

XXVI Jornada do Gelne

Área Temática 8
Linguística Aplicada

ANAIS ELETRÔNICOS DA XXVI JORNADA DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO NORDESTE

Capítulo da obra *Pesquisas em Língua, Linguística e Literatura no Nordeste: uma Jornada de quase 40 anos do Gelne.* ISBN 978-85-66530-69-8



COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

A COMPREENSÃO LEITORA NA ELABORAÇÃO DE RESUMOS POR UNIVERSITÁRIOS

FABIANA PINCHO DE OLIVEIRA (UFAL)

Introdução

Este artigo se alinha à perspectiva sociocognitiva e interacionista que concebe a leitura como um processo de produção de sentidos, realizado na interação entre autor-texto-leitor. Essa concepção defende que a prática de leitura exige a ativação de diferentes tipos de conhecimentos, como o linguístico, o enciclopédico e o interacional (a situação comunicativa, o gênero, a intencionalidade) e que a compreensão pode variar de acordo com o objetivo da leitura, o uso de estratégias e os contextos de produção e recepção do texto.

Nesse sentido, este trabalho contribui para discussão do tema leitura ao investigar a elaboração de resumos por universitários iniciantes, dando continuidade às pesquisas desenvolvidas no Programa Iniciação Científicas (PIBIC[1]), nas quais foram mostradas as dificuldades dos graduandos na compreensão de sequências argumentativas e no uso da estratégia da inferência, entre outras. Essa discussão permite também refletir sobre as atividades realizadas nas disciplinas Leitura e Produção de Textos e Organização do Trabalho Acadêmico, ofertadas geralmente no início da graduação, com vistas a solucionar essas dificuldades das práticas de leitura e de escrita de gêneros acadêmicos.

1. O tema compreensão leitora foi objeto de estudo de dois projetos desenvolvidos no PIBIC/UFAL nos ciclos 2012-2013 e 2013-2014. Utilizando diferentes instrumentos de avaliação, como o teste *cloze* e as questões de múltipla escolha, foram identificadas as dificuldades dos alunos ingressantes, nos cursos de licenciatura em Letras, Química, Ciências Sociais e nos bacharelados em Administração e Direito, no uso da estratégia da inferência e no reconhecimento das sequências narrativas, descritivas e argumentativas.

Baseando-se na perspectiva sociocognitiva e interacionista, este estudo seleciona o gênero resumo acadêmico como instrumento de avaliação da leitura em duas turmas dos cursos de Direito e de Administração da Universidade Federal de Alagoas. Para isso, apresenta como objetivos identificar e descrever as atividades de retextualização, tais como a construção da macroproposição, a generalização de informações e o gerenciamento de vozes.

Para efetivar essa discussão, este artigo está constituído dos seguintes tópicos: o processo de compreensão da leitura na perspectiva sociocognitiva e as operações cognitivas, linguísticas e enunciativas presentes na prática de retextualização de um texto-fonte num resumo acadêmico, além da análise dos resumos selecionados e da conclusão.

Processos de compreensão de textos

O campo da leitura tem sido objeto de muitas pesquisas que podem privilegiar o entendimento do processo ou o seu ensino, como também podem se inscrever em diferentes abordagens teóricas, tais como estruturalista, cognitiva e discursiva. Essas abordagens vão diferenciar-se em função das concepções de língua, texto, sujeito e sentido adotadas.

Essa multiplicidade de perspectivas também se deve à complexidade do processo de leitura, já que a compreensão de um texto envolve diferentes aspectos, como o conhecimento prévio do assunto, das estruturas linguísticas, do gênero, das condições de produção do texto (autor e suas intenções, veículo de publicação), do contexto de produção e do contexto de recepção, enfim, fatores que envolvem o leitor, o texto, o autor e a situação comunicativa.

Segundo Leffa (1996), é possível identificar duas tendências que orientam os estudos sobre compreensão: historicamente, existe uma tradição de ora destacar o texto ora o leitor como fatores determinantes na leitura.

