

A LEITURA E A ESCRITA DE HISTÓRIAS EM ESCOLAS E NA FAMÍLIA: EU E OS OUTROS EM DIFERENTES SITUAÇÕES

Karine Correia dos Santos de Oliveira¹

RESUMO

O principal objetivo deste artigo é refletir sobre as relações de poder instauradas em três atividades de leitura e escrita de histórias, baseadas no texto, “Um apólogo” de Machado de Assis (1984) e em duas histórias infantis, “O pirilampo telegrafista” de Telles e Guedes (2003) e “Gato pra cá, rato pra lá”, de Orthof e Lima (2012), baseando-se na teoria das representações sociais de Moscovici (2003) e em outros autores, a respeito do letramento e das desigualdades sociais e linguísticas. O estudo foi realizado com alunos e com três familiares em diferentes etapas da escolarização básica. Diferentes habilidades e dificuldades de leitura e escrita, capacidade de recuperar (ou não!) o já dito e apresentar ideias novas foram apresentadas. Além disso, há tentativas de explicação de algumas variações linguísticas.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Professora. Língua Portuguesa.

METODOLOGIA E MÉTODO

Este artigo é resultado de uma incursão qualitativa na natureza da prática docente da autora, em diferentes experiências de ensino, em escolas particulares, municipais e estaduais, voltada para a preocupação em seguir linhas de reflexão linguística em que ocorram diálogos e aprendizagens mais efetivas, menos verticalizadas; trabalhos em grupos e não apenas aulas em que a professora seja mais protagonista dos dizeres. Uma experiência no âmbito familiar é incluída, afim de avançar na discussão sobre as relações de poder linguístico. O método, desse modo, é de observação participante sobre como as posições hierárquicas, expostas em textos literários e recuperadas na prática de ensino, são apresentadas, em diferentes interações. Isso, sem desconsiderar que existem diferenças importantes entre a participação em atividades de linguagem que envolvam a família e aquelas que ocorrem dentro de instituições escolares.

ALGUMAS LEITURAS SOBRE LÍNGUA PORTUGUESA E DESIGUALDADES SOCIAIS

¹PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS – PUCMG. Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Bolsista CAPES. Professora de Língua Portuguesa na PBH.

Fundamenta este artigo dados da pesquisa “Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional” que indicam que, no Brasil, o gosto pela escrita de textos ficcionais parece ser aquilo que menos distingue as pessoas, em termos de condição social. Em “Letramento no Brasil”, Abreu (2003) lembra que o texto literário não é o único a ser ensinado nas aulas de língua portuguesa, mas, com certeza, um dos mais importantes, considerando a formação de crianças e adolescentes capazes de tomarem decisões críticas. Opta-se por não entrar na discussão sobre os critérios de definição do que seja ou não literatura de qualidade. Existem várias escolhas, que possibilitam também inúmeras qualificações e posicionamentos ideológicos. Para Abreu (2003, p. 38), sobre a questão do ensino da leitura de textos literários, o ponto central, selecionado para este artigo, é o seguinte:

Ainda que isso seja um equívoco, costuma-se responsabilizar apenas o professor de português pelo ensino da leitura e caracterizar o texto literário como objeto por excelência da atividade de leitura.

Responsabilização que, realmente, é um problema, pois existem inúmeros outros textos com funções diversas na sociedade, ensinados pelo professor de português. A questão central aqui é o fascínio causado pelas narrativas, tanto no ambiente escolar como no familiar. São palavras quase sem dono e que, ao mesmo tempo, retomam e autorizam novos sentidos, sobre como as relações de poder são sentidas e, conseqüentemente, afetam as ações dos cidadãos. (FOUCAULT, 2007). A literatura mexe com as emoções dos leitores e, por isso, faz parte das reflexões desse texto.

