “A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço de sala de aula”. In: KLEIMAN, Ângela B. & MATENCIO, Maria L. M. (Orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- BARZOTTO, Valdir H. (2005). Leitura e interpretação de textos para alunos ingressantes no terceiro grau. In: Regina Lima (Org.). *Leitura: Múltiplos Olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- BATISTA, Antonio A. G.; RIBEIRO, Vera Masagão. (2005). Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 89-124.
- BRITTO, Luiz P. (2003). Leitura e escrita de estudantes universitários. In: *Contra o consenso. Cultura escrita, educação e participação*. Campinas, SP, Mercado de Letras.
- CORRÊA, Carlos H. A. (2001). Entre práticas e representações: notas sobre o encontro com o mundo da leitura na universidade. In: Lílian Silva & Ana Moraes (Orgs.). *Entre leitores: alunos, professores*. Campinas, SP, Komedi: Arte Escrita.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.) (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- KLEIMAN, Ângela B. (2005). As metáforas conceituais na educação lingüística do professor: índices da transformação de saberes na interação. In: Angela Kleiman. & Maria de Lourdes Matencio. (Orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas*

discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP, Mercado de Letras.

MATENCIO, M. L. M. ; SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. (2003). *Retextualização: movimentos de aprendizagem*. In: II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição.

MATENCIO, M. L. M. (2002). *Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo*. Scripta (PUCMG), Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32.

JURADO, Shirley. ROJO, Roxane. (2006) A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: Clecio Bunzen e Márcia Mendonça (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola.

STREET, Brian. (1999). Academic Literacies. In: Carys Jones et al. (Org.) *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. John Benjamins.

ZAMPONI, Graziela. (2005). Estratégias de construção da referência no gênero de popularização da ciência. In: KOCH, Ingedore Koch et al. (Orgs.) *Referenciação e discurso*. São Paulo, Contexto.

ANEXO I

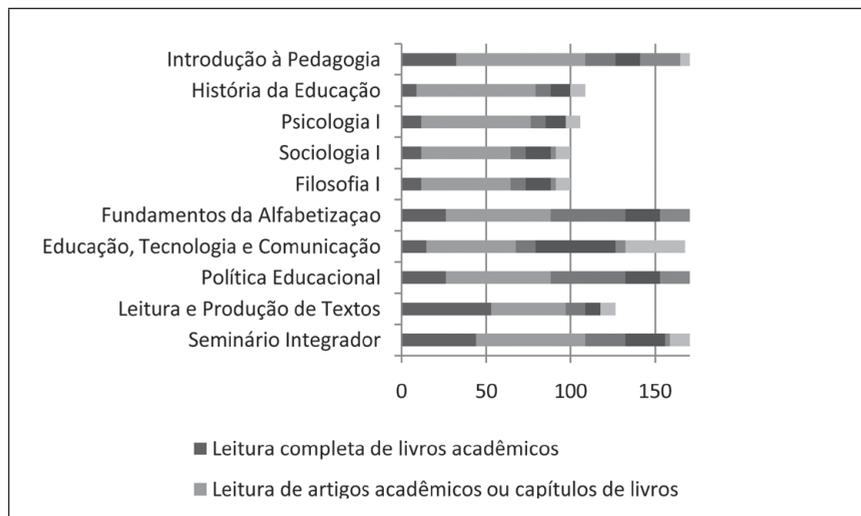


Gráfico I- Leituras realizadas nas disciplinas do 1º ano

AO PÉ DA(O) LETRA(MENTO) ACADÊMICO: ALGUMAS REFLEXÕES

Clecio Bunzen¹

Universidade Federal de São Paulo

Imaginemos esta revista com vida longa -o que de fato lhe desejamos- daqui a 10 anos, com dois números anuais e cerca de 20 trabalhos por número, terão sido meio milhar de trabalhos que contarão uma história que com toda a probabilidade as revistas dos nossos “pesquisadores sêniores” não contarão com tanta fidelidade. (Marcuschi, Luiz A. In: Apresentação do primeiro volume da revista Ao pé da Letra, 1999).

Ao ingressar como aluno no curso de Letras (Habilitação Português/ Inglês) da Universidade Federal de Pernambuco em 1998, não fazia ideia das demandas e dos processos de aprendizagem que ocorreriam ao longo de um curso de formação de professores. Em relação ao processo de letramento - entendido aqui como dinâmico, inacabado e (re)configurado em dinâmicas discursivas diversas - , ressalto o confronto inicial entre as práticas de leitura e escrita que vivenciei ao longo do processo de escolarização formal e as “novas” práticas de letramento na/da esfera acadêmica.

A leitura dos livros infanto-juvenis, dos livros didáticos, dicionários e a produção de redações (normalmente narrativas e dissertações), com valores e concepções típicas do processo de escolarização formal, entravam

1. Publicou, como aluno, nos volumes: 2 (2000), 3.1 (2001) e 4.2 (2002) de Ao Pé da Letra. Atualmente é professor da Universidade Federal de São Paulo.

em disputa com práticas situadas e locais, típicas do universo acadêmico. Como não estudei em escolas que tinham bibliotecas e não estava inserido no mundo digital no momento em que iniciei o ensino superior, os espaços da universidade se constituíram como novos territórios de apropriação das culturas escritas, desde os locais responsáveis pelas fotocópias até o contato com estantes cheias de livros acadêmicos nas salas dos professores. Nas disciplinas acadêmicas, as aprendizagens na leitura e na escrita voltam-se para compreender e usar gêneros específicos: fichamentos, resumos, resenhas, ensaios, debates, exposições orais etc. Em vários momentos, “novos” gestos e ações apareciam, como exemplos posso citar a *prática da reescrita* dos trabalhos e a própria produção de artigos científicos. O letramento acadêmico era, assim, (re)definido justamente neste processo de contraste e complementação com negociações de interesses pessoais e coletivos, uma vez que a Universidade exigia um conjunto de normas e expectativas de aprendizagem que me colocavam papéis sociais bem diferentes daqueles do ensino fundamental e médio.

A revista *Ao pé da Letra*, criada em 1998, contribuiu de diferentes maneiras para esse processo de construção identitária de um aluno, futuro professor de língua e literatura, em processo de formação inicial universitária. Em primeiro lugar, era a primeira vez que me deparava com uma *revista acadêmica*. Conversar com alguns colegas, ouvir explicações dos professores e participar indiretamente da leitura de alguns artigos antes da publicação foram ações essenciais para compreender “os bastidores” de uma produção escrita na esfera acadêmica. O primeiro volume da revista com artigos de alunos da UFPE, por exemplo, trouxe: (i) trabalhos que ouvi nas apresentações da chamada *Semana de Letras*; (ii) trabalhos realizados em disciplinas, como Português 4, ministrada no segundo semestre de 1998 pela professora e editora da revista Angela Dionisio; (iii) trabalhos de bolsistas de Iniciação Científica com quem tive a oportunidade de conviver nas salas do NURC, NELFE e nos corredores do Centro de

Artes e Comunicação. Enfim, o lançamento da revista e o contato com o material impresso foi essencial para minha própria história de leitura de textos acadêmicos, pois me apresentou ao gênero “artigo científico” de divulgação com a possibilidade de discutir com seus autores.

Em segundo lugar, a revista *Ao pé da Letra* proporcionou-me como aluno de graduação e bolsista de Iniciação Científica (1999-2002), sob a orientação da professora Dóris Arruda da Cunha, a possibilidade de socializar as pesquisas. A passagem de leitor para autor de textos de divulgação científica não foi tranquila, pois a produção de um artigo exige apropriações diversas do tema a ser desenvolvido, da estrutura composicional do gênero (título, resumo, introdução, análise dos dados para leitores que não conhecem a pesquisa, conclusão, referências, anexos etc.), do estilo do gênero. Desta forma, a revista produzida por alunos de graduação criava uma situação de interação diferente, uma vez que a prática de escrita de textos para os professores ampliava-se para um objetivo comunicativo bem definido, com características particulares do leitor, com características das instituições em que o texto vai circular, assim como definições do gênero.

As idas e vindas, assim como os rascunhos e versões que as professoras Dóris Cunha e Márcia Mendonça do curso de Letras da UFPE entregaram-me encontram-se arquivados, pois são exemplos da construção do processo de autoria. Por tal razão, destaco como uma grande contribuição para minha formação acadêmica e docente, o fato de poder viver experiências na universidade que levaram em consideração os processos de contextualização, organização e planejamento dos conteúdos temáticos, organização do texto em partes (planificação), textualização, releitura, revisão, reescrita e publicação do texto. Tal processo, que defendemos como central para o trabalho com escrita no ensino fundamental e médio, tornava-se possível pela imersão em práticas sociais situadas e que apontavam para objetivos claros e (re)definidos

por diferentes sujeitos: alunos-autores, professores orientadores, editor, pareceristas, revisores etc.

A possibilidade de abrir espaços para que os alunos da graduação em Letras (de diferentes faculdades e universidades) possam produzir artigos e divulgar suas pesquisas certamente rompeu com um paradigma da pesquisa apenas no âmbito da pós-graduação, alertando para a importância de dinâmicas interativas e de divulgação do conhecimento no âmbito da graduação. Como leitor e autor de três artigos para a revista *Ao pé da Letra*, sinto-me hoje como um aprendiz que foi levado a realizar ações discursivas, cognitivas e metacognitivas para compreender e me apropriar de práticas de letramento específicas em um contexto situado e local, contribuindo essencialmente para as pesquisas que realizei na pós-graduação.

Ações e atividades como essas poderiam ser ampliadas para que possamos superar o discurso ainda muito comum de que os alunos não são capazes de escrever na esfera acadêmica. Muitas vezes, a questão não é apenas de ensino de uma *técnica*, mas de (re)construção de identidades, práticas, representações e discursos sobre a cultura escrita. A emergência, produção e circulação de artigos de divulgação científica escritos por alunos de graduação mostram o potencial que ações sociointeracionais de mediação concretas podem repercutir na formação inicial dos professores de língua, assim como dos futuros professores universitários. No âmbito da docência universitária, encontramos ainda pouca discussão sobre o papel da circulação e recepção das pesquisas realizadas nas disciplinas (normalmente para os professores e alunos). Por esta razão, a produção das pesquisas com alunos de graduação sem espaços sociais mais amplos para circulação torna-se uma prática pedagógica monológica. A possibilidade de escrita, de construção de autoria, de diálogo e réplica ativa, como construída nos últimos dez anos pela revista *Ao pé da Letra*, nos ensina que é possível transformar os alunos de graduação em autores que agenciam o conhecimento científico de múltiplas formas.

A PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO EM CLARICE LISPECTOR

Keytiane Alexandre¹

Faculdade São Miguel

Resumo:

Este trabalho tem como principal objetivo a promoção de uma reflexão sobre a importância do texto literário na educação e suas implicações na pedagogia através da exploração do imaginário despertado na leitura do livro *O mistério do coelho pensante* (1967), de Clarice Lispector. Para tanto, o livro de Lispector foi analisado a partir das ideias de Vânia Maria Resende em *Literatura infantil e juvenil* (2000), Lígia Cadermatori no livro *O que é literatura infantil* (2007) e Jean-Jacques Wunenburger e Alberto Filipe Araújo em *Educação e imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional* (2006).

Abstract:

This article aims to promote reflection about the importance of the literary text in education and its implications for pedagogy, by exploring the imaginary concepts that arise from the reading of Clarice Lispector's *O mistério do coelho pensante* (1967). To reach that objective, Clarice's book was analyzed from the viewpoints of Vânia Maria Resende in *Literatura infantil e juvenil* (2000), Lígia Cadermatori in *O que é literatura infantil* (2007) and Jean-Jacques Wunenburger and Alberto Filipe Araújo in *Educação e imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional* (2006).

“Escrever é tantas vezes lembrar-se do
que nunca existiu”.
(Clarice Lispector)

1. Aluna da Faculdade São Miguel. Trabalho apresentado na disciplina de Literatura Brasileira III, sob orientação da prof.^a Ms. Sherry Almeida em 2009.2.

O livro escolhido para análise, *O mistério do coelho pensante* (1967), foi a primeira obra de literatura infantil de Clarice Lispector², a qual traz a história misteriosa de um coelhinho gordo chamado Joãozinho, que conseguia fugir da sua casinha feita de grades muito estreitas e pesadas sozinho, embora só fosse possível sair dela se alguém levantasse as grades. O narrador da história dialoga com Paulinho, um personagem menino, que se identifica biograficamente com o filho Paulo de Clarice – que teria solicitado a história à mãe escritora. Através desse recurso metalinguístico, a autora aproxima narrador e leitor, propiciando um maior envolvimento dos leitores com a narrativa. Paulinho, mais que uma personagem, é a personificação de todas as crianças leitoras do livro: “Pois olhe, Paulo, você não pode imaginar o que aconteceu com aquele coelho” (Lispector, 1999).

Antes de iniciar o estudo sobre a pedagogia do imaginário nessa narrativa, faz-se necessário discorrer um pouco sobre o imaginário. Segundo Houaiss “imaginário” é algo criado pela imaginação e que só nela tem existência; algo que não é real; fictício. (Houaiss, 2001). O imaginário seria, então, aquilo que não tem existência real ou um conjunto de imagens concebidas por um indivíduo ou uma coletividade. Mas, seria o imaginário tão irreal e vago que se resumiria apenas a um aglomerado de ideias?

