

O Judas em Sábado de Aleluia: disfarce e reconhecimento numa comédia de Martins Pena

“O Judas em Sábado de Aleluia”: disguise and recognition in a comedy by
Martins Pena

Isabel Maria Lopes

Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: bellopes440@gmail.com

Luís André Nepomuceno

Professor orientador (UNIPAM).
E-mail: luis.andre@unipam.edu.br

Resumo: O presente artigo propõe uma discussão acerca da obra de Martins Pena, fundador da comédia de costumes no Brasil, dando destaque a *O Judas em Sábado de Aleluia* (1844), texto produzido no Rio de Janeiro, à época a capital de um império pleno de contradições sociais e políticas, conforme o dramaturgo nos revela em muitas de suas comédias. Nessa peça, encontra-se o drama de Faustino, pobre, órfão e perseguido que, por meio da técnica do disfarce, consegue alcançar o final feliz típico das comédias. O objetivo é analisar as consequências do disfarce e do reconhecimento, estratégias que caracterizam essencialmente a comédia clássica e que são recorrentes na obra de Pena. Ao comparar Faustino a outros personagens do mesmo comediógrafo, é possível perceber, por exemplo, a orfandade como elemento social comum. Como Martins Pena é um exímio retratista das mazelas sociais do Segundo Império, é possível perceber, em suas denúncias, a falta de uma base estrutural doméstica (a falta do pai e/ou da mãe), aqui entendida como a própria ausência do Estado, modelo de uma instituição corrompida e clientelista. A pesquisa está sustentada numa leitura histórica e social, tendo como parâmetro o Brasil do Segundo Império, a partir de autores como Candeias (2014), Arêas (2012), Amenda (2006).

Palavras-chave: Teatro brasileiro. Comédia. Martins Pena. Brasil Império.

Abstract: The present paper proposes an analysis on the work of Martins Pena, founder of the comedy of manners in Brazil, considering especially *O Judas em Sábado de Aleluia* (1844), a text written in Rio de Janeiro, a city that was the capital of an empire full of social and political contradictions, as the dramatist reveals in many of his comedies. In this play, we find Faustino's drama, a poor orphan and persecuted young man who, through the technique of disguise, achieves the happy end that is characteristic of comedies. The purpose is to analyze the consequences of disguise and recognition, strategies that essentially characterize the classical comedy and are frequent in Pena's work. While comparing Faustino to other characters of the same dramatist, we may perceive, for example, the orphanage as a common social element. As Martins Pena is an extraordinary photographer of the social wounds of the Brazilian Empire, it is possible to see, in his denunciation, the lack of a domestic structural basis (the lack of the father or the mother), here understood as the lack of the State, which is the model of a corrupt and elitist institution. The research is supported by a social and historical reading, by considering the Second Empire in Brazil, and authors such as Candeias (2014), Arêas (2012), Amenda (2006).

Keywords: Brazilian theater. Comedy. Martins Pena. Brazilian Empire.

1 Martins Pena no cenário do Segundo Império

A comédia de costumes é um gênero de dramaturgia que denuncia os vícios e as mazelas de uma sociedade, a partir de tipos e situações de época. Martins Pena, em pleno período romântico, mostrou-se “o fundador da comédia de costumes no Brasil, gênero cômico criado por Molière que tem como característica retratar o comportamento e os costumes da sociedade da época fazendo uma espécie de sátira social” (COSTA, 2010, p. 108).

Herdeira da comédia clássica, especialmente da chamada “comédia nova” grega, modelo que influenciou autores como Plauto, Terêncio, Molière e Shakespeare (todos estes, por sua vez, tiveram grande impacto na obra de Martins Pena), a comédia de costumes é um gênero satírico e denunciador que, na obra de Pena, apresenta o disfarce como estratégia de mascaramento e descoberta de identidades alheias. Na comédia clássica, o disfarce era um subterfúgio cômico em que o personagem central disfarçava-se ou mesmo assumia uma nova identidade transitória, num gesto que, para a estrutura do enredo, representava uma espécie de descoberta das artimanhas dos demais personagens, bem como um elemento propulsor para o desenlace do argumento. Em Shakespeare, diferentemente, o disfarce assume contornos dramáticos. Mas em Molière, modelo permanente para o nosso Martins Pena, o disfarce assume aspectos risíveis, revelando que quanto mais inverossímeis os disfarces, mais cômicas eram as representações cênicas.

De Plauto, Martins Pena herdou a adequação da linguagem ao falante/personagem, bem como a cantoria. De Terêncio, Pena herdou a técnica do disfarce como forma de resolução dos quiproquós e do enredo. De Molière, herdou a crítica aos vícios da sociedade burguesa e a exaltação dos costumes mais populares. E de Shakespeare, teria herdado a preocupação com os problemas históricos da época, embora o dramaturgo inglês se distancie das intenções de Pena, por manter viva, pelo menos na comédia, a grandeza ética da nobreza.

A técnica do disfarce como forma de resolução dos quiproquós está presente na obra que sustenta esta pesquisa, *O Judas em Sábado de Aleluia* (1844). Nela, o jovem Faustino, representante de uma pequena burguesia, é humilhado por Ambrósio e por José Pimenta no trabalho na Guarda Nacional. Em uma visita a sua amada Maricota (filha de José Pimenta), vê-se obrigado a esconder-se numa fantasia de Judas feita por uns garotos, para não ser flagrado pelo pai da moça. De seu esconderijo, Faustino, presente em cena praticamente ao longo de toda a peça, tem o privilégio de ser espectador de tudo o que acontece na casa de José Pimenta. O esconderijo, então, acaba virando um disfarce, a partir do qual Faustino consegue reconhecer os vícios ou as virtudes de todos os personagens: a amada Maricota revela-se uma menina infiel e namoradeira; a irmã dela, Chiquinha, mostra que amava Faustino verdadeiramente; e o sogro acaba por revelar que estava unido a Ambrósio num esquema de falsificação de dinheiro. Depois do disfarce vem o reconhecimento, quando Faustino usa as informações que ouviu para chantagear os demais e, até mesmo, casar-se com Chiquinha, por quem se apaixona subitamente.

Luiz Carlos Martins Pena (1815-1848) teve uma obra pequena (escreveu dos 22 aos 33 anos, quando morreu), porém significativa. Era um homem culto, que falava francês e italiano, que conhecia bem tanto música quanto literatura, que se vitimou de tuberculose – doença dos românticos – e acabou morrendo quando estava indo para a Inglaterra seguir carreira diplomática. Uma admirável observação de Sílvio Romero (*apud* ARÊAS, 2012, p. 125), um dos mais célebres críticos brasileiros do séc. XIX, nos dá conta da importância do dramaturgo:

se perdêssemos todas as leis, escritos, memórias da história brasileira dos primeiros cinquenta anos deste século XIX, que está a findar, e nos ficassem somente as comédias de Martins Pena, era possível reconstruir por elas a fisionomia moral de toda essa época.

Boa parte da obra de Martins Pena é ambientada na cidade do Rio de Janeiro, inspirada “em seus tipos e costumes” (LOPES, 2007, p. 2). Portanto, para um entendimento de seu teatro, é preciso reconstruir uma visão mais aguda do Rio oitocentista, ainda que em algumas peças a trama se passe na roça, embora seja uma roça idealizada, uma espécie de “‘roça’ metafórica, criada por um ser cidadão” (LOPES, 2007, p. 2).

Os anos de 1833 e 1847, pano de fundo das comédias de Martins Pena, são um período marcado pelo crescimento urbano do Rio de Janeiro, capital do império e sede da monarquia, que buscava romper com o passado colonial, assim que a família real portuguesa aqui chegou em 1808. Mas essa tentativa de ruptura gerou ao mesmo tempo uma cidade plena de contradições sociais: “ao passo que o Rio de Janeiro vivia e experimentava as ‘inovações’ trazidas pela ‘civilização’, convivia também com suas tradições e marcas de seu passado colonial” (ALMENDRA, 2006, p. 9).

Com o fim de um modelo colonial, e especialmente com a instituição de um império elitista e sustentado pelo favoritismo político e pela estrutura de oligarquias clientelistas, sistema que deverá perdurar pelo menos até a Proclamação da República, a tímida classe média carioca, movida pelos “homens livres” que muito lentamente buscavam ocupar espaços sociais, viu-se perdida, podendo ser comparada a uma criança órfã. Para suprir esse vazio, a sociedade tentou se apoiar na busca de imitação de modelos portugueses, gerando, assim, uma espécie de europeização do Brasil. “Tínhamos, àquela época, dois ‘rios de janeiro’ bem distintos: o aristocrático e o sujo e pobre que, por ironia do destino, estava tão próximo do primeiro que era impossível serem dissociados” (SILVA, 2009, p. 75). Com isso, o comércio de coisas não necessárias intensificou-se e a importação também. Todos queriam os “luxos europeus”. Renata Silva Almendra (2006, p. 20) mostra que

a demanda por bens e produtos de consumo, tão escassos durante o século XVIII, pôde ser satisfeita com o fim do Pacto Colonial e com a abertura dos portos por D. João VI em 1808, permitindo assim, o surgimento do comércio de luxo e de produtos importados para o Rio de Janeiro.

Buscando desenhar a realidade brasileira do Segundo Império, veremos que se tratava de uma sociedade movida por máscaras, ansiando por se assemelhar à família real, custasse o que custasse, até mesmo na desvalorização de produções teatrais nacionais. Em relação à importação de peças estrangeiras, especialmente francesas, por exemplo, Amanda Iooost da Costa (2010, p. 103) informa que “o papel do tradutor tem e teve importância fundamental na disseminação das culturas ao longo dos tempos”. Mas é também a mesma autora quem nos revela, ao contrário, que a predominância de peças traduzidas em detrimento das nacionais “não agradava a crítica da época em função de se tratar de um período pós-independência, em que o país buscava afirmação de uma cultura nacional” (COSTA, 2010, p. 103). De toda forma, as estratégias que os cariocas usavam para serem vistos, fora o espaço do teatro e da ópera, estavam “restritas às missas, aos bailes e saraus domésticos, aos passeios pela Rua do Ouvidor e às noitadas teatrais” (ALMENDRA, 2006, p. 21).

Chega-se, então, a um dado cultural importante: o teatro brasileiro. Ao chegar aqui ao Brasil, D. Pedro I “manda vir de Portugal a melhor companhia teatral em atividade no país” (NEVES, 2012, p. 15). A essa época, a sociedade de corte brasileira – ou pelo menos a gente ligada às manifestações culturais – valorizava o estrangeirismo em detrimento do nacionalismo nos palcos. Eram separados alguns minutos (30 em média) entre os grandes espetáculos para a realização de uma peça nacional, o conhecido *entremez*: “a prática do entremez, como complemento de espetáculo, chegara ao Rio de Janeiro, trazida pelos artistas portugueses que aportaram aqui em 1829, na companhia encabeçada por Ludovina Soares da Costa” (PRADO, 1999, p. 56).

A comédia de Martins Pena surgiu de entremezes. À época, o país, em busca de influências estrangeiras, mantinha certo preconceito contra a comédia, como gênero menor, visão que o próprio Pena chegou a sustentar (COSTA, 1989, p. 3). Rossetti (2011, p. 53) considera que “mais que o histórico preconceito que delineou o cômico como um ‘gênero menor’, as encenações aqui realizadas na primeira metade do século XIX continuavam privilegiando a tragédia e o melodrama”. Era o ano de 1838 quando foi encenada pela primeira vez uma peça de Martins Pena que marcou o início da comédia de costumes no país: *O Juiz de Paz da Roça*, ainda hoje uma de suas mais famosas composições. A peça, de estrutura e enredo muito simples, narra a história da jovem Aninha, moça que ajudava os pais no trabalho da roça e tinha um namorado que morava na corte, o José Fonseca. Levada pela descrição das belezas da corte, anunciadas pelo namorado, Aninha sonha os encantos da vida moderna. Mas o texto não está centrado aí: *Juiz de Paz da Roça* é uma sátira à justiça nas remotas províncias do Segundo Reinado, onde a corrupção e o abuso de poder e autoridade são vistos como princípios banais da vida cotidiana.

Na estruturação de suas peças, Martins Pena tentou se aproximar ao máximo do cotidiano oitocentista carioca, seja na corte, seja no campo, compondo o amplo retrato de uma sociedade permeada de vícios e mazela sociais, como o jogo de poderes, o favoritismo, a corrupção política e a falta de caráter.

Como forma de solução dos problemas e dos quiproquós, pelo menos no espaço cênico, o comediógrafo utiliza a técnica do disfarce, que resultará sempre no reconhecimento. Essa técnica é recorrente nas obras dramáticas de Pena, como *O Noviço*, *O Judas em Sábado de Aleluia*, *Os Dois ou o Inglês Maquinista* e *O Namorador ou A*

Noite de São João. Pensando na questão do disfarce em sua obra, é preciso levar em conta que o autor utilizou uma fórmula estrutural para desenvolver o recurso: o disfarce se faz acompanhar do reconhecimento, eventualmente de uma chantagem e, por fim, de uma percepção das verdades e das máscaras sociais, quando o personagem se vê “mascarado”.

A julgar por esses elementos e a considerar a dimensão histórica do Rio de Janeiro do Segundo Império, *O Judas em Sábado de Aleluia* revela-se uma composição altamente significativa. A partir dela, é preciso considerar as estratégias de disfarce e de reconhecimento entre os personagens e, ao mesmo tempo, propor uma análise das contradições entre homens livres e subalternos nos primórdios do Segundo Reinado.

Pena, em sua obra, propõe não só um humor lúdico, mas também uma crítica da sociedade, incluindo as classes mais altas. Décio de Almeida Prado afirma que o teatro de Martins Pena “revela um pendor jornalístico pelos fatos do dia, assinalando em chave cômica o que ia sucedendo de novo na atividade brasileira cotidiana, com destaque especial para a cidade do Rio de Janeiro” (1999, p. 57).

Os personagens criados pelo comediógrafo foram extraídos da realidade social carioca: são oficiais da Guarda Nacional (recentemente criada), empregados públicos rebaixados ou elevados, negociantes, comerciantes, falsos devotos, espertalhões, falsos amantes, estrangeiros e outros tipos sociais que compunham a sociedade do Rio de Janeiro. Os grupos que circulam pelo palco de Martins Pena são de pessoas comuns vivenciando situações cotidianas. Sua arte é “um teatro que se fazia nacional inteiramente” (NEVES, 2012, p. 17).

Será preciso lembrar, por fim, antes que analisemos mais detalhadamente a peça em questão, que o Brasil que circundava o dramaturgo era um país deficiente, de grandes diferenças sociais, no qual as pessoas eram escolhidas para o trabalho especialmente por meio de critérios únicos, como o favoritismo, a par da corrupção política que se disseminava na corte e nas esferas do interior.

2 O disfarce no *Judas* e o reconhecimento das máscaras sociais

O Judas em Sábado de Aleluia é uma peça estruturada em três partes, ainda que não categoricamente pensadas pelo seu autor: o disfarce de Faustino; a revelação dos vícios e quiproquós; e o reconhecimento de Faustino.

A primeira parte, a do disfarce do personagem central, inicia-se logo na cena I e segue até a cena IX. Numa conversa entre Faustino e Maricota, o rapaz afirma que “*um cidadão é livre... enquanto não o prendem*”. Faustino está sendo perseguido por José Pimenta, a mando de Ambrósio, no trabalho da Guarda Nacional. Na sua afirmação revela-se uma prática social e política comum no Brasil Império, que era o favoritismo de classe, tão denunciado por Machado de Assis no final do século: segundo esse modelo, quem ocupa um lugar mais elevado na sociedade se acha no direito de perseguir e discriminar o outro.

Ambrósio, assim como Faustino, corteja Maricota achando-se o único homem na vida da amada. Mas o que eles nem desconfiam é que a moça é namoradeira, corrompida, e que tem vários pretendentes. Faustino, jovem órfão, pobre e humilhado em seu trabalho, vê-se como o lado mais fraco nesse jogo, mas deseja casar-se com

Maricota. Seu esconderijo no boneco de Judas acaba por virar um disfarce, a partir do qual ele consegue ver sem ser visto, ouvir sem ser ouvido, descobrindo, assim, as artimanhas e os vícios das outras personagens.

A respeito dessa estratégia de disfarce nas peças de Martins Pena, e parafraseando Manoel Candeias, a personagem que se disfarça assume uma posição de personagem “ausente-presente”. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a personagem está, ela não está, pois assumiu uma outra identidade. A descoberta das tramas secretas e dos vícios será usada a seu favor no desenlace da peça:

Assim estando ele nessa posição de disfarce, as relações se modificam, porque Faustino passa a estar presente sem estar, observa sem ser observado. Dentro dessa presença- ausência, ele passa a enxergar todos sem disfarces, sem hipocrisias (CANDEIAS, 2014, p. 207).

Martins Pena voltaria a usar o recurso do disfarce em outra de suas peças, *O Noviço*, de 1845, na qual o também jovem e órfão Carlos se vê obrigado a disfarçar-se de mulher para não ter que voltar para a Ordem de S. Bento de onde fugira. O menino Carlos vai para a Ordem, obrigado pela Tia Florência – a mando de seu segundo marido Ambrósio, que estava apenas de olho na fortuna dela.

Tanto em *O Judas* quanto em *O noviço*, Martins Pena constrói personagens órfãos e pobres que, caso não tivessem a oportunidade do disfarce, não alcançariam o seu triunfo final. Essas personagens marginalizadas socialmente são retratos da própria sociedade carioca oitocentista, moralmente frágil, num espaço social em que, para se “dar bem”, a classe média livre usava as mais diversas artimanhas. Como já foi dito, o recurso tanto de Faustino quanto de Carlos foi o disfarce, mas com uma pequena diferença: este se disfarçou propositadamente, aquele não, foi um esconderijo que virou disfarce. Em outros termos, pode existir ou não uma voluntariedade ou um propósito no disfarce.

Na segunda parte de *O Judas*, a da revelação dos vícios e quiproquós, Faustino agora é o próprio boneco que observa sem ser observado e presencia uma série de revelações que não estariam a seu alcance, não fosse o esconderijo/ disfarce. Judas/ Faustino faz uma série de descobertas surpreendentes, quatro ao total.

A primeira delas acontece logo no início da cena V, em que são reveladas as intenções corrompidas tanto de Maricota quanto do Capitão Ambrósio. A trama desenrola-se da seguinte forma: a moça, para disfarçar que está à procura de Faustino, diz a Ambrósio que está à procura de um gato – mentira que será quebrada por José Pimenta, que odeia gatos. Além de namorada, ela se revela mentirosa. O Capitão, para mostrar que detém o poder, saca ridiculamente de sua espada para o “gato imaginário”. Eles esquecem o gato por um momento, e Ambrósio acusa Maricota de não querer fugir com ele por causa de Faustino. A moça, sem saber que o rapaz perseguido estava escondido, diz: “A Faustino? (*ri às gargalhadas*) Eu? Amar aquele toleirão? Com olhos de enchova morta, e pernas de arco de pipa? Está mangando comigo. Tenho melhor gosto” (PENA, 2007, p. 250). Mais uma vez Maricota se apresenta com moral frouxa.

A segunda descoberta de Faustino/ Judas é o pagamento de suborno pelos oficiais da Companhia de Ambrósio e de José Pimenta, que passam a ter folgas e regalias. Martins Pena, por meio dessa cena, denuncia o jogo de poder e corrupção que envolvia a Guarda Nacional, órgão recém-criado no Brasil.

A terceira descoberta de Faustino é o amor verdadeiro que Chiquinha, irmã de Maricota e filha de José, trazia consigo, sem o revelar a ninguém. Acontece uma descoberta mútua, pois Chiquinha descobre que o Judas é na verdade Faustino. Ao criar Chiquinha, Martins Pena parece ter buscado a representação romântica das virtudes femininas, já que ela é uma das poucas personagens que não tentam se “dar bem” nem tirar proveito espúrio de situações.

E a quarta descoberta de Faustino, por fim, e talvez a mais surpreendente de todas, é o mecanismo de falsificação de dinheiro por José Pimenta e Antônio, um velho comerciante amigo seu. Receosos de serem descobertos, e jamais sonhando a presença de Faustino no disfarce do boneco, os dois falsários revelam a astúcia de sua prática. Essa verdade que vem à tona, somada às descobertas anteriores, acaba por fechar um ciclo de revelações inesperadas que, juntas, compõem um quadro da elite brasileira do Brasil Império: hipócrita, moralista e trapaceira.

É um quadro de denúncias que, excluídas as diferenças, pode ser comparado a *O Juiz de Paz na Roça*, o primeiro sucesso de Martins Pena na sua fase de juventude. Está presente aqui a questão do jogo de poderes na figura do juiz que trabalha na roça e se aproveita da ignorância das pessoas mais simples, algo como o papel desempenhado por Ambrósio e José Pimenta, os indivíduos da elite que perseguem Faustino, como moralistas hipócritas, e falsificam dinheiro em surdina, no meio da noite.

A última parte da trama, a do reconhecimento de Faustino que sai de seu esconderijo, vem logo depois de suas grandes descobertas. A cena é cômica e engenhosamente dinâmica. A confusão começa quando chega o sábado de aleluia, e Lulu e seus amigos vêm buscar o Judas. Para não ser pego e naturalmente queimado, Faustino sai como louco, em cena histriônica, gerando um corre-corre e o assombro de todos, menos de Chiquinha, que já sabia do disfarce.

Faustino corre para a rua, mas lá fora todos querem pegá-lo, por acharem que se trata de um Judas em Sábado de Aleluia. O pobre disfarçado volta para a casa de José Pimenta e revela-se diante de um grupo de gente apavorada. É o reconhecimento que se dá depois do disfarce. Faustino, tipo social rebaixado, o excluído da elite, aquele que não alcançaria o seu final feliz não fosse pelas descobertas feitas, tem agora a astúcia e a esperteza para usá-las a seu favor, chantageando os demais. O desfecho da trama, portanto, a exemplo de tantas outras comédias de Martins Pena, só é possível com o disfarce e o reconhecimento de Faustino, pois, ao descobrir os vícios de cada personagem, tem méritos e informações de sobra a seu favor. O excluído da elite oitocentista, como o próprio Faustino, acaba por se utilizar da chantagem, sem se preocupar muito com as fronteiras entre o lícito e o ilícito, para buscar vantagens diante das raras oportunidades sociais que lhe aparecem. Ele se aproveita das descobertas que fez para vingar-se das humilhações sofridas, como forçar Maricota, por exemplo, a casar-se com Antônio Domingos, sabendo que a mocinha era namoradeira e tinha horror a casar-se com um velho. Ao deixar o disfarce, Faustino

desmascara os vícios da sociedade, por meio de estratégias de chantagem. No outro extremo das condutas sociais, vê em Chiquinha uma revelação de virtudes e pureza, e por ela apaixonou-se subitamente. É uma espécie de *deus ex machina* que Martins Pena usa como recurso para romantizar o quadro idílico de sua comédia.

Resta ainda dizer que essa terceira e última parte da peça pode ser comparada a outra obra de Martins Pena, *O namorado ou a Noite de São João*. Tanto em *O Namorado* quanto em *O Judas*, Pena propõe um saboroso retrato das festas populares brasileiras, como a Festa de São João e a Festa de Sábado de Aleluia. Outra semelhança são os falsos amores: assim como Maricota, de *O Judas*, mantinha um falso amor pelos seus vários namorados, João, de *O namorado*, também mantinha um falso amor pela sua própria esposa, pois cortejava a empregada Maria.

3 Considerações finais: um Brasil de contradições na visão de um romântico

Na caracterização desse quadro de vícios e virtudes, tomado por uma inclinação romântica, típica de seu tempo, Martins Pena propõe um retrato do Rio de Janeiro no cenário do Brasil oitocentista, todo ele carregado por diferenças e contradições sociais e, ao mesmo tempo, o pano de fundo histórico de sua obra.

É o Brasil do Segundo Reinado, regido por uma elite hipócrita, escravista e clientelista, dada ao favoritismo de classe e representativa de uma visão altamente conservadora. Será também a corte de D. Pedro II, denunciada por autores como José de Alencar e Joaquim Manuel de Macedo. Pena buscou mostrar o país como ele realmente era: uma nação que queria se igualar às sociedades europeias mais progressistas, sem abrir mão dos favores da elite. Lopes (2007, p. 16) salienta que “Martins Pena traçou com suas comédias um amplo quadro da sociedade livre, branca e mestiça, das suas hipocrisias, de sua moral frouxa e dos seus sonhos”. E como já foi salientado, Antônio Herculano Lopes afirma que a sociedade brasileira manteve uma espécie de “moral frouxa”, uma fragilidade de valores que, no teatro de Pena, estampou-se, de forma cômica e por vezes irônica, nos disfarces, nas confusões, nos quiproquós. Conforme nos informa Sabato Magaldi (2004, p. 62),

prosseguirá, em toda a dramaturgia subsequente, o vezo da sátira política e da crítica à sociedade e à administração, com o elogio implícito ou explícito dos bons costumes e da sadia moral, tanto na vida privada como nos negócios públicos. No repúdio aos erros, nas diversas esferas do país, a comédia de Martins Pena pode ser considerada uma escola de ética, antecipando esse papel que o teatro assumirá, conscientemente, mais tarde.

Com as comédias de Martins Pena, é possível perceber que ele denuncia certas convenções sociais, como o casamento, a família, o governo, e satiriza figuras representativas, como padres, juizes, políticos inescrupulosos e novos ricos. No seu teatro, desdobramentos inesperados acontecem, e muitos deles advindos do disfarce das personagens. Todos esses desdobramentos ocorrem para que os personagens cheguem ao final feliz tão característico da comédia clássica.

Como foi percebido na obra de Martins Pena, uma curiosa característica que está presente em muitas de suas peças, inclusive em *O Judas*, é a orfandade dos personagens humilhados e menos favorecidos, indivíduos que, geralmente, precisam recorrer ao disfarce para alcançar os objetivos desejados. Ao pensar a orfandade dos heróis, como traço de família, Martins Pena buscou representar, na verdade, uma “orfandade de pátria”, traço social mais complexo e altamente revelador de sua situação histórica. É como se o autor nos sugerisse que, com as contradições políticas por que o país estava passando, a classe social dos excluídos sentia falta do amparo do Estado, ou seja, o Estado abandonou o seu papel de salvaguarda e protetor do cidadão, e a sociedade, em contrapartida, sentiu-se órfã. Pode ser que, nesse sentido, Faustino não tenha encontrado um pai propriamente, mas é certo que encontrou o amparo do Estado, na figura de um sogro corrompido, ainda que este tenha sido levado senão pela astúcia e pelas chantagens do genro oprimido. Cada um caça com o que é possível.

Referências

ALMENDRA, Renata Silva. *Entre apartes e quiproquós: a malandragem no Império de Martins Pena* (Rio de Janeiro 1833-1847). Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2006.

ARÊAS, Vilma. A comédia de costumes. In: FARIA, João Roberto (dir.). *História do teatro brasileiro - vol. 1: das origens ao teatro profissional da primeira metade do século XX*. São Paulo: Perspectiva, 2012, pp. 119-137.

CANDEIAS, Manoel. As relações sociais brasileiras em duas comédias de Martins Pena, *Urdimento*, vol. 1, n. 22, p. 201-210, jul. 2014.

COSTA, Amanda Ioost da. O surgimento do teatro nacional: Martins Pena ilumina Molière nos palcos do século XIX, *Itinerários*, Araraquara, n. 31, jul./dez. 2010, pp. 103-111.

COSTA, Iná Camargo. A comédia desclassificada de Martins Pena, *Trans/forma/Ação*, São Paulo, 12:1-22, 1989.

LOPES, Antonio Herculano. Martins Pena e o dilema de uma sensibilidade popular numa sociedade escravista, *Revista de História e Estudos Culturais*, vol. 4, n. 4, out./dez. 2007, pp. 1-16.

MAGALDI, Sábado. *Panorama do teatro brasileiro*. São Paulo: Global Editora, 2004.

NEVES, Larissa de Oliveira. Martins Pena: a cultura popular e a formação da dramaturgia nacional no século XIX, *Caderno Letra e Ato*, ano 2, n. 2, jul. 2012, pp. 13-122.

PENA, Martins. *Comédias*. Ed. Vilma Arêas. São Paulo: Martins Fontes, 2007 (Col. “Dramaturgos do Brasil”), 3 vols.

PRADO, Décio de Almeida. *História concisa do teatro brasileiro*. São Paulo: Edusp, 1999.

ROSSETTI, Emerson Calil. História e ficção na comédia romântica de Martins Pena, *REEC – Revista Eletrônica de Educação e Ciência*, vol. 1, n. 1, set. 2011, pp. 51-74.

SILVA, Frederico José Machado da. *Martins Pena e a crítica da sociedade brasileira de meados do século XIX*. Dissertação de Mestrado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

Análise de uma nova perspectiva de abordagem do sujeito sintático no livro didático: diagnóstico e possibilidades

*Analysis of a new perspective of the subject syntactical approach in the
textbook: diagnosis and possibilities*

Jildonei Lazaretti

Graduando em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e graduado em Filosofia pela Faculdade Católica de Anápolis-GO.