Os gêneros textuais literários, em alguns livros didáticos verificados, foram muito mais presentes nos primeiros anos do ensino fundamental que nas outras séries e, além disso, a discussão sobre a literatura, ligada a aspectos da formação identitária, emocional e, resumidamente, humana, quase sempre, fica por conta do professor de língua portuguesa, como já mencionado. Também existe o problema da incompatibilidade dos sentidos provocados pelos textos literários e aqueles vivenciados pelos alunos, no dia a dia. O aluno é formado, aos poucos, para poder escolher o que interessa ou não para a sua formação, ao ler textos indicados pelos professores e por diferentes pessoas com as quais convive. Outro ponto é que os PCN de conhecimentos de língua portuguesa alertam para o perigo da popularização de alguns conhecimentos e o silenciamento de outros. O objetivo parece ser o de evitar separações entre determinados grupos linguísticos de alunos (Brasileiros? Belorizontinos? Professores? Alunos? Alunas?), aumentando ainda mais a distância

cultural entre os ricos e pobres. Fato que podemos confirmar com base na verificação de grandes diferenças entre aulas em que atuei mais como agulha, das aulas em que optei por orientar grupos de trabalho. Além disso, da experiência de ficar sem ministrar aulas e me dedicar exclusivamente aos estudos, por dois anos recentes.

Existem, com certeza, conhecimentos mais permeáveis em determinadas ambiências do que em outras. Isso pode parecer estranho, mas é resultado das inúmeras desigualdades econômicas, sociais e de saber dizer e fazer, que lutam com forças de associação de grupos, para determinados fins, e separação de outros, também atendendo a finalidades específicas. A minha experiência como professora de língua portuguesa em escolas particulares e públicas também me permite afirmar isso.

Resumidamente, o trecho a seguir segue uma linha de raciocínio semelhante a traçada até aqui.

querer que a escola prepare apenas para enfrentar o sofrimento do cotidiano, principalmente para os não privilegiados, é, por um lado, resultado de uma poderosa e perversa máquina que parece determinar os caminhos a serem percorridos e, por outro, o determinante desses caminhos. (BRASIL, 2006, p. 51).

Pensando no ensino de língua portuguesa, é possível utilizar Bakhtin (2003) para defender uma imersão em algumas particularidades dos textos tomados, quanto ao conteúdo temático considerando aspectos linguísticos dos textos coletados. Assim, o que mais interessa a este artigo é a visão da necessidade de discussões, de interações que possibilitem que cada sujeito se sinta integrado em grupos da sociedade, agindo a partir de uma formação identitária integrada a grupos. A importância da negação do silenciamento dos professores, a respeito das etapas do trabalho, do quanto de tempo gasto em casa, para o trabalho, pois o tempo reservado para planejamento na instituição não é o suficiente.

Em 1995, Kleiman já havia percebido que a chegada de alunos de famílias com baixa escolarização promovia um conflito entre a expectativa dos professores e a clientela, levando a desistência de grande parcela dos que não conseguiam concluir nem mesmo o ensino fundamental. Um fenômeno presente ainda hoje, quando considero que as experiências que tive como professora em escolas particulares foram muito diferentes das que estou tendo em escolas públicas. Como trabalhar com um livro didático, com artigos de opinião sobre o consumismo, por exemplo, com alunos que vão para a escola e, ao mesmo tempo, vivem em situações precárias; em casas sem rede de esgoto e nem água encanada? Essa é a realidade de muitos dos meus alunos de hoje. Não é só a

escola que muda, da particular para a pública. As questões mais urgentes também. A perspectiva da camada popular da sociedade, a de escolas públicas, que, apesar de ser maioria no Brasil, é diferenciada, por apresentarem práticas diferentes da classe que representa o ensino de língua portuguesa, que alguns defendem. Não vou ficar ensinando apenas a como escrever correto. Os alunos estão carentes de saberem dialogar entre eles, sobre temas diversos: como eles vivem em família, sobre o cachorro que foi morto por alguém, sobre as várias formas de carência etc. É na escola pública que estou conseguindo me sentir mais eu. Lugar onde frequentei quatorze anos da minha vida. Fiz a graduação em Universidade privada, com bolsa do PROUNI. Sem essa bolsa, com certeza, eu não teria realizado meu sonho de entender melhor a vida, as desigualdades sociais...