Araújo e Wunenburger (2006) afirmam que o imaginário não é apenas um termo que designa um conglomerado de imagens heteróclitas, mas remete para uma esfera psíquica onde as imagens adquirem forma e sentido (...) o imaginário obedece a uma lógica (Wunenburger & Araújo,

2. Clarice Lispector nasceu em Tchetchelnik, Ucrânia, U.R.S.S., 1926 – Rio, 1977. Adolescente, lê Graciliano, Herman Hesse, Julien Green. Em 1943, aluna da Faculdade de Direito, escreve o seu primeiro romance, *Perto do coração Selvagem* (BOSI, 2004, p. 423). Embora não tenha nascido no Brasil, a própria autora considerava-se brasileira: “Sou brasileira naturalizada, quando, por uma questão de meses poderia ser brasileira nata” (apud NICOLA, 1997, p. 383). Viveu muitos anos no Recife e conheceu muitos países. Teve dois filhos, Pedro e Paulo, para quem escreveu cinco livros com temas infantis, sendo eles: *O mistério do coelho pensante* (1967); *A vida íntima de Laura* (1968); *A mulher que matou os peixes* (1974); *Quase de verdade* (1978) e *Como nasceram as estrelas* (1987).

2006: 11). É este sentido lógico, organizado e estruturado da imaginação que contribui para o desenvolvimento humano, pois as maiores invenções do homem aconteceram, dentre outros fatores, por conta da sua imaginação criadora e produtiva. Para Montessori, citada por Wunenburger e Araújo (Wunenburger & Araújo, 2006: 72), “a imaginação se não está ao serviço da criação, perde a sua áurea e o seu poder, na medida em que somente alimenta um espírito vadiando no vazio”.

O imaginário, ao atribuir forma e sentido às imagens, busca significações intelectuais e é entendido aqui como uma das atividades da imaginação, sendo esta uma atividade complexa da mente humana. Para (Wunenburger & Araújo, 2006: 15) epistemologicamente, o imaginário é obra de uma imaginação transcendental.

Grosso modo, enquanto a imaginação produz, reproduz e projeta as imagens, o imaginário procura atribuir-lhes significados. São atividades diretamente ligadas e distintas em suas funções.

A conciliação entre esta imaginação e a pedagogia é uma das contribuições relevantes para a formação do ser. Em Wunenburger e Araújo (2006: 9), a função educativa da imaginação é tomada como “a faculdade que assume e constrói a coerência do ser, tece e projeta as imagens sempre necessárias à ‘Bildung’ humano”, isto é, à formação humana, pensamento comungado por autores como Montessori; Dewey; Claparède e Freinet.

O que Lispector nos oferece em seu livro *O mistério do coelho pensante*, é a oportunidade de criação através do imaginário, e não uma mera reprodução de imagens aglomeradas e sem significado. A autora estimula a imaginação pelas imagens que são apresentadas no decorrer da história, de tal maneira que o leitor reproduz e produz novas histórias. De acordo com Wunenburger e Araújo a imaginação é essencialmente reprodutiva, na medida em que ela reutiliza materiais provenientes da experiência perceptiva. Mas ela prova igualmente que é capaz de produzir uma informação própria (2006: 16).

Quando se compreende que a escola não é possuidora de verdades absolutas e que dificilmente o ser humano constrói algo sem o uso da imaginação, deve-se lançar mão de meios que unidos ao raciocínio, sejam capazes não apenas de reproduzir, mas de criar; e, para tal, contamos com o simbólico e o imaginário. Estes que são o fomento para a criação literária.

Para pensar as relações da literatura com o imaginário, a realidade e a verdade, vale a pena lembrar, como afirma a crítica Leyla Perrone-Moíses, os variáveis sentidos da palavra *mito* que

para os primitivos é a história verdadeira, enquanto para nossa civilização *mito* tem o sentido de coisa puramente imaginária, por consequência, mentirosa. Porém são apenas concepções diferentes sobre verdade, além de ser modos distintos de buscá-la. O modo literário de buscar a verdade continua sendo o modo simbólico do mito. O trabalho da forma é indispensável porque só ela dá aquela visão aguçada que abre trilhas no emaranhado das coisas. Ao selecionar, o escritor atribui valores, e ao fazer um arranjo novo sugere uma reordenação do mundo. É por esse artifício da forma que a literatura atinge uma verdade do real. (Perrone-Moíses, 1990: 106)

Comece-se, pois, a análise pelo título do livro: *O mistério do coelho pensante*. Nosso primeiro ato ao ler ou ouvir tal título é imaginarmos um coelho que pensa; em um segundo momento, e agora, mais atentos nas palavras usadas, percebemos que cada uma delas aguça diretamente o imaginário. A própria palavra mistério nos induz a uma curiosidade que nos é inata enquanto seres humanos e nos leva a pensar que mistério é esse.

O animal escolhido pela autora não poderia ser mais propício para despertar a fantasia, pois o coelho existe em nosso imaginário cultural como um animal mágico, visto que, ao longo dos tempos, a imagem do mágico

tirando o coelho da cartola, através de um truque, atribuiu ao animal uma áurea de encantamento. Por fim, descobre-se que esse não é um coelho qualquer, é um coelho pensante, nada mais fantástico do que isso para a mente dos seus leitores: “É que ele pensava essas algumas ideias com o nariz dele. O jeito de pensar as ideias dele era mexendo bem depressa o nariz” (Lispector, 1999).

Todo o livro é muito rico para o desenvolvimento desse imaginário que é tão importante para a construção de conceitos livres e, conseqüentemente, de leitores e cidadãos mais críticos, sendo essa uma das principais propostas da literatura. Segundo Cadermatori,

se o homem se constitui à proporção da formação de conceitos, a infância se caracteriza por ser o momento basilar e primordial dessa constituição (...) a literatura se configura não só como instrumento de formação conceitual mas também de emancipação da manipulação da sociedade (Cadermatori, 2007: 23).

A formação desses conceitos livres que a literatura deve promover quando bem trabalhada é uma ponte que levará à autonomia do ser humano enquanto ser pensante, levando-o à libertação dos conceitos massificados. A esse respeito, Cadermatori afirma que “a literatura surge como um meio de superação da dependência e da carência “por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento” (Cadermatori, 2007: 23).

Lispector não dá margem para nenhuma interpretação fechada em sua obra, existe uma liberdade interpretativa que contribui para a criação por parte do leitor dentro da história, tornando-o co-autor da obra. De acordo com Claparède, citado por Wunenburger e Araújo (2006, p. 76), “é a imaginação criadora que eleva o homem acima da natureza permitindo-lhe agrupar os elementos em novas combinações”. A narrativa não especifica

lugar, tempo nem espaço. Os personagens criados são poucos e não possuem sua própria fala, a única fala que existe é a do autor-narrador-personagem e que fazendo uso da metalinguagem provoca uma das reações que todo autor espera manter em relação ao leitor, que é manter sua atenção ao objeto literário do início ao fim da história:

Você na certa está esperando que eu agora diga qual foi o jeito que ele arranhou para sair de lá. Mas aí é que está o mistério: não sei! E as crianças também não sabiam. Porque, como eu lhe disse, o tampo era de ferro pesado. Pelas grades? Nunca! Lembre-se de que Joãozinho era um gordo e as grades eram apertadas (Lispector, 1999).

Essa atenção não é fruto apenas da linguagem, mas também do que ela proporciona, e, no caso desse livro, o suspense causado e as imagens que são criadas a partir do próprio léxico escolhido, pois ativam a curiosidade para desvendar o mistério que leva ao imaginário. Resende acrescenta que

conviver com o imaginário da arte é ultrapassar as superficialidades e a ordem habitual das coisas, para reconhecer a beleza e a profundidade que residem não só nas ideias, mas, sobretudo, na linguagem, que é o modo novo de perceber e de dizer o mundo (Resende, 2000: 164).

A proposta encontrada no livro analisado é de uma leitura educativa, pois promove a individualidade criativa. Isso porque não condiciona o leitor, desenvolve sua habilidade criadora de maneira original e liberta suas ideias porque requer do leitor a capacidade imaginativa para se completar. É uma educação que se faz através da arte, e da arte de imaginar dialogando com o “real” de cada um, sem precisar de muito esforço para alcançar essa

consciência livre e produtiva: “Você acha, Paulo, que os donos de Joãozinho zangavam com ele? (...) Que é que você acha que Joãozinho fazia quando fugia? (...) Quando você descobrir você me conta” (Lispector, 1999). Através dos questionamentos, a autora instiga o imaginário. Há uma metodologia talvez até inconsciente por parte da autora que liberta a imaginação de tal forma que ultrapassa todos os conceitos preexistentes, pois em nenhum momento duvida-se, pela maneira que é narrada a história, da verdade da mesma: “Mas acontece que esta história é uma história real. E todo mundo sabe que essa ideia é exatamente a espécie de ideia que um coelho é capaz de cheirar” (Lispector, 1999).

Para tal afirmação, além do trecho acima, faz-se necessário expor dados de uma experiência vivida por mim, na condição de professora, na sala de aula com alunos da 4ª série de uma escola pública. É válido ressaltar, antes da exposição, que a relação dos alunos dessa turma com a literatura não é das mais íntimas, visto que não possuem tanto contato com livros por questões socioeconômicas.

Após as leituras, individual e coletiva, do livro, passou-se na sala uma folha de exercícios. Uma das perguntas chamou maior atenção pelas respostas que foram dadas. Pedia-se para dar uma explicação sobre a saída do coelho da casinha onde ficava preso, encontramos as mais variadas e criativas respostas, que o coelho era mágico; que havia um buraco na casinha que ninguém viu; que Paulinho abria a casinha escondido e o coelho fugia, etc. Nenhum deles cogitou sobre a “verdade” do acontecimento, comprovando que o imaginário cria uma realidade, e, nesse caso, ficou claro que a “realidade” depende do imaginário de cada um e este último é carregado de influências concretas da vida real, ou de como ela é percebida.

A mescla do animalesco com o humano também deve ser enxergada como um recurso literário educativo, pois permite pensar o humano através do animal. Resende afirma que “o animismo infantil leva a criança a

transformar o inumano em humano, o real em fantástico” (Resende, 2000: 122). O coelho tinha nome de gente; pensava de maneira maravilhosa, no sentido literário, com o nariz; possuía uma alegria humana e atitudes humanas, “o jeito de pensar as ideias dele era franzindo o nariz (...). De pura alegria seu coração bateu tão depressa (...) e ficou encantado” (Lispector, 1999).

As imagens criadas aqui geram sentidos únicos de acordo com a recepção e a percepção dessas imagens, desse coelho quase gente, sentidos esses que dependerão da interpretação dos símbolos. A autora mais uma vez induz na criação individual de significados e as suas inferências na obra só suscitam ainda mais essa criatividade no imaginar do leitor “mas o problema era o seguinte: como era que ia poder sair lá de dentro? (...) o que é que você acha que Joãozinho fazia quando fugia?” (Lispector, 1999).

Embora não se queira aqui desmerecer as obras destinadas a uma educação que priorize a moral, pois cada obra tem a sua utilidade dentro do que se quer oferecer como educação. Percebe-se que, enquanto a pedagogia moralizante faz uso de obras que demonstram para cada “pecado” cometido há uma punição, na obra de Clarice Lispector não há certo nem errado, nem castigo, nem uma moral no final. O que se quer ressaltar, por fim, é que a narrativa de *O mistério do coelho pensante* oferece uma pedagogia que se utiliza do imaginário para libertar a mente das “grades”. Na realidade, não há moral nem há um final: deixa-se uma lacuna para a continuação da história. Sendo essa lacuna o seu grande mérito, pois é nesse espaço que se potencializa a capacidade criativa dos seus leitores: nada é fechado e a narrativa se encerra com a abertura para que o leitor busque a sua verdade.

Referências bibliográficas

- BOSI, Alfredo (2004). *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo, Cultrix.
CADEMARTORI, Lígia (2004). *O que é literatura infantil*. São Paulo, Editora Brasiliense.

HOUAISS, Antônio (2001). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Objetiva.

LISPECTOR, Clarice (1999) *O mistério do coelho pensante*. Rio de Janeiro, Rocco.

NICOLA, José de (1998). *Literatura brasileira: das origens aos nossos dias*. São Paulo, Scipione.

PERRONE-MOÍSES, Leyla (1990). *A criação do texto literário*. In: *Flores da escrivantina: ensaios*. São Paulo, Cia. Das Letras.

RESENDE, Vânia Maria (2000). *Literatura infantil e juvenil: vivências de leitura e expressão criadora*. São Paulo, Saraiva.

WUNENBURGER, Jean-Jacques; ARAÚJO, Alberto Filipe (2006). *Educação e imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional*. São Paulo, Cortez.

AO PÉ DA LETRA: ONDE AS PALAVRAS ENCONTRARAM CANAL

Sherry Almeida¹

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Provavelmente, nenhum de nós naquele momento tinha a exata noção de que aquele passo, senão o primeiro, seria um dos mais significativos para a definição do nosso futuro profissional. Para a maioria de nós estudantes, o desafio se fazia mais intenso por sua novidade, tratava-se do desconhecido.

Era um mundo novo, do qual, sabíamos, muita gente queria participar, mas que poucos, efetivamente, conseguiam nele permanecer. A minha mente, de pronto, repetia, com angustiosa insistência, “trouxeste a chave?” Entretanto, distintamente ao texto de Drummond, não era às portas do mundo da poesia que me encontrava, mas do mundo acadêmico, mais especificamente, do mundo da pesquisa e divulgação acadêmica. Eu tinha a oportunidade de, pela primeira vez, publicar algo de minha autoria na, então, recém-nascida revista de graduação do curso de Letras da UFPE - a qual ajudei a batizar ao votar, em meio a outros nomes, neste: *Ao Pé da Letra*.