E-mail: jildoneilazaretti@hotmail.com

Resumo: O presente estudo analisa a abordagem do conceito de sujeito sintático no livro didático de Ensino Médio *Ser protagonista: Língua portuguesa*, volume 3, publicado pelas Edições SM. Essa análise é desenvolvida de forma comparativa, relacionando a perspectiva do livro didático com a das gramáticas normativas de Cunha e Cintra (2008), Cegalla (2005), Rocha Lima (2003) e Bechara (2009), bem como com os estudos críticos de morfossintaxe desenvolvidos por Travaglia (2002), Sautchuk (2007, 2010), Perini (2004, 2010), Carone (1998) e Dias (2002, 2003). A partir desses referenciais, pretende-se demonstrar que o livro analisado apresenta uma nova perspectiva de abordagem do sujeito, que difere das gramáticas normativas em relação à definição de sujeito na sintaxe, mas também se aproxima delas no que se refere à classificação dos tipos de sujeito sintático. Essa nova perspectiva de abordagem, ao se distanciar do conceito normativo de sujeito e criticá-lo, possibilita novas reflexões sobre a função do sujeito. Por outro lado, ao mencionar as classificações sintáticas da gramática normativa, o livro didático demonstra a necessidade de compreensão da sintaxe como eixo ou estrutura fundante da textualidade.

Palavras-chave: Ensino da Língua. Livro didático. Morfossintaxe. Sintaxe. Sujeito.

Abstract: This study analyzes the approach of the concept of the subject in the syntactical teaching of high school textbook *Ser protagonista: Língua portuguesa*, volume 3, published by Edition SM. This analysis is developed in a comparative way, relating the perspective of the textbook with the normative grammars by Cunha and Cintra (2008), Cegalla (2005), Rocha Lima (2003) and Bechara (2009), as well as the critical morphosyntax study developed by Travaglia (2002), Sautchuk (2007, 2010), Perini (2004, 2010), Carone (1998) and Dias (2002, 2003). Based on these references, it will be demonstrated that the analyzed book presents a new perspective of the approach the concept of the subject, which differs from the normative grammar in relation to the definition of subject in the syntax, but it also approaches to them in relation to the classification of types of syntactical subject. This new perspective approach, by distancing itself from normative concept of subject and criticizing it, enables new thinking on the role of the subject. On the other hand, by mentioning the syntactical classifications of normative grammar, the textbook demonstrates the need to understand the syntax as axis or founding structure of textuality.

Keywords: Language Teaching. Textbook. Morphosyntax. Syntax. Subject.

1 Considerações iniciais

Este trabalho pretende analisar a abordagem do sujeito sintático no livro didático de Ensino Médio *Ser protagonista: Língua portuguesa*, volume 3, obra coletiva desenvolvida pelas Edições SM.

Tal análise desenvolve uma comparação entre a perspectiva do referido livro didático com o entendimento das gramáticas normativas e com estudos críticos de pesquisadores da morfossintaxe. Entre as gramáticas, optou-se pela utilização da *Nova Gramática do Português contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2008); da *Novíssima gramática da língua portuguesa*, de Domingos Paschoal Cegalla (2005); da *Gramática normativa da língua portuguesa*, de Rocha Lima (2003); bem como da *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara (2009). Quanto aos pesquisadores, a análise recorre a Travaglia (2002), Sautchuk (2010), Perini (2004, 2010), Carone (1998) e Dias (2002, 2003).

Antes de iniciar a análise comparativa propriamente dita, faz-se necessária uma contextualização acerca do instrumento de análise: o livro didático. Nesse sentido, é importante observar como esse instrumento tecnológico da língua foi se constituindo histórica e culturalmente.

2 A constituição histórica e cultural do livro didático

Nos últimos tempos, têm sido realizadas diversas pesquisas sobre o livro didático, sob o aspecto pedagógico, político, econômico e cultural. Nessas pesquisas, destaca-se a importância do material didático que, em alguns contextos, muitas vezes, é a única fonte de informação e formação do aluno. Para compreender essa realidade, é necessário percorrer brevemente o processo de constituição desse material didático ao longo da História. Tal percurso será feito com base nas informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação (FNDE, 2015), bem como nos trabalhos desenvolvidos por Bárbara Freitag, Valéria Rodrigues Motta e Wanderly Ferreira da Costa (1997); Décio Gatti Júnior (2004); Célia Cristina de Figueiredo Cassiano (2004); e Neli Klix Freitas e Melissa Haag Rodrigues (2008).

Historicamente, os primeiros passos do livro didático podem ser identificados na Europa, no final do século XV e início do século XVI, período marcado pelo Renascimento e por transformações ideológicas e culturais. Na cultura escolar da Europa do século XV, os livros eram raros, pois a imprensa ainda não havia sido inventada. No entanto, os próprios estudantes universitários europeus produziam seus cadernos de estudo (Cf. FREITAS; RODRIGUES, 2008).

Com a invenção da imprensa por Johannes Gutemberg, os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série e, ao longo do tempo, a concepção do livro como “fiel depositário das verdades científicas universais” (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 36) foi se solidificando. Ao longo da História, foram desenvolvidos instrumentos didáticos e cartilhas para auxiliar na educação escolar.

No Brasil, a trajetória dos livros didáticos na escola iniciou-se em 1929, com a criação de um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), cujo objetivo era contribuir para a legitimação do livro

didático nacional, fomentando o aumento de sua produção. Porém, apenas em 1934, o INL recebeu suas primeiras funções, como editar obras literárias para a formação cultural da população, elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacionais e expandir o número de bibliotecas públicas.

Em 1938, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), por meio do Decreto Lei nº 1006/1938, que estabelecia a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dos livros didáticos. Porém, nesse período, tal comissão exercia mais uma função de controle político-ideológico do que propriamente um papel didático.

Depois de muitas críticas sobre a legitimidade dessa comissão, o Estado estabeleceu, pelo Decreto-Lei nº 8.460/1945, as condições de produção, importação e utilização do livro didático, atribuindo ao professor a função de escolher o livro a ser utilizado pelos alunos.

Nesse cenário, diversas alterações foram acontecendo, até que, em 1976, o Instituto Nacional do Livro foi extinto e criou-se a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), que ficou responsável pelo Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Contudo, as mudanças não produziram melhorias e, em 1983, criou-se a Fundação de Assistência ao Estudante para substituir a FENAME. Mesmo com essa fundação, as críticas continuaram. Entre elas estavam a não distribuição dos livros didáticos nos prazos estabelecidos, a pressão política das editoras e o autoritarismo na escolha dos livros (Cf. FREITAG *et al.*, 1997).

Em 1985, o atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) substituiu o PLIDEF, por meio do decreto nº 91.542/1985, realizando alterações significativas em relação aos seguintes aspectos (Cf. CASSIANO, 2004; FNDE, 2015): a) garantia do direito de escolha do livro pelos professores; b) reutilização do livro por outros alunos em anos posteriores; c) aprimoramento das especificações técnicas para sua produção, proporcionando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; d) extensão da oferta aos alunos de todas as séries do ensino fundamental das escolas públicas e comunitárias; e) aquisição com recursos do governo federal, com distribuição gratuita às escolas públicas.

Conforme o histórico do PNLD, disponibilizado pelo Ministério da Educação (Cf. FNDE, 2015), diversas políticas públicas foram sendo aplicadas em relação aos livros didáticos. Atualmente, os livros passam por uma avaliação pedagógica e são distribuídos pelo Ministério da Educação. As opções de escolha são apresentadas no Guia do Livro Didático, sendo entregue às escolas e disponível de forma on-line. Assim, os professores da rede pública têm a oportunidade de adotar o livro de sua preferência pelo período de três anos.

Tendo visto esse breve percurso do livro didático no Brasil, parte-se agora para a análise do livro didático *Ser protagonista: Língua portuguesa*, volume 3, das Edições SM.

3 Objeto de análise: a abordagem do sujeito sintático no livro didático Ser protagonista: Língua portuguesa, volume 3

O livro didático de Ensino Médio, *Ser protagonista: Língua portuguesa*, volume 3 (2013), será utilizado como objeto de análise no que se refere à sintaxe, mais precisamente em relação à abordagem do conceito de sujeito. O livro consiste em uma obra coletiva produzida pelas Edições SM, tendo como editor responsável Rogério de Araújo Ramos, que é bacharel e licenciado em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Além disso, fazem parte da elaboração do conteúdo: Ana Elisa de Arruda Penteado (Licenciada em Letras pela Unicamp e Mestre e Doutora em História, Filosofia e Educação pela Unicamp); Cecília Bergamin (Bacharela em Letras pela USP e Mestre em Literatura brasileira pela USP); Cristiane Escolástico Siniscalchi (Bacharela e Mestre em Letras pela USP); Heidi Strecker (Bacharela em Letras pela USP, Licenciada em Letras e Filosofia pela USP); Lilia Santos Abreu-Tardelli (Bacharela e licenciada em Letras pela Unicamp, Mestre em Linguística Aplicada pela PUC-SP, Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC); Manuela Prado (Bacharela em Letras pela USP); Matheus Martins (Licenciado e Mestre em Letras pela UFMG); Mirella L. Cleto (Bacharela e licenciada em Letras pela USP); e Ricardo Gonçalves Barreto (Bacharel e Licenciado em Letras pela Mackenzie, Mestre e Doutor em Letras pela USP).

Na apresentação do livro, a equipe editorial dirige-se ao aluno como seu interlocutor, expondo que o objetivo da obra é auxiliá-lo a ser “um leitor atento do mundo”, contribuindo para que “exerça uma participação social construtiva” (SER PROTAGONISTA, 2013, p. 3). Tal objetivo é buscado ao longo de todo o livro, que se divide em três partes: literatura, linguagem e produção de texto. Ao referir-se à parte da linguagem (sobre a qual o presente artigo desenvolverá sua análise), a equipe editorial apresenta ao aluno seus objetivos:

(...) você vai *refletir sobre a língua em suas múltiplas dimensões* – social, cultural, política, ideológica, expressiva – ao mesmo tempo que vai *estudar de forma crítica os principais temas da tradição gramatical*. A educação linguística é entendida assim de maneira ampla: a língua é tomada como objeto de estudo, mas também como parte inseparável da vida cotidiana (SER PROTAGONISTA, 2013, p. 3, grifo nosso).

Assim, desde sua apresentação, o livro manifesta a intenção de estudar criticamente os conteúdos gramaticais, expondo a língua como um todo complexo que não pode ser reduzido a julgamentos sobre o que é “certo” ou “errado”, visto que ela está sujeita às variações linguísticas, comumente constatadas na vida cotidiana.

3.1 Descrição da abordagem da sintaxe

A parte do livro relacionada à linguagem, na qual se aborda a sintaxe, possui como título “Linguagem: arquitetura da língua” e divide-se em quatro unidades, a saber: “Ordenar palavras, produzir sentidos” (unidade 8), “O período simples” (unidade 9), “O período composto” (unidade 10) e “Aspectos da sintaxe na norma-

padrão” (unidade 11). A unidade 8 possui dois capítulos: “Introdução à sintaxe” (capítulo 21) e “Frase, oração, período” (capítulo 22). A unidade 9 constitui-se de três capítulos: “Termos essenciais da oração” (capítulo 23), “Termos integrantes da oração” (capítulo 24) e “Termos acessórios da oração” (capítulo 25). A décima unidade possui quatro capítulos: “Orações coordenadas” (capítulo 26), “Orações subordinadas substantivas” (capítulo 27), “Orações subordinadas adjetivas” (capítulo 28) e “Orações subordinadas adverbiais” (capítulo 29). E a unidade 11 possui dois capítulos: “Colocação pronominal” (capítulo 30) e “Concordância e regência” (capítulo 31).

Na introdução dessa parte que trata da linguagem, percebe-se uma concepção muito sensata e equilibrada acerca da língua. Tal concepção, inicialmente, destaca a importância de se considerar as variantes linguísticas, visto que a língua é dinâmica:

Uma língua é um conjunto de muitas variedades linguísticas, que refletem e ao mesmo tempo constituem as identidades sociais dos diversos grupos de falantes. As variedades também indicam que a língua muda ao longo do tempo e de situação para situação, além de refletir traços subjetivos dos falantes, dando prova da sua inventividade (Ibidem, p. 193).

No entanto, o livro destaca que essa consideração das variantes linguísticas não justifica a ignorância das regras gramaticais básicas, pois todas as variações da língua baseiam-se em parâmetros pelos quais a comunicação e a compreensão se tornam possíveis.

Isso não significa, no entanto, que na língua “vale tudo”. Para que a interação efetivamente se realize e a comunicação seja possível, é preciso que os falantes partilhem certas regras. Qualquer variedade linguística se estrutura em torno de certos parâmetros, segundo os quais os falantes podem reconhecer ou não um enunciado como adequado, próprio daquela variedade (Ibidem, 2013, p. 193).

Essa concepção conciliatória entre as variedades linguísticas e os parâmetros gramaticais expressa no livro didático pode ser relacionada com o pensamento de Travaglia (2002) acerca do ensino de gramática. Ele propõe um método de ensino da língua baseado em quatro formas de focalizar a gramática (Cf. TRAVAGLIA, 2002, p. 108): *gramática de uso* (que é o *conhecimento da língua*, o qual já está internalizado inconscientemente pelo falante), *gramática reflexiva*, *gramática teórica* e *gramática normativa* (as quais se referem ao *conhecimento sobre a língua*, sob diferentes níveis).

Nessas quatro atividades de ensino da gramática (que não precisam ser estanques, e sim concomitantes), percebe-se uma consideração tanto da variação linguística como dos padrões gramaticais, que não são apresentados numa relação de oposição, mas de complementaridade, possibilitando uma visão integral da língua. No entanto, Travaglia (2002) destaca que, para se alcançar essa visão integral da língua no ensino de gramática, é indispensável desenvolver a reflexão sobre os fatos da língua. Assim, variantes linguísticas e regras gramaticais relacionam-se dialogicamente por meio da reflexão sobre a língua.

Aprender a língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua. Quando nos envolvemos em situações de interação há sempre reflexão sobre a língua, pois temos de fazer corresponder nossas palavras às do outro para nos fazer entender e entender o outro (TRAVAGLIA, 2002, p. 107).

Tendo descrito de que modo se concebe a sintaxe no livro didático *Ser protagonista: Língua portuguesa*, volume 3, é necessário partir especificamente para a descrição e análise da abordagem acerca do conceito sintático de sujeito.

3.2 Descrição e análise da abordagem do sujeito sintático

A partir deste momento, será tomado, como objeto específico de análise, o capítulo 23, “Termos essenciais da oração”, do livro *Ser protagonista: Língua portuguesa*, volume 3. Acerca desse capítulo, que trata tanto do sujeito quanto do predicado, foi desenvolvida uma análise focada na abordagem que o livro desenvolve sobre o sujeito.

No referido capítulo, para introduzir a questão do sujeito e do predicado, os autores utilizam-se da letra da música *O amor é feio*, da banda Tribalistas.

O amor é feio

O amor é feio
Tem cara de vício
Anda pela estrada
Não tem compromisso

O amor é isso
Tem cara de bicho
Por deixar meu bem
Jogado no lixo.

[...]

O amor é lindo
Faz o impossível
Amplia o infinito
O amor é bonito
O amor é santo
Conforto de um manto
O amor é graça
Ele dá e passa

O amor é livre
(ANTUNES, Arnaldo; BROWN, Carlinhos; MONTE, Marisa *apud* SER
PROTAGONISTA, 2013, p. 218).

A partir da leitura do texto, os autores propõem uma reflexão utilizando-se dos conceitos de “Sintagma Nominal” e “Sintagma Verbal”:

Cada verso dela (da música) corresponde a uma oração, em que se observa a presença de um verbo: *é, tem, anda e tem*. No primeiro verso, há dois blocos de significação: um **sintagma nominal (SN)** – o amor, que indica o elemento a que o verbo se refere, e um **sintagma verbal (SV)** – é feito, cujo verbo o liga ao SN (SER PROTAGONISTA, 2013, p. 218).

Essa utilização de termos como “sintagma nominal” e “sintagma verbal”, para introduzir os conceitos de sujeito e de predicado, parece, num primeiro momento, bastante incompreensível e pouco pedagógica, visto que os interlocutores são alunos de Ensino Médio. No entanto, ao analisar os conteúdos anteriormente abordados pelo mesmo livro didático, percebe-se que, no capítulo 21, “Introdução à gramática”, já foram apresentados aos alunos os conceitos de *Sintagma nominal (SN)* e *Sintagma verbal (SV)*: “**sintagmas nominais** são unidades de sentido cujo núcleo é um **nome** (palavra que se refere aos seres e aos seus atributos). Já os **sintagmas verbais** são unidades de sentido que se organizam em torno dos **verbos**” (Ibidem, 2013, p. 197).

Em relação ao sujeito, que é o objeto desta análise, observa-se, nos estudos de morfossintaxe desenvolvidos por Inez Sautchuk (2010), uma caracterização do sujeito em função do conceito de sintagma nominal: “a característica morfossintática definitiva do sujeito da oração é a de ser sempre de natureza substantiva, representado, portanto, por um *sintagma nominal*” (SAUTCHUK, 2010, p. 78). A partir dessa característica de representação de um sintagma nominal, a pesquisadora desenvolve um método prático de identificação do sujeito: “em qualquer tipo de enunciado (...), *todo termo da oração (não preposicionado) que puder ser substituído por um pronome reto (ele[s], ela[s]) será sujeito*” (Ibidem, p. 78). Além disso, ela destaca e exemplifica quatro formas básicas de constituição do sintagma nominal enquanto sujeito, quando esse se apresenta explicitamente no enunciado.

O sujeito, quando explícito na oração, tem de ser necessariamente um sintagma nominal:

- Com determinante + núcleo substantivo;
(90) muito bem à saúde fazem as peras.
(=elas fazem muito bem à saúde)
- Representado por palavra substantivada;
(91) Novas esperanças pode trazer o amanhã.
(= ele pode trazer novas esperanças)
- Representado por pronome substantivo;
(92) poucos viram o acidente
(= eles viram o acidente)
- Expandido a partir do núcleo substantivo e acompanhado por seus determinantes e/ou modificadores.
(93) não existem mais aqueles filmes magníficos de aventura.
(= eles não existem mais) (Ibidem, p. 79-80).

Retomando a abordagem do livro didático, percebe-se que, depois de apresentar os conceitos de sujeito e predicado por meio dos sintagmas nominal e verbal, os autores seguem o seu propósito inicial, expresso na apresentação do livro, de “estudar de forma crítica os principais temas da tradição gramatical” (SER PROTAGONISTA, 2013, p. 03). Nesse sentido, eles desenvolvem uma abordagem crítica do conceito sintático de sujeito, que leva em consideração a gramática tradicional, mas que se distingue dela consideravelmente. Essa distinção torna-se evidente quando, tomando como exemplo os versos da música mencionada anteriormente, os autores utilizam a expressão “lugares virtuais” para referir-se ao sujeito.

Algumas palavras da língua, chamadas de **predicadores**, projetam **argumentos**, isto é, “lugares virtuais” na mente dos falantes, espaços vazios de significação. Esses espaços devem ser preenchidos pelo próprio enunciado- como acontecem nos versos 2 a 4 da estrofe – ou pelo contexto discursivo. O verbo *ter*, por exemplo, provoca algumas perguntas que indicam esses “espaços vazios”: Quem tem? O amor. Tem o quê? Cara de vício (Ibidem, p. 218).

Mesmo que os autores estejam apenas desenvolvendo uma introdução, sem ainda definir formalmente o sujeito, percebe-se, no trecho anterior, uma conceituação prévia, cujo núcleo está no conceito de “lugar” enquanto relacionado à sintaxe.

Sob essa perspectiva, é possível relacionar tal terminologia utilizada pelo livro didático com o conceito de lugar sintático desenvolvido por Luiz Francisco Dias (2002)¹. Segundo ele, a língua é constituída por uma dimensão material (orgânica ou estrutural) e uma dimensão simbólica (enunciativa), que estão em constante relação, mas que sofrem discrepâncias (pois há termos que estão articulados estruturalmente, mas projetam formações simbólicas dispersas; e há formações simbólicas que não são projetadas nas formas articuladas). “Essa discrepância constitutiva entre o material e o simbólico produz uma demanda de saturação” (DIAS, 2002, p. 52). Nesse contexto, pode-se falar de “lugar sintático” como “ponto de convergência de uma demanda de saturação” (Ibidem, p. 53). Ou seja, o lugar sintático é o ponto de encontro da relação entre a dimensão material (orgânica) e a dimensão simbólica (enunciativa).

Após referirem-se ao sujeito como “lugar”, os autores, sob o título de “a identificação do sujeito e do predicado”, desenvolvem uma crítica sobre possíveis e limitadas concepções de sujeito e de predicado que podem ter alguns usuários da língua. De início, questionam o entendimento simplório de sujeito como “aquilo que está à esquerda do verbo” (SER PROTAGONISTA, 2013, p. 219), apresentando que a estrutura das orações pode ser tanto na ordem direta (sujeito + predicado) como na indireta (predicado + sujeito).

Em seguida, o livro passa a criticar algumas definições de sujeito presentes em alguns estudos gramaticais. Entre elas, são questionadas as definições de “sujeito como ‘agente da ação verbal’ e ‘aquele que pratica a ação expressa pelo verbo’” (Cf. Ibidem,

¹ Essa aproximação entre Dias (2002) e o livro didático refere-se tão somente à utilização do conceito de “lugar sintático”, pois, no que se refere à concepção de sujeito, existem distinções entre as duas perspectivas, como será demonstrado posteriormente.

p. 219). Tal crítica é desenvolvida por meio da demonstração de que, na voz passiva, o sujeito não pratica a ação, mas a sofre; e de que há verbos que não expressam ação, mas estado e, portanto, o sujeito dos mesmos não pode ser o agente.

Além disso, criticam também o conceito de sujeito como termo “sobre o qual se faz uma declaração” (Ibidem, p. 219), argumentando que há orações que não possuem sujeito e que, mesmo assim, possuem sentido completo.

Após essas críticas, são apresentados alguns referenciais para identificação do sujeito, a partir da concordância.

O sujeito só se manifesta em uma oração se o verbo projetar um argumento que deva ser preenchido por ele. Quando isso acontece, nas variedades urbanas de prestígio, o verbo concorda com o sujeito em número e pessoa. Assim, buscar na oração um termo que concorda em número e pessoa com o verbo do predicado ajuda a identificar o sujeito (Ibidem, p. 219, grifo nosso).

Essa relação de concordância do sujeito com o número e a pessoa do verbo fundamenta-se na constatação, exposta por Mário Perini na *Gramática descritiva do português* (2004), de que “existe na maioria das orações, um constituinte que se harmoniza com o NdP (núcleo do predicado) em número e pessoa” (p. 76). E, conseqüentemente, tal relação vincula-se ao próprio conceito de sujeito como “o termo da oração que está em relação de concordância com o NdP” (PERINI, 2004, p. 77). Posteriormente, essa concepção foi apresentada pelo autor de forma mais desenvolvida na *Gramática do português brasileiro*: “o sujeito é um SN cuja pessoa e número sejam compatíveis com a pessoa e número indicados pelo sufixo de pessoa-número do verbo” (PERINI, 2010, p. 69).

Depois dessas críticas e considerações, os autores do livro didático formulam um conceito de sujeito, apresentando-o como “o argumento projetado pelo verbo de uma oração com a qual ele concorda em pessoa e número” (SER PROTAGONISTA, 2013, p. 219). E é esse conceito que manifesta quão peculiar é a abordagem do sujeito desenvolvida no livro didático *Ser protagonista: Língua portuguesa*, volume 3.

Tal conceituação é bastante distinta da gramática tradicional. E é importante observar comparativamente como ocorre essa distinção para compreender os seus pressupostos e suas implicações. Assim, serão apresentadas as concepções de sujeito presentes em algumas gramáticas normativas para contrastá-las com o conceito exposto pelo livro didático.

Na *Nova Gramática do português contemporâneo*, Celso Cunha e Lindley Cintra definem o sujeito simplesmente como “o ser sobre o qual se faz uma declaração” (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 136).

Já Domingos Paschoal Cegalla, na *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, 46ª edição, além de definir conceitualmente o sujeito, também descreve como ele se constitui: “o sujeito é o ser do qual se diz alguma coisa (...) é constituído por um substantivo ou pronome, ou por uma palavra ou expressão substantivada” (CEGALLA, 2005, p. 324).

Na mesma linha de Cegalla, o professor Carlos Henrique da Rocha Lima, na 43ª edição da sua *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* (2003), define o sujeito como “o

ser de quem se diz algo” (p. 234) e acrescenta que “o sujeito é expresso por substantivo, ou equivalente de substantivo” (p. 235).

De forma mais aprofundada, o professor Evanildo Bechara, em sua *Moderna Gramática Portuguesa*, 37ª edição, define o sujeito, num primeiro momento, como a “unidade ou sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa com o núcleo verbal para constituir uma oração” (2009, p. 409). E ele continua a desenvolver teoricamente esse conceito, apresentando o sujeito como “uma *explicitação léxica* do sujeito gramatical que o núcleo verbal da oração normalmente inclui como morfema número-pessoal” (Ibidem, p. 409).

Mesmo apresentando diferentes conceitos de sujeito, as gramáticas normativas possuem em comum o fato de reconhecer o sujeito como um termo essencial da oração, juntamente com o predicado.

Diante dessa perspectiva tradicional, Flávia de Barros Carone (1998) observa que, nessa concepção, normalmente, o sujeito é apresentado cronologicamente como anterior ao verbo e hierarquicamente mais importante que o verbo. Ou seja, entre os termos essenciais da oração (sujeito e predicado), o que possuiria maior valor na oração seria o sujeito. No entanto, ela destaca que as gramáticas normativas defendem essas ideias não com base na linguística, e sim na lógica aristotélica: “o conceito tradicional de sujeito (...) é mais lógico do que sintático” (CARONE, 1998, p. 72). Ela propõe que se desenvolva uma concepção de sujeito e predicado baseada, de fato, na sintaxe.

Diz a gramática tradicional, apoiando-se na lógica, que sujeito é o tema sobre o qual se diz algo; e predicado é o comentário que se faz sobre esse tema. Infere-se daí que o primeiro a surgir na mente do falante é o sujeito, pois só podemos falar sobre um tema se o tivermos presente em nosso espírito. Cronologicamente, portanto, o sujeito é pensado com antecedência, é o “já conhecido”; e o predicado é uma informação aduzida como “algo novo”, até esse momento não conhecido.

Neste ponto do raciocínio, entram em conflito a lógica e a linguística, como ciências autônomas, que usam métodos diferentes e se preocupam com objetos diferentes: o objeto da linguística é a linguagem verbal – sistemas de unidades articuladas, capaz de veicular pensamentos; e o objeto da lógica é o próprio pensamento veiculado de uma mente a outra. A parte da linguística aqui interessada é a sintaxe, pois sujeito e predicado lógicos são oscilantes, e os sintáticos não o são. (CARONE, 1998, p. 60)

A partir dessa crítica à gramática tradicional, Carone (1998) propõe um novo conceito de sujeito, que consiste apenas em um complemento do verbo, sendo dependente dele.

É isso que o sujeito realmente é: não um termo essencial, mas um termo integrante da oração, subordinado ao verbo, com o qual se articula em uma relação de dependência. Em outras palavras, o sujeito é sintaticamente um complemento do verbo (Ibidem, p. 73).

Essa concepção de centralidade do verbo na oração e essa relação de dependência do sujeito em relação ao verbo podem ser constatadas no conceito de sujeito definido no livro didático *Ser protagonista: Língua portuguesa*, volume 3. Se o sujeito é “um argumento projetado pelo verbo”, conforme define o referido livro, é possível, então, estabelecer um paralelo com o pensamento de Carone (1998) de que o sujeito está a serviço do verbo, complementando-o. No entanto, devem ser feitas as devidas ressalvas a tal comparação, pois, mesmo que existam semelhanças entre a abordagem de Carone e a do livro didático, há também uma distinção significativa em relação aos termos “complemento” (CARONE, 1998, p. 73) e “argumento projetado” (SER PROTAGONISTA, 2013, p. 219). Mesmo que esses dois conceitos estejam em função do verbo, ambos não são sinônimos; ao contrário, um é mais abrangente que o outro. É necessário considerar que, embora o complemento seja um argumento do verbo (por ser projetado por ele), nem todo argumento do verbo consiste em um complemento. Em outros termos, o sujeito é um argumento do verbo, porque é projetado por ele, mas não é, necessariamente, um complemento.

Além disso, a definição de sujeito proposta no livro didático pode ser relacionada de maneira oposta ao conceito proposto por Luiz Francisco Dias (2002, 2003), que se fundamenta na concepção de lugar sintático. Partindo desse pressuposto teórico, Dias defende que o sujeito “aciona o verbo, determinando a sua conjugação, daí a presença de concordância entre os dois termos (sujeito e verbo) na maioria das vezes em que há essa determinação” (2003, p. 63). E ele explica em que consiste essa função do sujeito.

Na nossa perspectiva, ‘acionar’ significa retirar o verbo do estado de dicionário (infinitivo); e ‘determinar’ significa estabelecer os parâmetros para que o verbo, deixando de ser infinitivo, adquira uma terminação específica, adaptando-se em número e pessoa ao sujeito (Ibidem, p. 63).

Portanto, mesmo não seguindo a gramática tradicional, mas partindo do conceito de lugar sintático, Luiz Francisco Dias (2002, 2003) contraria o pensamento de Carone (1998) e inverte a relação de dependência: é o verbo que depende do sujeito, sendo acionado e determinado por ele. Essa concepção está em dissonância com a apresentada no livro didático. Enquanto em *Ser protagonista: Língua portuguesa*, volume 3, o sujeito é projetado pelo verbo, em Dias (2002, 2003), é o sujeito quem aciona e determina o verbo. Tal divergência explica-se pela diferença entre os pressupostos teóricos sobre os quais se baseiam as duas perspectivas: enquanto Dias (2002, 2003) adota o quadro teórico da semântica da enunciação, os autores do livro didático se apoiam no quadro teórico formal.