Os dicionários, por exemplo, são muito variados e, por muito tempo, eram quase que exclusivamente consultados em bibliotecas. Na universidade é que descobri isso. Foi recentemente, por causa dos avanços do processo de democratização do ensino que famílias inteiras passaram a ter acesso a uma publicação dessa, um dicionário que é entregue a cada estudante, em escolas públicas em Belo Horizonte, assim como livros de literatura, ampliando o acesso a conhecimentos. A falta de livrarias e bibliotecas públicas, até hoje, em várias regiões da cidade é uma realidade que ainda reflete a desigualdade de acesso ao ambiente de estudo e aos livros, para alguns. Os pais e as mães dos alunos de classes populares, por exemplo. Não só a falta de espaços de leitura para aqueles que não estão matriculados em instituições de ensino, também os gêneros textuais que aparecem nos livros didáticos “são indicadores de relações de poder e fator de hierarquização do poder.” (MARCUSCHI, 2006, p. 32). Cada texto está associado a determinados discursos. Essa discussão também envolve a crítica que o mesmo autor faz sobre a padronização da escrita, referindo-se a força de orientação reflexiva que o ensino de determinadas formas de escrever pode significar. (MARCUSCHI, 2001). É por isso que, já faz algum tempo, venho me preocupando em fazer interferências não só de ordem formal nos textos dos alunos. Também procuro dialogar com eles, demonstrando interesse ao que é escrito. Questão muito cara a este artigo, pois se espera uma reflexão sobre as relações de poder, nas interações estabelecidas, a partir de diferentes textos, sem propor alterações de ordem normativa na escrita. Trata-se de um incentivo à escrita pelo gosto e pela importância dela na vida cotidiana, na formação de cidadãos mais críticos, que percebam que o mais importante é estarem, de verdade, de corpo e alma, nas discussões da escola e da vida. Assim como também pode ser trabalhada a leitura, como já mencionado. Essas leituras buscam justificar a

opção que faço por verificar e apresentar resultados de atividades de leitura e de produção textual na escola e fora dela.

Kleiman (1995) ainda enfatiza que as diferenças de letramentos nem sempre podem ser associadas ao nível de escolaridade. A discussão dela é sobre práticas de acesso a valores culturais diferentes que formaram muitos dos professores que atuam hoje, mas também pode ser estendida para muitos alunos que chegam as escolas, atualmente. Não é o objetivo desse texto igualar a realidade anterior com a de hoje, pois os professores não são os mesmos e nem mesmo os alunos. Entretanto, é fato que a diferença cultural entre professores e alunos, do ensino básico, dependendo da escola, ainda é grande, o que justifica um ensino de temas sobre a realidade dos alunos e não apenas sobre realidades ilusórias. Existem diferentes métodos de ensino. A minha prática docente, por exemplo, vive em conflito entre ser uma professora mais expositiva ou mais orientadora dos trabalhos. Até os barulhos dentro da sala, nesses dois modelos de atuação professoral mudam. Quando organizo os alunos em grupos, com certeza, eles se envolvem mais nas atividades.

A autora também menciona a relação indissociável entre os gêneros orais e escritos para a formação. Há uma divulgação do preconceito com os menos escolarizados em diferentes mídias, até hoje, infelizmente, desconsiderando que nem toda escrita é formal e planejada e nem toda oralidade é informal e sem planejamento. Não existe alguma característica ou algum traço linguístico na fala ou na escrita (uma forma linguística) que possa marcar com absoluta segurança a delimitação entre ambas as modalidades, como ensina Marcuschi (2005, p. 18). Além disso,

A formalidade ou a informalidade na escrita e na oralidade não são aleatórias, mas se adaptam às situações sociais. Não se trata de um espelhamento, pois a língua não reflete a realidade, e sim ajuda a constituí-la como atividade.

A linguagem e as línguas são a realidade. Acrescente-se que “a língua é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e as formas de conhecimento.” (MARCUSCHI, 2005, p. 14). Deparo-me, por exemplo, com textos de alunos sem nenhuma pontuação e, ao mesmo tempo, com escolhas lexicais arcaicas e com uma diversidade de ideias que merecem atenção diferenciada, um acompanhamento.