Como eu sempre tive a certeza de não ser poeta, há muito urgia em mim a necessidade de encontrar um caminho de serventia para uma das poucas habilidades que eu tinha certeza de possuir: a de ser uma boa leitora. A escolha do curso de Letras se deu exatamente por isso: acreditava que lá conseguiria compartilhar experiências de leitura.

Naquele momento as palavras que, em nós discentes, buscavam “canal” – para voltar a Drummond – pareciam tê-lo encontrado de maneira

1. Em 2002, publicou, como aluna, nos volumes 4.1 e 4.2 de *Ao Pé da Letra*. Atualmente é professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

concreta. A revista *Ao pé da Letra* tornou-se o canal dos alunos da graduação de Letras não só da UFPE, mas também de outras instituições.

Hoje, passados dez anos do nascimento da nossa revista e da minha primeira publicação, tenho a exata dimensão de sua importância na minha trajetória acadêmica, pois, a partir de então, compreendi que o sentido e a responsabilidade da pesquisa científica passam pela divulgação em periódicos.

Tendo concluído graduação, mestrado e com o doutorado em andamento na UFPE, parabênizo e agradeço pelo espaço que nos foi dado com a criação de *Ao Pé da Letra*. Enquanto professora universitária, sinto-me, inspirada no sucesso da nossa revista, ainda mais compelida a incentivar meus alunos de graduação a publicarem seus artigos e ensaios científicos, pois acredito que quanto mais cedo um pesquisador compartilha seus trabalhos mais consistente torna-se sua formação acadêmica.

ELABORAÇÃO DO GÊNERO ROTEIRO CINEMATÓGRÁFICO COM O USO DE MÍDIAS NA SALA DE AULA

Laís de Souza Ribeiro¹

Universidade Federal de Campina Grande

Resumo:

Este trabalho é um recorte do Projeto “Mídias na sala de aula: articulação entre graduandos de Letras e professores de língua portuguesa” (Prolicen – UFCG) que tem como objetivo relatar a experiência de elaboração de um roteiro de documentário mediada pela inserção de mídias nas aulas de língua portuguesa, com alunos da segunda série do Ensino Médio da Escola de Ensino Médio e Fundamental São Sebastião, na cidade de Campina Grande – PB. Como resultado, observamos que o uso das mídias contribuiu significativamente na aquisição de práticas pedagógicas do letramento cinematográfico pelos alunos, estagiários e professora.

Abstract: This article is part of the project “Mídias na sala de aula: articulação entre graduandos de Letras e professores de língua portuguesa” (Prolicen – UFCG), [Media in the classroom: articulation between Portuguese language undergraduate students and teachers of Portuguese language] which aims to summarize the experience of creating a documentary script mediated by inserting media into Portuguese lessons for high school students in the city of Campina Grande – PB. As a result, we have observed that the usage of such media has contributed significantly to the acquisition of pedagogical practices of cinematographic literacy by the students, student teachers, and the teacher.

1. Graduanda em Letras, vinculada ao Grupo de Pesquisa Letramentos, Tecnologia e Formação de Professor (CNPq/UFCG). Participou do Projeto PROLICEN (Pró-licenciatura) – UFCG, citado no texto, durante o ano de 2009. Trabalho realizado sob orientação da Profa. Dra. Karine Viana Amorim.

I. Considerações iniciais

A crescente utilização de mídias nos processos educacionais manifesta a necessidade de que as práticas pedagógicas estejam próximas da realidade social do aprendiz, estimulando o prazer pela escrita e pela leitura mediante o uso de representações diversas, como sons e imagens. O professor deve ser um sujeito ativo na relação de integração da TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) às práticas pedagógicas, pois, além de conhecer instrumentalmente as tecnologias, percebendo suas limitações e seus pontos positivos, ele deve avaliar e refletir de que forma o uso desses meios é relevante para o processo de aprendizagem do aluno. Sobre a importância de promover essa integração, Almeida (2007) afirma que:

(...) a integração de tecnologias na educação permite romper com as paredes da sala de aula e da escola, integrando-se à comunidade que a cerca, à sociedade da informação e a outros espaços produtores de conhecimento. Ao usar a TIC para aproximar o objeto de estudo da vida cotidiana, gradativamente se desperta no aprendiz o prazer pela leitura e escrita como representação do pensamento, viabilizando a constituição de uma sociedade de escritores aprendentes. (p. 165)

Diante dessa realidade, o presente artigo relata uma experiência sobre o trabalho com o gênero textual roteiro de documentário numa escola estadual no município de Campina Grande- PB. Essa experiência faz parte de um projeto maior intitulado “Mídias na sala de aula: articulação entre graduandos de Letras e professores de língua portuguesa”, desenvolvido no âmbito do Pró-licenciatura – 2009 (PROLICEN) na Universidade Federal de Campina Grande, cujo objetivo principal é promover a integração de

mídias² às práticas pedagógicas, inserindo-as no conteúdo das aulas de língua portuguesa. Discutiremos a importância dessa inserção, bem como relataremos a experiência de elaboração do gênero por alunos do Ensino Médio.

2. Relato da experiência

A contribuição que o uso de mídias no contexto educacional pode promover na formação do aluno é significativa, tendo em vista que sua utilização também possibilita o desenvolvimento crítico do aprendiz acerca das estratégias que são utilizadas nesses meios com o objetivo de influenciar o público para impor determinados significados (Almeida, 2007). Os PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, em uma de suas propostas, enfatizam a necessidade de a escola perceber a colaboração que a integração pode provocar na formação do aprendiz: “A presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca, para a sociedade em geral e para a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios” (PCN, 1998: 89). Essa temática da integração de mídias é, aliás, uma preocupação crescente na organização curricular, sobre isto Apple (2005) afirma:

(...) as novas tecnologias e a informática ilustram as profundas transformações que se estão dando na esfera da produção do conhecimento técnico/administrativo, transformações que têm implicações tanto para o conteúdo do conhecimento quanto para sua forma de transmissão. Não incorporar uma

2. Neste trabalho não será discutida a diferenciação entre mídia e tecnologia. Adotamos o termo mídias por nos pautarmos nas Orientações Curriculares do Curso Mídias na Educação (MEC/SEED/DPCEAD/UFCG).

compreensão dessas transformações à nossa teorização curricular crítica significará entregar a direção de sua incorporação à educação e ao currículo nas mãos de forças que as utilizarão fundamentalmente para seus objetivos mercadológicos e de preparação de uma mão-de-obra adequada aos fins de acumulação e legitimação. (p. 33)

Os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba – Linguagens Códigos e suas Tecnologias (2007) também seguem esta tendência de abordar no currículo a utilização de mídias. O trabalho com gêneros textuais, observando as esferas em que eles circulam, o público alvo e os suportes de veiculação, torna, no atual contexto de desenvolvimento tecnológico da sociedade, a integração de mídias inevitável para que o aluno compreenda verdadeiramente as situações comunicativas dos gêneros. É nesse sentido que os Referenciais Curriculares da Paraíba apresentam um tópico, “Diversidade e gradação nos suportes, por esferas sociais de organização”, com a finalidade de abordar quais os meios mais comuns de ocorrência dos gêneros, orientando o professor no trabalho de textos nas diversas nas esferas sociais.

Diante desta preocupação curricular em provocar essa integração de mídias às práticas pedagógicas, foi desenvolvido o projeto supracitado. Ele foi realizado com alunos da segunda série do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental São Sebastião, na cidade de Campina Grande – Paraíba, e orientado/ implementado pela professora de língua portuguesa, três bolsistas do curso de Letras e um do curso de Arte e Mídia, uma professora colaboradora e a professora orientadora (UFCG).

O presente relato refere-se a um recorte realizado nas atividades do projeto supracitado no que diz respeito à elaboração do gênero roteiro de documentário, destacando a utilização de diferentes mídias³ para a sua

3. Sabemos que existe uma grande discussão na literatura especializada sobre o que são mídias e o que são

consecução. O trabalho com o referido gênero justifica-se por: (1) exigir o uso de mídias, como TV/DVD e internet, na aquisição de práticas do letramento cinematográfico (leitura e produção de imagens e cenas); (2) ser um gênero do letramento cinematográfico que pode ser incorporado ao letramento escolar e (3) permitir o trabalho com outros gêneros, como a entrevista e o depoimento.

Por uma necessidade didática, o trabalho com o gênero roteiro foi dividido em três momentos distintos, pois o cinema comporta diferentes possibilidades de abordagem, seja pelo conteúdo, pela linguagem ou pela técnica (NAPOLITANO, 2004). Tal divisão é justificada pela necessidade de aproximar os alunos de noções gerais sobre cinema e documentário, conteúdos geralmente não previstos na escola. Neste sentido, o primeiro momento consistiu na discussão sobre o conteúdo e características técnicas de filmes que abordam a temática segurança pública, mediante a realização de sessões de cinema. O segundo se relacionou à abordagem de aspectos teóricos e técnicos sobre o cinema, com a realização de oficinas de cinema e documentário. Esses dois momentos foram ministrados por um estagiário do Curso de Arte e Mídia. O terceiro momento constituiu no desenvolvimento de atividades acerca das características prototípicas do gênero em análise. Esses três momentos serão descritos nas seções: sessões de cinema, oficina de cinema e documentário e elaboração do gênero roteiro.

2.1. Sessões de cinema

Optamos por iniciar a sequência de atividades sobre o gênero roteiro com a abordagem do conteúdo do filme não só por uma questão didática,

as TIC, bem como suas semelhanças e diferenças. No caso específico deste relato, não entraremos neste mérito, pois utilizamos no Projeto as orientações do material teórico do Curso Mídias na Educação sobre a utilização de diferentes mídias na sala de aula. (MEC/SEED/DPCEAD/UFCG).

que teve como fim incluir os alunos dentro do contexto do cinema, mas também pela necessidade de fazer com que eles discutissem o tema segurança pública, a partir de um viés diferenciado, o cinematográfico, tendo em vista que os alunos já haviam trabalhado a temática em aulas anteriores, mediante a utilização, em especial, da mídia impressa. Estas sessões de cinema ocorreram fora do horário de aula com objetivo de simular o contexto de uma “sala de cinema”, com a participação facultativa dos alunos, mesmo assim boa parte deles compareceu.

Neste sentido, foram exibidos: (1) “Tropa de Elite” (2007); (2) “Prisioneiro da grade de ferro” (2004); (3) “Notícias de uma guerra particular” (1999); e (4) “Ilha das Flores” (1989). A seleção desses filmes não foi aleatória. Considerando a elaboração do roteiro de documentário, realizou-se a exibição de documentários relacionados ao tema Segurança Pública, filmes (2) e (3), e a exibição do (4) que não estava diretamente vinculado à temática, tendo em vista que tratava do tema desigualdade social. O longa metragem “Tropa de Elite”, apesar de não ser um documentário, também possui, especialmente do ponto de vista técnico, características comuns a tal gênero cinematográfico, como o posicionamento da câmera e a forma como os fatos são narrados.

As sessões não estavam limitadas à exibição do filme apenas como forma de ilustrar o tema Segurança Pública, como já foi dito, havia também a necessidade de promover uma discussão a partir de questionamentos acerca do conteúdo e aspectos técnicos dos filmes. Tais discussões foram realizadas com a finalidade de fazer com que os alunos construíssem uma visão crítica sobre a temática, associando tais discussões sobre os filmes às situações vivenciadas nas comunidades das quais eles fazem parte. Com relação à relevância do desenvolvimento da criticidade do aluno mediante a exibição de filmes, Napolitano (2004) afirma que,

É preciso que a atividade escolar com o cinema vá além da experiência cotidiana, porém sem negá-la. A diferença é que a

escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo ponte entre a emoção e a razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar (p.79).

Neste sentido, após a exibição de cada filme foi entregue um material escrito que continha a ficha técnica, curiosidades sobre a bilheteria, produção e receptividade do público, além de questionamentos para serem discutidos em sala e atividades relacionadas a aspectos técnicos e temáticos do filme e ao tema Segurança Pública. Portanto, a utilização de mídias, como o material impresso e TV/DVD, foi fundamental para o desenvolvimento crítico dos alunos, isto porque possibilitou que eles discutissem o tema Segurança Pública a partir de duas perspectivas diferentes.

2.2. *Oficina de cinema e documentário*

Após a realização de sessões de cinema associadas às atividades de discussão e de escrita sobre as características técnicas e temáticas dos filmes exibidos, foi possível dar início ao segundo momento da sequência de atividades com a realização de oficinas sobre cinema e documentário. Este segundo momento da sequência possuiu um caráter mais técnico, com a apresentação aspectos históricos e características gerais do cinema e do documentário, em especial no Brasil. Considerando que o gênero roteiro de documentário é próprio do letramento cinematográfico, a realização desta oficina representa um importante meio para que os alunos compreendam o contexto social em que tal gênero está inserido.