Depois de ter conceituado o sujeito, o livro didático passa a apresentar sua classificação, estando totalmente conforme a gramática tradicional. Assim como em Cegalla (Cf. 2005, p. 324-328) e Cunha e Cintra (Cf. 2008, p. 140-146), o sujeito é classificado no livro analisado como: simples, composto, oculto, indeterminado e oração sem sujeito (Cf. 2013, p. 220-221). Tal fidelidade à sintaxe apresentada na gramática normativa pode ser compreendida sob um ponto de vista pragmático: as classificações utilizadas na análise sintática, normalmente, são muito recorrentes em

testes seletivos, em exames de avaliação do ensino, em provas de vestibular etc. Ou seja, o conhecimento e o domínio desses conceitos sintáticos da gramática tradicional são necessários para um bom desempenho dos alunos em situações avaliativas e classificatórias, às quais, inevitavelmente, os alunos são submetidos tanto no contexto escolar quanto fora dele.

No entanto, é possível transpor essa perspectiva pragmática relacionada aos conceitos sintáticos, partindo da ideia defendida por Inez Sautchuk (2007) de que a sintaxe constitui-se no eixo da textualidade. Nesse sentido, a autora defende que a sintaxe é a microestrutura sobre a qual se desenvolve a textualidade.

[...] como um eixo que serve tanto para gerar problemas no suporte linguístico do texto, como para disciplinar a sua elaboração. Acredito ser a SINTAXE esse eixo da textualidade microestruturalmente manifestada. [...] Se é a coerência que dá origem à textualidade, é a microestrutura que sustenta, ampara essa textualidade (SAUTCHUK, 2007, p. 2).

A partir dessa concepção, a abordagem da sintaxe supera o estereótipo de conceitos e classificações a serem decorados (e que, por consequência, são evitados pelos alunos) e alcança o patamar de um instrumental de produção de textos, que possibilita tanto o desenvolvimento das habilidades da escrita, como uma melhor compreensão da língua e de seu funcionamento.

4 Considerações finais

A partir do que foi descrito e analisado sobre a abordagem do sujeito no livro didático *Ser protagonista: Língua portuguesa*, volume 3, percebe-se que os autores cumprem seu propósito inicial de estudar, de forma crítica, a tradição gramatical e o fazem não por meio de uma “crítica cega” à gramática tradicional, e sim por meio de uma exposição que contemple tanto as variedades linguísticas como os parâmetros normativos. Essa exposição procura questionar as concepções limitadas de sujeito sintático presentes tanto na mentalidade de alguns falantes, como nos estudos gramaticais. Tais questionamentos possibilitam uma visão integral da língua e proporcionam uma reflexão sobre a mesma (Cf. TRAVAGLIA, 2002, p. 107).

Quanto à conceituação de sujeito, percebe-se uma dissonância em relação à gramática tradicional, utilizando-se de terminologias recorrentes em estudos críticos sobre a gramática, como “lugar sintático”, “lugares virtuais” e “argumento projetado”. Tal dissonância conceitual em relação à gramática tradicional manifesta-se, inclusive, na percepção do sujeito como dependente do verbo, por ser projetado por ele. Contudo, no que se refere à classificação dos tipos de sujeito, o livro didático segue fielmente a tradição gramatical. Desse modo, percebe-se que, na abordagem do sujeito sintático, o livro analisado parte da gramática tradicional para criticá-la e “superá-la” em âmbito conceitual, mas também se usa dela para promover a classificação sintática dos sujeitos. Tal classificação pode ser considerada sob um ponto de vista pragmático (por ser um conteúdo exigido em processos avaliativos), mas também sob a perspectiva da produção textual, à medida que se considera a sintaxe como eixo

estruturante da textualidade, possibilitando, ao aluno, a compreensão do funcionamento da língua, bem como o desenvolvimento de habilidades de produção de textos.

Referências

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CASSIANO, Célia C. F. Mercado de livro didático no Brasil. In: I SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/celiacristinacassiano.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

CARONE, Flávia de Barros. *Morfossintaxe*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 46 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DIAS, Luiz Francisco. Fundamentos do sujeito gramatical: uma perspectiva da enunciação. In: ZANDWAIS, Ana (Org.) *Relações entre pragmática e enunciação*. Porto Alegre: Ufrgs/Sagra Luzzatto, 2002. p. 47-63.

_____. A sintaxe em novas dimensões. In: TOLDO, Claudia Stumpf (Org.). *Questões de linguística*. Passo Fundo: UPF, 2003. p. 57-69.

FREITAS, N.K.; RODRIGUES, M.H. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. *Pesquisa*, v. 3, p. 26-33, 2008.

FREITAG, Barbara, et. al. *O livro didático em questão*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FNDE-Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. PNLD – *Programa Nacional do Livro Didático: histórico*. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em 10 fev. 2015.

GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil*. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 43. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

SER PROTAGONISTA: Língua portuguesa, 3º ano do ensino médio. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por edições SM. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2013.

SAUTCHUK, Inez. Sintaxe: eixo da textualidade. In: IX FÓRUM DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS (FELIN), 2007, Rio de Janeiro, *Atas do IX FELIN*. Rio de Janeiro: UERJ, 2007. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixfelin/trabalhos/pdf/63.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. *Prática de morfossintaxe: como e por que aprender análise (morfo)sintática*. 2. ed. Barueri: Manole, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Walter Benjamin e Machado de Assis: resquícios do narrador clássico

Walter Benjamin and Machado de Assis: remnants of the classic narrator

Luciéle Bernardi de Souza

Formada em Ciências Sociais e em Letras (Português-Licenciatura) pela Universidade Federal de Santa Maria - RS - Brasil. Mestranda em Teoria da Literatura (PUCRS). Bolsista Capes.

E-mail: lucielebernardi@gmail.com

Resumo: O presente ensaio analisa de que modo ocorre a presença do narrador clássico teorizado por Walter Benjamin no conto “A igreja do Diabo” do escritor Machado de Assis. O ensaio também apresenta uma breve exposição de conceitos e denominações de narradores segundo outros teóricos.

Palavras-chave: Narrador clássico. Memória. Narrador.

Abstract: This essay examines how the presence of the narrator is theorized by Walter Benjamin's in classic tale “The Church of the Devil” written by Machado de Assis. The essay also presents a brief summary of concepts and designations of narrators according to some theorists.

Keywords: Classic narrator. Memory. Narrator.

1 Considerações iniciais

O vocábulo “narrador” tem origem no termo latino “narro” que denota “tornar conhecido”, o qual provém do adjetivo também latino “gnarus”, que significa “conhecedor”. De modo geral, podemos inferir que o narrador é a instância da narrativa que transmite um conhecimento, narrando-o.

A problemática conceitual e técnica existente em torno da figura literária do narrador fomenta inúmeras análises, discussões e debates, culminando, muitas vezes, na escolha desse elemento como objeto para estudos e pesquisas no campo literário. Definir “quem narra”, “como se narra”, “qual o ponto de vista predominante na narrativa” ou mesmo “o que é o narrador” são questões ainda muito pertinentes que perpassam séculos acompanhadas de variações e denominações.

O fato a ser considerado é que toda e qualquer história, para que possa existir, deve possuir um narrador que concretize sua existência, e todo e qualquer leitor que almeje a compreensão de uma narrativa ficcional deve saber responder, ao final de sua leitura, questionamentos como: “quem conta esta história?” e “como é contada?”.

Para entendermos como o narrador é classificado e apresentado em uma obra, escolhemos o conto “A Igreja do Diabo” (1884) e analisaremos como o narrador “clássico” de Walter Benjamin e o mesmo dialogam.

2 Desenvolvimento

Para que haja uma compreensão do processo entre uma escolha teórica acerca do narrador e uma obra, um dos desafios primários é conseguir visualizar a distância mediadora que traz a diferença entre autor e narrador. O teórico Massaud Moisés conceitua ambos do seguinte modo:

o primeiro (autor) refere-se ao escritor, um ser determinado, socialmente diferenciado, que cumpre o ofício de redigir histórias fictícias para o desfrute e o aprimoramento cultural do leitor; o narrador é o contador de histórias, espécie de *alter-ego* ao qual o escritor transfere a incumbência de narrar (1978, p. 407).

Gérard Genette, um dos maiores teóricos a respeito da temática do narrador, em sua obra *Discurso da narrativa* (1995), distingue vários tipos de narrador que, mediante o seu lugar na diegese, podem classificar-se em: narrador autodiegético, sendo aquele que narra suas próprias experiências como personagem central dessa história; narrador homodiegético, aquele que não sendo personagem principal da história narra os acontecimentos a ela inerentes; e narrador heterodiegético, aquele que não fazendo parte da história simplesmente a narra.

Com base nesse mesmo teórico, Santos (1989, p. 8) afirma: “Genette estabelece precisa distinção entre Voz e Visão, uma vez que a pessoa que vê, não precisa ser a pessoa que fala. Assim o narrador pode ceder a visão a um personagem, sem, contudo ceder-lhe o controle do discurso”.

Sobre o foco narrativo, é importante apresentarmos apontamentos feitos por Carvalho em sua obra *Foco Narrativo e fluxo e da consciência* (1981). O autor cita alguns teóricos e apresenta conceituações sobre diferentes tipos de foco narrativo. Para os teóricos Cleanth Brooks e R. P. Warren, o quarto e último ponto de vista sobre o narrador é intitulado “autor onisciente”, narrador este possuidor do controle de relato do que se passa no ambiente e na mente dos personagens, narrador similar ao do conto em questão.

Para o teórico Friedman, existem oito categorias de foco narrativo, e entre essas oito categorias destacamos a do “narrador onisciente intruso” (onisciência interpretativa, 3ª pessoa) que é efetuada quando o narrador “intervém no decurso da narração, para manifestar opiniões suas” (CARVALHO, 1981, p. 121). Esse narrador pode narrar de qualquer ponto de vista, além do seu próprio tempo e espaço dentro da narrativa.

Somando-se às denominações de narradores já apresentadas, o teórico Jean Pouillon adotou a palavra “vision” ao invés do usual “ponto de vista” para se referir às “visões da narrativa”. Para Pouillon, há a “visão por trás” onde o narrador possui a característica de onisciência em relação às ações, à vida e ao destino dos personagens, emitindo ou não “juízos de valor” a partir de comentários; esse é o tipo de narrador presente no conto “A Igreja do Diabo”.

Ocupando-se também dessa problemática acerca da definição, do papel e da conceituação do narrador na obra literária, o filósofo Walter Benjamin (1892-1940), em seu texto *O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* (1985), revela sua

preocupação em torno da escassez do intercâmbio efetivo de experiências entre os seres humanos no mundo moderno, e como o vazio comunicativo deixado pela falta dessa troca de experiências é refletido na constituição e no papel do narrador, na medida em que o pensador alemão afirma: “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 1985, p. 198).

Ainda segundo o mesmo teórico, toda a narrativa “[...] tem sempre em si, às vezes de forma latente uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida [...]” (Ibidem).

Com base na afirmação acima, inferimos que o narrador apresentado por Benjamin é um narrador “clássico”, pois, para o crítico, esse narrador apropria-se da tradição e da sua própria experiência para apresentar (narrar) um “ensinamento” que transmite ao leitor uma “moral” ou um “conselho”.

A referência de nosso estudo é esse narrador clássico, e é com base nele que pretendemos analisar de que modo esse “tipo” de narrador se apresenta na narrativa “A igreja do Diabo” (1884) de Machado de Assis.

Um dos maiores e mais renomados escritores brasileiros, Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908), além de patrono da Academia Brasileira de Letras (ABL), desempenhou também o papel de poeta, cronista, dramaturgo, contista, folhetinista, jornalista e crítico literário. Suas obras (publicadas em vida) datam de 1861 a 1908 e têm como foco as mais variadas temáticas. Poderíamos nos deter na análise de diversas questões, como a temática do próprio conto, porém, como já problematizamos, o narrador nos traz uma inquietação tamanha que se torna pertinente analisá-lo tendo como base uma obra machadiana.

Com o epíteto de “Bruxo do Cosme Velho”, Machado de Assis revela em suas obras a perplexidade, o pessimismo e a densidade filosófica e metafísica do homem e da vida. Em uma definição um tanto acrimoniosa, Miguel Reale caracteriza e sintetiza o autor com as seguintes palavras:

mulato, epilético, gago e desprovido de recursos, ele era, em e por si, a encarnação amarga de um ser projetado à sua revelia nos quadrantes do mundo, inserido numa “circunstância” não querida, e que era mister superar, afrontando preconceitos e ressentimentos (1982, p. 16).

A coletânea de contos intitulada *Histórias sem Data* (1884) remete a um contexto histórico um tanto singular no país, que foi a abolição da escravatura, sucedida nos mais diversos estados brasileiros, denunciando a decadência do Império e a propagação dos ideais positivistas que vieram mais tarde culminar na proclamação da República. A Igreja Católica, por sua vez (um dos alvos satirizados por Machado de Assis no conto “A Igreja do Diabo”), como um dos alicerces da monarquia, era contra a abolição da escravidão e a ascensão da República.

É nessa conjectura política e social que Machado de Assis, “antidogmático por natureza”, nos apresenta a narrativa denominada “A Igreja do Diabo”. Dividida em quatro capítulos e de caráter explicitamente moralizante, essa narrativa pode ser definida literariamente como uma parábola, em razão de apresentar como personagens

principais a dupla carnavalesca¹ formada por Deus e o Diabo, sendo ambos personificados de modo essencialmente humano.

Segundo Massaud Moisés, a parábola é

[...] uma narrativa curta, não raro identificada com o apólogo e a fábula, em razão da moral, explícita ou implícita, que encerra, e de sua estrutura dramática. Todavia, distingue-se das outras duas formas literárias pelo fato de ser protagonizada por seres humanos. Vizinha da alegoria, a parábola comunica uma lição ética por vias indiretas ou simbólicas: numa prosa altamente metafórica e hermética, veicula-se uma saber apenas acessível aos iniciados. Conquanto se possam arrolar exemplos profanos, a parábola se assemelha exclusiva da Bíblia, onde se encontra em abundância (1989, p. 385).

A ironia e o pessimismo são marcas registradas nas obras do escritor Machado de Assis. O conto “A Igreja do Diabo”, espécie de parábola “profana”, representa sarcasticamente essas duas características por meio das personagens que fazem parte do imaginário cristão, o que torna presente o velho conflito da essência *versus* aparência. Machado de Assis apresenta nessa narrativa uma crítica mordaz à volatilidade da crença e da fé humana, estas tão facilmente corrompíveis quanto o caráter do ser humano. O conto também se utiliza de intertextualidades para representar um ser humano movido por interesses pessoais e pelo egoísmo.

Logo em seu início, a narrativa nos remete, a partir do título “A Igreja do Diabo”, a elementos contraditórios e, no mínimo, paradoxais. Essa impressão é causada pelo fato de o Diabo jamais ter sob seu domínio uma Igreja, elemento extremamente oposto a ele, causando no leitor certo estranhamento em relação à temática tratada no decorrer do conto.

O conto principia com o seguinte trecho: “conta um velho manuscrito beneditino [...]” (ASSIS, 1884, p. 99). Esse início remete indiretamente a outras formas de discurso literário, como, por exemplo: “Era uma vez” ou mesmo “Reza a lenda que...”, que geram no leitor a impressão do mesmo estar iniciando a leitura de uma fábula ou de algo semelhante que, nesse caso, como foi exposto anteriormente, pode-se considerar uma parábola. Para Benjamin, um dos melhores e maiores exemplos das narrativas “conselheiras” é a fábula, gênero que sobrevive até os dias de hoje principalmente em sua forma oral. Tendo em vista essas afirmações, o teórico Walter Benjamin assegura que “o primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo o narrador dos contos de fadas. Esse conto sabia dar um bom conselho [...]” (1985, p. 205).

O primeiro capítulo intitulado “De uma idéia mirífica” se refere à ideia do personagem Diabo de fundar uma igreja para si. Podemos verificar que a presença da ironia no conto inicia-se desde o título, pois a ideia do Diabo não é realmente “maravilhosa” ou “admirável”. O motivo que leva o Diabo a fundar uma igreja é o fato de o mesmo, durante o decorrer dos séculos, viver apenas dos “remanescentes divinos”, “sem organização, sem regras, sem cânones, sem ritual, sem nada”, que, devido à falta de estruturação que tinha, “sentia-se humilhado com o papel avulso que exercia” (ASSIS, 1884, p. 99).

¹ Ver: Bakhtin (2008).

O narrador machadiano desse conto caracteriza-se por ser onisciente (em terceira pessoa), não tendo funcionalidade como personagem na história e se deslocando “fora” das ações da narrativa. De acordo com Massaud Moisés, o narrador onisciente

[...] torna-se verdadeiramente o demiurgo: acompanha as personagens a todos os lugares, penetra-lhes na mais recôndita intimidade, como um agudíssimo olho secreto devassa-lhes o mundo psicológico, esquadrinha-lhes os abismos inconscientes e subscientes, conhece-lhes, enfim, as mínimas palpitações (1989, p. 36).

Esse narrador, possuidor da total onisciência das ações que se desenvolvem na narrativa, ao questionar o possível leitor dessa narrativa com a pergunta “– Por que não teria ele a sua igreja?”, o persuade de modo que a questão soe retórica, com a possível resposta: “de fato, se Deus tem uma igreja, por que o Diabo na teria a sua?”. O narrador é complacente com o desejo do Diabo ao responder o questionamento do mesmo com a afirmativa: “uma igreja do Diabo era o meio eficaz de combater as outras religiões e destruí-las de uma vez” (Ibidem).

A sátira do Diabo referente à instituição religiosa (igreja), bem como suas divisões e conflitos, é explicitada neste trecho: “e depois, enquanto as outras religiões se combatem e se dividem, a minha igreja será única” (ASSIS, 1884, p. 99).

Nesse primeiro capítulo, o narrador, ao apresentar a mais nova ideia do Diabo, relata inclusive os gestos do mesmo e, como intruso, realiza juízos de valor do personagem “magnífico e varonil” (ASSIS, 1884, p. 99), sendo esta a visão do narrador em torno da figura das profundezas. Podemos inferir que até este momento da narrativa o narrador tem total ciência do que o Diabo sente (“sentia-se humilhado”) e lembra (“lembrou-se de ir ter com Deus”).

No capítulo dois, o título “Entre Deus e o Diabo” pressupõe que há algo entre o bem e o mal, o que impulsiona a curiosidade do leitor atento, que segue sua leitura em busca de respostas para possíveis questionamentos que o texto aponta: “será que o Diabo fundará realmente a sua igreja?”, ou então: “qual será a reação de Deus ao saber de tal notícia?”.

Ratificando a figura de Deus como sendo um ser de caráter extremamente benéfico, este nos é apresentado pelo narrador logo no início do segundo capítulo com a passagem: “Deus recolhia um ancião quando o Diabo chegou ao céu” (ASSIS, 1884, p. 100). Esse ancião recolhido por Deus (e não por simples acaso nomeado Fausto²) chega aos céus por haver feito a “bondosa” ação de, em um naufrágio, ceder sua única tábua de salvação a um jovem casal de noivos que igualmente afogavam-se. O Diabo diz a Deus que tal ato do ancião não foi por bondade, mas sim por egoísmo e para sentir-se bem, já lhe alertando de que o ancião que Ele recolhe é um “dos últimos que virão ter

² Utilizando-se da intertextualidade, Machado de Assis faz referência direta ao personagem Fausto (do escritor alemão Johann Von Goethe) que, na narrativa homônima sua, vende a alma ao Diabo em troca do saber soberano.

convosco”, justificando essa afirmação pelo fato de o “preço” do céu ser alto e de a igreja que irá fundar ter um preço ameno, pois será uma espécie de “hospedaria barata”. A irônica crítica machadiana em relação à igreja torna-se evidente ao compará-la a um grande negócio; Deus a um mal-negociador e a fé humana a um produto que tem preço, e, nesse caso, “alto” demais. Há aqui uma inversão de papéis: agora o Diabo torna-se “pai de todos”, papel até o momento atribuído somente a Deus.

É importante salientar que o narrador, ao narrar os diálogos existentes entre Deus e o Diabo, não se apresenta neutro, de modo que as ações e os diálogos são por ele julgados ou “comentados”, desempenhando, assim, um grande poder de direcionamento na leitura realizada pelo leitor, que passa a “enxergar os fatos através dos olhos” desse narrador “intruso”.

No capítulo três, intitulado “A boa nova aos homens”, o subtítulo burlesco refere-se à notícia (“boa nova”) que o Diabo vem trazer aos homens da Terra: a fundação da sua igreja. Ao chegar à Terra, o Diabo trata logo de desfazer a imagem negativa e perversa que os seres humanos têm dele e promete: “aos seus discípulos e fiéis as delícias da terra, todas as glórias e os deleites mais íntimos” (ASSIS, 1884, p. 102).

Os seres humanos, muito atraídos pelas promessas do satanás, aderem à igreja que, com o passar do tempo, torna-se hegemônica, conseguindo adeptos em todas as partes do mundo, do Cairo à Calábria: “a igreja fundara-se; a doutrina propagava-se; não havia uma região do globo que não a conhecesse, uma língua que não a traduzisse, uma raça que não a amasse” (Ibidem).

O Diabo propagava suas novas virtudes dogmáticas, estas sim “naturais e legítimas”. Pecados como a gula, a luxúria, a preguiça e a avareza foram aceitos, assim como a ira. Não haveria mais regras que limitassem o ser humano da prática de ações que até então eram consideradas “ímorais”. Atos torpes de antes agora se tornavam morais.

O último e quarto capítulo denominado “Franjas e Franjas” nos indica que há tanto franjas “boas, fortes, resistentes” como franjas não muito resistentes e “belas”, referência alegórica ao caráter dos seres humanos: para expor sua doutrina religiosa, o Diabo, além de utilizar persuasivamente inúmeros argumentos retóricos que tangem as artes, a história e a literatura, também se vale dessa alegoria das franjas de algodão ou de seda, que metaforicamente refletem o caráter ambíguo e contraditório do ser humano, este que, embora possa parecer “de bom caráter” (franja de seda), há sempre oculta a inconstância de sua personalidade (franjas de algodão).

Nesse capítulo, a presença do narrador é mais constante em relação aos anteriores. Esse narrador onisciente conta que, logo após a igreja do Diabo haver surpreendentemente triunfado, os fiéis da mesma, por mais convictos que estivessem a respeito da nova igreja, começaram a praticar “às ocultas” as antigas virtudes: “certos glutões recolhiam-se a comer frugalmente três ou quatro vezes por ano, justamente em dias de preceito católico [...] os fraudulentos falavam, uma vez ou outra com o coração na mão, [...]” (ASSIS, 1884, p. 104).

Ao descobrir tais feitos, o Diabo assombra-se, pois, para ele, as atitudes praticadas pelos seres humanos eram incompreensíveis e, mais do que isso, incabíveis. Revoltado e pasmo com tal situação, voa até o céu com a esperança de obter de Deus

alguma resposta ou justificativa para tamanho absurdo. Porém, Deus, com sua infinita paciência, demonstra não se impressionar com as atitudes humanas, e apenas lhe dá como resposta a pergunta: “que queres tu? É a eterna contradição humana” (ASSIS, 1884, p. 104).

3 Considerações finais

Para Walter Benjamin, o narrador é, principalmente, “[...] um homem que sabe dar conselhos” (1985, p. 200). Trazendo novamente essa definição de narrador, podemos inferir que o narrador desse conto pode ser denominado de clássico, pois, por meio das personagens Deus e do Diabo, o narrador nos revela uma grande “lição” ao narrar, de modo tragicômico e permeado de sutis ironias, as disparidades que todos os seres humanos possuem, por mais convictos que possam aparentar ser e estar a respeito de algo.

O narrador benjaminiano presente no conto em questão comunica exatamente aquilo que somos: inconstantes e instáveis, podendo ser ora honestos em algumas situações, ora abjetos em outras, fingindo seguir uma lei, mas agindo simultaneamente contrária a ela, enfim, sendo contraditoriamente humanos.

Referências

ASSIS, Machado de. *Histórias sem data. Volume de contos*. Rio de Janeiro: Garnier, 1884.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas, V.I.: Magia e técnica, arte e política*. Tradução: Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1985.

CARVALHO, Alfredo Leme Coelho de. *Foco narrativo e fluxo de consciência: questões de teoria literária*. São Paulo: Pioneira, 1981.

GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. 3. ed. Lisboa: Vega, 1995.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária: prosa*. São Paulo: Cultrix, 1989.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 1978.

REALE, Miguel. *A Filosofia na obra de Machado de Assis e Antologia Filosófica de Machado de Assis*. São Paulo: Pioneira, 1982.

SANTOS, Adalzil Corrêa. *Cadernos de divulgação cultural, n° 27: problemática de narrador*. São Paulo: Universidade do Sagrado Coração, 1989.

O ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas: expectativas e realidade¹

The teaching of English in public schools: expectations and reality

Ana Cláudia Pimenta

Graduanda do 3º período de Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas.
E-mail: anaclaudiapepper@gmail.com

Rayane Magalhães Moreira

Graduanda do 3º período de Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas.
E-mail: rayanemagmoreira@yahoo.com.br

Carolina da Cunha Reedijk

Professora orientadora (UNIPAM).
E-mail: carol@unipam.edu.br

Resumo: O presente artigo teve por objetivo identificar as possíveis falhas contidas no ensino da Língua Inglesa em escolas públicas na perspectiva de alunos e professores. Partindo da hipótese de que há uma discordância entre o que os professores ensinam e o que os alunos querem aprender, o presente estudo se materializou diante da urgência em compreender como o inglês é ensinado nas escolas. A análise baseou-se em pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A fundamentação teórica e os dados coletados por questionário e entrevistas constataram deficiências no ensino/aprendizagem que vão desde a disponibilidade de horários e materiais didáticos até o relacionamento em sala de aula e o descaso governamental diante da disciplina. O referido estudo alertou para a importância da valorização do ensino do inglês, visto que o domínio da língua global capacita o indivíduo para o mercado de trabalho e o integra na realidade social vigente. A realização desta pesquisa, portanto, expôs a necessidade de uma mudança de postura em relação ao tratamento da Língua Inglesa nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Ensino. Aprendizagem. Escola pública.

Abstract: This article aims to identify and analyze the possible deficiencies in the teaching of English in public schools from the perspective of students and teachers. Assuming that there is a discrepancy between what teachers teach and what students want to learn, this study materialized before the urgency to understand how English is taught in schools. The analysis is based on literature and field research. The theoretical basis and the data collected by questionnaire and interviews found deficiencies in the teaching / learning ranging from the availability of time and materials to the relationship in the classroom and the government neglect on the discipline. The study warned of the importance of valuing the teaching of English, as the mastery of the global language enables the individual to the job market and integrates him/her to the current social reality. This research therefore exposed the need for a change of attitude towards the treatment of the English language in Brazilian schools.

Keywords: English Language. Teaching. Learning. Public School.

¹ Este artigo foi apresentado como requisito de avaliação à disciplina Projeto Integrador II.

1 Considerações iniciais

A aprendizagem efetiva do inglês consiste no domínio satisfatório de quatro competências (ler, entender, escrever e falar a língua) e esse domínio é de indiscutível importância para o indivíduo inserido em um mundo globalizado. Dominar a Língua Inglesa significa estar preparado para o mercado de trabalho e bem adaptado à realidade atual das relações. O aprendizado do inglês possibilita o aumento da percepção do indivíduo enquanto cidadão atuante e integrado na sociedade. Assim sendo, fica registrada a importância do papel das instituições de ensino na formação dos alunos dentro dessa disciplina. No entanto, falar do ensino da Língua Inglesa em um país cuja educação é insatisfatória de forma geral requer um pouco de sensibilidade e paciência, já que o problema não advém apenas das complicações histórico-culturais envolvendo o tema em questão, mas também de problemas governamentais. Desde muito tempo, as aulas de inglês não são devidamente valorizadas nem pelos alunos, nem pela escola e tão pouco pelo governo e por professores de outras áreas da educação.

Então, frente a esse contexto, o objetivo do presente trabalho foi analisar o processo de ensino/aprendizagem do inglês em duas escolas públicas da região do Alto Paranaíba, identificando e compreendendo suas falhas, a partir da perspectiva de alunos e professores. A referida análise buscou responder às seguintes questões: Como os alunos encaram a forma como é ensinado o inglês na sala de aula? Qual a importância da disciplina no currículo escolar? Qual a posição dos professores em relação ao método de ensino do inglês nas escolas públicas? De acordo com docentes e discentes, quais são as principais falhas no processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa? E, finalmente: O que precisa ser mudado ou implantado para que o processo de aprendizagem do inglês se dê de maneira mais efetiva?

Esta pesquisa partiu da hipótese de que, dentre todas as possíveis falhas no processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa nas escolas públicas, há principalmente uma discordância entre o que os alunos esperam aprender e o que o professor está apto a ensinar ou no que as escolas têm para oferecer. Essa discordância chama a atenção para as deficiências no método de ensino, sejam elas na dinâmica das aulas, na disponibilidade dos horários, sejam no ambiente escolar como um todo, ou no preparo dos professores; e tudo isso tem influenciado diretamente no interesse dos alunos, na motivação e na sua participação ativa nas aulas de inglês.

No ensino fundamental e no ensino médio, em sua maioria, os alunos de 11 a 18 anos parecem não se interessar pelas aulas de inglês. Eles não se mostram preocupados em aprender de forma efetiva, e como resultado se formam sem aprender ao menos o básico das quatro competências da língua. Dito isso, identificar as falhas no processo de aprendizagem do inglês nas escolas e entender a realidade, as dificuldades e as necessidades do ensino mostrou-se um passo muito importante para as mudanças necessárias na abordagem do idioma global. Assim, este trabalho fundamentou-se, principalmente, na necessidade de despertar os alunos e os professores para a problemática educacional na qual está inserida a Língua Inglesa, visto que, se há uma lacuna, ela deve ser identificada e preenchida.