EXPERIÊNCIAS DOCENTES VERTICALIZADAS E MENOS VERTICALIZADAS

No ano passado, em aulas de língua portuguesa em caráter de substituição, em duas escolas da rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais, escolhi ler de maneira expressiva o texto “Um apólogo” de Machado de Assis a oito turmas do ensino fundamental II. O meu objetivo era verificar qual seria a avaliação dos alunos sobre os personagens do texto. A identificação com o novelo de linha ou com o alfinete foi maior do que eu imaginava. Foram personagens que representei com uma entonação mais baixa e pausada, confirmando, para mim, que o trabalho com a leitura, a moral determinada pelo alfinete ou, até mesmo, as estruturas linguísticas de posicionamento da agulha e da linha poderiam ter provocado interferências na escolha deles. Uma leitura individual e silenciosa de cada aluno, em outra situação de substituição, em outra instituição de ensino, possibilitou respostas mais diversificadas. Isso pode ser devido às escolhas linguísticas que representam cada personagem, algo do gênero discursivo fábula (ou conto?) ou algo vinculado a um entendimento com maiores ou menores questionamentos e entendimentos das relações de poder na sociedade dos dois grupos. Além disso, a mudança no método de ensino é muito significativa, pois, com a leitura silenciosa, a interferência docente é menor, também diminuindo a distância entre professora e alunos. Também indica que os alunos não se identificaram tanto, quanto eu esperava, com a personagem que abre o diálogo e faz os questionamentos. A agulha pode ser associada a um método de ensino mais verticalizado, com aulas mais expositivas e pautadas em tipos discursivos pouco variados. As aulas em que são os alunos que necessitam pesquisar em revistas, por exemplo, quais são as propagandas divulgadas, quais são os produtos anunciados e, ao final, refletirem sobre o poder de convencimento (ou não!) de cada propaganda, promovem mais interações positivas. Até os barulhos dentro de sala modificaram, mais uma vez. Apesar disso, a professora ainda está na sala, silenciosamente, observando e orientando os grupos. No caso da aula com a leitura em voz alta, é como se a agulha ficasse impregnada na ação docente, desviando a prática docente de uma visão mais interacionista, possibilitando formações individuais menos críticas. Uma formação com uma identidade muito séria, muito recortada e cansativa. Esse, a meu ver é o maior desafio do ensino de língua portuguesa.

UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA CONJUNTA EM FAMÍLIA

Inspirada em algumas metáforas da vida e em uma preocupação com a diferenciação entre os nomes comuns e próprios, li em voz alta o livro de “Gato pra cá, rato pra lá”, de Orthof e Lima (2012), para três dos meus sobrinhos². Após isso, perguntei: “nós podemos chamar o sol de lua e a lua de sol?”. Essa questão foi tirada de Kleiman (1995), segundo ela, também testada por Scribner e Cole (1981), que atribuem autoria a Piaget (1929), que se pautou em outros objetivos e metodologias. A opção por esse questionamento também é motivada pelo meu estado civil. Quando me casei não imaginava que a opção por acrescentar mais um sobrenome ao nome de solteira seria algo tão sério. Significou e significa assumir memórias que, a cada dia, parecem mais estranhas, levando-me a me sentir, em algumas situações, mais alfinete do que agulha.

A menina mais nova (seis anos), em processo de alfabetização, foi a única a dizer que poderia trocar os nomes. Não sei se devido a uma maior aceitação do jogo lúdico que estabelecemos com as leituras literárias ou se por desconhecer a seriedade envolvida na troca de muitos nomes existentes. A escolha dos nomes comuns que conhecemos parte do mundo visível e de muitas outras lógicas, convenções e formas de sentir, como sabemos. A força de alguns nomes também pode ser mais ou menos temporária, dependendo das conversas cotidianas entre familiares como ocorre nesse caso, por exemplo. Mas e as responsabilidades? Mesmo que um nome seja, aparentemente, mais importante hierarquicamente, as responsabilidades sobre algo que um subalterno assina podem nem tocar no nome da baronesa ou do barão legalmente. A baronesa, no texto *Um Apólogo*, é silenciosa, mas é a única que vai a festa. Assim como muitos barões, que participam de associações usando nomes de outros. Percebi a pouco, nessa vida, que nem sempre é possível seguir agulhas e que a identidade adulta é mais construída individualmente, assim como a alma do humano. No meu caso, nessa exposição, a identidade é de professora de língua portuguesa preocupada com a força dos grupos na formação dos meus alunos. Em que medida os grupos apagam a individualidade? A individualidade não pode ser silenciada para sempre. Os gêneros textuais, dessa maneira, estão inseridos em gêneros discursivos específicos.

A história que lemos começa com um gato que corre atrás de um rato. Durante a perseguição, o mais forte percebe um sinal de sentimento do outro e a tensão diminui um pouco. Ao final, a importante lua chega para aumentar ainda mais as emoções e promover transformações internas e externas nos dois personagens. Os outros dois; uma menina e um menino, com dez e doze anos, alunos do quarto ano do ensino fundamental, negaram a possibilidade da troca dos nomes,

² A mãe das crianças estava presente e autorizou a atividade.

apresentando uma associação da lua com a noite e do sol com o dia. Sabemos que dependendo da estação do ano as imagens de dias e noites variam e que a explicação para a existência desses fenômenos não é a mesma, assim como a função de cada um em relação ao nosso planeta.