Com uma forte influência do estruturalismo, as pesquisas sobre leitura nas décadas de 50 e 60, especialmente nos Estados Unidos, mostravam que um vocabulário mais simples, de uso corrente, e o emprego de construções frasais curtas e na ordem direta tornavam o texto inteligível. Nesse sentido, a compreensão dependia exclusivamente das características do texto.

Posteriormente, surgiu uma abordagem macroestrutural, na qual recursos tipográficos, quadros, tabelas, subtítulos, conectivos, pronominalização, substituições lexicais e tipos de sequências textuais (narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo e injuntivo), revelaram-se determinantes na compreensão. Essa abordagem continua considerando o texto como elemento mais importante, embora de uma forma mais ampla, e a leitura como não linear.

A perspectiva que destaca o papel do leitor defende que a compreensão acontece por meio da postura ativa do leitor que busca pistas no texto, utiliza estratégias, como o levantamento de hipóteses, de inferências, a seleção de informações dadas pelo conhecimento de mundo, a confirmação das hipóteses, ou seja, um sujeito que lê com objetivo definido e que avalia o seu comportamento de leitor durante o processo.

Como se pode observar, o termo estratégia é muito significativo nessa perspectiva. Sob essa influência, muitos estudos, principalmente sobre leitura instrumental em língua estrangeira, e manuais de metodologia científica preconizavam o uso de técnicas de leitura baseadas no reconhecimento de pistas textuais pelo leitor.

Algumas das mais conhecidas são *skimming* (leitura rápida em busca da ideia geral de um texto, para descobrir o assunto tratado); *scanning* (leitura rápida em busca de uma informação específica, geralmente em listas e tabelas, como também a busca de informação pontual num texto) e l*evantamento das ideias centrais (*leitura para identificação e retenção das macroestruturas do texto, podendo ser utilizada para elaboração de resumos e para discussões posteriores sobre as principais proposições do texto).

Portanto, pode-se concluir que a ênfase no papel do leitor revela a importância do conhecimento prévio compartilhado, seja da língua seja do assunto, entre leitor e autor. Assim, a imagem que o autor faz de seu leitor será determinante para produzir um texto mais ou menos inteligível. A competência do leitor, seja linguística seja conceitual, é fundamental para a compreensão.

Atualmente, há um modelo de compreensão mais amplo, que envolve noções de letramento, domínios discursivos, multimodalidade, defendido por Kleiman (2004), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2009), entre outros linguistas. Eles acreditam que a leitura é uma atividade que se dá na interação entre leitor-texto-autor, ou seja, a compreensão envolve aspectos da cognição do sujeito, da materialidade

linguística, principalmente dos modelos de gêneros textuais, e da situação comunicativa, como os objetivos da leitura, a história de leitura dos participantes, o grau de formalidade, todo contexto sociocultural.

Nessa perspectiva, "ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo" (MARCUSCHI, 2008, p. 228). A leitura está longe de ser apenas um simples e individual ato de extração de conteúdos ou de identificação de sentidos.

Marcuschi (2008), por sua vez, defende que a atividade da leitura está fundamentada em dois paradigmas: *compreensão como decodificação* e *compreensão como inferência*. O paradigma que entende a compreensão como decodificação concebe a língua como código. Ademais, inserido na perspectiva de semântica lexicalista, entende a referência como extensionalista na relação linguagem-mundo e defende a concepção de texto como continente.

No entanto, o paradigma que entende a compreensão como inferência, depreende a noção de língua como atividade sociointerativa e cognitiva, com as noções de referência e coerência produzidas interativamente e de texto como evento construído na relação situacional.

A maior contribuição das inferências na compreensão de textos, para Marcuschi (2008, p. 249), é agirem como "provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência", em outras palavras, a inferência funciona como suposições coesivas para o leitor processar o texto.

Finalizando, a compreensão de textos é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos linguísticos, mas também antropológicos, psicológicos e factuais. "Compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado", conforme diz Marcuschi, (2008, p. 252). Nesse sentido, as inferências trabalham com as relações entre esses conhecimentos e muitos outros aspectos, mostrando-se de extrema relevância na produção do resumo.