A partir deste estudo, foi possível observar como se desenvolve a relação entre professores e alunos na sala de aula. Analisou-se o interesse que os alunos têm em aprender e as dificuldades que eles encontram no percurso do aprendizado, também a capacitação dos professores e a sua motivação em ensinar o inglês pôde ser analisada. Ao ouvir as opiniões e analisar os pontos de vista dos dois lados envolvidos, as informações puderam ser cruzadas, esclarecendo alguns aspectos das relações de ensino/aprendizagem na disciplina, facilitando o apontamento daquilo que precisa ser mudado e daquilo que precisa ser implantado de modo que professores estejam preparados, tenham motivação e satisfação em ensinar e que os alunos estejam receptivos, tenham interesse e prazer em aprender.

O trabalho em questão justificou-se, assim, na urgência de compreender como o inglês é ensinado nas escolas, visualizando as expectativas dos alunos em relação à própria aprendizagem e às práticas dos professores, suprimindo e/ou direcionando essas necessidades. Com o desafio de romper as barreiras do descaso e da falta de informação que negligenciam o processo de ensino/aprendizagem do inglês nas escolas públicas, o estudo colocou em foco esse importante tema, despertando alunos, professores e instituições de ensino para sua reflexão, colocando-o em discussão, contribuindo, assim, para o crescimento da qualidade educacional da Língua Inglesa.

2 Referencial teórico

Com a quebra das fronteiras internacionais e com o uso da comunicação por meio da internet, a Língua Inglesa se torna indispensável para o indivíduo que está socialmente inserido em um contexto global. O aprendizado de línguas estrangeiras, como a Língua Inglesa, amplia o desenvolvimento profissional, insere uma nova cultura e eleva o conhecimento pessoal.

A educação em Língua Estrangeira na escola, contudo, pode indicar a relevância da aprendizagem de outras línguas para a vida dos alunos brasileiros. Uma língua estrangeira, e neste momento histórico particularmente o inglês, dá acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana. (BRASIL, 1998, p. 65)

Lançando algumas considerações acerca da aversão que muitos alunos têm do aprendizado da Língua Inglesa, Santos (2012, p. 153) expõe que eles “[...] consideram que não irão aprender Inglês de forma alguma, pois não entendem o que o professor diz ou explica e por este motivo revelaram já ter desistido de prestar atenção durante as aulas”. Ou seja, a falta de interesse e motivação nessa disciplina acarreta uma série de empecilhos que dificultam o processo de aprendizagem. No entanto, o desinteresse pela matéria não é só por parte dos alunos, já que o próprio sistema educacional diminui a importância da disciplina em relação às outras. O tempo destinado à língua estrangeira na grade de horários é menor, na maioria das vezes não há espaço adequado para promover as aulas, o material didático apropriado é insuficiente ou inexistente nas escolas públicas e nem sempre há qualificação profissional do

professor, tampouco motivação deste. Muitas vezes, um professor qualificado não consegue ensinar de maneira efetiva por se sentir desmotivado devido aos fatores citados. Perin (2003, p. 117) descreve que “a melhoria do ensino não passa apenas pela qualificação do professor para falar inglês, embora esse pudesse ser um elemento importante. O fato de o mesmo qualificar-se não garante por si só, melhores chances de aprendizagem por parte do aluno”.

Assim sendo, para ensinar uma nova língua, é preciso que os professores testem e busquem novos métodos de ensino, já que apenas forjar a própria formação e não fazer com que ela tenha papel efetivo na aquisição de conhecimento por parte do aluno é um ato injustificável.

Diane Em seu livro “Técnicas e princípios no ensino de Línguas” expõe oito métodos para se ensinar inglês de modo que o aluno assimile a língua alvo em seu todo, ou seja, na escrita, na audição, na leitura e na oralidade, dominando assim a língua e se tornando fluente. A autora busca o desenvolvimento de metodologias, que desprendam os educadores da abordagem tradicional, particularmente dos procedimentos característicos do método gramática-tradução, que ainda hoje faz parte da prática docente de vários professores da rede pública. (CRIVARI; ARLINDO, 2009, p. 2)

Esses métodos são: “método da gramática-tradução” e “método direto”, em que as aulas são totalmente ministradas na língua alvo desde o início, por meio de situações baseadas na vida real. O conteúdo é introduzido pelo professor por meio de objetos reais ou de figuras, fotos, gestos, para que o aluno associe o significado da língua estrangeira diretamente, sem tradução para a língua nativa; “método áudio-lingual”, que visa tornar os alunos capazes de usar a língua inglesa automaticamente, fazendo memorizações de cores e imagens, dando, então, autonomia aos alunos; “método silencioso”, assim chamado porque o professor incita o aluno a construir seu aprendizado, fornecendo palavras ou gestos que apenas ajudarão o aluno a pensar e a formar frases livremente; “sugestopedagogia”, uma proposta para que o aluno busque o conhecimento por interesse próprio: o docente pode usar pôsteres com informações ou curiosidades sobre a língua em estudo, dispostos na sala de aula e trocados periodicamente, estimulando os conhecimentos externos; “comunidade de aprendizagem”, que promove o bom relacionamento entre professor e aluno: descontrói-se posições autoritárias e abre-se espaço para diálogos que servirão para trabalhar a oralidade nas aulas; por fim, a “abordagem de compreensão”, que oferece uma oralidade clara e objetiva e gestos corporais para uma melhor compreensão: o professor pronuncia um comando e em seguida demonstra-o através de gestos. (CRIVARI; ARLINDO, 2009).

Para melhorar a relação aluno-professor e aperfeiçoar o tempo em sala de aula, Larsen-Freeman (1986, p. 7) instiga os professores a refletirem sobre os seguintes questionamentos antes de aplicar um método:

1. Quais são os objetivos do professor a usar este método?
2. Qual é o papel do aluno? Qual é o papel do professor?

3. Quais as características desse processo de ensinamento-aprendizagem?
4. Qual a natureza da interação aluno-professor? Qual a natureza da interação aluno-aluno?
5. Como a linguagem é vista? Como a cultura é vista?
6. Quais as áreas de linguagem enfatizadas? Quais as habilidades utilizadas e enfatizadas?
7. Qual é o papel da língua nativa dos alunos?
8. Como avaliar se os alunos aprenderam?
9. Como o professor responde aos erros dos alunos?

Além da adoção de um método adequado, sabe-se que a qualificação do professor também é importante. Entretanto, ela por si só não garante a aprendizagem geral dos alunos. É necessária uma boa capacitação para que haja uma melhor transmissão de conhecimento, mas, para que esse conhecimento seja recepcionado de forma consolidada, cabe ao estudante ter interesse e afincado pela disciplina e, ao professor, se manter motivado e cultivar uma boa relação com os alunos. Costa (1987, p. 67) considera que

A mediação do professor é fundamental em todo percurso de aprendizagem que abrange, ainda, o desenvolvimento e o aprimoramento de atitudes. Coloca-se a necessidade de intervenção do professor em relação às orientações sobre como organizar e lidar com o material de estudo, como desenvolver atitudes de pesquisa e reflexão sobre as descobertas, para promover a autonomia do aluno, sem a qual se torna mais difícil garantir avanços.

É perceptível, em estudos feitos pela revista *Signum* e também pela autora de metodologias de aprendizagem de língua estrangeira, Diane Larsen-Freeman, que o interesse do aluno é imprescindível para a aprendizagem dar-se de maneira efetiva, no entanto, o descaso que se tem em aprender inglês é notório. Através dos resultados apresentados na pesquisa feita pela revista do programa de pós-graduação em estudos de linguagem e educação, verifica-se que esse descaso tem, entre outros fatores desencadeadores, as salas lotadas e a impossibilidade de oferecer ao aluno um acompanhamento mais direcionado e individual.

Apesar de reconhecerem a importância de saber inglês nos dias atuais, e acreditarem na sua importância quando da disputa de melhores empregos, os alunos tratam o ensino de Língua Inglesa na escola pública ora com desprezo, ora com indiferença, o que causa, na maioria das vezes, a indisciplina na sala de aula com o número de alunos acima do ideal para se aprender um novo idioma. (SIGNUM, 2003, p.172)

A maioria dos alunos das escolas públicas, mesmo reconhecendo a importância de aprender a Língua Inglesa, não se vê inserida em ambientes onde se fará necessária a proficiência do segundo idioma. Sendo assim, desprezam as aulas, gerando, conseqüentemente, a falta de interesse, a indisciplina e, então, a ineficácia do processo de aprendizagem.

Ensinar inglês em escolas públicas é uma tarefa que requer paciência, atitude e criatividade. Para que haja transformações efetivas, é fundamental que seja repensada a metodologia de ensino, pois o método deve estimular o interesse dos discentes por aprender a língua.

Os estudantes tinham maior interesse em aprender a falar e ouvir, em contraste com os professores, que enfatizavam a leitura. O trabalho de Tílio reforçava novamente o descompasso entre o que os professores gostariam de fazer ou estavam fazendo, e os desejos dos alunos. (SIGNUM, 2003, p. 170)

Os alunos, já travados e desmotivados para aprender, sentem-se revoltados por seus desejos não serem atendidos, visto que os professores alienam-se em apenas passar o conteúdo programático do governo. Os professores não se aventuram em transpor o conteúdo de maneira que não seja apenas leitura, gramática e escrita.

No que tange às atividades que os alunos mais gostam de realizar nas aulas de LI, a percepção da maioria deles indica o trabalho em grupos, envolvendo músicas, jogos, vídeos, etc... (51,0%), seguido de trabalhos com textos (23,5%) e atividades orais (18%). Dentre as atividades que os alunos menos gostam nas aulas de LI, a opinião dos alunos aponta para cópias do quadro-negro e tradução (35,5%); apresentação de diálogos na frente da sala (28,5%) e atividades escritas envolvendo tempos verbais (21,5%). A maioria dos alunos expressa seu desejo de que gostaria que suas aulas de LI fossem diferentes (70%), sugerindo atividades mais dinâmicas e criativas (57,4), seguido da necessidade de se ter um livro didático de LI (30,7%). (SIGNUM, 2003, p. 177)

Na análise da pesquisa em questão, é possível perceber que os discentes almejam por atividades que envolvam o lúdico para que, assim, eles possam aprender de uma maneira menos engessada. Faz-se necessário que os professores abordem a Língua Inglesa por meio de conteúdos do interesse dos alunos, com a utilização de filmes, músicas, vídeos interdisciplinares, jogos e uma forma dinâmica de ensino na qual o educador sentir-se-ia satisfeito por conseguir transmitir conhecimento e o aluno tiraria proveito desse aprendizado para a vida, visto que saber comunicar-se em inglês é essencial na realidade atual das relações.

Há ainda outro aspecto a ser considerado, do ponto de vista educacional. É a função interdisciplinar que a aprendizagem de Língua Estrangeira pode desempenhar no currículo. O benefício resultante é mútuo. O estudo das outras disciplinas, notadamente de História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de Língua Estrangeira, levando-se em consideração, é claro, o projeto educacional da escola. Essa é uma maneira de viabilizar na prática de sala de aula a relação entre língua estrangeira e o mundo social, isto é, como fazer uso da linguagem para agir no mundo social. (BRASIL, 1998, p.37)

Além de fazer-se o uso do lúdico no processo de aprendizagem, é importante relacionar questões que os alunos têm mais contato: conteúdos cotidianos, atualidades,

entretenimento e, até mesmo, conteúdos que não se referem diretamente à Língua Inglesa, mas que estejam correlacionados de maneira subjetiva.

Os resultados indicaram que os professores estavam se concentrando no ensino de gramática e textos através da tradução, embora tivessem interesse em trabalhar as quatro habilidades. As razões para não o fazerem incluíam a falta de condições adequadas e o número de aulas de inglês. (SIGNUM, 2003, p.169)

Poucos recursos, pouco tempo, pouca motivação, pouca dedicação, pouca inovação: estes são os mais notáveis entre os muitos componentes do círculo vicioso que inviabiliza a aprendizagem efetiva da Língua Inglesa nas escolas públicas.

3 Procedimentos metodológicos

O presente estudo foi feito com base em uma pesquisa bibliográfica e também com base em uma pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica teve como fonte de leitura artigos acadêmicos que abordam a problemática do ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas, os quais apontam levantamentos de dados, estatísticas e opiniões de pais, professores e alunos da rede pública em nosso país. Autoras como Iranilde dos Santos Rocha Souza (Professora de Língua Portuguesa do 8º e do 9º ano e de Língua Inglesa do 5º ao 9º ano do Centro Educacional Modelo, Salgado – SE), Beatriz Gama Rodrigues (Orientadora, departamento de letras- UFPI) e Jussara Olivo Rosa Perin (Mestra em Letras, Instituto de Línguas, Universidade Estadual de Maringá) levaram, por meio de seus artigos, a se fazer uma reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa nas escolas do Brasil.

Já a pesquisa de campo foi feita utilizando-se da técnica de aplicação de um questionário e da realização de uma entrevista. O questionário foi composto por cinco questões fechadas e uma questão aberta, sendo aplicado, no período de 19 de outubro a 14 de novembro de 2015, a 61 alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública de Patos de Minas e a 55 alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Carmo do Paranaíba. Os estudantes puderam dizer, por meio da questão aberta, o que acham do ensino da língua inglesa: se não é satisfatório, o que está errado? O que precisa ser mudado? Também foram feitas entrevistas com duas professoras de Língua Inglesa, ambas atuantes em escolas públicas do ensino fundamental e médio, nas cidades de Patos de Minas e de Carmo do Paranaíba, a fim de identificar suas capacitações e colher suas opiniões e impressões em relação ao ensino/aprendizagem do inglês.

Com o propósito de preservar a identidade dos alunos e professores questionados, foi mantido em sigilo o nome destes, portanto, codificações de identificação como “aluno A1” e “aluno B1”, “professora A” e “professora B” foram utilizadas sempre que necessário. Assim, os aspectos éticos foram respeitados no processo da coleta de dados.

Por fim, ao ter em mãos o material resultante da pesquisa, foi feita a soma dos resultados para a análise quantitativa das questões fechadas, a qual foi lançada em gráficos do programa Excel, para melhor comparação de dados. Foi feita também a

análise qualitativa da questão aberta e das entrevistas realizadas com as professoras. Para se chegar a uma conclusão final que apresentasse a realidade do inglês nas escolas, foi focado o cotidiano de alunos e professores em sala de aula. Partiu-se, assim, dos dois principais pontos de vista envolvidos no processo para saber o que há de consensual e de discordante entre ambos, no tocante ao ensino/aprendizagem da Língua Inglesa.

4 Resultados e discussão

4.1 A visão dos professores

Nas entrevistas realizadas com as duas professoras de Língua Inglesa dos ensinos médio e fundamental, foram feitas perguntas sobre formação profissional e atualização de conhecimento dentro da disciplina lecionada: a entrevistada do ensino fundamental (Professora A) é pós-graduada em tecnologia da língua inglesa; já a entrevistada do ensino médio (Professora B) é recém-formada no curso de Letras – voltado exclusivamente para o ensino do inglês – oferecido pela UFU (Universidade Federal de Uberlândia), além disso, morou durante cinco anos em Londres, o que fez com que ela desenvolvesse um grande interesse pela Língua Inglesa. Em relação à questão da atualização continuada da disciplina, a Professora A afirma que

Aquilo que a gente vê durante o curso na universidade é muito diferente da realidade vista em sala de aula, então, pra que a gente consiga trazer aulas dinâmicas que prendam a atenção do aluno é preciso estar sempre correndo atrás de temas atuais e assuntos que sejam do interesse deles (...) e mesmo assim ainda é difícil. (Dados da entrevista)

Sobre a importância que os alunos do ensino fundamental dispensam à Língua Inglesa, afirma:

(...) eles acham que, em relação às outras matérias, o inglês é menos importante, porque ainda tem aquela mentalidade: ‘Eu não vou sair do Brasil, então eu não preciso aprender inglês!’ muitos têm essa mentalidade, infelizmente; aí eles não pensam que não é nem necessário sair de casa pra utilizar o inglês, então é preciso mostrar pra eles tudo que envolve o inglês no nosso dia-a-dia. (Dados da entrevista)

Já os alunos do ensino médio, segundo a Professora B, “têm a consciência da importância do inglês, mas também têm uma ‘certa aversão’, pelo fato de eles não saberem, não entenderem, eles não querem aprender, não querem pesquisar”.

No tocante a buscar pelo aprendizado do inglês em meios extraclasse, ambas as professoras pontuam, aos alunos do ensino médio e fundamental, a importância de tentar aprender a Língua Inglesa através de filmes, de músicas, de jogos e dos demais meios disponibilizados pela tecnologia, visto que essas mídias são alvo unânime do interesse dos estudantes na hora da diversão, podendo muito bem ser uma força aliada na hora do aprendizado do inglês.

(...) eu mesma tenho casos de alunos que aprenderam sem fazer cursinho, então vai muito do interesse deles em buscar. A escola traz uma base, lógico, mas é igual ciências, igual matemática... se o aluno não correr atrás, não estudar em casa, não se dedicar, ele não vai produzir. (Professora B, dados da entrevista)

Dois quesitos que tiveram consenso entre as professoras do ensino médio e fundamental estão relacionados à estrutura das escolas públicas e ao tempo que elas têm para trabalhar o inglês em sala de aula: a falta de equipamentos multimídia nas escolas e o pouco tempo destinado na grade para a disciplina são grandes (talvez os maiores) obstáculos enfrentados pelas professoras. Esses obstáculos dificultam bastante a execução de aulas diferentes e lúdicas, com uso de filmes e documentários, além de músicas e conversação com os alunos, por exemplo. A professora do ensino fundamental expõe que, geralmente, leva músicas à sala de aula, porque é mais fácil, além disso, ela chega a levar seu equipamento pessoal para as aulas.

Filme gasta muito tempo, e a gente só tem duas aulas semanais, e aí você tem que cumprir o cronograma (...). Além disso, o material que a escola tem é pouco e é oferecido pra todos, então tem que dividir, tem que marcar horário (...) eu não posso usar o material todos os dias, tenho que compartilhar porque os outros professores também precisam usar, então, cada uma usa um pouquinho. Eu gosto de ter o meu equipamento! Eu tenho meu sonzinho, (risos!) tenho meu notebook que eu trago pra passar alguma coisa pros alunos, agora só falta eu comprar o Datashow pra ficar completo, mas ele é muito caro! (mais risos!) (Professora A, dados da entrevista)

Por sua vez, a professora do ensino médio também diz que na escola pública em que leciona não existe uma sala específica para passar material multimídia para seus alunos e que o equipamento tem que ser levado para a sala de aula, mas que mesmo assim ainda leva músicas e vídeos mais curtos para serem apresentados.

Trabalhar com filmes em sala de aula é muito complicado, porque são poucas aulas e um filme consumiria muito tempo, então eu tento trazer vídeos que estão relacionados com o conteúdo que a gente está vendo, porém que não tomem muito meu tempo, senão eu vou passar de duas a três aulas passando vídeo e eu não acho que isso tem muito sentido. (Professora B, dados da entrevista)

Ela ainda acrescenta: “Acho que é sonhar demais, mas todas as salas tinham que ser reformadas, trazendo essa nova tecnologia, esse quadro interativo, mas isso está longe da nossa realidade brasileira” (Professora B, dados da entrevista).

Outro ponto de concordância entre as duas entrevistadas se refere, indiscutivelmente, ao importante papel desempenhado pelo professor na sala de aula no sentido de despertar o interesse dos alunos. Elas afirmam que é necessário um discernimento, uma conscientização maior do professor, que deve ter um “jogo de cintura” para se adaptar às adversidades presentes na realidade do processo

ensino/aprendizagem: “Acho que vai muito do professor, se o professor acomoda, e começa a dar muita importância às dificuldades e às reclamações do aluno, os alunos também vão se acomodar” (Professora A). E ainda,

O papel do professor é com certeza fundamental! Se o professor já chega desmotivado em sala de aula, pensando que os alunos não têm interesse pela matéria _não podemos nem ficar comentando, mas o inglês não reprova._ nem dá vontade de ensinar. Então é preciso mostrar pra eles que a gente ama o que a gente faz, (...) porque eles são muito espertos e eles sentem se o professor está ali apenas por obrigação ou se o professor realmente gosta do que faz. (Professora B, dados da entrevista)

Mais um detalhe importante a se considerar, de acordo com a professora B: “Eu sempre trabalho com os alunos de forma a preparar eles pra vestibulares e o Enem, então, se os alunos tivessem mais interesse, o rendimento seria bem maior do que realmente é”.

Indagadas sobre o convívio em sala de aula e a relação estabelecida entre professores e alunos, as professoras afirmaram que em um primeiro momento encontraram dificuldades em adquirir o respeito dos alunos durante as aulas. “No início enfrentei muitas dificuldades para ganhar o respeito dos alunos; pra você ganhar o respeito deles em sala de aula, o que eu acho que é o mais importante, é preciso trabalhar juntamente com a escola, ganhando mais apoio da direção” (Professora B, dados da entrevista).

Ao final das perguntas, foi proposto às professoras que elas fizessem uma breve explanação de seus pontos de vista em relação ao ensino da Língua Inglesa no Brasil, especificamente nas escolas públicas. Suas explicações foram congruentes em diversos aspectos. A entrevistada A salienta que, “infelizmente, o conceito que as pessoas têm do ensino do inglês nas escolas públicas é que é uma coisa não aproveitável”. Semelhantemente, a entrevistada B completa que “o ensino do inglês nas escolas públicas não é valorizado”.

Por fim, são apresentadas a seguir as conclusões das professoras do ensino fundamental e médio, respectivamente, abordando a comparação desleal que é feita entre o ensino das escolas públicas e o ensino dos cursinhos de idioma, e a necessidade da mudança de postura do governo no trato da disciplina dentro do currículo escolar:

A gente sabe que é diferente dos cursinhos que ensinam exclusivamente o idioma estrangeiro, com poucos alunos em sala, com materiais didáticos e equipamentos completos e “bonitinhos”, aí se torna difícil competir com este tipo de coisa em escola pública, onde você tem muitos alunos em uma sala de aula, tem que ficar cuidando da disciplina deles e não tem equipamento suficiente pra ter uma aula diversificada e atrativa; então as pessoas acham que é o que a gente ensina que não está da maneira correta, mas não é bem assim, porque a gente tenta. Só que não dá pra comparar o ensino em uma sala de 12 ou 16 alunos com o ensino de uma sala de mais de 40 alunos. (Professora A, dados da entrevista).

Só pelo fato de o inglês ser uma matéria que não reprova no currículo, muitas escolas já nem cobram resultados dos alunos nos processos avaliativos, subestimando muito a disciplina. A começar pelo governo, se eles mudassem essa visão de que o inglês não faz parte da grade curricular, que ele não reprova, poderíamos cobrar mais retorno dos alunos, pois, como cobrar uma coisa que eles não terão nenhum tipo de punição caso não cumpram as metas? (Professora B, dados da entrevista)

4.2 A visão dos alunos

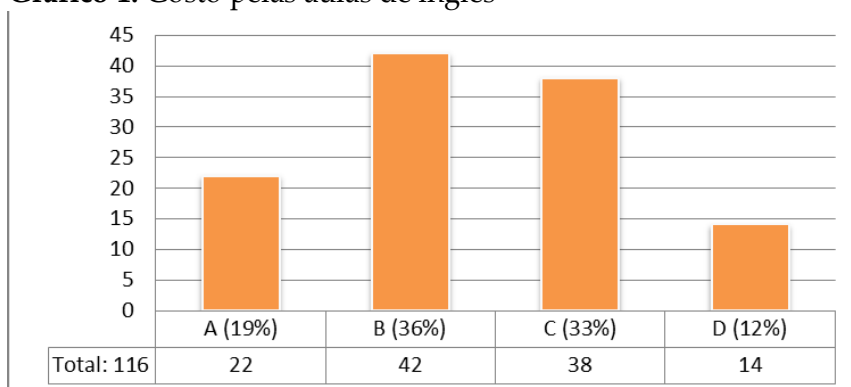
Ao analisar os gráficos com os resultados do questionário, especialmente os gráficos gerais, é possível afirmar que a maioria dos alunos questionados gosta das aulas em sala, que mais da metade deles considera a relação entre professores e alunos boa, bem como metade também acha o ensino da Língua Inglesa dado na escola bom. Além disso, a maioria dos alunos afirmou que busca, através do aprendizado da Língua Inglesa, estar mais bem preparada para o mercado de trabalho, seguidos de perto por aqueles que buscam o aprendizado para incorporá-lo às interações sociais e tecnológicas e por aqueles que disseram só estudar o suficiente para ser aprovado (o suficiente para ser aprovado em uma disciplina que sequer reprova!); e a maior parte dos estudantes pontuou que procura aprender o inglês através de métodos extraclasse, seguidos bem de perto por aqueles que dizem que o único contato com a Língua Inglesa é na escola pública e que não é o suficiente.

Tais fatos apresentados no resultado das questões fechadas, mostrando uma maioria de alunos satisfeita, por si só já contrariariam a hipótese do presente estudo. No entanto, o que a maioria afirmou nas questões fechadas apresentou uma disparidade com o que foi apresentado nas respostas obtidas por meio da questão aberta, o que poderá ser constatado logo após os gráficos a seguir.

Questionário – Questões fechadas

❖ Gráficos com os resultados gerais

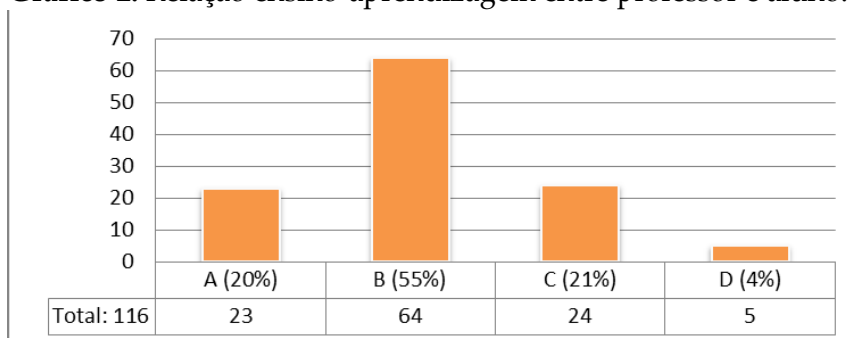
O primeiro questionamento feito buscou averiguar o gosto dos alunos em relação às aulas de inglês, ao que foram obtidos os percentuais de respostas, conforme gráfico 1.

Gráfico 1: Gosto pelas aulas de inglês

Fonte: Questionários Aplicados

Legenda: A) Gosto muito; B) Gosto; C) Gosto pouco; D) Não gosto

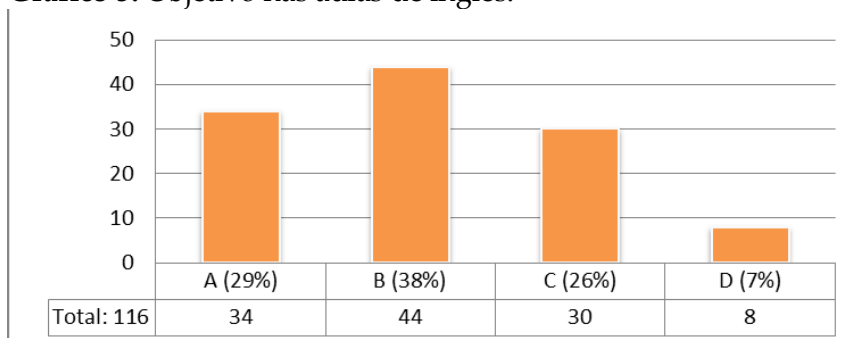
Já o gráfico 2 traz os dados referentes à relação de ensino-aprendizagem entre professor e aluno.

Gráfico 2: Relação ensino-aprendizagem entre professor e aluno.

Fonte: Questionários Aplicados

Legenda: A) Ótima; B) Boa; C) Regular; D) Fraca

Quando questionado sobre o que buscam no ensino da língua inglesa, a maior parte dos alunos relataram buscar uma capacitação para atuarem no competitivo mercado de trabalho, como mostram os dados dispostos no gráfico 3.

Gráfico 3: Objetivo nas aulas de inglês.

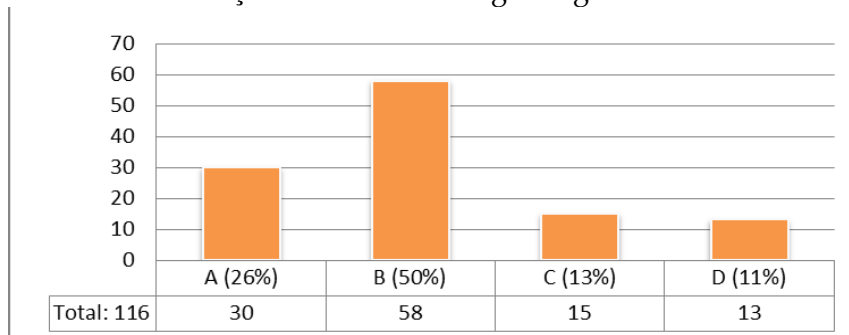
*Fonte: Questionários Aplicados

Legenda: A) busco aprender o uso da linguagem e entender sua cultura para incorporar esse aprendizado à rotina diária e às interações sociais e tecnológicas do mundo globalizado; B)

busco através do aprendizado da língua inglesa me preparar melhor para o competitivo mercado de trabalho; C) busco aprender o inglês e a sua cultura o suficiente para ser aprovado na disciplina; D) nunca pensei sobre o assunto.

Os alunos tiveram também a oportunidade de avaliarem o ensino da língua inglesa e disseram ainda se buscam ou não meios de aprendizagem da referida língua extra-classe, conforme dados evidenciados nos gráficos 4 e 5, respectivamente.