Também fiz a mesma pergunta a vinte e oito alunos do oitavo ano do ensino fundamental II em outra substituição, na rede estadual de ensino, em dez aulas de língua portuguesa. O objetivo foi, primeiramente, incentivar a escrita livre e, posteriormente, construir técnicas de elaboração de contos. Produzimos vários textos ao longo das aulas, mas não conseguimos finalizar o projeto dos livros porque as aulas foram ao final do ano e muitos alunos faltaram. Fiz a pergunta, na primeira aula, após a solicitação de continuação de um conto com um sol e uma lua como personagens. Obtive quatorze respostas negativas e doze positivas, algumas com traços de tentativa de argumentação e um “sim” e um “não” sem apresentação de exploração do conteúdo. Tanto aqueles que concordaram como os que discordaram da proposta de alteração fundamentaram-se em discursos do senso comum, científicos e religiosos. A variação dos tópicos discursivos das respostas ficou da seguinte maneira:

TÓPICOS DISCURSIVOS	QUANTIDADE TOTAL DE ALUNOS: 26
diferenças de função entre nomes e os elementos	7
semelhanças visíveis	11
sol, estrela e a lua satélite	3
a terra gira	2
fases da lua	1
questão de opinião	1
questão de deus	1

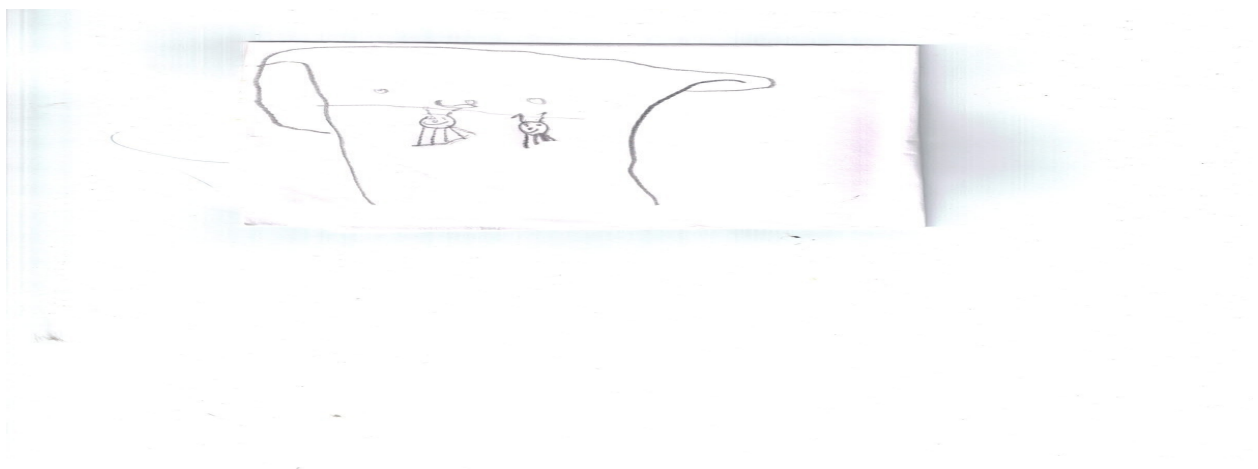
Fonte: respostas escritas dos alunos

A afirmativa ou negativa categórica, por quase todos, demonstra o recurso de economia linguística a partir do aproveitamento do enunciado da pergunta, recurso muito comum, em algumas interações orais, e em respostas de alunos a perguntas feitas em sala. Três conectivos foram utilizados nas respostas desses alunos: o “por que”, “porque” e o “pois”, ambos com função

explicativa. Quase todos, mais de oitenta por cento, colocou o conectivo no início da frase. Os sujeitos que responderam a questão sobre a lua e o sol ainda não estudaram orações coordenadas e subordinadas. Talvez, por isso, o uso dos dois primeiros conectivos, junto ou separado, sem diferenciação. Apesar da diferença de idade e de escolaridade, as três crianças demonstraram uma leitura compreensiva de outra história: “O pirilampo telegrafista” de Telles e Guedes (2003). Dessa vez, tive a ideia de pedir a escrita ou o desenho com o entendimento de cada um. A mais nova optou pelo desenho e os mais velhos pela linguagem verbal. Afinal de contas, a expressão pelo desenho é tão importante quanto a escrita, na formação das crianças, na escola, e também nos registros da evolução da escritura humana até chegar à criação das línguas, reconhecimento e delimitação de signos para a escrita, e não o contrário. (ZATZ, 1991).