O resumo como atividade de retextualização

No domínio acadêmico, o gênero resumo, objeto desta investigação, assume variados propósitos comunicativos. Pode ser utilizado como uma técnica de estudo, um instrumento de avaliação da compreensão leitora, um componente pré-textual de trabalhos monográficos, um instrumento para inscrição em eventos acadêmicos, entre outros propósitos.

Ainda há outros objetivos para o resumo no mundo acadêmico. Por exemplo, para realizar pesquisas, os alunos precisam buscar informações nos textos, precisam identificá-las, destacá-las e até confrontar as ideias de vários autores que dão suporte teórico-metodológico às suas pesquisas.

Nesse contexto escolar, o resumo constitui uma prática discursiva da comunidade acadêmica que tem por finalidade o registro de leitura para a recuperação futura de informações quando necessitar produzir outros gêneros acadêmicos, tais como: relatório, projeto de pesquisa, ensaio, artigo e até mesmo o trabalho de conclusão de curso.

Para ajudar nessa tarefa, os alunos buscam obras para orientar suas produções, dentre elas a Associação Brasileira de Normas e Técnicas – ABNT – que determina as normas que devem ser adotadas em todas as produções acadêmicas.

Mas, muitas vezes, esses manuais trazem orientações relativas apenas ao processo de sumarização, induzindo o aluno a acreditar que basta sintetizar o texto-fonte e ser fiel às ideias do autor para produzir um resumo, como a orientação a seguir:

> Resumo é a condensação de um texto, inteligível em si mesma, redigida, em nível padrão de linguagem, com as próprias palavras do leitor resumidor. É uma atividade característica do ambiente escolar e, às vezes, do mundo do trabalho, que pressupõe exercício de leitura e de redação, pois quem o elabora deve ser capaz de: 1) compreender claramente o conteúdo, de modo a poder fazer escolhas: deixar de lado o incidental (detalhes, explicações, exemplos) e ficar com o essencial (ideias principais); 2) organizar as ideias fundamentais do texto original num discurso seu, coeso e coerente; 3) ser absolutamente fiel às ideias expressas pelo autor, não acrescentando informações subsidiárias; 4) usar nível

> padrão de linguagem, com vocabulário próprio, sem copiar frases ou expressões (a não serem as absolutamente necessárias). (THEREZZO apud SILVA; MATA, 2002, p. 9).

Segundo Silva e Mata (2002), o professor precisa ter claro qual é o objetivo da produção do resumo. Se a intenção pedagógica for desenvolver habilidades linguístico-discursivas que permitam aos alunos reconstruírem o que foi compreendido através da leitura de diversos textos, articulando por meio de conectivos as diferentes relações de sentido, percebendo a organização macroestrutural dos textos, gerenciando as diferentes vozes, ter-se-á a prática da retextualização. Nesse caso, o modelo de resumo que é apresentado nos manuais de redação ou de metodologia científica está inadequado.

Esta investigação se apoia nos estudos de Matêncio (2002; 2003), para quem a retextualização também pode ser entendida de uma maneira bem específica como a produção de um novo texto a partir da leitura de outros, como por exemplo, os gêneros resumo e resenha. Não se trata, portanto, das práticas da reescrita ou da editoração.

A retextualização mobiliza o conhecimento linguístico por meio de operações, como a construção do tópico do texto, o grau de informatividade e a progressão do referente; mobiliza o conhecimento textual, exigindo domínio das sequências textuais (narração, descrição, exposição, argumentação, injunção e diálogo) e do esquema global do texto; e mobiliza o conhecimento discursivo/interacional, que diz respeito ao propósito comunicativo e aos mecanismos enunciativos (modalização e gerenciamento de vozes).

Ademais, na retextualização, o produtor do resumo mostra como se apropria de conceitos, como compreende os procedimentos metodológicos e como verbaliza essa nova prática discursiva. Segundo Matêncio (2003), a prática da retextualização de resumos acadêmicos revela as relações entre o *saber fazer* e o *saber dizer* do domínio científico.