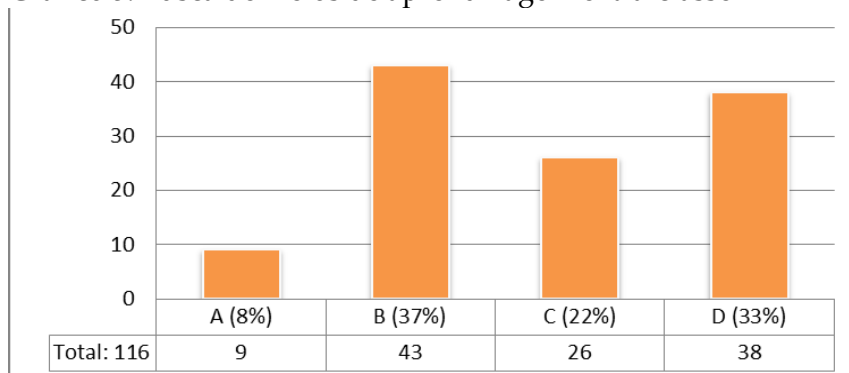
Gráfico 4: Avaliação do ensino da língua inglesa



*Fonte: Questionários Aplicados

Legenda: A) Ótimo; B) Bom; C) Regular; D) Fraco

Gráfico 5: Busca de meios de aprendizagem extra-classe



*Fonte: Questionários Aplicados

Legenda: A) Sim. Eu também faço cursinho de inglês; B) Sim. Eu também procuro aprender inglês através de filmes, músicas, jogos e materiais de estudo virtual disponibilizados na internet; C) Não. Meu único contato com o aprendizado da língua inglesa é na escola pública e acho que já é o suficiente; D) Não. Meu único contato com o aprendizado da língua inglesa é na escola pública, e acho que não é o suficiente.

Questionário – Questão Aberta:

No questionário distribuído aos alunos dos ensinos fundamental e médio, havia uma questão aberta com a seguinte pergunta: “Em sua opinião, o que poderia ser mudado ou acrescentado nas aulas de inglês para torná-las mais atrativas, interessantes e proveitosas a fim de que os alunos realmente aprendam efetivamente a Língua Inglesa?”.

Ensino fundamental

Dos 61 alunos do ensino fundamental questionados, 10 não fizeram nenhuma reivindicação, o que demonstra certa falta de interesse por parte deles, pois ainda nas questões fechadas a maioria expõe que seu único contato com o inglês é na escola pública, alguns afirmando que já é o suficiente e outros que não. Chama a atenção ainda o fato de que a maioria que não reivindicou mudanças afirmou, ainda nas questões fechadas, que estudam o inglês “o suficiente para ser aprovado na disciplina” (Aluno A1, dados do questionário) ou, ainda, que nunca pararam para pensar a respeito da importância do aprendizado da Língua Inglesa.

Dos questionados, seis alunos deixaram a pergunta aberta ou sem resposta, ou com respostas sem sentido e/ou com pouca seriedade.

Entre outras sugestões, alguns questionados destacaram a importância de haver um maior respeito tanto dos alunos para com o professor, quanto do professor para com os alunos: “(...) e a relação dos alunos com o professor tinha que melhorar”. “Parar de conversar nas aulas e de brincar com a cara do professor” (Aluno A2, dados do questionário). “A professora ser mais legal e atenciosa com os alunos”. “A professora deveria dar mais atenção às perguntas dos alunos” (Aluno A3, dados do questionário).

Constatou-se também que muitos dos alunos reconhecem a necessidade de serem dadas mais aulas de inglês durante a semana, para que assim houvesse mais tempo para aprenderem e terem mais contato com a Língua Inglesa. “Para que pudessem colocar no meio da aprendizagem a tecnologia e tornar mais fácil nossos estudos, teria que haver mais aulas de inglês” (Aluno A4, dados do questionário). “Acho que podia ter mais aulas de inglês, seria mais tempo de aprendizagem” (Aluno A5, dados do questionário). “Tinha que ter mais materiais didáticos, mas também falta tempo pra isso” (Aluno A6, dados do questionário).

Uma grande parte dos alunos do ensino fundamental sugeriu, ainda, que houvesse mais aulas de conversação, e não só de gramática, pois é cansativo e pouco produtivo o fato de apenas ficarem resolvendo as atividades transcritas no quadro ou presentes no livro. Eles querem aprender a falar e entender o inglês através de atividades mais dinâmicas que possibilitem a interação entre os alunos e o professor.

Tínhamos que interagir mais uns com os outros nas aulas, não só ficar copiando do quadro e traduzindo textos do livro; tinha que ter mais explicação do professor e mais conversação também. Não adianta nada ficar só traduzindo texto olhando no dicionário, isso ajuda muito pouco na hora de aprender. (Aluno A7, dados do questionário)

Contudo, a reivindicação mais expressiva por parte destes estudantes foi para a implantação de aulas “diferentes”. Para que o aprendizado seja mais divertido e prazeroso, mais da metade dos alunos querem aulas lúdicas, principalmente com o uso de material multimídia, como filmes, músicas, vídeos e documentários, além de jogos e brincadeiras. “Seria legal a professora usar de diferentes estratégias e brincadeiras, para deixar as aulas mais interessantes” (Aluno A8, dados do questionário). “Tinha que ser mudada a forma que o professor conduz a aula. Podia haver mais atividades

diferentes que evoluíssem o conhecimento da Língua Inglesa” (Aluno A9, dados do questionário). “Passar mais músicas, filmes e explicar mais a matéria de um jeito diferente” (Aluno A10, dados do questionário). “Incentivar os alunos a ouvirem mais músicas em inglês e procurar a tradução” (Aluno A11, dados do questionário). “Podia ser trabalhado mais atividades em dupla, porque se você não entende a questão ou tem dificuldade, seu colega pode te ajudar” (Aluno A12, dados do questionário).

A pergunta aberta do questionário possibilitou enxergar a opinião dos estudantes do ensino fundamental no que diz respeito à forma que eles querem aprender a Língua Inglesa: “As aulas poderiam ser mais ‘relax’, com mais músicas e brincadeiras, por exemplo. Eu acho que seria muito bom poder aprender o inglês brincando” (Aluno A13, dados do questionário).

Ensino médio

Dos 55 alunos do ensino médio que foram questionados, apenas três não responderam à questão aberta. Entre os que responderam, todos tiveram algo a sugerir e a reivindicar, encarando a temática de maneira séria e dedicada.

Alguns questionados se mostraram conscientes diante do papel do aluno em relação ao aprendizado: “Muitas coisas poderiam ser mudadas no método de ensino do inglês, mas tudo depende também do interesse de cada aluno em querer aprender” (Aluno B1, dados do questionário).

A relação entre aluno e professor em sala de aula também foi foco da opinião dos estudantes do ensino médio. Muitos deles afirmam que é preciso haver mais respeito, gentileza e educação da parte do professor para com os alunos, que é preciso também um maior e melhor contato entre eles, e, para isso, uma mudança de comportamento envolvendo ambas as partes se faz necessária. “(...) mais respeito entre aluno e professor, buscando harmonia em sala de aula” (Aluno B2, dados do questionário). E ainda:

O contato e relação entre professores e alunos poderiam ser melhores, facilitando o aprendizado. O interesse mútuo das duas partes poderia solucionar alguns problemas disciplinares. Vejo que a falta de preparo e respeito atrapalha bastante. Existem várias mudanças a serem feitas para um bom convívio entre professor/alunos. (Aluno B3, dados do questionário)

Muitos dos estudantes do ensino médio também apontaram para a grande necessidade de se ter mais tempo de aulas dedicadas ao ensino do inglês; mais material didático também precisa ser disponibilizado, segundo eles: “Precisamos de mais aulas de inglês durante a semana, e mais material didático” (Aluno B4, dados do questionário). Essa mesma afirmação apareceu em diversas respostas.

A grande maioria dos questionados criticou bastante o método de ensino aplicado pelos professores de Língua Inglesa. Em praticamente todas as respostas esteve presente os termos “aulas mais dinâmicas” e “aulas com mais conversação”. Tal fato mostrou uma quase unanimidade em relação ao interesse que os alunos têm em aprender a fala ao invés de apenas a gramática: “Usar mais conversação ao invés de

gramática e regras sobre escrita, mais interação com a cultura dos países que têm como base a Língua Inglesa, entre outros” (Aluno B5, dados do questionário). “Serem aulas mais dinâmicas onde pudéssemos praticar tanto oralmente quanto teoricamente a Língua Inglesa” (Aluno B6, dados do questionário). “Maior interação e conversação entre aluno e professor” (Aluno B7, dados do questionário). “Poderia ter mais aulas dinâmicas, com mais criatividade e diálogo, e não apenas aulas de escrita, mas aulas de pronúncia. Algo que realmente nos ensinasse a falar inglês” (Aluno B8, dados do questionário). Ou, ainda, “gostaria que tivesse mais aulas práticas da língua, ensinando não só as regras de ortografia, mas também a fala” (Aluno B9, dados do questionário).

O dinamismo sugerido pelos alunos nas respostas da questão aberta abrange diversas reivindicações, no tocante a aulas atraentes e interativas, eles querem o uso de mais tecnologias e recursos multimídia, o que consiste em aliar filmes, vídeos, músicas e jogos no processo de ensino/aprendizagem. Eles também querem aprender se divertindo: “Aulas dinâmicas, com maior uso de mídias como filmes, jogos e com maior diversão” (Aluno B10, dados do questionário). “Eu acho que a professora devia passar filmes com as legendas em português porque assim nós iríamos aprender a pronúncia das palavras e também o significado” (Aluno B11, dados do questionário).

Finalizado a análise das respostas abertas dos questionados do ensino médio, foi possível destacar dois interessantes relatos (um deles, inclusive, redigido em inglês pelo aluno), que estão a seguir:

At least more practice. We treat english like the “other language”, and that’s why we don’t learn. We need to use and live the english, listen musics and watch movies in this idiom. More important than know to say “table” or “chair” or to know how use the “to be” verb, is to learn what will really be used in the day by day. No one who is studying in this old way is able to do something that will need English to be done. (Pelo menos mais prática. Nós tratamos Inglês como a “outra língua”, e é por isso que nós não aprendemos. Precisamos usar e viver o Inglês, ouvir músicas e assistir a filmes neste idioma. Mais importante do que saber dizer “mesa” ou “cadeira” ou saber como usar o verbo “to be”, é aprender o que realmente vai ser usado no dia a dia. Ninguém que está estudando dessa maneira antiga é capaz de fazer algo que terá de ser feito em Inglês) (Aluno B12, dados do questionário).

Os professores poderiam tentar tornar as aulas mais atrativas, afinal, muitos alunos não gostam ou sentem certa dificuldade. O ensino (do inglês) não é muito efetivo e muitos optam pelo espanhol nos vestibulares e concursos, por sentirem que a língua é mais próxima de sua realidade. Logo, o inglês é deixado de lado. O que poderia ser feito é um ensino mais dinâmico e divertido, com auxílio de músicas, jogos e filmes. Com isso, os jovens se sentiriam mais próximos da Língua Inglesa e veriam que ela está por toda parte e faz parte da sua realidade. Para ter uma boa aprendizagem o aluno deve se esforçar a fazer outras aulas, ou buscar formas alternativas, afinal, o que é dado na escola não é suficiente para a vida e nem mesmo suficiente para se sair bem nos vestibulares e no Enem (Aluno B13, dados do questionário).

4.3 Alunos e professores: aspectos concordantes e discordantes

Ao serem cruzados os dados da pesquisa realizada entre alunos e professores, foi possível identificar os pontos em que sua visão e anseios em relação ao ensino da Língua Inglesa são congruentes e os pontos em que são divergentes.

A começar pelos pontos congruentes, alunos e professores estão em comum acordo em relação ao pouco tempo destinado às aulas de inglês: segundo ambos, mais aulas semanais possibilitariam a inclusão de novos métodos, novas mídias e aulas diferentes: mais tempo de aula significaria mais tempo dedicado ao aprendizado do inglês.

No tocante ao convívio entre alunos e professores em sala de aula, as duas partes concordam que o aspecto mais importante na relação de ensino/aprendizagem é o respeito mútuo, garantindo a harmonia no ambiente escolar.

Ambas as partes também valorizam a importância da complementação do aprendizado do inglês através de materiais lúdicos, como filmes, músicas e jogos, e como esse aspecto não tem sido bem trabalhado no ambiente de sala de aula pelos professores, tal complemento deveria ser mais procurado pelos alunos como meio extraclasse de aprendizado. Nesse ponto, eles também entram em acordo: é preciso que haja mais interesse, iniciativa e dedicação por parte dos alunos, e mais motivação, criatividade e versatilidade por parte dos professores. Segundo os educadores, ainda sobre o uso de recursos lúdicos, só não é mais trabalhado em sala de aula porque, além da falta de tempo, também faltam equipamentos e materiais adequados. Há um descaso governamental diante do exposto, tal afirmativa se consolida com base tanto na entrevista feita com a professora A, quanto na entrevista feita com a professora B.

Alguns alunos e as professoras expuseram que a escola pública infelizmente oferece só uma base para o aprendizado do inglês, e, portanto, cabe ao aluno buscar, através da força de vontade, formas alternativas para aprender a Língua Inglesa. As professoras entrevistadas também tomam para si a responsabilidade, afirmando que o papel do professor no processo de aprendizagem da Língua Inglesa é essencial e importantíssimo, por isso o educador deve buscar um contínuo aprimoramento no ato de lecionar; os alunos demonstraram, por meio do questionário, que grande parte da sua expectativa é depositada na desenvoltura do professor em sala de aula.

Agora, em relação aos fatores discordantes entre docentes e discentes, pôde-se destacar o método de ensino usado pelos professores, e o método que os alunos esperam que seja usado. Enquanto os alunos esperam por aulas mais atraentes e divertidas, os professores ensinam de forma petrificada e monótona. Enquanto os alunos se mostram mais interessados em aprender o uso prático do inglês através de aulas dinâmicas, professores insistem em ministrar aulas que, em sua maioria, priorizam apenas a parte de regras e a parte teórica da língua. E ainda: enquanto os estudantes anseiam por aprender a falar inglês por meio de aulas interativas, de pronúncia e conversação, os docentes ainda estão apegados em demasia ao aspecto escrito e gramático da Língua Inglesa. Existe uma espécie de “falha na comunicação” entre os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Outro ponto contrastante também, notado com mais clareza nos aprendizes de escola pública fundamental, é que os alunos não dão a devida importância ao

aprendizado da Língua Inglesa, e, mesmo que eles tenham alguma consciência dessa importância, ainda se mostram negligentes e resistentes em aprender o idioma global. Sendo assim, de que adianta reivindicar mudanças da parte dos professores e do sistema de ensino, se o desinteresse tem formado uma barreira entre educadores e estudantes? Diante de tal indagação, há que se considerar a possibilidade de existência de contradição em algumas respostas dadas pelas duas partes envolvidas na pesquisa, principalmente se for comparado o que foi exposto nas questões fechadas com o que foi exposto na questão aberta respondida pelos alunos. Essa análise mais subjetiva de intenção e contradição em respostas de questionários e entrevistas pode ser um tema relevante a ser abordado em uma futura pesquisa.

5 Considerações finais

O trabalho em questão se propôs a identificar as possíveis falhas existentes no processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa em duas escolas públicas do Alto Paranaíba, justificando-se na urgência de compreender como o inglês é encarado por alunos e professores. Através da análise feita em levantamento teórico e pesquisa de campo, pôde-se comprovar a hipótese de que existe realmente uma discordância entre o que os professores ensinam e o que os alunos querem aprender. Foram constatadas várias lacunas referentes ao método de ensino do inglês e ao suporte governamental diante da disciplina dentro do currículo escolar.

Diante das falhas identificadas, faz-se necessária uma mudança que atinja todos os estágios do processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa: a começar pelo governo, que deve dedicar mais importância ao idioma nos processos avaliativos dos alunos brasileiros, afinal, não faz sentido algum cobrar um bom desempenho da parte destes em avaliações em nível nacional, como o Enem, se esse bom desempenho não é cobrado na rotina escolar do aluno. O governo precisa deixar de subestimar o inglês enquanto disciplina e precisa fornecer mais suporte às escolas em termos de materiais didáticos e equipamentos multimídia.

Enquanto, porém, as mudanças em maior escala não acontecem, é preciso que se dê foco às pequenas mudanças que podem ser aplicadas no dia a dia dos alunos e na sua conduta, na rotina em sala de aula e no respeito que envolve o relacionamento de educadores e aprendizes no ambiente escolar, na postura dos professores diante do idioma global e na forma que eles ensinam o inglês. Esses são passos que estão mais ao alcance da realidade das escolas públicas na busca de resultados mais imediatos.

É possível concluir que o ensino/aprendizado do inglês nas escolas públicas deve ser levado mais a sério, com comprometimento maior tanto dos alunos quanto dos professores e das instituições. A Língua Inglesa deve ser encarada como disciplina importante na formação profissional dos alunos, deve ser reconhecida como disciplina que integra o aluno no mundo globalizado e no mercado competitivo de trabalho.

Professores devem ter uma formação continuada, buscando sempre evoluir dentro de sua área e aumentar a competência em sua metodologia, preenchendo, assim, falhas e lacunas curriculares; um método de ensino mais atraente pode despertar o interesse dos alunos e amenizar deficiências identificadas no contexto geral do processo, como os poucos horários destinados à matéria, a falta de espaço físico

apropriado para as aulas e a escassez do material didático. Pode-se propor, ainda, um foco maior no ensino prático e lúdico da Língua Inglesa, em que ela seja aplicada no dia a dia dos estudantes, mesmo que em projetos extraclasse, seja através da música, do cinema ou da informática, assim, será despertado o gosto do aluno em ler, entender, escrever e falar inglês.

Referências

- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.
- COSTA, D.M. *Porque ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau*. São Paulo: EPU/EDUC, 1987.
- CRIVARI, Beatriz Ferrari; ARLINDO, Caroline. *Metodologia de ensino de língua estrangeira moderna: por Diane Larsen-Freeman*. Paraná, p.1-5, 2009.
- GIMENEZ, Telma Nunes; PERIN, Jussara Olivio Rosa; SOUZA, Marisa Marques. *Signum: Estud. Ling., Londrina*, n. 6/1, p 167-182, dez. 2003.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- PERIN, Jussara Olivio Rosa. *Ensino/aprendizagem de inglês em escolas públicas: um estudo etnográfico*. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2003. 118 p.
- SANTOS, Jacyara Nô dos. *O ensino e a aprendizagem da língua inglesa no ensino médio*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia campus Porto Seguro, Porto Seguro, 2012. 156 p.

Correções textuais: os tipos de correção mais usados pelos professores

Textual corrections: the most commonly types of correction used by teachers

Eduarda Gonçalves Gontijo

Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: eduarda.g.gontijo@gmail.com

Márcia Yuriko Takita

Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: yurinha_takita@hotmail.com

Nágila Caroline da Cruz

Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: nagilacaroline15@hotmail.com

Sabrina Tatiane da Silva

Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: tatianesabrina@yahoo.com.br

Gisele Carvalho Araújo Caixeta

Professora orientadora (UNIPAM).

E-mail: gisele@unipam.edu.br

Resumo: Este trabalho teve como principal objetivo identificar os tipos de correções textuais mais usados por professoras de Língua Portuguesa atuantes em uma escola pública na cidade de Presidente Olegário. A pesquisa foi realizada com base em pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em leituras de autores como Geraldi (1984), Costa Val (1991), Ruiz (2013), Serafini (1989) e Antunes (2006), entre outros. Já a pesquisa documental foi realizada por meio de análise de três redações disponibilizadas a três professoras de Língua Portuguesa que lecionam na rede pública de ensino, para que realizassem as correções das produções textuais. Em cada correção das produções textuais, foram identificadas as semelhanças e os tipos de correção textual mais aplicados por essas professoras. A partir da análise das correções das produções textuais, foi possível verificar que o tipo de correção mais usado pelas professoras foi a resolutive.

Palavras-chave: Produção textual. Correção indicativa. Correção resolutive. Correção textual-interativa.

Abstract: This study aimed to identify the types of textual corrections commonly used by Portuguese teachers acting in a public school in the city of Presidente Olegário. The research was based on bibliographic and documentary research. The bibliographic research was based on authors such as Geraldi (1984), Costa Val (1991), Ruiz (2013), Serafini (1989) and Ali (2006), among others. The documentary research was carried out through analysis of three essays available to three Portuguese teachers who teach in the public school system, who performed for the correction of textual production. In each correction of the essays, the similarities and

the types of textual correction more applied by these teachers were identified. From the analysis of the essays corrections, it was verified that the type of correction mostly used by teachers was the resolutive.

Keywords: Textual production. Indicative correction. Resolutive correction. Textual-interactive correction.

1 Introdução

Muitos professores de Língua Portuguesa apresentam dificuldades ao ensinar produção textual e, mais ainda, no momento da correção das produções textuais dos seus alunos. Diante dessas dificuldades, alguns professores fazem as seguintes perguntas: como corrigir redação? O que corrigir na redação? Para que corrigir redação? Muitos fatores contribuem para as dificuldades dos professores, como a formação tradicional dos professores, focada na gramática normativa.

Os tipos de correção textual são o objeto de estudo deste artigo, que pretende identificar o tipo de correção mais usado por três professoras de Língua Portuguesa de uma escola pública, por meio de uma pesquisa documental.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: primeiramente, foi feita uma fundamentação teórica sobre as concepções de linguagem, de texto, de textualidade, de coerência e de coesão textual, sobre a prática de produção textual, os quatro tipos de correções textuais e a refacção textual. Em seguida, foram feitos os procedimentos metodológicos da pesquisa. Depois, a análise do *corpus*, relacionada aos tipos de correções, e, por fim, a conclusão.

Alguns autores como Geraldini (1984), Costa Val (1991), Ruiz (2013), Serafini (1989) e Antunes (2006), entre outros, têm contribuído com seus estudos teóricos para que o professor faça uma reflexão sobre sua prática pedagógica.

2 Concepções de linguagem

A linguagem é inerente ao ser humano. Existem três concepções de linguagem que embasaram os estudos linguísticos.

A primeira concepção é a expressão de pensamento, que busca explicar a linguagem a partir do lado psíquico do falante. Ela se desenvolve no interior do falante que exterioriza aquilo que se passa em seu pensamento por meio dessa linguagem. De acordo com Geraldini (1984, p. 43), essa concepção embasou os estudos tradicionais, dando maior importância à gramática normativa, do que é certo ou errado, deixando de lado a variação linguística. Segundo essa concepção, somos levados a afirmações de que as pessoas não conseguem se expressar porque não pensam.

A segunda concepção é a linguagem como instrumento de comunicação. Nessa concepção, a linguagem é situada no domínio de um código, que enfoca aspectos fonéticos, morfológicos, sintáticos e lexicais da língua. Tal código serve de instrumento de comunicação, ou seja, o falante precisa usar regras preestabelecidas no ato da linguagem.

A terceira concepção percebe a linguagem como processo de interação verbal. O indivíduo falante não apenas transmite informações, mas também realiza ações e atua

sobre os interlocutores através da interação verbal nas relações sociais e na construção dos sujeitos falantes.

O modo como se concebe a natureza da língua altera em muito como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão necessária e importante como a concepção de educação.

3 O texto e a textualidade

De acordo com Infante (1991, p. 18),

a palavra texto provém do latim *textum* que significa tecido, entrelaçamento. (...) O texto resulta de um trabalho de tecer, de entrelaçar várias partes menores, a fim de se obter um todo inter-relacionado. Daí poder falar em textura ou tessitura de um texto: é a rede de relações que garantem sua coesão, sua unidade.

Costa Val (1991, p. 3) salienta que o texto pode ser definido “como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. É fruto de um processo realizado por um sujeito em uma situação comunicativa.

A textualidade, segundo a autora supracitada, é o que faz com que um texto seja texto, e não apenas um amontado de frases. A coerência e a coesão são fatores da textualidade que relacionam ao material conceitual e linguístico do texto.

3.1 Coerência textual e coesão

Segundo Costa Val (1991), a coerência é responsável pelo sentido do texto. Ela abrange os aspectos lógicos, semânticos e cognitivos. Koch e Travaglia (1989) salientam que a coerência é uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados não de maneira localizada, mas, em geral, de maneira global. Além disso, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos.

A coesão é responsável pela construção formal texto, com o uso de mecanismos gramaticais e lexicais como pronomes, artigos, conjunções, reiteraões, substituições, associações etc. O uso adequado da coerência e da coesão é de grande importância para a produção textual.

4 A prática de produção textual

A leitura fornece matéria-prima para o que escrever e como escrever. Além disso, ela tem sido um objeto de ensino e de aprendizagem. A prática de leitura ajuda na prática da produção textual que visa a tornar as pessoas mais aptas a criarem textos coerentes e coesos.

De acordo com Koch (2003, p. 26), o texto é “resultado parcial de nossa atividade comunicativa”, e há três pontos de vista a serem analisados quanto à atividade de produção textual:

1. A produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades.
2. Trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de numa atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal;
3. É uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual (KOCH, 2003, p. 26).

Para a prática de produção textual, é necessário que o professor trabalhe com os alunos um gênero ou uma tipologia textual, salientando as características mais importantes. O professor desenvolve alguma proposta textual. Após a leitura das informações, sugestões, comentários e orientações do professor sobre a prática da produção textual, os alunos farão a produção textual. É necessário que o professor tenha claro para si e deixe claro aos seus alunos, desde o momento inicial da produção textual, os procedimentos básicos que nortearão o trabalho e determinarão a qualidade da interação entre professor, aluno e texto.

4.1 Correção das redações

De acordo com Ruiz (2013, p. 27),

no contexto escolar, ‘correção de redação’ é o nome mais corriqueiro que se dá àquela tarefa comum, típica de todo professor de português, de ler o texto do aluno marcando nele, geralmente com a tradicional caneta vermelha, eventuais ‘erros’ de produção e suas possíveis soluções. O que estou chamando de correção é o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção. Correção é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto.

Corrigir um texto produzido pelo aluno não é apenas detectar erros de aspectos gramaticais, de ortografia ou de pontuação, mas também corrigir e orientar a escrita, a revisão e a reescrita, considerando os aspectos da coerência, da coesão e da progressividade. Desse modo, o professor ajudará os alunos a construírem um texto significativo.

Ruiz (2013) destaca os quatro tipos de correções feitos pelos professores. O primeiro tipo de correção é a indicativa, que é baseada na marcação perto da margem do texto de palavras, frases ou períodos que apresentam problemas. Os erros,

geralmente, são de ordem lexical e ortográfica. Nesse tipo de correção, as marcas são deixadas no texto para apontar os problemas encontrados, e o professor apenas indica os erros deixando pouco claro para o aluno o que este precisa entender.

O segundo tipo de correção é a resolutiva, que consiste na reescrita de palavras, frases ou períodos considerados inadequados pelo professor. Ele entrega ao aluno o texto já corrigido, dessa forma o professor apresenta a solução dos problemas detectados nos textos, baseando apenas em sua opinião, e o aluno é um ser passivo desse tipo de correção.

O terceiro tipo de correção é a classificatória, que marca a correção do texto através do uso de símbolos pelo professor para que o aluno corrija sozinho seu erro. Nesse tipo de correção, não há identificação ambígua desses erros, pois a simbologia usada nesse processo permite apenas uma escolha do aluno. As marcas de metalinguagem codificada servem para apontar a natureza dos problemas encontrados nos textos.

O quarto tipo de correção é a textual-interativa, que usa bilhetes como uma forma alternativa para caracterizar esse tipo de correção. O professor deixa comentários, ou seja, bilhetes, que têm como funções atentar o aluno para a revisão de seu texto e para a própria correção do professor. Nesse processo, ocorre a interação aluno-professor, professor-corretor e aluno-revisor.

Ruiz (2013), partindo do ponto de vista da Análise do Discurso, agrupou os tipos de correções em monofônicas e polifônicas. Classificou a correção classificatória, a indicativa e a textual-interativa como polifônicas. Nelas, o professor pressupõe explicitamente a presença do outro em seu discurso, na medida em que se utiliza de uma metalinguagem que requer a participação efetiva do outro na construção das alterações a serem realizadas na reescrita, enquanto classificou o tipo de correção resolutiva como monofônica, em que o professor já apresenta as alterações a serem aplicadas, sobrepondo, anulando com seu discurso a presença do outro (do aluno).

4.2 Refacção textual

De acordo com Ruiz (2013), a refacção textual é feita pelo aluno por meio da reescrita, da reelaboração, da reestruturação e da retextualização do seu texto a partir da correção proposta pelo professor. A refacção textual é efetuada por dois meios: “in loco”, isto é, no corpo da própria redação ou em “errata”, no pós-texto. A refacção textual “in loco” é feita por meio de uma reescrita colocada acima da escrita original.

As refacções textuais provindas de correções do tipo resolutivo não apresentam dificuldade ao aluno, já que, para ele, fica incumbida apenas a tarefa de copiar as alterações feitas pelo professor. As refacções textuais, em função das correções do tipo indicativa, determinam que o aluno deve compreender os problemas de seu texto para que a refacção seja feita, já que o professor deixa apenas marcações dos erros no texto.

As refacções textuais, em virtude das correções do tipo classificatórias, propõem ao aluno uma refacção a partir da compreensão dos símbolos metalinguísticos deixados no texto do aluno pelo professor. As refacções textuais, em resposta às correções do tipo textuais-interativas, indicam ao aluno uma refacção feita por meio

dos bilhetes que o professor deixa na margem do corpo do texto. Esses bilhetes conduzem o aluno a compreender o meio correto de reescrita do seu texto.

5 Metodologia

Para identificar os tipos de correções textuais, foi feita, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica e, posteriormente, uma pesquisa documental. Em seguida, foi realizada a identificação dos tipos de correções textuais nas produções textuais de três alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Presidente Olegário.