A concretização deste momento ocorreu em duas etapas. Primeiramente, houve a abordagem de aspectos gerais sobre o cinema,

onde surgiu, quem foram seus criadores, quais escolas cinematográficas se destacaram e qual foi a influência delas. Além disso, foi enfatizado o desenvolvimento do cinema brasileiro, como surgiu e quais as dificuldades que envolvem a produção cinematográfica brasileira. Em seguida, tratou-se do documentário, sobre o conceito, as características gerais, o surgimento e a importância no cinema. De modo semelhante à primeira etapa deste momento, enfatizou-se também como o documentário está inserido no cenário cinematográfico brasileiro. No encerramento dessa oficina, foi entregue aos alunos um material que continha a sistematização de todos esses conceitos apresentados e discutidos em sala, como se observa no exemplo (1) abaixo:

EXEMPLO (1)

DISCUSSÕES SOBRE CINEMA E DOCUMENTÁRIO

O que é o cinema? A Sétima Arte, a união entre as outras Seis – Música (som); Dança/ Coreografia (movimento); Pintura (cor); Escultura (volume); Teatro (representação) e a Literatura (palavra); é a técnica de projetar fotogramas (quadros) de forma rápida e sucessiva para criar a impressão de movimento, bem como a arte de se produzir obras estéticas, narrativas ou não, com esta técnica. Compreende, portanto, uma técnica, uma forma de comunicação, uma indústria e uma arte.

Surgimento do Cinema: O cinema é possível graças à invenção do cinematógrafo pelos Irmãos Lumière no fim do século XIX. Em 28 de dezembro de 1895, no subterrâneo do Grand Café, em Paris, eles realizaram a primeira exibição pública e paga de cinema: uma série de dez filmes, com duração de 40 a 50 segundos cada, já que os rolos de película tinham quinze metros de comprimento.

A realização dessas oficinas e a entrega deste material foram importantes no sentido de ampliar o entendimento dos alunos sobre cinema e documentário e sobre sua linguagem técnica. O material supracitado refere-se à segunda possibilidade de abordar o cinema em sala de aula apontado por Napolitano (2004), que enfatiza a linguagem. Além disso, a concretização dessas oficinas permitiu que os alunos percebessem o

contexto em que a produção do roteiro de documentário está inserido, sendo possível dar início às discussões sobre o referido gênero. Sobre a inserção do cinema enquanto mídia e a importância de seu uso na sala de aula, Napolitano (2004) afirma:

Embora o conceito de mídia-educação seja mais aplicável à chamada “comunicação de massa” (televisão, rádio e as TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação, como um todo), o cinema, enquanto indústria cultural, também é uma forma de mídia moderna, voltada cada vez mais para um espectador formado pelas novas TIC, ao menos nas suas expressões mais populares. A peculiaridade do cinema é que ele, além de fazer parte do complexo da comunicação e da cultura de massa, também faz parte da indústria do lazer e (não nos esqueçamos) constitui ainda obra de arte coletiva e tecnicamente sofisticada. O professor não pode esquecer destas várias dimensões do cinema ao trabalhar filmes em atividades escolares. (p.14).

Assim, essa etapa mais técnica do trabalho não só permitiu que os alunos tivessem contato com o contexto no qual o roteiro de documentário está inserido, bem como auxiliou os alunos na aquisição de algumas práticas do letramento cinematográfico adquiridas e exigidas durante a execução do projeto.

2.3. Elaboração do gênero roteiro

Após a realização desses dois momentos da sequência de atividades, foi possível iniciar as discussões e atividades relacionadas à forma, função e aspectos prototípicos do gênero roteiro. As primeiras aulas abordaram a importância desse gênero nas produções audiovisuais, em geral, e as particularidades que envolvem a sua elaboração na produção de um

documentário, utilizando a caracterização do roteiro de documentário fornecido por Comparato (1995):

Normalmente, utiliza-se o documentário como instrumento de investigação ou de trabalho de campo, já que só depois de terem reunidos todos os dados é que começaremos o roteiro. Este roteiro, no entanto, é unicamente orientativo, um ponto de referência para o trabalho de filmagem, visto que a realidade muitas vezes interfere e introduz novos elementos não previstos. O texto também deve estar perfeitamente ligado à imagem; ser claro, emocionante e informativo (p. 341).

Além de apresentar o gênero baseado nessa conceituação, foram discutidos elementos que compõem a estrutura deste gênero e as funções que exercem. No final dessas considerações, também foi entregue aos alunos um material que continha a conceituação e características gerais do gênero para servir de direcionamento na posterior produção do roteiro. Após a realização dessas discussões, houve a aplicação de uma atividade-diagnóstico a fim de avaliar se os alunos tinham compreendido as características desse gênero e de observar como eles articulavam os conhecimentos adquiridos em uma situação concreta. Exibiu-se, então, uma cena do filme “Psicose”, de Alfred Hitchcock (1960), e solicitou-se aos alunos a produção de um roteiro desta, idealizando a construção narrativa do roteiro. Porém, a grande maioria dos alunos teve problemas na elaboração de sequências descritivas e na organização estrutural do gênero. Por isso, foi desenvolvida uma atividade de comparação do roteiro original da cena com os que foram produzidos em sala, para que houvesse a avaliação das falhas cometidas.

A realização desta atividade de aprendizagem foi importante no sentido de permitir que os alunos refletissem sobre suas produções escritas não só do ponto de vista formal, mas também lingüístico (correção de erros

gramaticais, problemas de coesão e de coerência). Além disso, a atividade também possibilitou a retomada da discussão sobre as características gerais do gênero. Com o objetivo de observar como os alunos conseguiam articular e organizar suas ideias na elaboração de um roteiro e se eles compreendiam este gênero do ponto de vista estrutural, foi aplicada uma nova atividade na qual foi solicitada aos alunos a elaboração de um roteiro com temática livre. O resultado foi muito positivo, pois os alunos conseguiram desenvolver e concretizar suas ideias no gênero, demonstrando entender sua função e forma. Essas duas atividades relacionadas à elaboração do roteiro não versaram sobre o tema Segurança Pública e não se referiam ao documentário, tinham uma característica ficcional.

Como as atividades supracitadas envolviam a elaboração do roteiro de narrativas ficcionais, houve a necessidade de retomar as particularidades que envolvem a produção do roteiro de documentário e delimitar quais aspectos do tema Segurança Pública poderiam ser abordados. Realizou-se, assim, uma revisão da forma, função e características deste gênero e foram definidas duas possibilidades temáticas de direcionamento do roteiro, elaboradas pelos estagiários nas reuniões de planejamento e discussão das sequências de atividades, conforme exemplo (2) abaixo:

EXEMPLO (2)

Curso de Formação de Soldados	Policciamento em Campina Grande
<ul style="list-style-type: none"> • Treinamento • PROERD • Disciplinas <ul style="list-style-type: none"> - Drogas e Criminalidade - Informática - Comunicação • Áreas de Atuação • Primeiros casos • Pensamentos e ideais • Família e Paz 	<ul style="list-style-type: none"> • Segurança pública • Organização • Grupos responsáveis e suas ações • Armamento e táticas • Locais perigosos • PROERD e prevenções • Prevenção ou ação? • Desejos e anseios

Após discussão em sala, os alunos optaram pelo tema “Curso de Formação de Soldados”. Antes de iniciarem a produção do roteiro de documentário, organizou-se uma visita dos alunos ao 2º Batalhão da Polícia Militar de Campina Grande, com o intuito de permitir que eles visualizassem, em um contexto prático, como era desenvolvida a atividade policial e como as aulas do Curso de Formação de Soldados estavam organizadas. Assim, os alunos conheceram as dependências do Batalhão, como o refeitório, academia, ambulatório, sala da corregedoria e relações públicas; e presenciaram uma apresentação da ROTAM⁴ e do CHOQUE, em que foram abordadas as competências desses grupos, seus armamentos e formas de atuação. Os alunos também tiveram a oportunidade de assistir a trechos de duas aulas do Curso de Formação, uma relacionada à noções de abordagem e técnicas de tiro policial, e outra que versou sobre produção de explosivos, e de conhecer as instalações de uma creche localizada no interior do Batalhão que, além de atender os filhos dos policiais, também fornece apoio a famílias carentes.

A experiência que os alunos tiveram com a realidade do Curso de Formação de Soldados em Campina Grande foi importante, por contribuir na idealização das cenas que poderiam compor o roteiro posteriormente produzido. Isto porque solicitar que os alunos elaborassem o gênero sem ter conhecimento visual de como o curso de formação acontecia na prática tornaria a sua produção vaga e distante de uma das características do documentário que é a de ser *uma representação do mundo em que vivemos* (NICOLS, 2005: 47). Puccini (2009) afirma:

A atividade de roteirização em documentário é a marca desse esforço de aquisição de controle de um universo externo, da remodelação de uma real nem sempre prenhe de sentido.

4. ROTAM significa “Rondas Ostensivas com Apoio de Motos”

Roteirizar significa recortar, selecionar, estruturar eventos dentro de uma ordem que necessariamente encontrará seu começo e seu fim. (p. 16).

Portanto, a realização desta visita permitiu o início da elaboração do roteiro de documentário, com uma vivência do tema escolhido pelos alunos. Assim, após a discussão sobre a experiência da ida ao Batalhão, a turma foi dividida em grupos para que iniciassem a produção do gênero. Como o tema “Curso de Formação de Soldados” possuía 7 (sete) subtemas (supracitados) e o Projeto foi desenvolvido em duas turmas do Segundo ano do ensino Médio, estabeleceu-se que três subtemas seriam trabalhados pela turma A (áreas de atuação, PROERD, Pensamentos e ideais), e quatro pela turma B (Treinamento, disciplinas, primeiros casos, família e paz). Tal divisão fez com que alguns grupos trabalhassem a mesma temática, o que contribuiu no sentido de obtenção de diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto.

Logo em seguida, foi solicitado que os alunos realizassem a correção de problemas relacionados às características do gênero, bem como problemas ortográficos, mediante a reescritura dos roteiros elaborados. Possibilitou-se, assim, que os estagiários pudessem auxiliar os alunos a promover a seleção e o encadeamento das cenas com o intuito de estruturar o roteiro. Nesse sentido, alguns trechos da visita ao Batalhão que haviam sido filmados foram exibidos para que os alunos refletissem sobre quais cenas seriam realmente relevantes, diante da variedade de cenas que foram elaboradas, tendo em vista que alguns grupos produziram sobre o mesmo subtema. O uso da mídia TV/ Vídeo foi fundamental, pois permitiu que os alunos relembassem a visita realizada e buscassem adequar suas produções ao que era exibido.

Com a realização do encadeamento e posterior finalização do roteiro, foi possível submeter sua versão final ao Batalhão de Polícia Militar que permitiu a realização das filmagens, as quais já foram iniciadas.

3. Considerações Finais

A realização do projeto manifesta a preocupação da professora de língua portuguesa da Escola e da professora orientadora do Projeto em tentar concretizar as propostas preconizadas tanto pelos PCN, como também pelos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba. Não se trata de uma simples reprodução das ideias manifestadas nesses documentos, mas de uma adequação à realidade da instituição escolar e também de uma inovação em trabalhar um gênero do letramento cinematográfico no contexto de sala de aula, desenvolvendo e estimulando não só a capacidade crítica dos alunos, mas também novas habilidades de leitura e escrita.

Como conseqüência, observamos que a consecução do projeto foi satisfatória tanto para os alunos, como também para a professora de língua portuguesa que deu prosseguimento a sua formação continuada e atualmente realiza sua dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação Linguagem e Ensino (UFCG - Letras) tendo por base o projeto desenvolvido. Esse é, aliás, um dos pontos destacados por Almeida (2007):

Para que o professor possa expandir o olhar para outros horizontes que lhe permitam vislumbrar novas práticas pedagógicas com a incorporação de distintas mídias, é importante que ele esteja engajado em programas de formação continuada, cujo grupo em formação possa analisar em conjunto as práticas em realização e encontrar diferentes alternativas para avançar no trabalho de integração entre linguagens e tecnologias disponíveis, a partir da identificação das características de cada tecnologia. (p. 162).

Além disso, foi possível observar como o desenvolvimento da sequência de atividades do gênero roteiro de documentário possibilitou

à equipe do Projeto (professora, orientadoras e estagiários) contato com práticas pedagógicas que envolviam a utilização de mídias, embora essa utilização tenha gerado desconforto tanto para estagiários como para alunos, no sentido de não haver uma sala de multimídia disponível para o trabalho. Em alguns momentos, era preciso transportá-los para outra sala, o que demandava tempo e atrapalhava o andamento da aula.

Outro ponto relevante diz respeito ao envolvimento dos gestores da instituição em realizar o Projeto, desenvolvendo novas alternativas didáticas de mobilizar os alunos, como a visita ao Segundo Batalhão de Polícia Militar e duas entrevistas com integrantes das Polícias Militar e Rodoviária Federal, como subsídio da discussão temática em questão.

É relevante destacar que os alunos demonstraram, através do interesse em participar das atividades desenvolvidas, como as sessões de cinema fora do horário escolar, e também das discussões orais e exercícios escritos, o quanto o trabalho com o cinema na sala, em suas três formas de abordagem, conteúdo, linguagem e técnica (Napolitano, 2004), foi importante para mobilização de conhecimentos de maneira crítica, concretizando-os na elaboração da primeira versão do roteiro. Quanto à elaboração do gênero, observamos a apropriação, por parte dos alunos, do vocabulário específico e da estrutura prototípica, bem como da temática estudada, conforme vimos no roteiro analisado.

4. Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de (2007). *Integração de tecnologias à educação: novas formas de expressão do pensamento e escrita*. In: VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. (orgs). Formação de educadores à distância e integração de mídias. São Paulo: Avercamp.
- APPLE, Michael W. (2005). *Repensando ideologia e currículo*. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Thomaz Tadeu da. (orgs). Currículo e sociedade. 8ª Ed. São Paulo: Cortez.