Segundo a autora, para entender a relação entre o saber-fazer e o saber-dizer, é preciso antes compreender as especificidades do discurso científico, como se constrói a argumentação, como se expõem os conflitos teóricos e metodológicos, como se dá a influência dos veículos de divulgação. Esses conhecimentos são de-

terminantes porque o produtor, na atividade de retextualizar, precisa identificar a infraestrutura textual, os mecanismos textuais e enunciativos do texto-fonte para produzir um novo gênero, situado em outro contexto de produção.

A análise das práticas de retextualização mostra como ser possível manter a equivalência semântica entre o texto-fonte e o resumo, além disso como o produtor do resumo compreende essa nova prática textual e como ele verbaliza a construção de conceitos no domínio acadêmico/científico.

Análise dos dados

Os sujeitos da pesquisa são alunos iniciantes no curso superior. Foram selecionadas duas turmas de primeiro período, no turno matutino, sendo uma no curso de bacharelado em Administração e uma no bacharelado em Direito da Universidade Federal de Alagoas. Cada turma tinha, em média, 40 alunos matriculados.

Após o contato com as turmas selecionadas para contextualização das atividades a serem desenvolvidas, foi aplicado o questionário sobre o perfil leitor[2] e solicitado aos alunos a elaboração de um resumo após a leitura do artigo de opinião "Escrever, argumentar e seduzir" de Beth Brait, publicado na Revista Língua Portuguesa em 2007.

O *corpus* é constituído por trinta e quatro (34) resumos do curso de Direito e setenta e dois (72) resumos do curso de Administração[3]. No curso de Direito, a coleta de dados ocorreu num único encontro, por motivos de indisponibilidade de tempo na programação da turma iniciante. Sendo assim, solicitou-se um resumo após a leitura do texto-fonte, sem orientação prévia sobre a elaboração do gênero.

Na turma de Administração, por sua vez, foi possível coletar um resumo inicial e, após alguns encontros nos quais foram ministradas sequências didáticas do gênero em questão, os alunos realizaram a refacção tentando adequar a primeira versão às orientações recebidas nos encontros.

---

2. Os resultados da apuração desse questionário não são relevantes nesta análise dos dados.

3. O total de textos no curso de Administração corresponde às duas versões, com e sem orientação sobre o gênero resumo. Esse total de textos corresponde ao número de alunos que concordaram em participar da pesquisa.

A seguir, apresenta-se uma análise dos procedimentos usados pelos alunos para adequar-se às especificidades do gênero resumo, entendidas como operações da retextualização.

Para verificar a adequação aos requisitos do resumo acadêmico, foram utilizados os critérios propostos por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), quais sejam: (1) apresentação das ideias que o autor do texto-fonte expõe como as mais importantes; (2) menção, no mínimo, do autor e do título do texto; (3) estabelecimento de relações entre as partes do resumo por meio de elementos articuladores; (4) atribuição das informações ao autor do texto-fonte utilizando diferentes expressões referenciais (para o autor, segundo o escritor...); (5) seleção lexical adequada à situação acadêmica e (6) correção gramatical.

Inicialmente, os resumos elaborados são separados em dois grupos: os que atendem ao modelo proposto e os que não atendem. A seguir, identificam-se esses grupos e tenta-se compreender as inadequações ao modelo proposto pelas autoras acima citadas.

A turma de Direito, já na primeira versão sem orientação do professor, apresentou o seguinte resultado: de 34 resumos, 10 seguem o padrão do resumo acadêmico. Mesmo não sendo maioria, demonstra um bom resultado levando em consideração que os alunos não tiveram nenhuma orientação. Na turma de Administração, de 36 resumos, apenas 6 seguem o padrão acadêmico.

Esses resumos estão dentro do padrão acadêmico porque transmitem a imagem que o aluno compreendeu adequadamente o texto original e contêm as informações que o autor do texto coloca como sendo mais relevantes. Nesse caso, os resumos recuperam os movimentos retóricos do texto-fonte (ponto de vista do senso comum, a tese defendida e o argumentado apresentado) e há referência clara ao título e à autora do texto resumido. Dessa forma, é possível compreender as ideias centrais do texto-fonte sem sua leitura prévia.

Além desses aspectos da composição e do estilo do gênero, percebe-se também o uso de três estratégias básicas: o apagamento, a construção e a substituição.