A pesquisa bibliográfica fundamentou-se nos autores Antunes (2006), Costa Val (1991), Geraldi (1984), Infante (1991), Koch e Travaglia (1989), Koch (2003), Ruiz (2013) e Serafini (1989). Já a pesquisa documental apoiou-se na análise de três redações disponibilizadas a três professoras de Língua Portuguesa atuantes na rede pública de ensino, para que realizassem as correções das produções textuais. Para resguardar as identidades das professoras e dos alunos, foram designados códigos: Professora A (texto1); Professora B (texto2) e Professora C (texto3).

Os autores das produções textuais e os corretores delas tiveram sua identificação preservada, e os dados fornecidos por eles não foram usados em prejuízo à pessoa. As ocorrências dos tipos de correções textuais foram identificadas, quantificadas e apresentadas em uma tabela.

6 Resultado e discussão

Os textos selecionados para compor o *corpus* são de alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública. A proposta era de produzir um artigo de opinião com base na leitura de uma notícia de jornal e de textos motivadores. Após a leitura das informações, das sugestões, dos comentários sobre o fato e das orientações da professora, os alunos realizaram a produção textual do artigo de opinião.

Produção de texto

Leia a manchete:

Fogo em boate mata 235 no RS; série de erros causou tragédia

Sem alvará desde agosto, casa noturna de Santa Maria não tinha saída de emergência nem sinalização.

90% das vítimas morreram por asfixia, a maioria jovem. Polícia afirma que houve negligência...

(Adaptado de *O Estado de S. Paulo*, 28 jan. 2013)

- Redija um artigo de opinião sobre o fato, defendendo, com argumentos, seu ponto de vista sobre a irresponsabilidade social que permite a ocorrência de fatos como esse.
- No mínimo 15 linhas.
- Dê um título ao seu artigo de opinião.

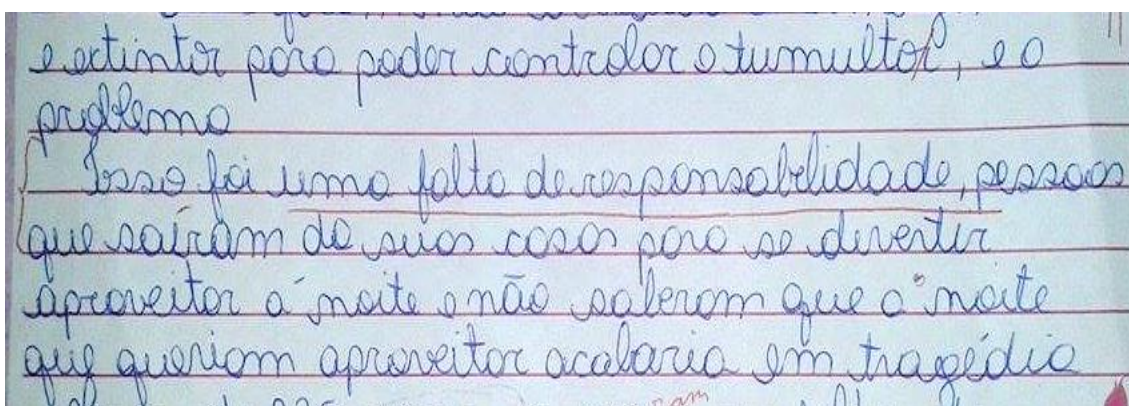
Anexo da proposta da produção textual.

Foram disponibilizadas três redações a três professoras de Língua Portuguesa que lecionam na rede pública de ensino, para que realizassem as correções textuais. Cada professora ficou responsável por corrigir uma redação. A partir das análises das três redações, foi possível verificar os tipos de correção mais ou menos usados pelas professoras de Língua Portuguesa.

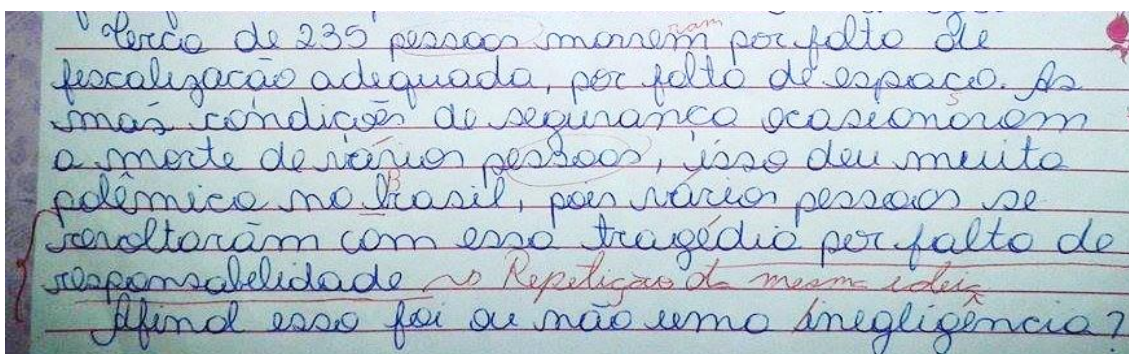
Correção da Professora A

Analisando a correção do **texto 1**, notou-se que os tipos de correção utilizados foram a indicativa, a resolutive e a textual-interativa.

Ao usar a correção indicativa, a professora indica e risca o “r” inadequado na palavra “tumultor” (primeiro parágrafo do texto).

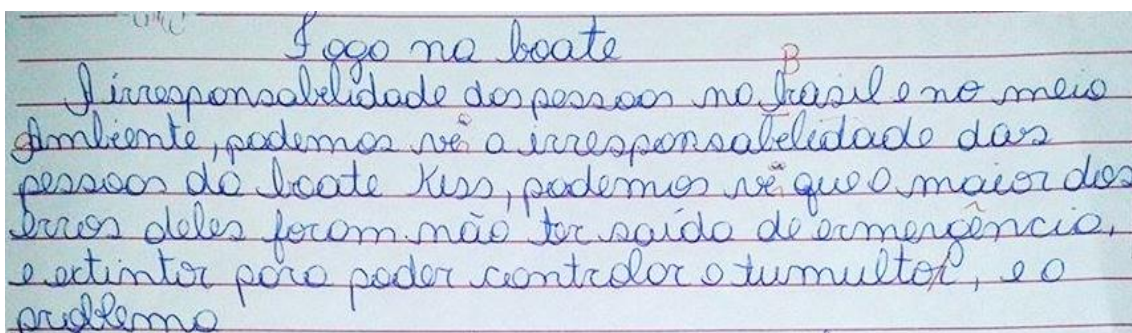


Ela colocou uma chave no início do segundo parágrafo, indicando algum problema. Sublinhou o trecho “uma falta de responsabilidade” e circulo o “acento agudo” de “á” (segundo parágrafo do texto).

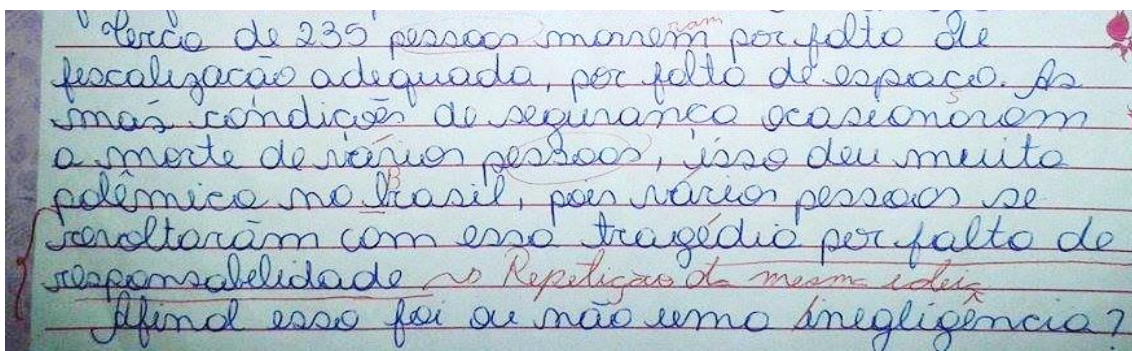


A professora circulo as palavras “pessoas” (terceiro parágrafo do texto) e riscou o “i” da palavra “iniligencia” (quarto parágrafo do texto).

A correção resolutive é usada pela professora para corrigir o “b” minúsculo da palavra “brasil”; ela escreveu um “a” minúsculo antes da palavra “ambiente”. Ela também circulo os “acentos circunflexos” dos verbos “ve” e depois deles escreveu “r”. A professora colocou um “acento circunflexo” na palavra “emergencia” (primeiro parágrafo do texto).

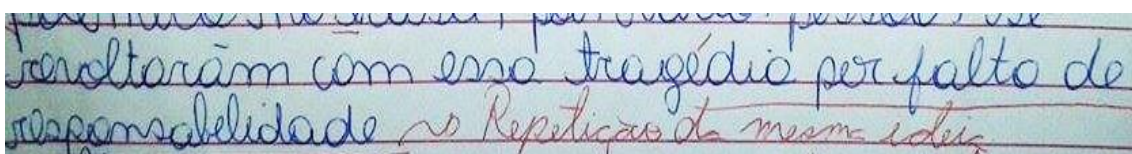


A professora escreveu a desinência “ram” por cima da letra “m” do verbo “morrem”, escreveu o “cedilha” no “c” da palavra “espaco” e acentuou a vogal “a” dos pronomes indefinidos “varios”. Ela grifou o “b” minúsculo e colocou em cima dele um “B” maiúsculo do substantivo “brasil” e também acentuou a vogal “e” da palavra “tragedia” (terceiro parágrafo do texto).

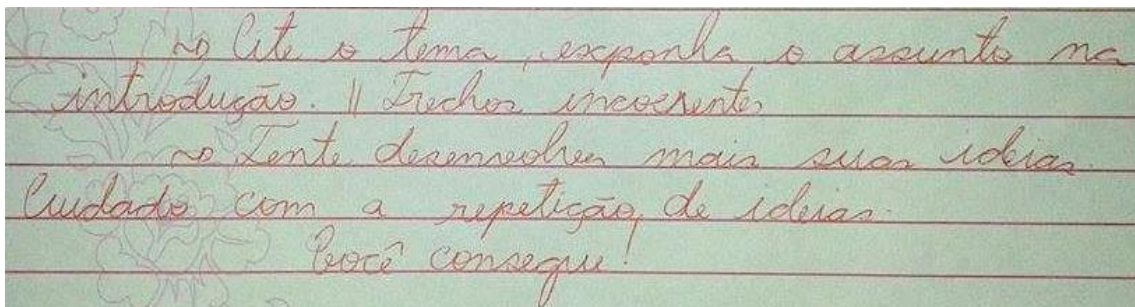


A professora colocou um “acento circunflexo” na palavra “inegligencia” (quarto parágrafo do texto).

O tipo de correção textual-interativa foi usado no trecho problemático “por falta de responsabilidade”. A professora apontou o problema e escreveu que a repetição da mesma ideia é o problema (terceiro parágrafo do texto).



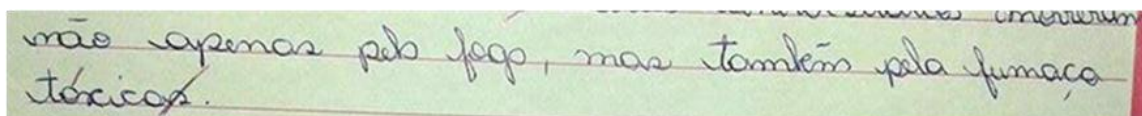
No pós-texto, a professora escreveu um bilhete, expondo o que precisa ser melhorado no texto do aluno, e o incentivou a redigir um texto melhor.



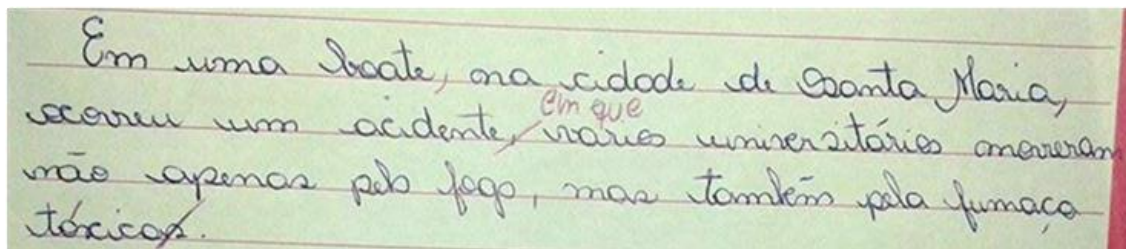
Correção da Professora B

Analisando a correção do **texto 2**, notou-se que os tipos de correção utilizados foram a indicativa e a resolutive.

Ao usar a correção indicativa, a professora cortou a letra “s” da palavra “toxica” (primeiro parágrafo do texto).



A correção resolutive é usada pela professora ao colocar uma “vírgula” depois da palavra “boate”. Ela riscou uma “vírgula” depois da palavra “acidente”, acentuou a letra “a” da palavra “varios” e, por cima dessa palavra, acrescentou a preposição e o pronome “em que” e acentuou a letra “o” da palavra “toxicas” (primeiro parágrafo do texto).



Ela acrescentou “eram” no final do verbo “quis”, corrigindo, assim, o erro de concordância verbal, acentuou a primeira letra “a” da palavra “necessarias” e, depois dessa palavra, colocou uma “vírgula”, cortou uma “vírgula” depois da palavra “responsabilidade” e, além de riscar a palavra “várias”, colocou sobreposta a palavra “muitas”, indicando uma correção (segundo parágrafo do texto).

A tragédia na boate Kiss ocorreu obviamente por causa da irresponsabilidade do corpo de bombeiros que não quiseram realizar as fiscalizações necessárias, e com essa falta de responsabilidade, muitas famílias perderam seus filhos, parentes e amigos.

A professora também acentuou a letra “a” da palavra “proprietários”, colocou uma “vírgula” depois da palavra “Afinal”, além de riscar o “eram” do verbo “fizeram”, acrescentou a letra “e” por cima da letra “i” com o objetivo de corrigir o verbo “fizeram” para “fez” e riscou a palavra “Agora”.

Mas agora já que houve essa tragédia vários prefeitos convocaram com os proprietários de casas noturnas para um debate para fazerem os alvarás. A final, a banda que fizeram o show também tiveram culpa, pois usaram material impróprio naquela noite. Agora que aconteceu essa tragédia o Brasil acorda, mas acorda tarde demais, pois mais de 241 pessoas morreram.

Ela acentuou a primeira vogal “o” da palavra “impróprio”. Por cima do “que” riscado a caneta, ela colocou a preposição e o artigo “Após o”, corrigiu a palavra “aconteceu” para a palavra “acontecimento”, riscou o pronome demonstrativo “essa” e, por cima desse pronome, colocou uma preposição e um pronome demonstrativo “dessa”, acentuou a letra “e” da palavra “tragédia” e colocou “vírgulas” depois das palavras “acorda” e “demais” (terceiro parágrafo do texto).

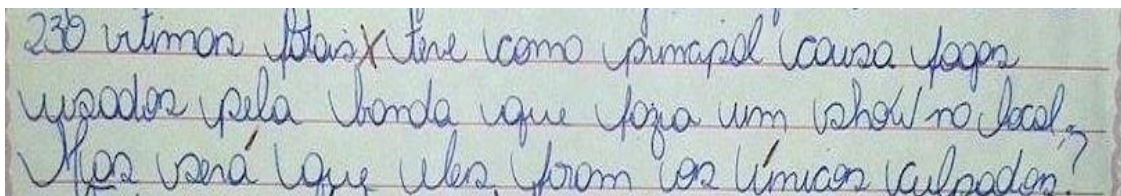
A professora acrescentou o “em” no final verbo “ter”, riscou uma “vírgula” depois da palavra “agilidade” e acrescentou a conjunção “e”, o acento circunflexo na segunda letra “e” da palavra “competência” e uma “vírgula” depois dessa palavra (quarto parágrafo do texto).

Então, eu acho que os pessoas das leis tinham que terem mais responsabilidade, agilidade e competência, assim nenhuma tragédia ocorreria.

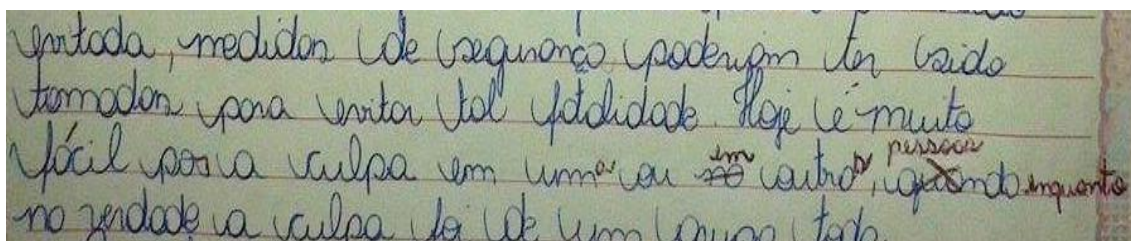
Correção da Professora C

Analisando a correção do **texto 3**, notou-se que o tipo de correção utilizado foi a resolutive.

A correção resolutive é usada pela professora ao riscar uma “vírgula” depois da palavra “fatais” e ao acentuar a vogal “a” do verbo “sera” e a vogal “u” da palavra “unicos” (segundo parágrafo).

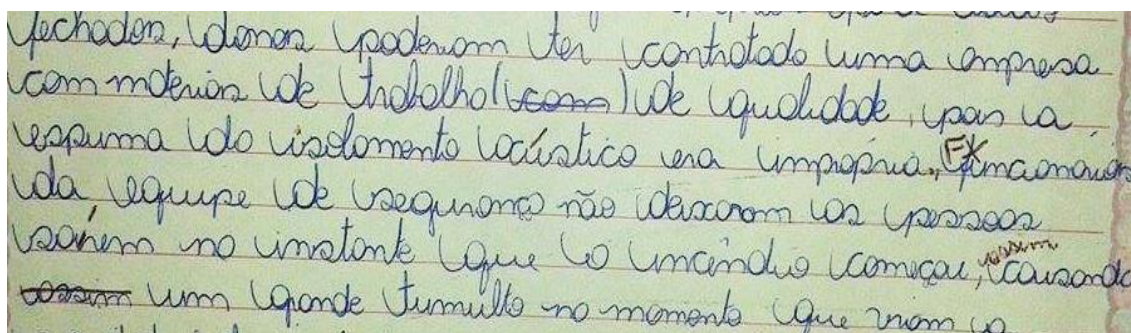


Ela acentuou a vogal “a” da palavra “facil”, acrescentou a letra “r” na sílaba “po”, acrescentou a vogal “a” no artigo indefinido “um”, cortou a preposição “no” e, por cima dela, colocou a preposição “em”.

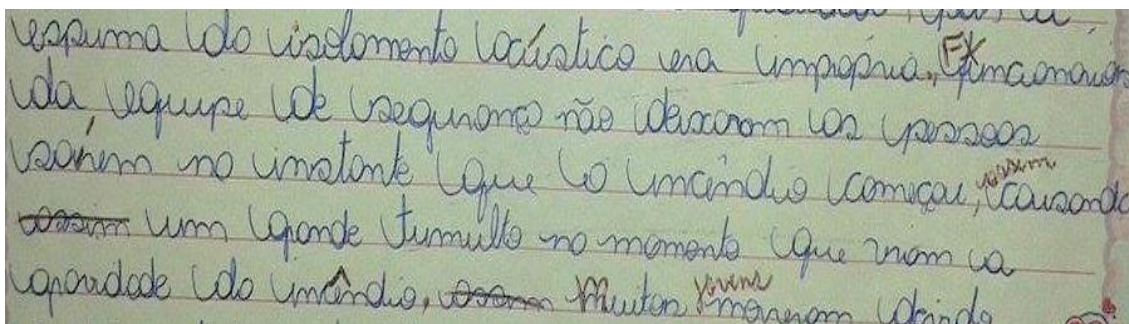


Ela acrescentou a letra “s” no pronome indefinido “outra”, cortou uma “vírgula” depois do pronome indefinido “outra”, além de colocar um “x” por cima da conjunção “quando”, acrescentou a palavra “pessoas” sobreposta a essa conjunção e, ao lado, a conjunção “enquanto” (terceiro parágrafo).

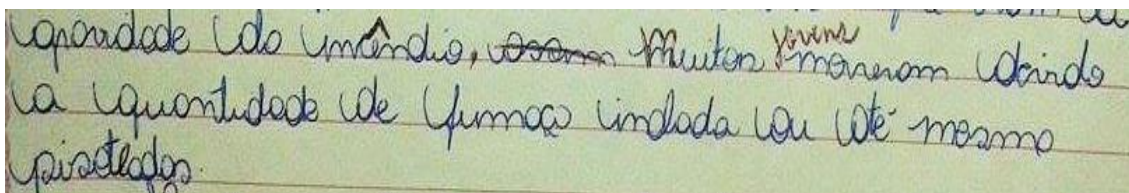
A professora pingou a letra “i” da palavra “isolamento”, acrescentou um “acento agudo” na palavra “acustico” e um “ponto final” depois da palavra “imprópria”. Colocou um “x” na letra inicial “f” minúscula e acrescentou ao lado um “F” maiúsculo.



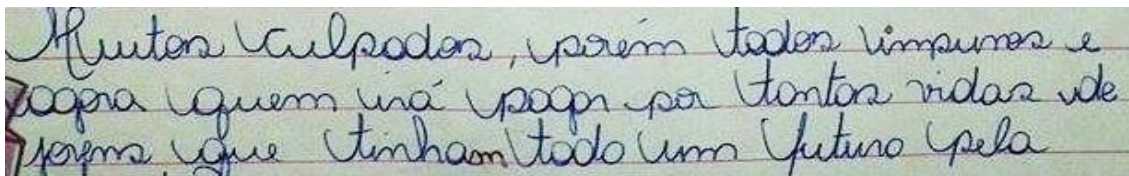
Ela acrescentou a letra “i” na palavra “sarem” e trocou a conjunção “assim” de lugar, passando-a para antes do verbo “causando”. Ela também cortou as conjunções “assim” (quarto parágrafo).



Ela acentuou com um “acento circunflexo” a letra “e” da palavra “incendio” e colocou ponto final depois dessa palavra. Colocou a letra “M” por cima da letra “m” minúscula do pronome indefinido “muitos” e acrescentou o substantivo “jovens” depois desse pronome indefinido. Escreveu a vogal “e” por cima da vogal “i” da palavra “pisotiadadas” (quarto parágrafo).



A professora pingou o “i” da palavra “impunes” e acrescentou o “m” no verbo “tinha” (quinto parágrafo).



As três professoras, ao corrigirem as produções textuais, tiveram como objetivo inicial apontar o erro. As três professoras de Língua Portuguesa (A, B e C) apresentaram semelhanças em suas correções, pois, nas três produções textuais corrigidas, foi utilizado o tipo de correção resolutiva. Observou-se que nenhuma das professoras utilizou o tipo de correção classificatória. Apenas a professora A usou o tipo de correção textual interativa. Somente a professora C não utilizou o tipo de correção indicativa. A professora B usou pouco a correção indicativa. A seguir, na tabela 1 é mostrada a quantidade de ocorrências dos tipos de correção textual usados pelas professoras A, B e C:

Tabela 1: Tipos de correção textual

Tipo de correção Professoras	Indicativa	Resolutiva	Textual- interativa	TOTAL
Professora A (QTD.)	6	14	3	23
Professora B (QTD.)	1	27	0	26
Professora C (QTD.)	0	26	0	26

Fonte: Dados coletados em pesquisa documental (2015).

Identificou-se que as correções feitas pelas professoras incluíram aspectos de concordância nominal e verbal, de ortografia, de pontuação, de acentuação, de parágrafos, de coesão e de coerência. Nenhuma das três professoras optou pela refacção textual.

As professoras B e C, ao corrigirem os textos 2 e 3, priorizaram somente os aspectos gramaticais. Segundo Antunes (2006), muitas vezes, o professor observa só se as palavras foram escritas de forma correta ou não, ou seja, o professor observa somente os aspectos gramaticais. O professor apenas avalia o texto em função dos “erros” e dos “acertos” dos alunos.

A professora A, ao corrigir o texto 1, demonstrou considerar muito mais importantes as ideias escritas com coesão e com coerência e a progressividade do texto do que somente a correção de aspectos gramaticais (ortografia, acentuação ou pontuação), o que ocorre com muita frequência, e não orienta o aluno para a reescrita de seu texto. A professora A não ignorou os problemas gramaticais.

Ao analisar o texto 1, a correção textual realizada foi de maneira híbrida, porque as intervenções realizadas pela professora A englobaram a correção indicativa, a resolutiva e a textual-interativa.

Percebeu-se a predominância da correção resolutiva nas 3 produções textuais analisadas. A autora Ruiz (2013) salienta que, quando a correção se dá na forma resolutiva, é monofônica, pois o professor já apresenta as alterações a serem aplicadas, anulando o modo de pensar do aluno.

Na opção pela correção resolutiva, o aluno poderá copiar o texto sem pensar, pois o professor já pensou por ele e já fez as correções no texto. Na opção pela correção indicativa, o aluno poderá corrigir, no texto, apenas os erros apontados e os outros problemas poderão passar despercebidos. Na opção pela correção textual-interativa, o bilhete que a professora deixou no pós-texto poderá servir para o aluno pensar mais no seu texto não apenas nos aspectos gramaticais, mas na coerência, na clareza e na progressão de ideias que são importantes para o texto do aluno. Além disso, o uso da correção textual-interativa incentiva o aluno a melhorar seu texto e elogia o trabalho feito ou cobra o que não foi feito no texto. Esse tipo de correção possibilitará ao aluno refletir sobre seu texto, pois a professora apontou os problemas presentes no texto sem resolver o problema pelo aluno, de modo que ele poderá reescrever seu texto.

Segundo Ruiz (2013), no tipo de correção indicativa, o professor se limita à indicação do erro, alterando muito pouco o texto e limitando-se a erros localizados. Para Serafini (1989), esse tipo de correção não leva o aluno à solução dos problemas do seu texto, pois o erro não vem apontado com precisão. Ruiz (2013) afirma que, embora problemático no que se refere à intenção de levar o aluno a identificar e corrigir os problemas no seu texto, esse tipo de correção pode ser considerado menos problemático que a correção resolutiva.

A autora Ruiz (2013) também enfatiza que o tipo de correção resolutiva não leva o aluno a refletir, pois o professor entrega ao aluno o texto já corrigido, assim o professor apresenta a solução dos problemas encontrados no texto, em que o aluno é um ser passivo desse tipo de correção.

O tipo de correção textual-interativa atinge a criticidade do aluno, pois, por meio dos bilhetes, o aluno é levado a refletir e a pensar. A maioria das correções textual-interativas é utilizada para incentivar o trabalho de reescrita pelo aluno, pois elogia ou cobra o que foi ou não feito no texto do aluno. O professor orienta e encoraja o aluno a melhorar o texto, sem resolver o problema pelo aluno (RUIZ, 2013).

De acordo com a pesquisa documental, o tipo de correção resolutiva foi o mais usado pelas professoras, embora Ruiz (2013) saliente que a correção textual-interativa produz mais efeitos positivos no texto do aluno.

7 Conclusão

Neste artigo, verificaram-se os tipos de correções textuais mais usados por três professoras de Língua Portuguesa atuantes em uma escola pública. Ao iniciarmos as pesquisas, tínhamos como hipótese de que a correção resolutiva seria mais utilizada pelas professoras, assim como as autoras Ruiz (2013) e Serafini (1989) nos afirmam.

Com embasamento na pesquisa documental, essa hipótese foi confirmada, pois o tipo de correção resolutiva foi usado nas três correções textuais realizadas pelas três professoras. Apenas as professoras A e B utilizaram o tipo de correção indicativa, e somente a professora A utilizou o tipo de correção textual-interativa. Nenhuma das três professoras usou a correção classificatória. A correção indicativa foi pouco usada pelas professoras.

Ao compararmos a correção resolutiva com a indicativa, a classificatória e a textual-interativa, é possível observar que a resolutiva exige menos do professor e do aluno, já que o professor não tem o trabalho de pensar em maneiras de fazer o aluno refletir e pensar sobre seu texto, de instigar ou de incentivar o aluno a melhorar seu texto.

Portanto, pelas pesquisas bibliográficas, comprova-se que o tipo de correção textual-interativa produz mais efeitos no texto do aluno, pois a professora deixa bilhetes no texto do aluno, que poderão servir para este pensar mais no seu texto não só apenas nos aspectos gramaticais, mas também nos aspectos da coerência, da clareza e da progressão de ideias do seu texto. O uso da correção textual-interativa incentiva o aluno a melhorar seu texto e possibilita a reflexão sobre o mesmo, porque a professora apontou os problemas no texto sem resolver o problema pelo aluno. Diferente da pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental nos mostrou outros resultados, pois as

professoras usaram mais o tipo de correção resolutive, indicando que esse tipo de correção seria mais benéfico ao aluno do que a correção textual-interativa.

É importante que os professores de Língua Portuguesa tenham uma visão clara sobre as três concepções de linguagem que adotam na sala de aula, pois elas influenciam o ensino-aprendizagem da língua materna do aluno.

Os PCNs (BRASIL, 2002), que são os Parâmetros Curriculares Nacionais, nos dizem que a concepção da linguagem como processo de interação verbal produz mais efeitos positivos no desenvolvimento do ensino-aprendizagem da língua materna, porque o indivíduo falante não apenas transmite informações, mas também realiza ações e atua sobre os interlocutores através da interação verbal nas relações sociais e na construção dos sujeitos falantes, segundo Geraldi (1984).

Ao identificarmos os tipos de correções nas produções textuais, percebemos que a maioria das professoras adotou a primeira concepção de linguagem, que é a expressão de pensamento, pois deram mais importância aos aspectos gramaticais, ou seja, focaram mais na gramática normativa.