A história do livro infantil é de um pirilampo que aprendeu telegrafia, tenta se comunicar por meio de um código e está em busca de alguém para trocar ideias. Ele se equivoca com sinais luminosos e, por isso, fica decepcionado com uma pirilampa que vai embora. Depois, aparecem vários sinais conhecidos. Luzes e, finalmente, uma mensagem no código esperado, era uma nova pirilampa. É interessante notar que o pirilampo, personagem masculino, é aquele que toma a iniciativa primeiro. A primeira pirilampa que vai embora é uma importante personagem, por apresentar a diversidade de códigos e a possibilidade de conflitos tanto entre personagens quanto na sociedade. Só ao final que, uma personagem chega, conversa muito com o pirilampo e eles ficam cada vez mais juntos. Os textos que obtive, após uma leitura do livro com a apresentação das ilustrações, foram:

Texto 1:



Fonte: elaborado por uma criança, aluna do primeiro ano do ensino fundamental I

Este texto apresenta uma representação do encontro do personagem principal com a última pirilampa. Os dois estão desenhados com uma expressão de satisfação por estarem juntos. Note que o encontro entre o pirilampo e a primeira não foi recuperado. A seguir, os textos dois e três estão quase sem nenhuma pontuação e com diferentes problemas ortográficos³.

Texto 2:

1. O pirilampo encontrou uma pirilampa
2. e ficou apaixonado
3. aí ele soltou a luz
4. e falou Eu te amo... Eu te amo
5. mas a pirilampa pensou
6. que ele era maluco
7. e saiu voando
8. omero ficou muito triste
9. e resolveu dessisti de tudo
10. mas na manhã seguinte ele encontrou uma pirilampa
11. e a pirilampa também fazia ortografia
12. mas na noite seguinte eles acordou na árvore
13. e os dois com aquele olhar apaixonado
14. e eles ficou apaixonado para sempre
15. é teve um filho
16. é eles casou
17. e viveram felizes para sempre
18. é eles se amou para sempre.

Fonte: elaborado por uma aluna do quarto ano do ensino fundamental I

Uma possibilidade de intervenção na tentativa de iniciar um trabalho com a pontuação seria a solicitação da troca de alguns dos “e” por um sinal de pontuação, substituindo as letras minúsculas pelas maiúsculas no início das orações do texto. Essa interferência não ensinaria todas as regras de pontuação e nem muito menos objetivaria eliminar totalmente todos os usos do “e” para ligar orações. Porém, significaria uma quebra de perspectiva do texto produzido tendo que apresentar uma única estrutura. Algo que pode ser verificado também em Geraldi (1984).

Nesse último texto há uma recordação do foco da história, a procura, a desilusão, um novo encontro, um casamento e um filho, sendo esses dois tópicos acrescentados pela criança. Diferente do que ocorreu na primeira representação, essa criança conseguiu se ancorar na desilusão. Cada

³ Separei os dois textos em linhas para facilitar a identificação dos trechos mencionados. Não fiz alterações nos textos, pois o meu objetivo foi de leitura e discussão do texto e não de ensino da escrita de uma língua normativa.