Segundo Van Dijk e Kintsch (1992), a estratégia do apagamento consiste no apagamento de proposições secundárias para a compreensão do texto. Em termos gerais, trata-se do cancelamento de exemplos, repetições, paráfrases, orações adjetivas e todo tipo de proposição de natureza explicativa; a estratégia da construção consiste em criar um enunciado mais geral que substitua uma sequência de proposições dispostas em um ou mais parágrafos; e a estratégia de generalização consiste na escolha de um termo genérico, hiperônimo, que possa substituir uma sequência de nomes.

Em um dos resumos, por exemplo, o aluno reconstrói em uma linha o que foi exposto em dez linhas no texto original, conseguindo, com isso, reproduzir a ideia central do texto-fonte: “escrever bem exige trabalho duro, não apenas talento ou inspiração”. Isso é um exemplo do uso da estratégia da construção.

Pode-se verificar também, em vários resumos, o apagamento de termos explicativos, como “escritor brasileiro famoso por sua contundente literatura e pela maneira rigorosa como tratava seus originais”. Essa construção funciona como aposto explicativo que acompanha o nome “Graciliano Ramos”. Como se trata de informação acessória, sua retirada não compromete o conteúdo global. Além disso, muitos resumos apresentaram a substituição de conjuntos de palavras por hiperônimos.

Os resumos que fogem do padrão acadêmico apresentam como principais problemas: (1) a falta de referência direta ao título e à autora do texto, confundindo as vozes enunciativas no resumo; (2) a cópia literal de porções do texto, sem estabelecimento de relações entre as partes e (3) a ausência das estratégias de sumarização, produzindo resumos longos.

Sobre o problema do gerenciamento de vozes, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005) alertam que as vozes do autor do texto e do autor do resumo devem ser nitidamente demarcadas. É necessário associar as ideias do texto ao seu autor por meio da utilização de diferentes expressões, como “Segundo o autor”, “Conforme o escritor”, “Para Beltrano”, entre tantos outros recursos de retomada do referente. Além disso, é importante escolher os verbos adequados para expressar as ações realizadas pelo autor do texto-fonte.

Matencio (2002, p. 117) afirma que “o gerenciamento de vozes no texto é uma dimensão que permite fazer uma série de afirmações sobre o conhecimento que esse aluno tem acerca do gênero e de suas funções nas práticas discursivas”, ou seja, o não gerenciamento dessas vozes demonstra que o aluno desconhece essa especificidade do gênero e do domínio acadêmico.

A cópia literal de porções do texto-fonte, produzindo um resumo muito próximo do texto original, permite o levantamento de duas hipóteses: ou o aluno desconhece a necessidade da utilização da paráfrase na construção do resumo (dificuldade com a especificidade do gênero) ou o aluno tem dificuldade de fazer uma paráfrase (dificuldade de escrita, dos modos de verbalização das informações teóricas, conceituais).

É nesse momento que se percebe como o aluno associa a sumarização ao gênero resumo. Para ele, sintetizar o texto-fonte a partir do cancelamento de informações secundárias e a cópia literal das proposições restantes seria resumir um texto.

As dificuldades identificadas nos resumos que não se adaptam ao modelo do gênero são as mesmas nos dois cursos. A diferença está na quantidade de alunos que apresenta essa dificuldade. No curso de Administração, houve um percentual maior, melhor dizendo, uma discreta diferença. No entanto, ao serem submetidos à metodologia da sequência didática para o ensino do gênero resumo, os alunos melhoraram consideravelmente seu desempenho.

Na segunda versão, observam-se resumos sumarizados, que apresentam o texto lido e que apresentam o nome da autora de diferentes maneiras, articulando os diferentes movimentos retóricos do texto-fonte. É uma versão bem elaborada, contando apenas com algumas inadequações gramaticais, resultado talvez da falta de revisão. Isso mostra a importância do trabalho de refacção do texto.[4]

Quanto aos procedimentos realizados na atividade de retextualização, buscou-se identificar especificamente que proposições foram selecionadas como as mais importantes, quais foram apagadas, quais foram substituídas por construções de conteúdo semântico equivalente, utilizando para isso a estratégia da in-

4. Destaca-se aqui que retextualização é diferente de refacção ou de reescrita.

ferência, e se a organização geral do texto (os movimentos retóricos do artigo de opinião) foi mencionada ou reproduzida no resumo.