- COMPARATO, Doc (1995). *Da criação do roteiro*. Rio de Janeiro: Rocco.
- DUARTE, Rosália (2002). *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- KLEIMAN, Ângela B. (1999). *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. São Paulo: Mercado de Letras.
- NAPOLITANO, Marcos (2004). *Como usar cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- NICHOLS, Bill (2005). *Introdução ao documentário*. Campinas: Papyrus.
- PARAÍBA. Secretária de Estado da Educação e Cultura, Coordenadoria do Ensino Médio (2006). *Referenciais curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. João Pessoa.
- PUCCINI, Sérgio (2009). *Roteiro de documentário: da pré-produção à pós-produção*. São Paulo: Papyrus.

ENCONTROS

Karine Viana Amorim¹

Universidade Federal de Campina Grande.

Ao receber o convite para escrever este depoimento, lembrei-me de duas pessoas fundamentais na minha formação como pesquisadora: as professoras Angela Dionisio e Maria Auxiliadora Bezerra. Quando vi a professora Angela pela primeira vez, estava no último período do curso, era aluna bolsista do PET - Letras (UFCG) e orientanda da professora Auxiliadora Bezerra. Estava na sala do PET e a professora Angela pediu para usar um computador, assim conversamos um pouco (não me lembro bem sobre o quê). Depois desse encontro, minha então orientadora me falou sobre a revista *Ao pé da letra*, incentivando-me a publicar um artigo, juntamente com minha colega Audria Leal. Assim, transformamos parte de um estudo sobre vocabulário em livros didáticos em um artigo, publicado no volume dois.

Após esse fato me encontrei com a professora Angela no programa de mestrado da UFPE, como minha orientadora. Estudei, sofri, sorri e, finalmente, defendi a tal sonhada dissertação. Um ano depois, passei no concurso na Universidade Federal de Campina Grande e, hoje, oriento alguns trabalhos com alunos de graduação, sobre a utilização de mídias nas aulas de língua portuguesa. Da mesma forma como fui incentivada a publicar, faço o mesmo com os alunos de Letras da UFCG. A experiência de publicar o que escrevemos é, ao mesmo tempo, maravilhosa e assustadora; nos sentimos importantes por falar algo interessante para alguém, seja lá quem for; e tememos por talvez estarmos escrevendo

1. Publicou, como aluna, no volume 2 (2000) de *Ao Pé da Letra*. Atualmente é professora da Universidade Federal de Campina Grande.

algum absurdo. Apesar de contraditório, o sentimento, é o que nos move enquanto estudiosos curiosos pesquisadores... Como disse um grande amigo, “inventamos problemas para resolvermos”.

Parabéns a todos que fizeram e fazem a revista *Ao pé da letra* pela brilhante iniciativa em privilegiar os alunos de graduação como autores, e aos autores por acreditarem e investirem seu tempo e conhecimento na continuidade da revista.

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

ARTIGO ESPECIAL

INVESTIGANDO A REVISTA AO PÉ DA LETRA: UM PERFIL DESCRITIVO-QUANTITATIVO

Francisco Roberto da Silva Santos

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Resumo

Elaborado especialmente para celebrar os dez anos de existência da revista Ao pé da letra, este artigo apresenta um estudo deste periódico que, no Brasil, representa um dos mais notórios meios de divulgação das produções de alunos de graduação. Através de informações obtidas na *homepage* da própria revista, tratamos de seu desenvolvimento ao longo dessa década e apresentamos gráficos e tabelas que traduzem os seguintes dados quantitativos: número de artigos por volume; número de artigos por área de pesquisa; número de artigos por atividades acadêmicas; e número de artigos por Instituições de Ensino Superior participantes. Dessa forma, esboçamos um perfil descritivo-quantitativo da revista Ao pé da letra.

Abstract

Elaborated specially to celebrate the tenth anniversary of the periodical Ao pé da letra, this article presents a historic study of that journal which represents, in Brazil, one of the most important means of divulgation of undergraduate students' texts. Through information obtained from the homepage of the journal itself, we deal with its development throughout this decade and present charts and tables which translate the following aspects: number of articles per volume; number of articles per research area; number of articles per academic activities; and number of articles per participating higher education institutions. In this manner, we have outlined a descriptive-quantitative profile of the periodical Ao pé da letra.

I. Palavras iniciais

Pensar a produção científica é perceber a importância de sua circulação e divulgação entre os pares, ou interessados por tal área. Nesse sentido, os eventos científicos constituem uma boa oportunidade de divulgar e fazer circular os gêneros do ambiente acadêmico. Embora esses eventos sejam de fácil acesso para os estudantes da graduação, não são e nem devem ser considerados como o único modo de fazer valer o papel social desses textos. Pensando na circulação contínua desses gêneros, foram criados os periódicos de divulgação científica. São nestes espaços que os alunos da graduação podem e devem se propor a publicar seus estudos, pois são especialmente reservados para isso.

Não obstante, as revistas da área de Letras destinadas à produção de alunos de graduação ainda são escassas, pois como bem afirma Marcuschi na apresentação do primeiro volume da revista *Ao pé da letra* “se as áreas de Letras e Linguística contam hoje, no Brasil, com mais de 70 revistas, dos mais diversos formatos e tendências, registrando regularmente a produção de seus pesquisadores, esta é a terceira ou quarta revista de Letras integralmente dedicada à publicação de trabalhos de graduandos”. Note-se que esta afirmação foi feita em 1999 e, hoje, o quadro não é diferente; em pesquisa realizada na rede de computadores (*world wide web*), constatamos que o número de revistas destinadas à publicação de textos de alunos da graduação continua no mesmo patamar, e dentre elas está o periódico sobre o qual o consagrado estudioso teceu o comentário.

Criada há uma década com o objetivo principal de estimular e legitimar a produção acadêmica dos graduandos em letras, a revista *Ao pé da letra* é um dos periódicos brasileiros mais conceituados no meio científico. Ela é também um dos poucos veículos de publicação voltados para a graduação, o que lhe proporciona muitos méritos, entre eles a atribuição de *Qualis B3*, através de avaliação feita pela CAPES no corrente ano.

Pretendemos, então, traçar um perfil histórico dessa revista que é uma das pioneiras em abrir espaço para os estudantes de graduação em Letras, fazendo um percurso descritivo desde sua criação em 1998 até suas publicações atuais. Iniciaremos tratando do nascimento da Ao pé da letra, depois apresentaremos sua identidade: seus objetivos, seus promotores, seu público, entre outros elementos constitutivos da revista. Em seguida, trataremos das produções publicadas na revista, a fim de saber quais Instituições de Ensino Superior (IES) já se fizeram e se fazem presentes em pelo menos uma edição do periódico, além de tratar das áreas de estudo que foram contempladas nesses dez anos de publicações da revista, dentre outros aspectos considerados pertinentes ao perfil que pretendemos traçar desse periódico.

2. A revista Ao pé da letra ao pé da letra

Conforme descrito no site da revista¹, foi no final de 1998 que a professora Angela Paiva Dionisio, da UFPE, apresentou ao Departamento de Letras a proposta de criação de uma revista destinada ao público discente da graduação nessa área. A referida proposta deu-se como uma aposta na valorização de futuros pesquisadores, tendo, portanto, o apoio dos professores e alunos e dedicação desses para, enfim, produzir o primeiro número da Ao pé da letra.

Este nome foi escolhido através de um concurso entre os alunos do Curso de Letras da referida IES. Neste concurso, foram apresentadas 23 sugestões, das quais o Conselho Editorial selecionou três, submetendo-as a uma votação entre professores e alunos do curso. A sugestão com

1. Todas as informações apresentadas neste texto podem ser conferidas no endereço www.revistaaopedaletra.net, site da revista. Nele, além dessas informações estão dispostos à consulta os textos produzidos desde o primeiro volume até o mais recente, bem como as instruções e normas para a submissão de trabalhos por aqueles que desejam divulgar suas produções, além de outras informações.

maior número de votos nomeou a revista. Assim, a Ao pé da letra foi criada em dezembro de 1998, com os seguintes objetivos: i) estimular e valorizar a escrita acadêmica dos futuros professores e pesquisadores na área de Letras; ii) legitimar a escrita acadêmica em línguas materna e estrangeira; iii) divulgar as pesquisas realizadas em diferentes IES no Brasil, possibilitando o intercâmbio entre alunos e professores de graduação. Tendo em vista essas metas, precisamente um ano depois, a revista Ao pé da letra lançou seu primeiro volume – dezembro de 1999 –, e nestes dez anos de publicação ininterrupta, já foram publicados 185 artigos científicos.

Para que as produções sejam publicadas e divulgadas na revista faz-se necessário ter à frente alguém que a organize e realize as tarefas de distribuição dos artigos para os pareceristas e de compilação dos artigos aprovados para publicação. De 1999 até o ano de 2009, algumas mãos realizaram a editoração da revista. Nomes como Angela Paiva Dionisio, fundadora e primeira editora, Judith Hoffnagel e Virginia Leal já realizaram tal papel, ou como editora responsável, ou como editora adjunta.

Com competência e qualidade, a revista chega a seu décimo sexto número (volume 10.2), tendo como editora responsável, a professora Angela Paiva Dionisio (UFPE) e como editora adjunta, a professora Regina Lúcia Péret Dell'Isola (UFMG). Durante estas publicações, a Ao pé da letra contou com a participação de 200 alunos de Letras sob a orientação de mais de 86 professores de 32 diferentes cursos de Letras do país.

Como afirmamos, é nas mãos das editoras da revista que os textos produzidos tomam rumo em meio ao percurso da publicação, mas junto a eles, outros profissionais são acrescentados, formando, assim, o corpo editorial da revista. A Ao pé da letra é formada, atualmente, por um conselho que compreende 35 pareceristas de 16 instituições de ensino superior, sendo, 15 (quinze) da UFPE, 3 (três) da UFCG, 2 (dois) da UFAL, 2 (dois) da UFMG, 2 (dois) da UFRGS e 1 (um) de cada uma das

IES a seguir: UFTM, UFRJ, UFRN, UFSM, UPE, UFF, UEL, UFC, UNITAU, UNISINOS e Universidade de Nova Lisboa.

Semestralmente, trabalhos, de caráter teórico e aplicado, realizados por alunos de graduação em Letras de todo o país, são avaliados. A avaliação acontece por submissão dos artigos a dois pareceristas que, posteriormente, emitem suas respostas aos autores e orientadores. Caso haja opiniões divergentes entre esses avaliadores, o artigo será analisado por um terceiro parecerista.

Vale salientar que uma produção como essa não pode e nem consegue existir sem apoio de outros órgãos e instituições. Por isso, a Ao pé da letra conta com o apoio técnico da UFPE, da PROACAD/UFPE, do Departamento de Letras da UFPE e do Prof. Dr. Charles Bazerman da Universidade de Santa Bárbara, Califórnia/EUA.

Até o momento, apresentamos a revista sob uma perspectiva histórica e descritiva, entretanto, pretendemos observá-la também do ponto de vista quantitativo de forma a retratar melhor o papel que ela desempenha. Desse modo, no tópico a seguir, exibimos dados numéricos da revista Ao pé da letra.

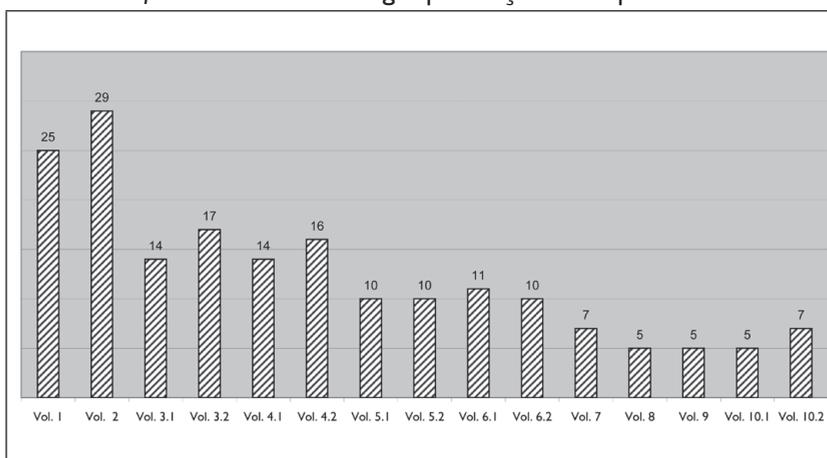
3. Ao pé da letra em números

O levantamento dos dados para essa investigação deu-se através do *website* da revista Ao pé da letra: www.revistaaopedaletra.net. Nessa página, estão disponibilizados todos os volumes do periódico que já foram impressos. A partir dessas informações, produzimos tabelas e gráficos que traduzem o perfil editorial da Ao pé da letra. Para tal, dividimos os dados em: (a) total de artigos por volume; (b) total de artigos por área de pesquisa; (c) total de artigos por atividades acadêmicas; e (d) total de artigos por IES. Adotando esta sequência, segue-se a apresentação e a descrição dos resultados alcançados.

3.1 Total de artigos por volume:

Desde a sua fundação, a Ao pé da letra já publicou cento e setenta e oito (185) artigos, dispostos em quinze (15) edições. Como o *Gráfico 1* revela, essa distribuição de artigos por volume não ocorre de forma homogênea. Pelo contrário, o número de textos varia bastante de uma publicação para a outra.

Gráfico 1. Número de artigos por edição da Ao pé da letra.