ocorrência do pronome “eles” é antecedida de um verbo no singular e no mesmo tempo verbal. Outra curiosidade é que, quatro verbos apresentam a mesma terminação “acordar”, “ficar”, “casar” e “amar”. Nesse caso, o pronome “eles” antecedido de um verbo, até mesmo quando omitido, parece interferir na conjugação verbal. Nesse caso, note-se que, na linha 15, temos “teve um filho” ao invés de “tiveram um filho”. Outro ponto curioso é que cada ação é conjunta, entre “eles”, os personagens. Talvez, essa seja uma das explicações para a não marcação do plural nos verbos e apenas nos pronomes mencionados. Para Bagno a marcação do número no artigo ou na primeira palavra de um grupo funciona como um sinal para a leitura automática das outras palavras ligadas. Essa eliminação de marcas de plural redundantes não é uma regra apenas do português não padrão do Brasil. Ela também aparece no francês. (BAGNO, 2006). A irregularidade da conjugação verbal não ocorre depois desse mesmo pronome no singular. Não aparece, nesses textos, “ele era malucos” no lugar de “ele era maluco” ou “ele encontra” ao invés de “ele encontrou”. Outro ponto é que, na penúltima oração, o verbo é conjugado no plural, “viveram felizes para sempre”. Talvez pela não ocorrência de um pronome antes. Também é necessário considerar que esta é uma oração muito conhecida e praticamente memorizada desde a primeira infância. A ocorrência do verbo no singular no trecho “ficou apaixonado” (linha 2) é possível a partir da omissão do sintagma nominal “o pirilampo”. Só percebemos que não se trata de um erro de conjugação verbal porque o protagonista é o pirilampo e pelo fato da primeira pirilampo não corresponder ao sentimento do outro. A omissão de um sintagma nominal é um traço universal da língua portuguesa falada no Brasil, segundo Perini (2010). Vejo uma semelhança com o que ocorre em outras orações sem sujeito, introduzidas pela conjunção de ligação “e”: “falou Eu te amo... Eu te amo” (linha 4) e “saiu voando” (linha 7). A primeira oração retoma “o pirilampo” e o “ele” de orações anteriores. Já a segunda “saiu voando”, está ligada ao sintagma nominal “a pirilampo” e não ao “ele” da oração anterior. Essa ocorrência conta com a efetividade de orações anteriores na compreensão que o leitor fará da integração catafórica que a oração sem sujeito estabelece com outro sintagma nominal. Além disso, o contexto geral da história é muito importante para essa compreensão. Algo semelhante ocorre na oração “resolveu dessisti de tudo” (linha 9). Só que, nesse caso, o sintagma nominal retomado é “omero” ao invés de “ele”. No próximo texto essa regularidade aparece em: “ficar piscando”, (linha 7) que está ligada ao sintagma nominal “ele” da oração anterior e “foi embora sem fazer neun sinal” (linhas 13 e 14), que se vale do “ele” da oração anterior.

Texto 3:

O pirilampo telegrafista

1. Era uma vez um pirilampo
2. estava cansado de ficar com sua luzinha acesa
3. ele resolveu procurar de um emprego de telegrafista
4. o emprego era muito interessante
5. ele resolveu
6. a trabalhar de telegrafista
7. de ficar piscando
8. certo dia o omero foi uma pirilampo
9. ele diz
10. vou tentar dar um cantada nela com telegrafista
11. ela acho que
12. ele era doido
13. e foi embora
14. sem fazer nenhum sinal
15. e omero ficou triste
16. ele falou
17. eu vou largar tudo o emprego
18. certo dia ele foi um telegrafista
19. e eles conversaram muito
20. aí eles namoram assim que o sou nasel.

Fonte: elaborado por um aluno do quarto ano do ensino fundamental I

Os tópicos da história ouvida recuperados são: um encontro; uma desilusão; um novo encontro e algumas novidades, a procura por emprego, a associação do nascer do sol com o momento do encontro dos dois pirilampos com afinidades. A falta do “h” na palavra “trabalar” (linha 6) é uma marca do português não padrão. Só que, dessa vez, é uma dificuldade de pronúncia do som consonantal lh, que foi eliminado no francês, mas que no português padrão ainda é utilizado. Um fenômeno parecido ocorre ainda nesse texto com “neun” (linha 14) ao invés de nenhum. (BAGNO, 2006). Outro detalhe é que o segundo texto é finalizado com “eles se amou para sempre” e o terceiro é iniciado com “Era uma vez”, indicando uma semelhança no entendimento estrutural do texto solicitado com outros já lidos: solicitei um texto com a história para algum colega que não conhecia o livro. Além disso, ambos os textos iniciam com o sujeito “pirilampo” como agente das ações descritas. Uma diferença é que o texto da menina apresenta mais ações envolvendo o pirilampo e a pirilampo. Ou seja, no texto segundo, do menino, o pirilampo é mais atuante, representando mais poder para o gênero masculino e, conseqüentemente, menos poder para a pirilampo. Outro aspecto que merece atenção é que as orações dos dois textos estão construídas na ordem direta, com o sujeito explícito ou oculto antecedido de cada verbo.