Num primeiro momento, foi selecionado um trecho do texto-fonte no qual a autora faz referência ao escritor Graciliano Ramos, e observa-se como os alunos retomam essa passagem ou se a cancelam nos resumos. O trecho destacado do texto-fonte foi “Em meio a muitos, escolhemos Graciliano Ramos, escritor brasileiro famoso por sua contundente literatura e pela maneira rigorosa como tratava seus originais, submetendo-os a ‘revisões impiedosas’”.

A metade dos resumos produzidos pelos alunos do Direito não apresenta essa informação, já que se trata de uma informação adicional sobre Graciliano Ramos, inclusive a construção sintática entre vírgulas demonstra ser uma informação complementar. Apenas um aluno copiou literalmente a informação e oito (8) alunos substituíram por outras proposições, como por exemplo: “Escritor conhecido nacional e internacionalmente”, “famoso escritor brasileiro”, “exemplo de vivência e esforço”, “famoso escritor”, “célebre autor”, “famoso por suas revisões impiedosas”, “escritor consagrado”, “conhecido escritor brasileiro”.

Essas substituições mostram que os alunos destacaram o trecho “escritor brasileiro famoso” e assim fizeram inversão na ordem das palavras em “famoso escritor brasileiro”, redução em “famoso escritor”, substituição de “famoso” por “conhecido”, acréscimo de informações em “Escritor conhecido nacional e internacionalmente” e em “famoso por suas revisões impiedosas”.

Nas versões elaboradas pela turma de Administração, apareceram resultados similares. Em ambas as versões, houve um equilíbrio entre a estratégia do apagamento e a cópia propriamente dita. Na primeira versão, eles mais copiaram do que apagaram; já na segunda versão, eles mais apagaram que copiaram, mas mesmo assim muitos resumos continuaram com a cópia propriamente dita mesmo depois da orientação do professor.

Na turma de Direito, um número considerável de alunos utilizou a estratégia da construção mesmo sem ter recebido orientação do professor. Inclusive os alunos utilizaram proposições inferidas do texto. A outra parte utilizou a estratégia do apagamento. Não houve registro de extrapolação de informações.

Na turma de Administração, por sua vez, em ambas as versões, os alunos utilizaram, em grande maioria, a estratégia do apagamento e a repetição literal de trechos.

Os resultados comprovam o já mencionado na análise do aspecto anterior: os resumos dessa turma de Direito mostram que os alunos não têm dificuldades na recuperação das informações importantes do texto e conseguem retextualizá-las sem ter tido uma orientação prévia.

O uso da cópia literal, na turma de Administração, comprova que os resumos elaborados estão muito próximos do texto-fonte, mostrando, com isso, que possivelmente os alunos sentiram mais dificuldade para realizar paráfrases e fazer inferências, confundindo a síntese com o resumo.

A análise do critério identificação da organização geral do texto-fonte, que coincide com os movimentos retóricos do texto (ponto de vista do senso comum, a tese defendida pela autora e o argumentado apresentado por ela), mostra que oitenta por cento (80%) dos resumos do curso de Direito e quase cem por cento (100%) dos resumos da segunda versão de Administração conseguiram recuperar esse movimento, que só é possível se o aluno consegue compreender o texto-fonte.

É importante destacar que, na primeira versão dos resumos produzidos pela turma de Administração, esse procedimento foi encontrado em apenas cinco resumos. Os demais consistiam em cópias reduzidas do texto-fonte, revelando que não foram usadas as operações de retextualização e que, possivelmente, o texto não foi compreendido, assim foi impossibilitada a recuperação desses movimentos. Em alguns textos da 1ª versão, ocorreu até a extrapolação, ou seja, a inclusão de informações que não estavam no texto.

Conclusão

Após a análise dos resumos produzidos pelas turmas de Direito e Administração, pode-se concluir que os alunos de Direito tiveram um desempenho discretamente superior ao elaborarem a primeira versão do resumo comparando-se ao primeiro texto produzido pela turma de Administração, embora o contexto de produção do primeiro texto tenha sido o mesmo.