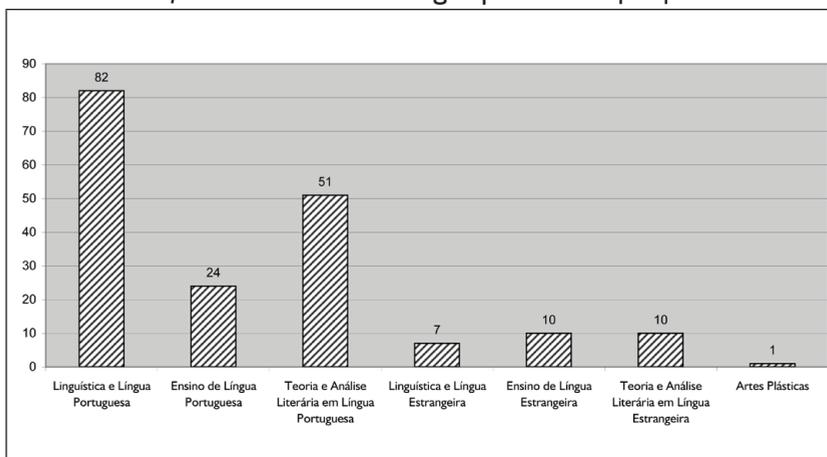
Evidencia-se, neste gráfico, uma variação na quantidade de trabalhos publicados. O maior número deles nos volumes 1 e 2, publicados anualmente e nos volumes 3 e 4 que passaram a sair em dois números semestrais. Uma redução aconteceu nos volumes 5 e 6 com a publicação de vinte (20) e vinte e um (21) artigos respectivamente. Mas mantendo a média entre vinte e trinta artigos dos números anteriores. Uma mudança no perfil de publicação ocorre entre os volumes 7, 8 e 9 que voltam a circular em apenas um número, ainda assim, sem desrespeitar as exigências mínimas para publicação acadêmica no que diz respeito ao número de artigos. No ano em

que completa uma década de publicações, a revista Ao Pé da Letra, volta a circular em dois volumes, atendendo sempre as exigências quantitativas para circulação, requeridas para periódicos de sua natureza.

3.2 Total de artigos por área de pesquisa:

Os trabalhos que aparecem nas edições da Ao pé da letra são diversificados quanto à área de pesquisa nas quais se inserem. Podemos classificá-los em sete diferentes áreas que estão contempladas na ciência das Letras, a saber: linguística e língua portuguesa; ensino de língua portuguesa; teoria e análise literária em língua portuguesa; linguística e língua estrangeira; ensino de língua estrangeira; teoria e análise literária em língua estrangeira; e artes plásticas. O Gráfico 2 mostra a quantidade de artigos pertencentes a cada um desses campos.

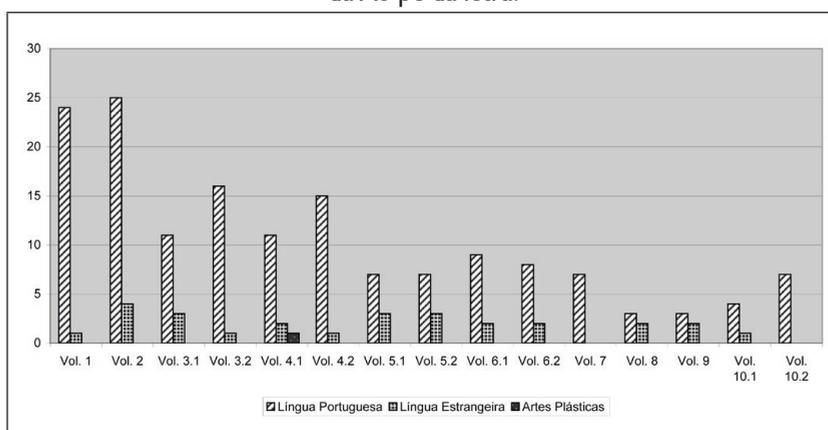
Gráfico 2. Número de artigos por área de pesquisa.



Como se pode observar, os trabalhos em torno da língua materna são indubitavelmente mais abrangentes do que aqueles voltados para as

línguas estrangeiras ou para as demais áreas. Isso fica ainda mais evidente no *Gráfico 3*, que mostra a evolução da frequência dos artigos envolvendo língua materna, língua estrangeira e artes plásticas.

Gráfico 3. Número de artigos por área de pesquisa nos quinze números da *Ao pé da letra*.



Nota-se que os artigos científicos em torno da língua portuguesa sempre foram mais abrangentes em todas as edições da *Ao pé da letra*. Inclusive, nos volumes 7 e 10.2, não há nenhum trabalho que fuja aos estudos sobre a língua portuguesa. Isso abre espaço para concluirmos que os graduandos da habilitação em língua materna têm maior participação nas edições da *Ao pé da letra* do que aqueles de habilitações em outras línguas.

Olhando, agora, mais estritamente para as áreas de pesquisa, vemos que, dentre os trabalhos voltados para língua materna, destacam-se aqueles que tratam dos estudos da linguística, somando oitenta e dois (82) artigos; depois aparecem os artigos sobre a literatura em língua portuguesa, cinquenta e um (51); seguidos daqueles que abordam o ensino da língua materna, com vinte e quatro (24) textos.

Quanto aos trabalhos com temas relativos às línguas estrangeiras, aqueles que abordam a área da linguística são os menos frequentes, apenas sete (7); ficando atrás das áreas de ensino da língua estrangeira e de teoria e análise literária em língua estrangeira, com dez (10) textos cada.

Já a área de artes plásticas apresenta como representante apenas um (1) texto, publicado no volume 4.1. Essa estatística parece, a nosso ver, refletir a baixa importância que ainda é dada aos estudos das artes plásticas nos cursos de Letras do nosso país. No entanto, a presença de pelo menos um artigo pertencente a essa área revela a preocupação da Ao pé da letra em abarcar, em suas edições, o maior número de temas possível.

3.3. Total de artigos por atividades acadêmicas

Passamos a apresentar agora a natureza das atividades acadêmicas que originaram os artigos publicados na Ao pé da letra. Buscamos traçar um perfil estatístico baseado na origem científica dos trabalhos, ou seja, se eles são produtos de uma pesquisa de iniciação científica (IC), se eles foram motivados a partir de uma disciplina acadêmica (DISC), ou se foram elaborados por outras razões.

Os gráficos a seguir apresentam em números (*Gráfico 4*) e em porcentagem (*Gráfico 5*) a variação do caráter da produção científica de todos os textos levados a público pela revista. Entram também nos dados a quantidade de artigos cuja atividade acadêmica de origem não foi especificada por seu(s) autor(es):

Gráfico 4. Total em valores de artigos por natureza acadêmica

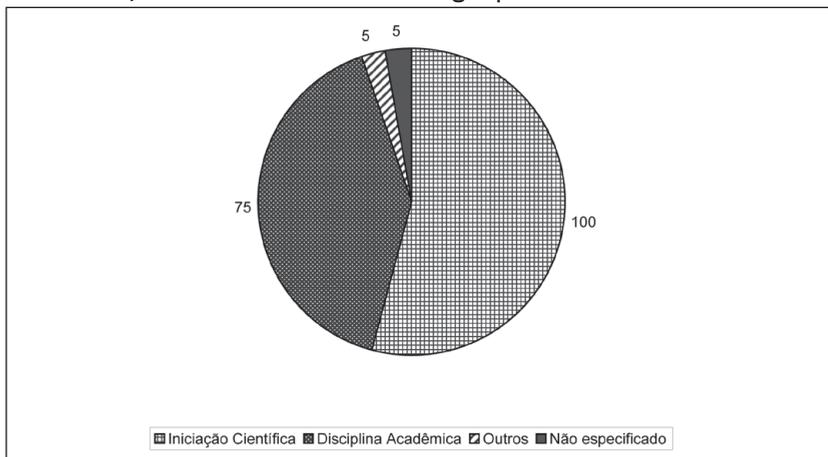
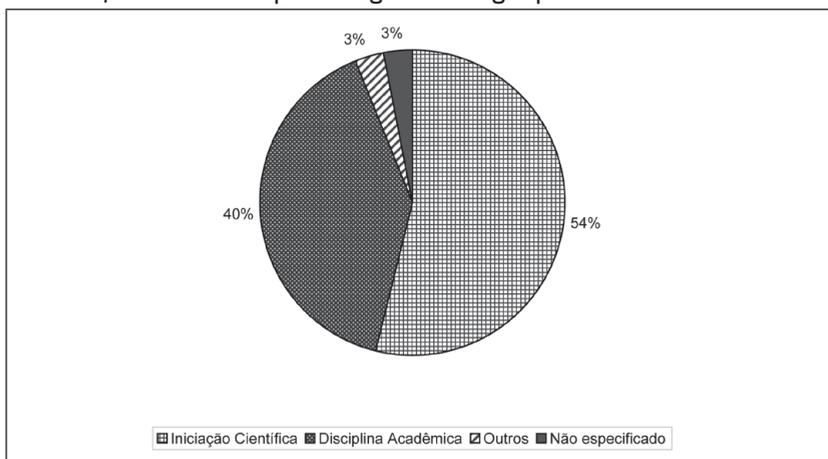


Gráfico 5. Total em porcentagem de artigos por natureza acadêmica

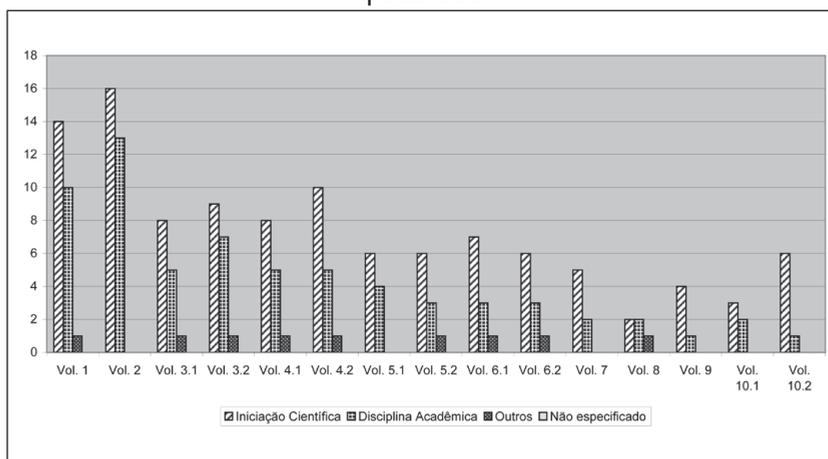


Como pode ser visto, nos volumes editados até então, dos cento e oitenta e cinco (185) artigos científicos já publicados pela revista, 100 (cem) são oriundos de projetos de pesquisas de IC, equivalendo a 53% (cinquenta e três por cento) do total; 75 (setenta e cinco) resultantes de

trabalhos acadêmicos desenvolvidos em disciplinas curriculares, portanto, 41% (quarenta e um por cento); e 5 (cinco) são oriundos de outras atividades acadêmicas, ou seja, apenas 3% (três por cento). Percebemos, portanto, que, no total, o número de artigos procedentes de pesquisas de iniciação científica é mais abrangente, o que pode evidenciar que alunos envolvidos nesse tipo de atividade são mais propensos a buscar divulgar seus trabalhos.

Através do *Gráfico 6*, analisamos em cada volume publicado, a variação do tipo de atividade acadêmica que motivou a redação dos artigos.

Gráfico 6. Total de artigos por atividade acadêmica nos quinze números da Ao pé da letra



Observa-se que, em cada volume, o número de trabalhos provenientes de IC é superior em relação à quantidade de estudos realizados em disciplinas e aos artigos originados por ocasião de outras atividades acadêmicas, exceto em três edições: no volume 1, onde a quantidade de artigos gerados a partir de disciplina acadêmica (14 artigos) é maior do que a dos artigos advindos de pesquisas de IC (11 artigos); no

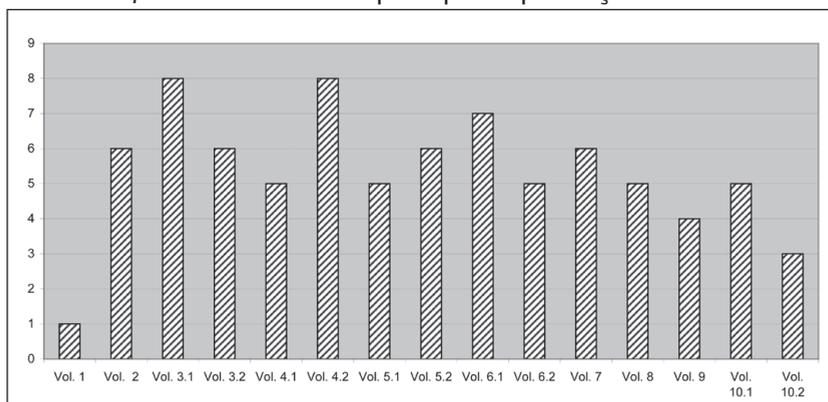
volume 8, onde os dois tipos de produção científica possuem o mesmo número de trabalhos presentes (2); e no volume 10.2, onde a quantidade de trabalhos originados de disciplina curricular (6 artigos) volta a superar o número de trabalhos desenvolvidos em pesquisa de IC (nenhum artigo). O último número publicado pela Ao pé da letra, aliás, é o único de sua história que não apresenta sequer um artigo gerado por ocasião de participação do(s) autor(es) em uma pesquisa de IC.