CONCLUSÕES PARCIAIS:

As atividades de leitura e escrita de textos são associadas, apesar da aparência de possibilidade de separação. Acreditamos que o aprendizado das habilidades que envolvem a leitura e a escrita são aprendidas ao longo da vida, misturando personagens que representam o mundo real. Trabalhos de registro de formas de leitura e escrita são necessários para um entendimento cada vez mais claros dos processos envolvidos nessas atividades para a formação dos sujeitos, tendo maior clareza de como a realidade é representada nas leituras. Nas atividades desenvolvidas neste artigo percebemos que existe uma clareza nos processos de leitura, no que diz respeito ao personagem masculino como protagonista da história. Os sujeitos demonstram conseguirem recuperar uma história conhecida ou, até mesmo, crenças ao se posicionarem a favor ou contra a troca dos nomes lua e sol. Os dois textos da retextualização de uma história infantil demonstram um apoio em formas de escrever apoiadas em línguas. Além disso, mostram diferentes habilidades de recuperação dos acontecimentos ouvidos e, além disso, criativamente propõem outros.

Por fim, os gêneros discursivos são orientados por tradições e relações de poder que selecionam, misturam e, até mesmo, excluem determinados textos na sociedade. Os gêneros discursivos são como os clássicos da literatura, que afetam a todos, de alguma forma. Daí o caráter mais amplo dos gêneros discursivos, comparados com os gêneros textuais e com as escolhas linguísticas. Além disso, a verificação da heterogeneidade discursiva, no nível das condições de produção, é mais difícil que no nível das escolhas lexicais e de padrões estruturais de alguns textos.

Referências:

- ABREU, Márcia. **Os números da cultura**. In.: RIBEIRO, Vera Masagão. AÇÃO EDUCATIVA. Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.
- ASSIS, Machado. Um Apólogo. Texto extraído do livro “Para gostar de Ler – Volume 9 – Contos”, Editora Ática – São Paulo, 1984, pág. 59. Acessado em: http://www.releituras.com/machadodeassis_apologo.asp
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. In.: Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261 a 335.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. 5. ed. Campinas (SP): Pontes, 1995. p. 01 a 94.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**; texto revisto pelo autor com a colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais; tradução Denice Barbara Catani. – São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: SEMTEC, 2006.
- DURKHEIM, Émile; NEVES, Paulo 1947-. **As regras do método sociológico**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 01 a 49.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo, Edições Loyola, 2007.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.
- GRILLO, Sheila V. de Camargo. Esfera e campo. In.: Brait, Beth (org.). **Bakhtin outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MAINGUENEAU, Dominique, tradução Márcio Venício Barbosa, Maria Emília Amarante Torres Lima. – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.
- MARCUSCH, Luiz Antônio. **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos**. In.: Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 29-89.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Metodologia das ciências humanas**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, UNESP, 1998.
- ORTHOF, Sylvia. **Gato pra cá, rato pra lá**; ilustrações de Graça Lima. Rio de Janeiro: editora Rovel, 2012.
- PERINI, Mário A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012. p. 01 a 182.
- TELLES, Carlos Queiroz. **O pirilampo telegrafista**; ilustrações de Avelino Guedes. São Paulo: editora scipione, 2003.
- ZATZ, Lia. **Aventura da escrita: história do desenho que virou letra** / Lia Zatz ; capa e ilustrações de Paulo Manzi. – São Paulo : Moderna, 1991. – (Coleção viramundo).

LECTURA Y ESCRITURA HISTORIAS EN ESCUELAS Y FAMILIA: YO Y OTRAS PERSONAS EN SITUACIONES DIFERENTES

RESUMEN

El mayor objetivo de este trabajo es discutir las relaciones de poder en tres actividades de lectura y escritura de historias basadas en el texto, "Um apólogo" Machado de Assis (1984) y dos cuentos para niños, "O pirilampo telegrafista" de Telles y Guedes (2003) y " Gato pra cá, rato pra lá", de Orthof y Lima (2012), basado en la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (2003) y otros autores, acerca del letramiento y las desigualdades sociales y lingüística. El estudio se realizó con los estudiantes y con tres miembros de la familia en las diferentes etapas de la educación básica. Diferentes habilidades y dificultades en la lectura y la escritura, capacidad de recuperación (!o no!) Los dichos y presentar nuevas ideas fueron presentadas. Además, hay intentos de explicar ciertas variaciones lingüísticas.

Palabras clave: Géneros de texto. Maestra. Lengua portuguesa.