Para trabalhos futuros, seria interessante uma pesquisa mais completa para descobrir o porquê de as professoras utilizarem mais a correção resolutive e a indicativa. Será que elas usam esses tipos de correção resolutive e indicativa por serem correções mais fáceis de ser feitas?

Referências

ANTUNES, Irandé. *Avaliação da produção textual no Ensino Médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *PCN de Língua Portuguesa*. Brasília, MEC, 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Editora Ltda, 1991.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

INFANTE, Ulisses. *Do texto ao texto*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. *Como se corrige redação na escola*. São Paulo: Contexto, 2013.

SERAFINI, M.T. *Como escrever textos*. 6. ed. São Paulo: Globo, 1989.

Práticas de leitura no Ensino Médio: como inovar?

Reading practices at High School: how to innovate?

Adriana de Oliveira Caixeta

Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: adrianacaixeta16@hotmail.com

Caroline Tainá Ribeiro

Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: carolinetaynaribeiro@hotmail.com

Larissa Andrade Santos

Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: lalaricinha@yahoo.com.br

Lucas Vinícius Oliveira de França

Graduado em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: lucasviniciussg@gmail.com

Talita de Oliveira Rocha

Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: talita.o.rocha@hotmail.com

Tayssa Cunha Carvalho

Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: tayssa-ptc@hotmail.com

Carolina da Cunha Reedijk

Professora orientadora (UNIPAM).

E-mail: carol@unipam.edu.br

Resumo: O hábito de ler é crucial para o desenvolvimento do conhecimento humano. Entretanto, estudos indicam que o número de leitores no Brasil caiu nos últimos anos. Esses números envolvem jovens e adolescentes que cursam o Ensino Médio. Mas por que há esse desinteresse pela leitura? Os métodos de abordagem de leitura dos professores, em sala de aula, pode ser uma das possíveis respostas. Sendo assim, este estudo tem por objetivos: descobrir as abordagens de leitura, descobrir se há projetos nas escolas que estimulem o hábito de ler, sugerir um projeto e verificar se os alunos do Ensino Médio sofrem com a dificuldade na interpretação de textos. O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e também de campo, e os resultados apresentados foram obtidos por meio de questionários aplicados em escolas – uma em Patrocínio e outra em Patos de Minas. Alguns números levantados divergem entre si e contrariam a expectativa dos autores do presente estudo. Entretanto, o referencial teórico sustenta a hipótese de que, sim, é necessária a inovação nas práticas de leitura no ambiente escolar, inclusive no Ensino Médio, para que se possam formar novos leitores no Brasil.

Palavras-chave: Leitura. Inovação. Práticas. Hábitos. Escola.

Abstract: The habit of reading is crucial for the development of human knowledge. However, studies indicate that the number of readers in Brazil has fallen in recent years. These numbers involve young people and adolescents who attend high school. But why is there this lack of interest in reading? The teachers reading approach methods, in the classroom, can be one of the possible answers. Thus, this study aims to: find out the reading approaches used by the teachers in the classroom; find out if there are projects, in schools, which encourage the habit of reading; suggest a project, and verify if the high school students suffer from the difficulty in interpreting texts. The study was conducted by means of literature review and also field research and the results were obtained through questionnaires applied in schools - one in Patrocínio and the other in Patos de Minas. Some numbers raised diverge from each other, and contrary to the expectations of the authors of this study. However, the theoretical framework supports the hypothesis that, innovation is necessary in reading practices in the school environment, including high schools, so that they can form new readers in Brazil.

Keywords: Reading. Innovation. Practices. Habits. School.

1 Considerações iniciais

Sabe-se que o hábito da leitura é de grande importância para o desenvolvimento intelectual humano. É um caminho milenar, devido à sua eficácia, para o conhecimento. Enquanto lê, o leitor é beneficiado pelo aumento de vocabulário, pelo estímulo da criatividade, do desenvolvimento de repertório, pelo aguçamento de senso crítico, entre tantos outros benefícios. Além disso, o hábito de ler também exercita a interpretação, isto é, o leitor consegue extrair uma mensagem ou um pressuposto do texto escrito, e não faz apenas leituras vazias de códigos. Portanto, como se pode perceber, o hábito da leitura – especialmente num tempo e sociedade que exigem muito do intelecto das pessoas para o alcance do sucesso – é um hábito crucial.

Na vida do jovem e do adolescente, estudante do Ensino Médio, ler é ainda mais importante. Prestes a prestar vestibulares e o Enem (Exame Nacional de Ensino Médio), o aluno precisa de um contato maior com livros para estudos e leituras sobre atualidades. No entanto, caso esse jovem ou adolescente não tenha tido afinidade com a leitura no decorrer de sua vida, pode encontrar grandes dificuldades na hora de estudar e de interpretar questões e textos propostos nos exames e, até mesmo, em cursinhos pré-vestibulares. O professor, então, entra em cena, exercendo papel essencial de estimular e encontrar meios para que o aluno desenvolva o hábito de ler antes da chegada de momentos tão críticos.

Todavia, apesar da já esclarecida importância da leitura, o número de brasileiros leitores reduziu, segundo estudos feitos pelo Instituto Pró-Livro (2012). Mais especificamente entre os jovens e adolescentes (0,7%, comparado a 2007). E é a partir desse problema que o presente estudo será delineado: quais seriam os motivos da falta de interesse, entre os alunos de Ensino Médio, pela leitura? Tal desinteresse estaria relacionado à falta de estímulo dos professores? Será que a maneira de abordar a leitura nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura tem impacto no interesse do aluno pela leitura?

Partindo da hipótese de que o desinteresse dos jovens e adolescentes – estudantes do Ensino Médio – pela leitura pode estar relacionado com a maneira como o professor a aborda, é necessário que haja maior reflexão sobre essas perguntas e sobre a prática de leitura no ambiente escolar para descobrir possíveis falhas e sucessos nas metodologias usadas pelos professores. É necessário, também, pensar em novas maneiras de estimular o gosto dos jovens e adolescentes pela leitura, porque, como afirma Melo (2015), o momento principal para a formação de leitores é na escola.

O objetivo geral do presente estudo foi verificar como o professor aborda a leitura em sala de aula e sugerir um projeto com o intuito de contribuir para uma prática de leitura mais atrativa e inovadora. Além disso, objetivou-se também verificar o grau de interesse dos alunos do Ensino Médio pela leitura e se eles têm dificuldades em interpretação de textos.

2 Referencial teórico

Para a realização do referencial teórico, utilizou-se de fontes de autores que já pesquisaram e investigaram sobre o tema proposto no presente estudo. O referencial apresenta-se dividido em dois tópicos, abordando temas sobre as práticas de leitura no ambiente escolar.

2.1 A inserção da leitura aos novos leitores no contexto escolar

O modo como professores inserem a leitura em suas aulas deve ser feito de acordo com os graus de leitura dos alunos. Muitos adolescentes chegam ao Ensino Médio com o mínimo de contato com livros ou qualquer outro tipo de leitura e são logo apresentados a cânones literários, complexos e, para eles, maçantes. Esse primeiro contato certamente gera resistência e desconforto, acarretando o desinteresse e a aversão às práticas de leitura.

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque não faz sentido. (KLEIMAN, 2002, p. 16)

Calvino (2007) destaca que um clássico não ensina, necessariamente, algo que não é sabido. Às vezes, apenas descobre-se nele algo que sempre se soube, mas era desconhecido que o clássico dissera primeiro (ou que de algum modo se liga a ele de maneira particular).

Assim, a literatura canonizada, muitas vezes sendo o primeiro contato maior do aluno com a leitura no Ensino Médio, pode esperar. Não deve ser desprezada, mas inserida no ensino literário quando o aluno tiver mais familiaridade com a leitura e certo amadurecimento para compreender e interpretar o que se lê.

Inicialmente, é importante saber qual o grau de leitura do aluno e oferecer a ele leituras menos complexas, mas que desenvolverão, de alguma forma, o seu intelecto. Assim, o professor pode aumentar gradativamente a complexidade dos textos lidos até

chegar às obras clássicas. Dessa forma, o aluno compreende que nem toda leitura é difícil e tem mais chances de se tornar um leitor.

2.2 A valorização do gosto pessoal do aluno

A deficiência no hábito de leitura entre jovens e adolescentes, estudantes do Ensino Médio, pode estar também diretamente ligada às propostas de leituras feitas pelos professores em sala de aula, tratando-se do gênero literário. A valorização do gosto pessoal do aluno é algo importante que deve ser explorada pelo professor para que ele consiga, assim, estimular o gosto e o hábito de ler:

Permitir que o educando faça suas escolhas literárias a partir de um leque disposto pelo professor, a fim de que a fruição e a interpretação sejam a principal razão da leitura é fundamental. Nessa perspectiva, o professor torna-se um mediador entre o texto e o aluno-leitor, considerando a leitura no seu sentido mais amplo e utilizando o livro não apenas com a finalidade de responder a questionários, ou trabalhar a gramática. Além disso, o docente valorizará a cultura oral pré-existente no cotidiano de seu alunado, fazendo uma ponte entre as tradições orais e escrita, estimulando-os a ler, seja um livro, uma gravura, um sorriso ou o mundo. (SOUZA, 2008, p. 6)

Levando em consideração que a maior parte dos professores não permite que os alunos façam suas escolhas literárias, é possível afirmar que isso causa resistência nos adolescentes de ler o que é imposto. Como afirma Souza (2008), na citação anterior, a leitura de um livro no ambiente escolar vai muito além de fins didáticos. É necessário que o alunado se sinta na liberdade de ler o que lhe dá prazer, antes de ler apenas por ler – ou somente o que é imposto.

3 Procedimentos metodológicos

O presente estudo é de caráter exploratório e explicativo. Exploratório porque o problema foi abordado de maneira explícita, sendo feito um levantamento bibliográfico, e houve resposta de pessoas que tiveram e têm experiência com o problema levantado. E explicativo porque se tem preocupação em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência do problema levantado, numa tentativa de explicar o porquê a partir dos resultados obtidos.

Para alcançar os objetivos propostos para este estudo, foram realizadas pesquisas bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de leituras de obras dos autores citados ao longo do artigo e a pesquisa de campo foi feita por meio de questionários. Os questionários foram respondidos por alunos do Ensino Médio de uma escola de Patos de Minas e de outra de Patrocínio, ambas no estado de Minas Gerais. Foi elaborado, ainda, outro questionário, destinado aos professores das respectivas escolas mencionadas. Tais professores trabalham em rede pública, com Língua Portuguesa e Literatura.

Além disso, formulou-se um projeto que visa contribuir para uma prática de leitura mais atrativa e inovada no ambiente escolar, sugerido aos professores envolvidos.

3.1 A pesquisa

Os autores do presente estudo vivem em três diferentes cidades do Alto Paranaíba: Patos de Minas, Patrocínio e Rio Paranaíba. Aproveitando essa diversidade de ambientes, foi decidido aplicar os questionários em pelo menos duas cidades diferentes. Patos de Minas e Patrocínio foram escolhidas.

Como o alvo do estudo está nos jovens e adolescentes que estão no Ensino Médio, os questionários foram aplicados aos alunos do primeiro ano e aos professores de Língua Portuguesa e Literatura dessas turmas. É nesse grau de escolaridade que os alunos e professores precisam tratar as práticas de leitura com mais seriedade e afincamento, antes da pressão do fim do Ensino Médio – em que se depararão com os vestibulares e com o Enem.

O questionário destinado aos alunos (Apêndice B) objetivou verificar se eles se consideram leitores frequentes, quais seus gostos literários e qual sua visão sobre como é abordada a leitura na sala de aula pelo professor. Objetivou, também, verificar se percebem, neles mesmos, alguma dificuldade na interpretação de textos, além de outras questões.

O questionário destinado aos professores (Apêndice A) teve por objetivo principal identificar o método de leitura abordado por eles em sala de aula; verificar se existe algum projeto de incentivo à leitura, proposto pela escola; e, em contrapartida às respostas dadas pelos alunos, verificar sua visão sobre os hábitos de leitura dos estudantes.

Ambos os questionários foram aplicados respeitando o Termo de Preservação de Identidade. A abordagem foi quantitativa, já que o número obtido pelas respostas importa para o diagnóstico do problema, e, também, qualitativa, pois foi necessário analisar as respostas para identificar a preferência, o interesse, as dificuldades e as opiniões do alunado.

3.2 O projeto sugerido

O projeto elaborado pelos autores do presente estudo, sugerido para ambas as escolas envolvidas, objetiva estimular nos alunos o hábito de leitura, por meio de uma abordagem mais atrativa e inovadora. É um projeto com resultados a longo prazo, que deve ser desenvolvido no decorrer de um ano.

Nesse projeto, as turmas são divididas em pequenos grupos, levando em consideração o seu gosto literário ou entretenimento em geral (para os que não possuem um gosto literário), podendo ser gêneros de jogos de videogame, séries, filmes etc. Divididos os grupos, o professor pesquisa livros que se enquadrem nos gostos levantados pelos alunos e lhes propõe ler pelo menos um dos títulos pesquisados.

Após a leitura do livro, cada grupo deverá levar à turma, de maneira criativa, sua interpretação da obra, podendo ser teatral, musical, poética etc., ficando a critério dos envolvidos.

Feita essa leitura em grupo, o professor continua propondo leituras de textos que despertam interesse nos alunos, em sala de aula, sempre instigando as diferentes interpretações. Dessa forma, eles terão chances maiores de desenvolver gosto pela leitura.

Enquanto tais leituras acontecem, é importante que o professor proponha um livro mais complexo, com um prazo maior para leitura, para toda a turma. Como os alunos já estarão mais familiarizados e habituados a ler, encontrarão menos dificuldades na leitura de cânones literários, que possuem linguagem complexa, profunda e rebuscada. Estarão, também, mais aptos a fazer boas interpretações de tal leitura.

Ao final do ano letivo, o professor faz uma avaliação que foge um pouco aos padrões tradicionais de perguntas e respostas. A avaliação sobre o livro lido por toda a turma é uma apresentação que envolverá todos. Uma releitura ou uma representação da obra em forma de teatro, em que cada grupo montado no início do ano fica encarregado de uma ou mais partes da representação – podendo ser ela o figurino, o cenário, a musicalidade e, até mesmo, a atuação em si.

A ideia da finalização com esse “teatro” é de que os alunos entrossem e reajam com a obra como um todo, fazendo o que gostam. Espera-se que, assim, nasça ao menos um interesse maior pela leitura, a capacidade de melhor interpretação e ampliação de gosto até mesmo pelos clássicos cânones literários, tão temidos por eles.

4 Resultados obtidos

Ao analisar os dados coletados, verificou-se que as escolas envolvidas não possuem projeto de incentivo à leitura. Os dois professores que participaram da pesquisa responderam apenas às perguntas fechadas e não sugeriram nenhum projeto que possa estimular o hábito de ler, esclarecendo que nunca participaram de um.

Quanto às perguntas fechadas, há também uma notável concordância de respostas. Ambos afirmaram que seus alunos, em geral, não gostam de ler e que têm problemas com interpretação de textos. Apesar disso, eles propõem leitura de livros no decorrer do ano (três ou mais). Sobre os interesses dos estudantes, os professores notaram que esses preferem filmes, videogame, revistas, celulares e tablets.

Em contrapartida, o questionário aplicado aos alunos surpreendeu. Na tabela 1 é possível verificar os números levantados pela pesquisa. A Escola A refere-se à escola de Patrocínio, da qual 42 alunos participaram da pesquisa. A Escola B refere-se à escola de Patos de Minas, da qual apenas 26 alunos deram retorno ao questionário.

Tabela 1: Leitores frequentes e leitores não frequentes

ESCOLA	Alunos que se consideram leitores frequentes	Alunos que não se consideram leitores frequentes
Escola A	55%	45%
Escola B	42,3 %	57,7%

Fonte: Dados levantados em pesquisa de campo (2015)

A maioria dos alunos da Escola A consideram-se leitores frequentes. A mesma porcentagem também afirma que lê textos individualmente na sala de aula, fazendo apenas leitura silenciosa e, em seguida, exercícios sobre esses mesmos textos. Os outros 45% afirmam que, além da leitura silenciosa, fazem a leitura em voz alta, antes dos exercícios.

Ainda referente à Escola A, em Patrocínio, 92% dos alunos afirmaram que o professor lhes impõe um livro para ler, dando tempo determinado para a leitura, apenas para fins didáticos, não permitindo que façam escolhas literárias. 52,5% desses mesmos alunos acreditam que essa leitura imposta pelos professores faz com que se sintam desmotivados a ler.

Já na Escola B, em Patos de Minas, 92% dos alunos que responderam aos questionários afirmaram que fazem leituras em voz alta, além da silenciosa, durante as aulas. Apenas 7% declararam que o professor lhes impõe um livro, apenas para fins didáticos, enquanto que 92% afirmaram que o professor deixa aberta a opção de escolher o que leem. Ainda sobre os resultados obtidos na Escola B, 42% dos alunos acreditam que a leitura de livros impostos pelo professor os desmotivam a ler, contra os outros 57% que discordam dessa ideia.

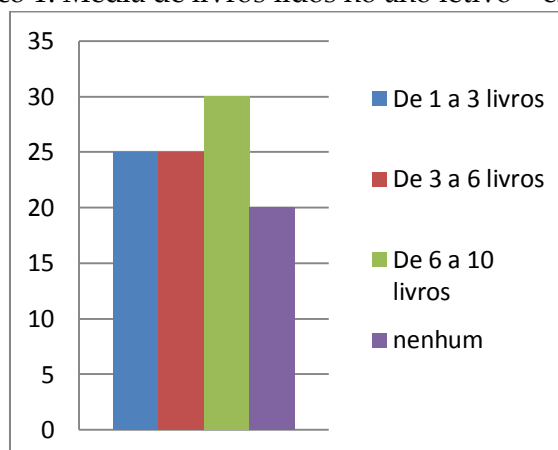
Analisando esses dados, é possível notar que, apesar de as respostas dadas pelos professores serem praticamente idênticas, eles refletiram de forma diferente em seus alunos. Levando em consideração que os docentes afirmaram que os estudantes, em geral, não gostam de ler, pode-se sugerir um pressuposto de que alguns alunos, talvez, não tenham sido sinceros ao responder ao questionário. Entretanto, não cabe aos autores do presente estudo fazer tal afirmação.

Nos gráficos a seguir, encontram-se as porcentagens de outras questões levantadas no questionário dos estudantes de Ensino Médio:

Média de livros lidos

Na escola em que 55% dos alunos afirmaram serem leitores frequentes, apenas 30% declararam que leem de 6 a 10 livros durante o ano letivo e 20% afirmaram que não leem nenhum.

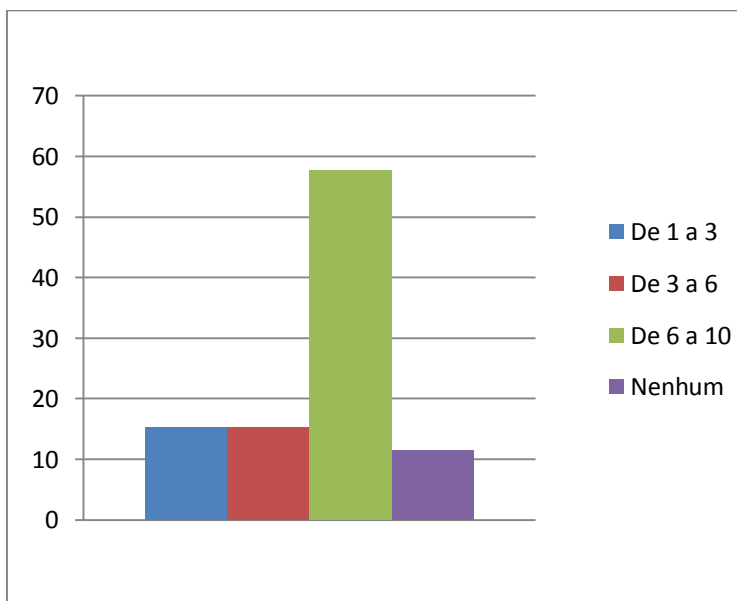
Gráfico 1: Média de livros lidos no ano letivo – escola A



Fonte: Dados levantados em pesquisa de campo (2015)

Já na Escola B, em Patos de Minas, onde menos da metade dos alunos afirmaram serem leitores frequentes, 57,7% declararam que leem de 6 a 10 livros ao longo do ano letivo. É uma porcentagem alta e conflituosa. Há, então, mais uma contradição.

Gráfico 2: Média de livros lidos no ano letivo – escola B

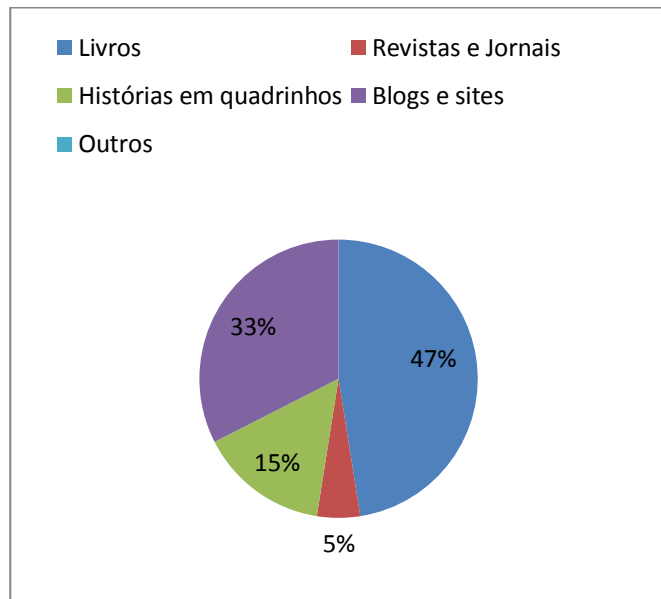


Fonte: Dados levantados em pesquisa de campo (2015)

Interesses de leitura

Quanto aos interesses de leitura, os livros sobressaíram-se. Logo depois, vêm os blogs e sites. Alguns alunos mencionaram redes sociais como preferência de leitura.

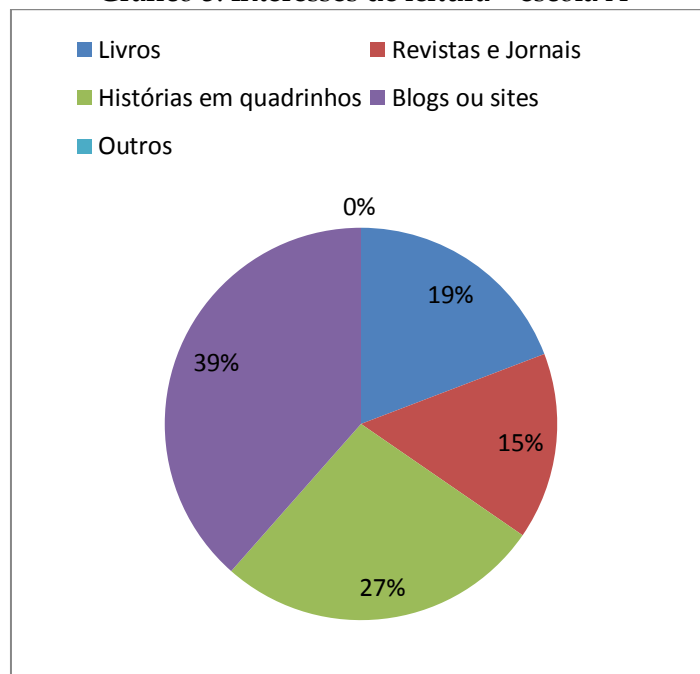
Gráfico 3: Interesses de leitura – escola A



Fonte: Dados levantados em pesquisa de campo (2015)

Na escola B, os números foram um pouco mais coerentes, em relação às respostas anteriores. A leitura de livros ficou atrás de blogs e sites e de histórias em quadrinhos.

Gráfico 3: Interesses de leitura – escola A



Fonte: Dados levantados em pesquisa de campo (2015)

Outros números que parecem conflituosos e contraditórios são os que apontam a deficiência na interpretação de textos. Ambos os professores que responderam ao questionário afirmaram que seus alunos têm problemas de interpretação. No entanto,

em uma autoavaliação, apenas 7,5% dos estudantes disseram que precisam ler mais de duas vezes para identificar o assunto do texto. Nenhum afirmou que é muito difícil interpretar. Na Escola A, 47,5% disseram que é necessário apenas uma leitura para a identificação do assunto e, na Escola B, 30,8% disseram o mesmo.

5 Considerações finais

O objetivo geral deste trabalho foi verificar como o professor aborda a leitura em sala de aula e sugerir um projeto com o intuito de contribuir para uma prática de leitura mais atrativa e inovada. Além disso, buscou verificar o grau de interesse dos alunos do Ensino Médio pela leitura e se eles têm dificuldades em interpretação de textos.

Com base nos resultados obtidos, tais objetivos foram alcançados, com as seguintes conclusões: 1) os professores abordam a leitura na sala de aula de maneira tradicional, sem inovar nas práticas de leitura e sem projetos de estímulo aos alunos; 2) a sugestão do projeto elaborado pelos autores do estudo foi feita, mas ainda não foi aprovada pelas escolas envolvidas, pois requer um longo prazo para sua execução; 3) a maioria dos alunos diz-se leitores, mas isso não quer dizer que seja verdade. Os números em contradição e conflito revelam que os jovens e adolescentes leem menos do que dizem ler e preferem navegar na internet a ler um livro; 4) a maior parte dos alunos acredita que a leitura imposta pelo professor não os desmotiva a ler; e 5) também a maior parte deles não acha que tem dificuldades na interpretação de texto, embora os professores afirmem o contrário.

Estas são conclusões que diferem do que os autores deste estudo esperavam obter ao fim das pesquisas. A hipótese de que o desinteresse dos estudantes do Ensino Médio pela leitura está relacionado à maneira como o professor a aborda na sala de aula não foi totalmente comprovada por meio dos questionários respondidos pelas escolas A e B, de Patrocínio e de Patos de Minas. Entretanto, a hipótese também não foi derrubada. Afinal, apenas duas escolas foram envolvidas na pesquisa, e o referencial teórico comprova que as práticas de leitura no ambiente escolar – em especial no Ensino Médio – precisam ser inovadas, para que, caso as metodologias usadas pelos professores sejam a principal causa da queda de número de leitores, o país alavanque a porcentagem de jovens e adolescentes leitores e interpretadores de textos e obras literárias.

Referências

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

MELO, Wellington. *Queda no hábito de leitura revela dificuldade de formar leitores no Brasil*. 2015. Disponível em:
<<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cultura/literatura/noticia/2015/04/08/qued>

a-no-habito-de-leitura-revela-dificuldade-de-formar-leitores-no-brasil-175698.php>. Acesso em: 3 jun. 2016.

SOUZA, Manuela Cunha de. *Práticas de leitura no espaço escolar: (Im)posição do docente e a formação do discente*. 2008. Disponível em:
<<http://www.cultura.al.gov.br/politicas-e-acoes/sistema-estadual-de-bibliotecas-publicas/leituras-recomendadas/Praticas%20de%20leitura%20na%20escola.pdf>>.
Acesso em: 3 jun. 2016.

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores

TERMO DE PRESERVAÇÃO DE IDENTIDADE

Este questionário tem por finalidade diagnosticar e comprovar os termos apresentados numa pesquisa elaborada pelos alunos do segundo período do curso de Letras do UNIPAM. Não há interesse algum em informar identidade (nome, sala ou gênero). Não será entregue à diretoria da escola. Somente cinco pessoas (os integrantes do grupo) terão acesso a esses questionários.

Tratando-se da maioria, seus alunos gostam de ler?

SIM NÃO

Existe algum projeto de incentivo à leitura na escola que você trabalha?

SIM NÃO

Se sim, qual?

Seus alunos enfrentam problemas na interpretação de textos?

SIM NÃO

Você propõe a leitura de livros no decorrer do ano?

SIM NÃO

Se sim, quantos? 1____ 2____ 3 ou mais____

Se não, qual sua opinião do motivo da ausência de livros em sala de aula?

Seus alunos demonstram interesse em:

Filmes

Blogs

Videogame

Textos e notícias

Revistas

Celulares e *tablet's*

Livros

Por fim, gostaria de sugerir algum projeto ou já fez/participou de algum que tenha obtido resultados positivos? Ou gostaria de acrescentar alguma consideração final?

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos alunos

TERMO DE PRESERVAÇÃO DE IDENTIDADE

Este questionário tem por finalidade diagnosticar e comprovar os termos apresentados numa pesquisa elaborada pelos alunos do segundo período do curso de Letras do UNIPAM. Não há interesse algum em informar identidade (nome, sala ou gênero). Não será entregue à diretoria da escola. Somente cinco pessoas (os integrantes do grupo) terão acesso a esses questionários.

1. Você é um leitor frequente?

Sim Não

2. Quantos livros em média você lê durante o ano letivo?

De 1 a 3

De 3 a 6

De 6 a 10

Nenhum

3. Você prefere ler:

Livros

Revistas e Jornais

Histórias em quadrinhos

Blogs ou sites de internet

Outros

Quais? _____

4. Como é trabalhada a leitura em sala de aula?

Nós lemos textos individualmente, fazendo somente leitura silenciosa e exercícios sobre esses textos.

Nós lemos textos individualmente e em grupo, ou seja, temos o momento da leitura silenciosa e o momento da leitura em voz alta e, logo, fazemos exercícios sobre esses textos.

Outros.

5. A respeito da leitura de livros em sala de aula:

A professora nos passa um livro, dando um tempo determinado para o término da leitura e, logo, fazemos prova ou trabalho sobre esse livro.

A professora nos deixa aberta a opção de escolher o que iremos ler, nos dando um prazo determinado para essa leitura e, logo, fazemos um trabalho ou prova sobre o livro.