Apesar de ausentes na última edição do periódico, os trabalhos advindos de pesquisa de iniciação científica ainda apresentam uma predominância em relação aos outros, o que pode revelar a preocupação da Ao pé da letra em divulgar esse tipo de atividade acadêmica, tão importante para a formação dos graduandos como ativos pesquisadores das Letras.

3.4. Instituições envolvidas e número de produções.

Passemos então para a demonstração do total de instituições de ensino superior (IES) que se fizeram presentes nas edições da Ao pé da letra. O Gráfico 7, a seguir, mostra a diversidade de IES participantes em cada publicação da revista.

Gráfico 7. Número de IES participantes por edição da revista.



Como podemos perceber, na sua primeira edição, a revista *Ao pé da letra* se caracterizava como um espaço de publicação de trabalhos locais, uma vez que só contou com artigos de alunos da própria instituição que edita a revista, ou seja, a UFPE. No entanto, já na sua segunda publicação, o periódico passou a englobar participantes de outras instituições de ensino superior brasileiras. Daí em diante, a *Ao pé da letra* assume *status* de periódico nacional.

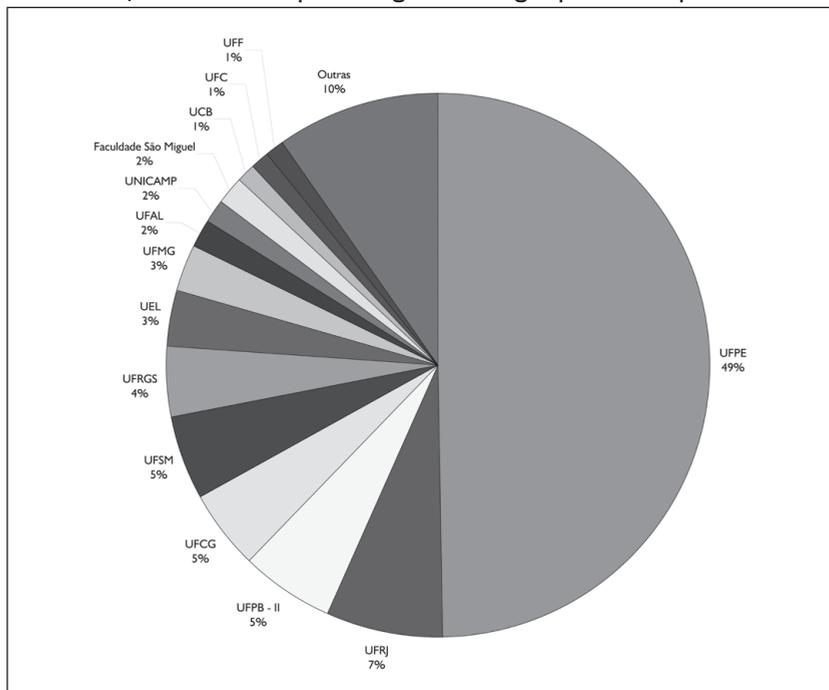
Como o *Gráfico 7* revela, o número de IES participantes, a partir da segunda edição, variou sempre entre 3 e 8, sendo que as edições da revista que contaram com a maior quantidade de participantes foram os Volumes 3.1 e 4.2, com 8 IES diferentes.

Nesses dez anos de publicações, a *Ao pé da letra* já contou com trabalhos de instituições de ensino superior de diversos pontos do Brasil, o que mostra o caráter abrangente que possui o periódico. São trinta e duas IES diferentes que já se fizeram presentes em pelo menos um exemplar da revista, localizadas em quatro regiões nacionais: nordeste: UFPE, UFCG, UFPB-II, UFPI, UFC, UFAL, UEPB, UPE, UNIFACS, UEFS, Faculdade São Miguel; sudeste: PUC-Minas, UFMG, PUC-São Paulo, USP, UNESP- Araraquara, UNESP- São José do Rio Preto, UNICAMP, UNITAU, UNIFRAN, UFRJ, UFF, UFES; sul: UFRGS, UNISC, UFSM, UCS, UFSC, UEL, UNISINOS; e centro-oeste: UCB, UFMS. A *Tabela 1* e o *Gráfico 8* mostram o número de artigos publicados por cada uma dessas IES na *Ao pé da letra*.

Tabela 1: Número de artigos publicados por IES

IES	Número de artigos	IES	Número de artigos
UFPE	92	UNESP Araraquara	01
UFRJ	13	UNESP São José do Rio Preto	01
UFPB-II	10	UFPI	01
UFMG	09	UNIFRAN	01
UFSM	09	USP	01
UFRGS	08	UFES	01
UEL	06	UEFS	01
UFMG	05	UFSC	01
UFAL	03	UCS	01
UNICAMP	03	UNISC	01
FACULDADE SÃO MIGUEL	03	UNIFACS	01
UCB	02	UNITAU	01
UFC	02	UFMS	01
UFF	02	UEPB	01
PUC- Minas	01	UPE	01
PUC- São Paulo	01	UNISINOS	01

Gráfico 8. Total em percentagem de artigos publicados por IES



A Tabela 1 e o Gráfico 8 mostram que a instituição que mais vezes publicou artigos foi a UFPE. A hegemonia dessa instituição nas produções publicadas na revista *Ao pé da letra* é perfeitamente natural visto que ela é a organizadora do periódico. A quantidade é de 92 artigos divulgados, o que equivale a uma percentagem de 49% do total.

Depois da UFPE, aparece a UFRJ, com um número de 13 artigos publicados (7% do todo). Outras IES com participação marcante nesses 10 anos de edições da *Ao pé da letra* são a UFPB- *Campus II*, com 10 trabalhos (5%), depois vêm a UFCG e a UFSM, com 9 publicações (5%) cada, seguidas da UFRGS, com 8 artigos publicados (4%), da UEL, com 5 trabalhos (3%) e da UFMG, com 4 trabalhos (3%).

Com menos participações, aparecem a UFAL, a UNICAMP e a Faculdade São Miguel, com 3 publicações (2%), além das universidades UCB, UFC e UFF, que tiveram, cada uma, 2 artigos expostos na revista (1% cada). Estão presentes ainda, com 1 trabalho publicado cada, as instituições USP, UFES, UEFS, UFSC, UCS, UNISC, UNI/BH, UNITAU, URGs, PUC/MG, PUC/SP, UFAL, UFPI e UNIFRAN, as quais, juntas, somam 10% do total.

4. Palavras finais

Esse artigo mostrou, a partir de um percurso descritivo e quantitativo, o caráter pioneiro, comprometido, criterioso e abrangente da revista *Ao pé da letra*. Pioneiro, por ser uma das primeiras revistas voltadas para alunos da graduação em Letras. Comprometido, por estimular e valorizar a escrita acadêmica, enriquecendo, assim, a formação dos futuros professores e pesquisadores na área de Letras. Criterioso, por conter um corpo editorial de autoridade, formado por dois editores e um conselho que compreende 35 pareceristas de 16 IES diferentes, empenhados por uma qualidade dos trabalhos escolhidos para a publicação.

A *Ao pé da letra* mostra-se, também, muito abrangente em diversos aspectos. O primeiro deles é publicar trabalhos bastante diversificados quanto à área de pesquisa. Além disso, os trabalhos divulgados nos periódicos são diversificados também quanto à natureza de produção científica. Outro aspecto que revela a abrangência da *Ao pé da letra* é o fato de ela comportar, a cada volume, um número cada vez maior de participantes advindos de trinta e duas (32) diferentes Instituições de Ensino Superior de diversos estados brasileiros.

Por todos esses motivos, é evidente a importância que o periódico assumiu no cenário da divulgação científica nacional. Todo esse

reconhecimento fez com que a revista recebesse *Qualis B3*, na última avaliação do CNPq. A Ao pé da letra chega, assim, a seu décimo quinto número (Volume 10.2), ocupando um patamar de prestígio merecido e incontestável.

Referências Bibliográficas

REVISTA AO PÉ DA LETRA. Recife – PE: UFPE, 1999, *online*. V. 1. ISSN 1984-7408. Disponível em: <<http://www.revistaaopedaletra.net/volume1-home.html>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2008.

REVISTA AO PÉ DA LETRA. Recife – PE: UFPE, 2000, *online*. V. 2. ISSN 1984-7408. Disponível em: <<http://www.revistaaopedaletra.net/volume2-home.html>>. Acesso em: dezembro de 2008.

REVISTA AO PÉ DA LETRA. Recife – PE: UFPE, 2001, *online*. V. 3.1. ISSN 1984-7408. Disponível em: <<http://www.revistaaopedaletra.net/volume3-home.html>>. Acesso em: dezembro de 2008.

REVISTA AO PÉ DA LETRA. Recife – PE: UFPE, 2001, *online*. V. 3.2. ISSN 1984-7408. Disponível em: <<http://www.revistaaopedaletra.net/volume3-home.html>>. Acesso em: dezembro de 2008.

REVISTA AO PÉ DA LETRA. Recife – PE: UFPE, 2002, *online*. V. 4.1. ISSN 1984-7408. Disponível em: <<http://www.revistaaopedaletra.net/volume4-home.html>>. Acesso em: dezembro de 2008.

REVISTA AO PÉ DA LETRA. Recife – PE: UFPE, 2002, *online*. V. 4.2. ISSN 1984-7408. Disponível em: <<http://www.revistaaopedaletra.net/volume4-home.html>>. Acesso em: dezembro de 2008.

REVISTA AO PÉ DA LETRA. Recife – PE: UFPE, 2003, *online*. V. 5.1. ISSN 1984-7408. Disponível em: <<http://www.revistaaopedaletra.net/volume5-home.html>>. Acesso em: dezembro de 2008.

REVISTA AO PÉ DA LETRA. Recife – PE: UFPE, 2003, *online*. V. 5.2. ISSN 1984-7408. Disponível em: <<http://www.revistaopedaleta.net/volume5-home.html>> Acesso em: dezembro de 2008.

REVISTA AO PÉ DA LETRA. Recife – PE: UFPE, 2004, *online*. V. 6.1. ISSN 1984-7408. Disponível em: <<http://www.revistaopedaleta.net/volume6-home.html>> Acesso em: dezembro de 2008.

REVISTA AO PÉ DA LETRA. Recife – PE: UFPE, 2004, *online*. V. 6.2. ISSN 1984-7408. Disponível em: <<http://www.revistaopedaleta.net/volume6-home.html>> Acesso em: dezembro de 2008.

REVISTA AO PÉ DA LETRA. Recife – PE: UFPE, 2005, *online*. V. 7. ISSN 1984-7408. Disponível em: <<http://www.revistaopedaleta.net/volume7-home.html>> Acesso em: dezembro de 2008.

REVISTA AO PÉ DA LETRA. Recife – PE: UFPE, 2006, *online*. V. 8. ISSN 1984-7408. Disponível em: <<http://www.revistaopedaleta.net/volume8-home.html>> Acesso em: dezembro de 2008.

REVISTA AO PÉ DA LETRA. Recife – PE: UFPE, 2007, *online*. V. 9. ISSN 1984-7408. Disponível em: <<http://www.revistaopedaleta.net/volume9-home.html>> Acesso em: dezembro de 2008.

REVISTA AO PÉ DA LETRA. Recife – PE: UFPE, 2008, *online*. V. 10.1. ISSN 1984-7408. Disponível em: <<http://www.revistaopedaleta.net/volume10-1-home.html>> Acesso em: dezembro de 2008.

REVISTA AO PÉ DA LETRA. Recife – PE: UFPE, 2008, *online*. V. 10.2. ISSN 1984-7408. Disponível em: <<http://www.revistaopedaleta.net/volume10-2-home.html>> Acesso em: dezembro de 2008.

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

DEPOIMENTOS

AMANDA JÔSE DANTAS

*“(...) Devo ao trabalho o que sou!”
É preciso, desde a infância,
Ir preparando o futuro;
Para chegar à abundância,
É preciso trabalhar.”*

Quando me pediram para escrever minhas memórias na Revista, de pronto me veio a mente o poema “O trabalho”, de Olavo Bilac. Explico: antes de iniciar essa experiência, durante a graduação, eu era como uma criança, imatura e insegura diante das minhas produções. Vinha de anos de estudo no Ensino público, da teoria do “copiar e colar” e não tinha noção do que era a academia a estrutura, normas e exigências científicas. Logo, no primeiro período percebi que não seria fácil, como realmente não o foi. Sim... e como deveria ser? Ninguém me disse, só vim saber no terceiro período do curso, quando, sob orientação da professora Angela Dionisio aprendi a pesquisar, a escrever e a fundamentar teoricamente o meu *corpus*. Daí, fui convidada a participar da equipe da Revista e sem hipocrisia foi nessa fase que aprendi o que sou hoje, a ser uma pesquisadora em todos os horários. Atualmente, sou docente de língua espanhola no Ensino Superior, escrevo frequentemente sobre a minha prática atribuindo aos meus textos um carácter acadêmico e divulgando-os em congressos para que outros docentes se inspirem a desenvolver o mesmo hábito. Já com os meus alunos, os ensino a pesquisar e a produzir seus textos, levando-os a entender que escrever é mais que imprimir palavras em um papel, é conversar com outros autores discordando ou reiterando suas afirmações. É um trabalho árduo semelhante ao de um escritor de profissão: pesquisar, escrever e revisar deve ser algo rotineiro. Pena que muitas vezes, só passamos a entender isto quando chegamos na academia. Destarte, creio que experiências bem sucedidas como

esta, devam ser levadas “ao pé da letra” a outras Instituições escolares... copiar assim, poode.