Conclui-se também que há um nítido avanço em relação aos procedimentos realizados pelo aluno no momento de resumir o texto após a orientação do professor. Os alunos conseguiram atender ao modelo do resumo acadêmico, principalmente quando apresentaram o texto lido, quando identificaram as ações realizadas pelo autor do texto-fonte e as representaram escolhendo verbos apropriados, usando elementos articuladores, mencionando o nome da autora em diferentes partes, reconstruindo trechos longos.

Embora este trabalho não tenha descrito e analisado especificamente o uso das sequências didáticas, é incontestável o reconhecimento dessa metodologia como eficiente para a criação da habilidade de resumir textos, entendendo-a como uma atividade de retextualização.

Referências

KLEIMAN, Angela. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, nº 14, 2004, p. 13-22.

KOCH, I.V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo, Contexto, 2009.

LEFFA, V. J. Fatores de compreensão na leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, V. 15, n. 15, 1996, p. 143-159.

MACHADO, A. R; LOUSADA, E. ; ABREU-TARDELLI, L.S. O resumo escolar: uma proposta de ensino de gênero. N. 8/1, p. 89-101. Londrina: **Signum**: Estud. Ling, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. V. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. Belo Horizonte: **Scripta**, 2002.

_____. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. **Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN**, 2003.

SILVA, J. Q. G.; MATA, M. A. da. Proposta tipológica de resumo: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 6, nº 11, p. 123-133, 2º sem. 2002.

VAN DIJK, Teun & KINTSCH, W. A caminho de um modelo estratégico de processamento do discurso. In: Van Dijk, T. **Cognição, Discurso e Interação**. Organização de Ingedore V. Koch. São Paulo, Contexto, 1992. p. 09-36.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

A IMPORTÂNCIA DOS MECANISMOS DE COESÃO NO CORDEL

ANTÔNIA APARECIDA BARROS ALENCAR CORREIA[1] (IF SERTÃO-PE)

Introdução

O Cordel é um gênero discursivo/textual também conhecido como literatura de cordel ou literatura oral, uma vez que sua origem se deu a partir das tradições dos contadores de histórias, que narravam suas experiências transmitindo, por meio dessas, ensinamento moral e preceito de vida.

De acordo com a pesquisadora Marlyse Meyer:

> Em todo o mundo, desde tempos imemoriais, a grande tradição da literatura escrita culta correspondeu sempre, em todas as culturas, a pequena tradição oral de contar. Quando surgiram as máquinas impressoras, a divulgação dessas obras de pequena tradição literária estendeu-se a um número maior de leitores. (MEYER, 1980, p. 3).

Observa-se, então, que a Literatura de Cordel tem seu surgimento voltado ao costume de contar histórias. Esse hábito passou a ser escrito, logo em seguida, veio a ser impresso, assim como a Literatura Popular que era oral e, posteriormente, passa a ser impressa e em formato de folhetos. Isso vem logo após a Revolução Industrial, que mudou muita coisa, inclusive, as relações humanas e o próprio ser. Assim, a literatura oral também passou por alterações e se transformou na literatura impressa. No caso do cordel, esse se tornou um gênero intermediário entre a oralidade e a escrita, entre a cultura popular e a literária (EVARISTO, 2001).

---

1. Doutora em Educação, docente de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - *Campus* Salgueiro, orientadora dos Projetos PIBIC Jr., do bolsista Luiz Antônio Ferreira Soares; do PIBEX da bolsista voluntária, Yasmin Gomes da Costa Bandeira de Melo Tenório, e membro do GEPET. E-mail: aparecida.barros@ifsertao-pe.edu.br

Referencial teórico

Para a base teórica deste artigo, buscar-se-á analisar o cordel como o texto que representa um código sócio-historicamente ligado à cultura, enquanto material linguístico apresentado pelas diversas formas de textualização. Essas perspectivas colaborarão para a compreensão de que os gêneros textuais trazem características sócio-comunicativas, definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilos e características (MARCUSCHI, 2005). Dessa forma, objetiva-se analisar de maneira criteriosa o uso (in)consciente dos mecanismos de coesão no gênero textual cordel, a fim de compreender todo o processo de construção de sentidos e significados.