A leitura de livros não é trabalhada conosco em sala de aula.

Outros.

6. Ao fazer uma leitura de um texto pela primeira vez, você consegue identificar o assunto do texto ou é necessário que você leia novamente?

- Leio apenas uma vez.
- É necessário que eu leia duas vezes.
- É necessário que eu leia mais de duas vezes.
- É muito difícil interpretar um texto.

7. Você é:

- Um(a) amante da leitura
- Eu leio às vezes
- Eu só leio quando a professora passa um livro para eu ler
- Eu nunca leio

8. Você acredita que a leitura imposta pelos professores faz com que os alunos fiquem desmotivados a ler?

- Sim Não

9. Qual nota você se dá como leitor?

Corpo docente: porta voz na queixa escolar

Teaching staff: spokesperson in school complaint

Jefferson J. Brandão

Bacharel em Psicologia (UNIPAM); Especializando em Psicopedagogia (UNIPAM).
E-mail: jj.brandao@outlook.com

Resumo: Ao pensarmos nos processos de ensino-aprendizagem, devemos considerar vários elementos que estão em uma relação constante, tal como alunos, corpo docente, equipe administrativa, serviços gerais, comunidade, prefeitura etc. Todo esse corpo institucional funciona de maneira sistêmica. Quando uma esfera adocece, seus integrantes manifestam sintomas: queixas de aprendizado, agressividade, evasão, demissão, pedidos de afastamento médico, greves, indisciplina, síndrome de burnout etc. Nesse viés, este artigo busca explorar os aspectos que implicam o professor nesse movimento institucional adoecido, para que, a partir disso, possamos elaborar estratégias para fortalecer a educação em nosso país, que se encontra em uma das piores colocações em termos de qualidade. A queixa de aprendizado não é um problema que reside apenas no aluno ou no professor e nem mesmo na escola, mas sim um sintoma social.

Palavras-chave: Professores. Adoecimento. Habilidades Sociais. Processo de Ensino e Aprendizado.

Abstract: When we think about the teaching and learning processes, we have to consider the many elements that are in constant relation, such as students, teaching body, management team, general services, community, town hall among others. All these institutional body works in a systemic way. When a sphere gets sick, its members manifest many symptoms: learning problems, aggressiveness, school evasion, resignation, requests of medical clearance, strikes, indiscipline, burnout's syndrome etc. This article aims to explore the aspects involving the teacher in this unhealthy institutional movement, so that, from that we can have strategies to strengthen the education in our country, that is in one of the worst settings in terms of quality. The learning problems are not a matter that resides only in the student or in the teacher or even in the school, but it is a social symptom.

Keywords: Teachers. Social Skills. Learning and Teaching Process.

1 Considerações iniciais

O presente artigo apresenta um estudo com vistas à discussão de aspectos envolvidos na relação da docência com diversos agentes sociais. O objetivo da realização desse levantamento e discussão de dados consiste na crítica dos modelos de formação, empregabilidade e organização institucional vigentes nas instituições públicas e privadas. Esses aspectos podem impossibilitar um adequado exercício da profissão de professor e, conseqüentemente, engendrar aspectos que contribuem para seu adoecimento e que levam à queixa escolar.

A metodologia de pesquisa consistiu em buscar nas bases de dados online, motores de busca (Google, Google Acadêmico) e na biblioteca do Centro Universitário

de Patos de Minas material que informasse a respeito dos aspectos laborais, interpessoais e intrapessoais de professores da educação básica.

2 Exigências da profissão

O professor possui diversas funções. Entre elas, podemos destacar a de provocar avanços no desenvolvimento dos alunos, transmitir os conhecimentos humanos acumulados e ser um modelo de postura e conduta para esses sujeitos que estão, por meio da escola, entrando no mundo social. Dessa forma, um contínuo processo de aperfeiçoamento dos aspectos interpessoais e intrapessoais deveria estar ao alcance dos professores, visto a dimensão de suas responsabilidades. Um professor desequilibrado emocionalmente teria condições de ensinar aos alunos como lidar com seus problemas cotidianos se nem mesmo ele o consegue? As ferramentas possíveis para esse processo podem incluir psicoterapia individual ou em grupo, meditação, yoga, artes marciais, atividades artísticas, práticas esportivas, engajamento em atividades sociais etc. Ou seja, atividades promotoras da saúde e do lazer com potencial para o exercício da reflexão, do autoconhecimento, do autocontrole e da autoestima. Silva (2002, p. 214), em seu doutoramento, pontua a importância de considerar o docente em sua totalidade:

fala-se muito em desenvolvimento profissional, mas não se pode esquecer que o ser humano é um todo; talvez seja mais interessante pensarmos em desenvolvimento pessoal, que, necessariamente, envolve também a profissão com que cada indivíduo se apresenta ao mundo.

Atualmente, uma grande parcela de profissionais da educação sofre de adoecimento no trabalho em diversos aspectos. Silveira *et al.* (2011, p. 118) apontam para o que podemos nomear como negligência do autocuidado dos professores da educação básica e que deveria ser considerado um caso de saúde pública e tratado como tal.

Pode-se inferir que fatores como a sobrecarga de trabalho, pouca prática de atividades físicas e lazer, além de dificuldades no convívio social com colegas e alunos repercutem no cotidiano deste profissional, em termos de vitalidade, capacidade funcional e saúde mental, podendo interferir no desempenho profissional destes docentes. O entendimento e reconhecimento dessa realidade se fazem necessários para uma inclusão do professor nas medidas de políticas públicas voltadas para a saúde e bem-estar da categoria (SILVEIRA *et al.*, 2011, p. 118).

Entre as principais ideias levantadas dos autores pesquisados está a valorização da inteligência emocional na atualidade. Um bom resultado em um teste de QI não é o melhor preditor para se encontrar quem alcançará os melhores cargos, produtividade ou status no mercado profissional. Afinal de contas, esses fatores são atravessados por questões afetivas e interpessoais. Bons profissionais podem ter suas carreiras prejudicadas por patologias de raízes emocionais, tais como a depressão, o transtorno

de ansiedade, o alcoolismo etc. Os pedidos de afastamento médico por parte de professores da educação básica possuem uma parcela significativa de doenças psiquiátricas. Segundo reportagem do G1 de Presidente Prudente (2015), dos 1.203 trabalhadores da rede municipal e particular de Presidente Prudente, 276 deixaram de atuar por afastamento médico. Entre esses, cerca de 23% e 26% dos afastamentos se deve por questões psiquiátricas, como estresse, fobias e síndrome do pânico. O longo tempo em sala de aula, submetido à indisciplina e à agressão verbal e física, leva o profissional da educação a buscar meios para evitar o trabalho, que acaba por se tornar aversivo, de acordo com Goleman¹ (1995, *apud* MADUREIRA, 2006, p. 85).

O G1 realizou uma matéria em 2015 com base na pesquisa feita pela especialista em educação, Ieda Benedetti, que apontou a extensão do problema no Estado de São Paulo e alguns depoimentos de professores nessa situação:

“A síndrome é um estresse que ocorre quando chegamos ao nosso extremo e a vida do professor é exatamente assim. Sentimos que não vamos dar conta, que não conseguiremos e, então, o pânico começa. É muito complicado”, disse. Ieda fala que o principal motivo são os estresses causados ao longo dos anos em sala de aula. Essa situação tem ocorrido em todo o Estado. Segundo a coordenadora regional do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), Ana Kuhn, os desligamentos por questões psiquiátricas atingem 40% em escolas estaduais e um dos motivos é a frustração com a carreira (BENEDETTI, 2015).

O impacto desse adoecimento se dá em muitos setores: na saúde dos profissionais, que se veem pressionados a dar conta de uma situação que extrapola sua resiliência, na qualidade do ensino dos alunos, que perdem aulas enquanto se procura um substituto que nem sempre consegue continuar com o plano de aulas do professor anterior e, também, nos aspectos econômicos dessas instituições de ensino e do Estado.

A Síndrome de Burnout, desde 1999, é reconhecida pela Previdência Social Brasileira como um transtorno relacionado ao trabalho. Koga *et al.* (2015, p. 269) reconhecem três aspectos importantes nesse tipo de adoecimento: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional. Esse transtorno tem como causa o exercício profissional, mas pode também ressoar em âmbito individual, familiar e social (SILVEIRA *et al.*, 2011, p. 118).

Os aspectos que podem levar a essa crise são, inicialmente, a carga horária excessiva e as dificuldades interpessoais com os alunos. O curto prazo para preparar as aulas acaba por invadir o espaço que estaria reservado para a atualização e o lazer. Logo, pode haver uma grande expectativa para o material preparado, que pode não ser apreciado pela turma se não houver engajamento. Com a falta de reconhecimento, o trabalho pode perder o sentido que o professor lhe atribuía inicialmente, o que leva à perda do entusiasmo e à consequente exaustão. Afinal, despender tanta energia por algo que não dá um retorno financeiro ou reconhecimento social pode ter como resultado o adoecimento físico e psíquico.

¹ GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

3 Aspectos relacionais

O sistema educacional corrente, que demanda um comportamento passivo de aprendizado e participação dos alunos, mantém a ordem em sala de aula, em muitos casos, por meio do medo das punições e sanções operados pelos agentes escolares. O medo não produz apenas passividade, mas gera também a agressividade, se essa faz parte do repertório comportamental do aluno. Ao longo da vida, as pessoas podem reagir ao meio buscando a melhor adaptação. Se uma criança vive em um ambiente que promove pouco diálogo, essa criança não tem a oportunidade de aprender a lançar mão desse artifício como meio de modificar esse ambiente. Logo, cabe à escola mostrar que o diálogo é efetivo em muitos dos conflitos e disputas entre alunos e entre professores e alunos.

O aluno que reage com aversão à autoridade demonstra necessidade de uma metodologia de ensino com uma abordagem diferente, pois os elementos desse histórico de conflitos funcionaram, até então, como disparadores do mau comportamento. Logo, não faz sentido manter essa atitude de agressividade e coação para com os alunos se isso sabidamente não traz resultados positivos. Pelo contrário, gera ainda mais reações equivalentes de hostilidade. Portanto, é válida a mudança de estratégia para algo mais humano e efetivo. Nesse sentido, Soares *et al.* (2009, p. 38) apontam que o aprendizado de certos comportamentos no ambiente escolar minimizaria comportamentos violentos.

Habilidades como liderar, convencer, discordar, pedir mudanças de comportamento, expressar sentimentos, lidar com críticas, questionar, negociar decisões e resolver problemas também poderiam ser promovidas pela escola. Segundo Soares e Cardozo² (2007), a emissão dessas habilidades, feita com competência, seria importante para minimizar comportamentos violentos, especialmente se forem desenvolvidos em conjunto com as habilidades de expressar sentimento positivo, valorizar o outro, elogiar, demonstrar solidariedade e boas maneiras (SOARES *et al.*, 2009, p. 38).

Na determinação de suas disciplinas favoritas, os alunos levam em consideração a afinidade que têm com os professores que as lecionam. Assim, a relação entre professor e aluno deve acontecer num clima favorável à criação de vínculos positivos, “a relação entre o professor e o aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, da sua capacidade de ouvir, refletir e discutir sobre a criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles” (LEITE; TOCORNAL, 2012, p. 47). A questão relacional, além de ter ligação com a preferência do que se estuda, está também atrelada à persistência e à autoconfiança na rotina de aprendizado. Assim, o aluno que é valorizado por suas aptidões tende a acentuá-las, enquanto aquele que se sente rejeitado tende a se afastar, pois viu aí suas expectativas negativas confirmadas, conforme postulam Soares *et al.* (2009).

² SOARES, A. B.; CARDOZO, A. Processos cognitivos e habilidades sociais do professor no contexto educacional. *Revista Científica do Centro Universitário de Barra Mansa*, Barra Mansa, v. 8, p. 22-27, [s.d.] 2007.

O vínculo estabelecido e mantido ao longo do ano letivo é essencial para a ocorrência de experiências emocionais positivas que tornam o processo educacional mais sólido, pois, de acordo com a teoria do “controle-valor” proposta por Pekrun³ (2006, *apud* MATA *et al.*, 2015, p. 408), entre outros elementos, os aspectos relacionais vão determinar a motivação e o interesse na matéria a aprender.

Dessa forma, percepções favoráveis sobre si mesmos e sobre o grupo no qual se está inserido podem contribuir para que os alunos se envolvam mais efetivamente nas tarefas propostas pelo professor e, ainda mais, se eles puderem participar do processo de escolha dos conteúdos. Assim, esses alunos podem passar a considerar questões desafiadoras exequíveis e, com isso, desenvolver emoções positivas, que estimulam o aprendizado e o desenvolvimento de fatores intrapessoais e interpessoais, conforme apontam Mata *et al.* (2015). Logo, é preciso que o aluno tenha experiências em que possa se arriscar e construir um senso de competência pessoal (YOUNG; KLOSKO; WEISHAAR, 2008). O professor consciente desses fatores valida as experiências negativas e positivas, construindo com o aluno uma percepção realista acerca da realidade.

Um psicólogo que atue num âmbito escolar, quando recebe um aluno ou um professor adoecido, precisa considerar um trabalho com seus pares, pois esse pertence a um grupo e o integra. Suas ansiedades, medos e fantasias podem ser uma manifestação de conflitos do seu ambiente (familiar, escolar, sociedade). Assim, de acordo com Pichon-Rivière (2005, p. 74), “o conceito de adaptação ativa que propomos é um conceito dialético, no sentido de que o sujeito, ao transformar-se, modifica o meio, e ao modificar o meio, modifica-se a si mesmo”. Então, muitos conflitos só poderiam de fato ser solucionados se houvesse uma transformação dos grupos de origem do paciente identificado que vai até o consultório.

A doença, tal como manifesta fenomenologicamente, é uma tentativa de elaboração do sofrimento provocado pela intensidade dos medos básicos. Como tentativa, leva ao fracasso, pela utilização de mecanismos defensivos estereotipados, rígidos, que se mostram ineficazes para manter o sujeito em um estado de adaptação ativa ao meio. (Esse processo acarreta a alienação do grupo do qual o sujeito que adocece é porta-voz) (PICHON-RIVIÈRE, 2005, p. 73).

A aprendizagem social, que se trata de um processo de apropriação instrumental da realidade para modificá-la, está ligada à redução dos medos básicos de ataque ao ego (ansiedade paranóide) e medo da perda do objeto internalizado (ansiedade depressiva). Os medos que paralisavam o ego, tornando-o impotente, são então elaborados, possibilitando a flexibilidade para a mudança. Assim, criam-se novas condições para por a prova os temores do sujeito inserido num grupo, levando-o a uma interpretação mais realista da realidade e, conseqüentemente, ele poderá agir de modo mais autêntico e espontâneo (PICHON-RIVIÈRE, 2005, p. 29).

³ PEKRUN, R. The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, [s.l.] p. 315-341, [s.d.] 2006.

Dessarte, o professor não deve ser apontado como a causa dos problemas de aprendizado, mas considerado como elemento relevante, que precisa de auxílio adequado para um bom desenvolvimento de seu trabalho. Portanto, elaborar os aspectos relacionais e interpessoais de professores e alunos contribui para a redução dos medos básicos presentes nas relações que travam a comunicação espontânea. Assim, pode ser que o aluno e o professor não precisarão mais recorrer a mecanismos defensivos, facilitando uma adaptação ativa que constitui a possibilidade de modificar o meio e ser modificado por este.

A exploração do impacto dos elementos não verbais é outro aspecto que merece destaque, pois são elementos facilmente mal interpretados por quem os percebe. Algumas considerações apontadas por Nóbrega e Tavares (2011, p. 51) podem ilustrar o impacto de certos comportamentos. Por exemplo, quando os gestos do professor servem tanto para reforçar/facilitar a aprendizagem quanto para reprimir uma conduta ou atitude. Por meio de um olhar, o professor pode tanto exprimir sua reprimenda, quanto expressar sua aprovação e reforçar um comportamento desejado.

Porém, sujeitos com leituras pessimistas de mundo podem, por exemplo, perceber sorrisos com intenções amigáveis como expressão de cinismo ou deboche. E, com isso, cabe abrir um questionamento: esses professores, em seus diversos conflitos interpessoais citados ao longo deste artigo, estão atentos a como se expressam em sala de aula (expressão facial, gestual, entonação de voz e conteúdos verbais)? O professor que possui consciência de como seus gestos e expressões impactam seus alunos pode modificar profundamente o clima desse ambiente de aprendizado ao estimular a expressão de sentimentos e então validá-los.

O papel da escola é criar a confiança necessária para uma expressão autêntica do sujeito que ensina e do que aprende, eliminando a possibilidade de este ser embaraçado, envergonhado, humilhado ou rotulado pelo professor e seus colegas. Vale lembrar que o professor, como modelo para os alunos, terá a possibilidade de criar coletivamente uma cultura de companheirismo, cooperação e integração. Assim, a criação de ambientes onde essa cultura prevaleça é mais adequada ao aprendizado e favorece, na mesma proporção, os professores e os alunos, pois, com a redução das tensões e medos de ataque, reduz-se a possibilidade de os professores serem também agredidos e desvalorizados.

4 Considerações finais

O estudo das emoções no campo do aprendizado, reconhecidamente importante, é pouco explorado nas perspectivas histórico-críticas da educação, o que permitiu que correntes de base idealista classificassem as emoções em um campo isolado dos demais processos humanos. Mas, de acordo com Meira e Antunes (2003, p. 49), é importante a compreensão da construção histórica de sujeitos (professores, alunos e comunidade) que “pensam, sentem e sofrem com a ausência de um sentido social”, por fazerem parte de uma sociedade que inibe essa participação efetiva nos processos de construção pedagógicos, políticos e institucionais.

Vários autores consideram que os estudos da profissão docente têm sido marcados por uma separação entre o “eu pessoal” e o “eu profissional” e defendem que a maneira de ser e a de ensinar do professor se cruzam continuamente. No entanto, essas análises não levam em conta o processo de construção da identidade docente e dos significados sociais da profissão (MEIRA; ANTUNES, 2003, p. 38).

Muitos problemas de saúde, indisciplina, agressão verbal e agressão física citados neste artigo podem se tratar de sintomas. Grupos que se encontram adoecidos manifestam suas queixas através de agentes grupais, seja um aluno com queixa escolar, um professor com dificuldades ou um diretor estressado. O adoecimento do grupo pode acontecer quando este se torna rígido, não permitindo a expressão dos seus membros, que, sem saída, adoecem para manifestar esses desequilíbrios (PICHON-RIVIÈRE, 2005). Isso ocorre porque as instituições, de maneira geral, não sentem a necessidade de desenvolver em seus participantes uma consciência política, o que acaba por tornar os processos político-institucionais um campo nebuloso, em que apenas os delegados são informados dos processos de transformação social. Dessa forma, vê-se a necessidade do professor como um mediador dentro do processo educacional, levando seus alunos a assumirem uma postura crítica e consciente e criando espaços de conciliação entre o afeto e os conteúdos acadêmicos. Logo, pressupõe-se o domínio, por parte dos professores, de referenciais teóricos que tratem de aspectos psicológicos para mediação de conflitos no processo educacional.

Essas propostas só são possíveis desde que se entenda a escola como corpo de atuação interdisciplinar, onde o aprendizado não se dá apenas com professores e alunos. Deve haver uma equipe pedagógica que pense a realidade dos aprendentes e a saúde mental do corpo docente. Assim, direção, supervisão, assistência social, psicólogo com formação escolar, representantes da comunidade etc. podem pensar estratégias para a satisfação das diversas demandas institucionais.

Podemos, a título de exemplo, pinçar um fato genérico que leva a uma reação em cadeia: o professor da educação básica é mal remunerado e, por isso, muitas vezes, ele precisa se submeter a jornadas duplas de trabalho. A carga horária de trabalho excessiva pode levar a uma queda da qualidade do ensino e, conseqüentemente, ao surgimento de queixas escolares e dificuldades relacionais. A soma desses fatores pode causar o adoecimento dos professores, que necessitam de afastamentos e então começam greves em resposta à ausência de atitudes das esferas políticas.

Em outras palavras, os integrantes de uma instituição como os do exemplo anterior, que trazem uma queixa, deveriam ser vistos como porta-vozes, pois possuem a sensibilidade para perceber uma situação em que todo o grupo tem participação. Portanto, afastar esses sujeitos só faria com que outros emergissem sucessivamente até o surgimento de um problema com proporções generalizadas (PICHON-RIVIÈRE, 2005, p. 32).

Referências

- BENEDETTI, Ieda. *Estresse é a principal causa de afastamento entre professores*. G1, Globo, Presidente Prudente, 27 ago. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/presidente-prudente-regiao/noticia/2015/08/estresse-e-principal-causa-de-afastamento-entre-professores.html>> Acesso em: 10 mar. 2016.
- KOGA, Gustavo K. C.; MELANDA, Francine N.; SANTOS, Hellen G.; SANT'ANNA, Flávia L.; GONZÁLEZ, Alberto D.; MESAS, Arthur E.; ANDRADE, Selma M. Fatores associados a piores níveis de Burnout. *Cad. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 268-275. [s.d.] 2015.
- LEITE, Celio R.; TOCORNAL, Pablo V. Convivência escolar: uma reflexão a partir do ponto de vista do professor e do aluno. *Imagens da Educação*, Maringá, v. 2, n. 3, p. 45-53, [s.d.] 2012.
- MADUREIRA, Marcos D. A. O fator emocional e o professor de educação física no início de carreira. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. São Paulo, v. 5, n. especial, p. 83-92, maio 2006.
- MATA, Lourdes; PEIXOTO, Francisco; MONTEIRO, Vera; SANCHES, Cristina; PEREIRA, Marisa. Emoções em contexto acadêmico, *Revista Análise Psicológica*. Lisboa, v. 29, n. 1, p. 407-424, jul. 2015.
- MEIRA, Marisa E. M.; ANTUNES, Mitsuko A. (Orgs.). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- NÓBREGA, Daniela; TAVARES, Roseane. Fala do professor e a produção oral dos alunos. *Calidoscópico* [s.l.], v. 9, n. 1, p. 50-55, jan./abr. 2011.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *O processo grupal/ Enrique Pichon-Rivière*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- SILVA, Silvia, M. C. da. *Arte e Educação, na confluência das áreas, a formação do psicológico escolar*. 2002. 305. P. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- SILVEIRA, Rodrigo E.; REIS, Nayara A.; SANTOS, Álvaro S.; BORGES, Maritza R. Qualidade de vida de docentes do ensino fundamental de um município brasileiro. *Revista de Enfermagem Referência*, [s.l.] v. 3, n. 4, p. 115-123, jul. 2011.
- SOARES, Adriana B.; NAIFF, Luciene A. M.; FONSECA, Leonora B. da; CARDOSO, Alcides; BALDEZ, Monique O. Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sócio-demográficas de professores. *Psicologia - Teoria e Prática*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 35-49, [s.d.] 2009.

YOUNG, Jeffrey E.; KLOSKO, Janet S.; WEISHAAR, Marjorie E. *Terapia do esquema: guia de técnicas cognitivo-comportamentais inovadoras*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

A perspective on the study of age and second language acquisition

Uma perspectiva sobre o estudo da idade e da aquisição de segunda língua

Mateus Emerson de Souza Miranda

English undergraduate student at Universidade Federal de Minas Gerais.

E-mail: mateusesm@gmail.com

Abstract: Language acquisition at varying ages has been a subject of debate in the literature. In this perspective, the Critical Period Hypothesis (CPH) is examined to evaluate the relationship between age and ease of second language acquisition. This essay presents an overview of the CPH, including its social, cognitive, and neurological aspects, which will allow the evaluation of the relationship between age and ease of a second language acquisition.

Keywords: Second language acquisition. Age. Critical Period Hypothesis.

Resumo: A aquisição da linguagem em diferentes idades tem sido um assunto de debate na literatura. Nesta perspectiva, a Hipótese do Período Crítico (HPC) é examinada para avaliar a relação entre a idade e a facilidade de aquisição de segunda língua. Este ensaio apresenta uma visão geral da HPC, incluindo aspectos sociais, cognitivos e neurológicos, permitindo uma avaliação da relação entre idade e facilidade de aquisição de segunda língua.

Palavras-chave: Aquisição de segunda língua. Idade. Hipótese do Período Crítico.

Intensive study of how people acquire a second language began in the second half of the twentieth century. There are many differing opinions on the optimal age of acquiring another language. Some believe children retain a second language more readily than adults, while others argue adults are more suited to learning a new language. Children in Brazil start learning English at school in fourth grade, so they are introduced to a foreign language at about 10 years old. Parents believe it is critical that one study a foreign language in childhood to fully master it. However, this is debatable: Will children be more skilled in their second language (L2) the earlier they start learning it? The Critical Period Hypothesis (CPH) proposes that a person is better suited to acquire a language before the onset of puberty, due to specific biological processes that occur before this “critical period”. This essay presents an overview of the CPH, including its social, cognitive, and neurological aspects, which will allow for evaluation of the relationship between age and ease of second language acquisition.

The idea that children are better L2 learners than adults comes from the Critical Period Hypothesis (CPH), which is the subject of a long-standing debate in linguistics and language acquisition, first introduced in 1959 by Penfield and Roberts (see, among others, Birdsong, 1999a; Harley & Wang, 1997; Lenneberg, 1967; Newport, Bavelier & Neville, 2001). These researchers hypothesized that there is a period within the first ten years of life when language acquisition takes place naturally and effortlessly, also known as brain plasticity. When a person reaches puberty, brain plasticity begins to disappear, which has been attributed to the lateralization of language function in the

left hemisphere of the brain (Ellis, 1994). Lenneberg (1967) showed that children rapidly recovered total language control after surgeries in the brain, which was not seen with similar surgeries in adults. These observations suggested that the neurological basis of language, both its acquisition and control in children and adults, is different.

One major difference between children and adults is the ability of the latter to comprehend language as a formal system. Older learners can learn a language by consciously studying linguistic rules and applying them when using the language; young children, however, are not yet able to respond to language as a formal system. To provide insight into this observation, Rosansky (1975) has made a number of arguments about children's behavior. These arguments are the supposed prerequisites of automatic language acquisition due to an absence of meta-awareness associated with them. First, a child sees only similarities and patterns, lacks flexible thinking to apply topics, and is "self-centered" in order to learn the language. Second, the child is totally unaware of the language acquisition process. Finally, the child has not yet developed social attitudes towards the use of one language as opposed to another, so the child is cognitively "open" to another language.

On the other hand, adults cannot learn a second language naturally like children. The onset of abstract thinking comes around the age of twelve, which is the final stage of cognitive development before puberty (Rosansky, 1975). The older learner is predisposed to recognize similarities and differences, to think flexibly in various scenarios, and to become increasingly less self-centered, thereby possessing a strong meta-awareness of the new language. In Rosansky's view, it is awareness which comes with age that inhibits natural learning and leads to the necessity of alternative approaches to language acquisition. Nonetheless, we cannot assume that it is impossible for older learners to be highly proficient in a foreign language. Oxford and Shearin (1994) claim that there are other factors that play an important role in second language acquisition, including the learner's age, the quality of the target language, the amount and quality of input of the L2, and the amount of practice and instrumental motivation.

The CPH can be supported using many cognitive arguments (Rosansky, 1975). For instance, some people believe that children have an advantage over adults in learning a second language as it seems they can learn an L2 at an accelerated rate. According to McLaughlin (1992), this popular belief is a myth because the requirements to communicate as a child are different from the requirements to communicate as an adult. The child's constructions are simpler, and their vocabulary is relatively small compared to what is necessary for adults to speak at the same level of competence in the second language. Brown (1994) states that adults, more cognitively secure, seem to operate from the solid foundation of the first language, and as a result of the interference with the foundation, comparatively fewer adult learners are very efficient at L2 acquisition.

Conversely, researchers have found results against the evidence for a "critical period hypothesis". The strongest evidence that contradicts the idea for a critical period is found in studies which show that adults can attain native-like competency in a second language: the ability to learn another language does not diminish with age.

Birdsong (1992) studied adult native speakers of English taking L2 French, and found that 15 out of 20 participants achieved native-like competence in grammatical tasks and speaking performance. Therefore, from this data, adults are not at a disadvantage to children in the ability to learn a second language.

In conclusion, the relationship between age and successful second language acquisition is very complex and controversial in the literature. It is clear that the importance of early language acquisition has been recognized and is gaining attention by experts in the field of language acquisition. The Critical Period Hypothesis has been used here to compare the learning abilities of children and adults. Though it is clear that people of all ages can learn a second language, learning a second language should take less time to learn as an adult than it does as a child. The assumption *the earlier the better* cannot be taken as absolute, since there are many variables that may influence language acquisition and many adults are very efficient learners due to their clear objectives. There is no conclusive evidence to the right time to learn a language, as the learning process depends on a multitude of factors.

References

BIRDSONG, David. Ultimate attainment in second language acquisition. *Language*, vol. 68, 706-755, 1992.

BIRDSONG, David. *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. University of Texas, 1999.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Eagle-wood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1994.

ELLIS, Rod. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford Introductions to Language Study. Oxford, New York: Oxford University Press, 1994.

LENNENBERG, Eric. *Biological Foundations of Language*. New York, NY: Wiley, 1967.

MCLAUGHLIN, Barry. Myths and misconceptions about second language learning. (Digest EDO-FL-92-10). *ERIC Clearinghouse on Language and Linguistics*, Washington: DC, 1992.

OXFORD, Rebecca. & SHEARIN, Jill. Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78(1), 11-28, 1994.

PENFIELD, Wilder. & ROBERTS, Lamar. *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1959.

ROSANSKY, Ellen. The critical period for the acquisition of language: Some cognitive developmental considerations. *Working Papers on Bilingualism*, 93-100, 1975.