ANA KARLA ARANTES ARÔCHA

Lembro quando estava no 2º período de Letras, primeiro semestre de 2008, que a professora Angela Dionisio e dois bolsistas estavam passando nas salas de aula para divulgar a revista Ao Pé da Letra. Achei muito interessante a proposta da revista ao oferecer espaço para a publicação de trabalhos acadêmicos dos alunos de graduação em Letras e confesso que senti uma pontinha de inveja dos bolsistas que trabalhavam na revista naquela época. Em junho de 2009, fui contemplada com uma bolsa da PROACAD e tive que procurar um professor que me “adotasse”, ou melhor, que aceitasse ser meu orientador para que eu pudesse desenvolver alguma atividade ou projeto acadêmico. Como trabalhei durante um tempo na secretária da Pós-Graduação em Letras, e, na época a professora Angela era a coordenadora, e assim o professor mais próximo com quem me relacionava, é claro que não hesitei em perguntar se ela poderia ser minha orientadora. Angela respondeu que sim e me disse que a Ao Pé da Letra estava precisando de mais um bolsista, eu fiquei super contente, pois ia começar a trabalhar na revista que tanto admirava. No começo foi um pouco difícil para mim, pois tudo era novo e eu não sabia como se dava a elaboração de um periódico científico, mas com o passar do tempo fui assimilando bem o processo. Ajudar a elaborar uma revista científica dá trabalho, mas a cada volume publicado é gratificante saber que você colaborou para aquela publicação e para mim é motivo de orgulho fazer parte da história de 10 anos da revista Ao Pé da Letra.

GUSTAVO HENRIQUE DA SILVA LIMA

Ao Pé da Letra ou **Littera**? Qual seria o nome da primeira revista dos alunos da Graduação em Letras da UFPE? Após inúmeras sugestões, esses foram os dois nomes indicados para votação. Através dessa “remota” lembrança, posso afirmar que acompanhei o surgimento da revista **Ao Pé da Letra** e a publicação do seu primeiro volume, em dezembro de 1999. Na época, ainda como aluno do curso de Letras, acreditei na proposta idealizada pela professora Angela Dionisio e no seu desafio em oferecer um espaço de divulgação das pesquisas científicas produzidas por alunos da Graduação, espaço esse até então reservado a alunos da Pós-Graduação e professores da Universidade. E foi por acreditar nessa proposta que atuei voluntariamente no suporte técnico das primeiras edições da **Ao Pé da Letra**, realizando a diagramação dos artigos publicados nos 04 (quatro) primeiros volumes da revista. Também foi na **Ao Pé da Letra** que tive a oportunidade de publicar 02 (dois) artigos, frutos das minhas primeiras pesquisas como aluno bolsista na Graduação. Enfim, foram intensos e gratificantes momentos de trabalho e, sobretudo, de aprendizagem que, em poucas linhas, não há como descrever. Encerro, então, com o seguinte pensamento: ontem, abracei a ideia e, hoje, me sinto orgulhoso de fazer parte desta História!

HELGA VANESSA ASSUNÇÃO DE SOUZA

Trabalhar na Revista Ao Pé da Letra foi uma experiência ímpar. Trabalho não faltava, mas a sinergia que nos envolvia tornava nosso trabalho leve. Tenho certeza que, assim como eu, muitos alunos que colaboram com a Revista puderam aprender não só como funciona os bastidores para a elaboração de uma revista científica, mas também ter

uma maior consciência do que é ser um aluno-pesquisador, afinal, muitos de nós pudemos ter nossos nomes estampados como autores de Ao Pé da Letra e, desse modo, ter uma alegria duplicada. Parabéns a todos que fizeram e fazem parte desta equipe!

JENIFER MARIA MIRANDA DE SOUSA E LUIZ ARMANDO F. PINHEIRO

Dez anos de revista

Parece que foi ontem que entramos pela primeira vez na sala da revista. Quando Angela nos chamou para elaborar um depoimento para a revista, devíamos supostamente fazê-lo em separado. Mas como falar da Ao Pé da Letra em separado, se nossa história pessoal se confunde com a da revista?

Nos conhecemos no curso de graduação em Letras da UFPE, no início de 2004. No carnaval de 2005, engatamos um relacionamento que perdura até hoje e pouco tempo depois de sermos escolhidos para iniciação científica, no mesmo ano, viramos voluntários da Ao Pé da Letra. Ao participarmos ativamente da revista, adquirimos experiências novas no ramo da nossa profissão, lições e aprendizados que guardamos certamente para toda a vida. Vibramos a cada conquista da revista como se fosse nossa. É indiscutível a contribuição que a revista representa para o progresso da ciência no Brasil e para a visibilidade do trabalho pesquisadores iniciantes. A Ao Pé da Letra conta com professores avaliadores gabaritados, procedimentos aperfeiçoados, equipe de bolsistas e voluntários comprometidos, além de sua Editora Chefe que é incansável quando o assunto é contribuir para o desenvolvimento da sua pesquisa científica nacional. Desejamos para a revista o mesmo rumo de nossa história: que dure para sempre.

JULIA LARRÉ

Para mim, falar da Revista Ao Pé da Letra é um prazer e certeza de boas lembranças, tanto com relação aos amigos que por lá fiz quanto com o aprendizado diário. A Revista foi dinâmica, estímulo, aprendizado na minha vida acadêmica. E, como o trabalho era distribuído com todos, ficava tudo mais simples e prático. Foi através do trabalho na revista Ao Pé da Letra, com editoria da Professora Angela, que tive a imensa satisfação de conhecer e conviver com o Professor Marcuschi e o grupo todo do NELFE; foi lá que participei, como bolsista-pesquisadora de iniciação científica, e foi um estímulo para a continuação de minha carreira como pesquisadora agora no mestrado em Linguística quase finalizado. Lembro também que a ideia de fazer uma colagem com jornais numa mesa grande da sala da Revista foi minha e que a Professora Angela abraçou o “projeto” com muito entusiasmo. Cobrimos, meus colegas e eu, a mesa com as colagens de jornais e até hoje acredito que ela esteja por lá. Pensar naqueles tempos de Revista é sempre prazeroso e fico alegre em poder saber que tive uma pontinha de participação nesses dez anos. Que venham mais dez, e mais dez, e mais, e mais!

KARLA DANIELE DE SOUZA ARAÚJO

É com muita honra que escrevo esse depoimento, e fico muito feliz de ser parte dessa história de 10 anos, tendo em vista a importância da revista para o Departamento de Letras da UFPE, para os alunos de graduação de todo o país, que ali têm um espaço privilegiado para a divulgação de suas pesquisas, e para o meio acadêmico como um todo. Minha participação aconteceu de 2000 a 2003, sempre tentando não me perder no meio das dezenas de artigos que recebíamos sempre que uma

nova edição começava a ser preparada. Depois vinham os pareceristas, as correspondências com os autores, as leituras e releituras, as revisões das várias versões; depois a editora, as provas da revista já impressa, a distribuição para as bibliotecas, os autores, orientadores, pareceristas, divulgação entre os alunos do departamento... para então recomeçar mais uma vez e preparar um novo número. Todo esse trabalho, ao contrário de ser um fardo, sempre foi motivo de orgulho e empenho, e prova disso é a quantidade de voluntários que deixaram sua contribuição nas páginas da revista e, certamente, lembram hoje, com a mesma alegria que eu, os dias, tardes (e noites) que passamos na salinha no fundo do corredor.

LUCIANA DE SANTANA FERNANDES

No segundo período do ano de 2004, tive o meu primeiro contato com a Revista Ao Pé da Letra. Foi durante o curso da disciplina de Língua Portuguesa 4, cuja a professora era Angela Paiva Dionisio, também editora chefe da Revista. Deveríamos fazer um artigo e essa foi nossa primeira experiência científica no mundo acadêmico. A partir desse momento fui ficando... ficando... e me envolvendo mais com os trabalhos. A oportunidade de fazer parte da equipe de Ao Pé da Letra foi uma das mais ricas e gratificantes da minha graduação. São inesquecíveis todas as lições aprendidas com a Profa. Angela e com os colegas de equipe. Os conhecimentos construídos durante as leituras realizadas foram riquíssimos. Então, ter sido parte dessa Revista, que abre espaço para as produções quando ainda somos graduandos, quando, talvez, pouca seja a nossa credibilidade no mundo acadêmico, foi algo marcante para minha formação como profissional de Letras.

MARIA SHENIA BEZERRA DA SILVA

É com grande prazer que escrevo um pouco aqui sobre a temporada em que estive como bolsista voluntária da Revista Ao Pé da Letra, período compreendido entre junho de 2008 a janeiro de 2009. Nesse tempo, tive oportunidade de me relacionar, profissionalmente, com várias pessoas que também se dedicam à pesquisa em linguística e literatura, como os demais bolsistas, as editoras, os professores do conselho editorial, os alunos-autores e outros graduandos e docentes de várias instituições de todo o Brasil. Além dessa interação pessoal, ganhei bastante experiência na revisão dos artigos que chegavam até a Revista, como também adquiri enorme aprendizado com os resultados das investigações expostos naqueles textos. Além disso, em alguns eventos pude, juntamente a outros bolsistas, levar o nome da Ao Pé da Letra e falar sobre a importância da publicação para os estudantes de Letras. Em todo momento vi meu trabalho ser reconhecido e valorizado, por isso só tenho boas lembranças dessa experiência tão significativa para a minha formação acadêmica.

MARTHA GÓIS DE AMORIM

Escrevo aqui sobre meu período em Ao Pé da Letra com muita alegria e orgulho de ter participado (e ainda me sentir parte) dessa equipe. Entrei voluntariamente na Revista após o convite da Professora Angela na disciplina de Português IV à turma do 2º período. Fui falar com a professora e ela me apresentou aos dois monitores da turma, Rosemberg e Luciana que desde o começo foram muito atenciosos comigo. Falavam muito, explicavam muita coisa e eu ia entendendo o que conseguia, perguntava bastante e fazia e refazia, tentava organizar (entrar na organização),

foi bem confuso para mim entrar com a revista em andamento, um número para sair (como sempre está). Mas com muita paciência e orientação dos monitores e de Angela, acho que fui pegando o jeito. Um outro momento importante foi quando eu almoçava no restaurante do CAC e encontrei com Angela, ela, como sempre, com novidades e mil coisas para fazer. Angela me falou de três novos voluntários para a revista que precisavam de orientação e perguntou se eu não poderia fazer as honras da casa. Claro que disse que sim e fiquei pensando que naquele momento sim eu já era da equipe a ponto de já poder preparar outras pessoas. Esse fato foi importante para mim, primeiro porque é muito bom contar com a confiança das pessoas ainda mais de uma professora que tanto admiro, segundo, percebi o quanto eu já tinha aprendido na revista e não tinha me dado conta, o aprendizado que no começo foi confuso, como já falei, tornou-se prazeroso a ponto de, além de fazer, eu já ser capaz de ensinar a fazer. Ao longo desses anos na revista (até o final da graduação), tive a oportunidade de participar de encontros, colóquios, congressos, palestras, mas o que levo de mais relevante nessa caminhada são as pessoas que conheci cuja convivência acrescentou muito na minha vida pessoal e acadêmica. A revista é para mim um centro de troca de experiência, elaboração de projetos pós-universidade, reunião de pessoas com objetivos e convicções parecidas e muita vontade de contribuir para o universo das Letras.

ROGÉRIO MENDES COELHO

Ao começar a frequentar a UFPE, na condição de estudante de Letras, em 2000, não imaginei que houvesse uma publicação que se viabilizava a partir de textos de alunos de graduação do curso. A ideia era ousada. A revista “Ao Pé da Letra” foi uma das pioneiras no Brasil

a concretizar o projeto. A professora Angela Dionisio investiu na ideia e a mantém até os dias de hoje porque sempre confiou no trabalho desenvolvido por alunos e professores do Departamento de Letras da UFPE. Não é toda Universidade que possui condições de bancar a ideia. Fui voluntário entre os anos 2002 e 2003 e a experiência foi importante para compreender o que é e como se faz uma revista científica voltada para as Letras. O trabalho voluntário foi importante para minha formação profissional por me apresentar, ainda na graduação, bastidores e trâmites de uma publicação acadêmica. Parabêniso a professora Angela Dionisio pela luta e pela persistência do trabalho!

ROSEMBERG GOMES NASCIMENTO

Sabemos que muitas vezes o estudante de graduação em Letras não tem oportunidade de divulgar seu trabalho científico em revistas especializadas pelo fato de não possuir titulação. A Revista Ao Pé da Letra é importante para Academia porque acredita no potencial acadêmico dos graduandos na medida em que publica os artigos científicos oriundos de pesquisas e de disciplinas. Assim, o estudante pode fazer exercício da escrita acadêmica, escrita essa que, parafraseando o professor da UFPE Aldo de Lima, por vezes, é densa e caudalosa. Trabalhei na Revista como aluno colaborador de 2004 a 2010. Agradeço a professora Angela Paiva Dionisio pelo convite, pois durante este período pude ter contato com textos de diversas áreas de conhecimento e com orientadores de várias universidades do Brasil. Grande parte do anseio que tenho de continuar trilhando a carreira acadêmica deve-se ao incentivo dado pela professora Angela no período que estive na Revista. Por fim, parabêniso a Revista Ao Pé da Letra por completar uma década, por ser uma revista nota 10, na certeza de que o periódico cumpre com maestria sua missão.

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

www.revistaaopedalettra.net