A proposta, portanto, consiste em tomar como unidade básica, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou o verso, mas o cordel como um todo, por ser a forma de manifestação da cultura popular.

Os autores Halliday e Hasan (1985), Koch (2000) e tantos outros têm discutido a constituição e a produção de sentido do texto. As diferentes visões adotadas pelos pesquisadores nessa área possibilitam o surgimento de múltiplas acepções para o termo texto. Esse pode ser representado, entre outras acepções, por “uma passagem falada ou escrita que forma um todo unificado” (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 1). Assim, o texto, reconhecido como uma unidade de análise pode ser interpretada como uma unidade de linguagem em uso, que pode também ser definido como uma unidade semântica, ou seja, uma unidade de sentido.

Trabalhar-se-á com a ideia de que o texto é todo o processo que controla e envolve os aspectos morfo-sintático-semânticos das situações comunicativas. Nessas situações, percebe-se que há estabilizadores e restrições internas e externas. Dessa maneira, não se admite que a estrutura linguística seja a única responsável para a produção, estabilidade e funcionamento do texto.

Partindo desse pressuposto, o texto, uma situação comunicativa, é construído por um emaranhado de dimensões e se conclui como um complexo processo cognitivo de aspectos relevantes na própria produção e recepção. Portanto, buscar-se-á analisar o Cordel na dimensão discursiva do texto. Para isso, faz-se necessário conceber a linguagem como processo de interação, mediadora das relações sociais, em que “A linguagem é, pois um lugar de efeitos de sentido entre interlocutores, em

uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico" (Travaglia, 2002. p. 23).

A elaboração de um cordel, como de outro texto qualquer, exige do autor a capacidade de estabelecer relações claras entre as muitas ideias a serem apresentadas. Essas relações que estabelecem a conectividade e a retomada do que foi escrito são referentes textuais e buscam garantir a coesão textual para que haja coerência não só entre os elementos que compõem o verso, como também, entre a sequência de versos dentro do texto.

Assim, a língua será entendida como manifestação da ação social e histórica constituindo a realidade. Concretizar tais concepções na prática escolar será sem dúvida através de textos e para tal, é primordial atribuí-lo numa dimensão discursiva que "pressupõe a uma concepção sociointeracionista de linguagem centrada na problemática da interlocução." (Brandão. 2003. p. 17). Tal abordagem de interação deve reconhecer as várias formas de textualização, visando as diferentes situações de interlocução.

Consoante Beaugrande e Dressler (1981) há sete fatores de textualidade: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Tendo em vista esses fatores, estes cordéis serão analisados sob a perspectiva do aspecto formal linguístico, ou seja, a coesão.

Marcuschi (2005) declara que a coesão não é uma condição necessária, nem suficiente, mas dá conta da estruturação da sequência superficial do texto. E acrescenta que não são princípios meramente sintáticos, mas uma espécie de semântica da sintaxe textual. Isso difere do posicionamento de Halliday e Hasan (1976, apud Kock, 1993) que afirmam que a coesão é uma condição necessária, embora não suficiente para a criação de texto.

Portanto, a língua dispõe de muitos mecanismos que criam vínculos entre as palavras, entre os versos e entre diferentes partes de um texto. Esses mecanismos podem estabelecer dois tipos de coesão textual: a referencial e a sequencial. Aquela cria, no interior do texto, um sistema de relação entre as palavras e expressões, permitindo que o leitor identifique os referentes sobre os quais se fala o texto. Esta é imprescindível para estabelecer a relação entre as ideias, que está na base da coerência textual. Não se constrói um cordel com um amontoado de palavras e versos,

é preciso que eles se organizem entre si, conforme os princípios da dependência e independência sintático-semântica, revestidos por unidades melódicas e rítmicas que sedimentam esses princípios.

A origem da literatura de cordel

O mais provável, é que o nome cordel tenha sua origem em Portugal e está relacionado ao fato de os folhetos ficarem expostos em cordões ou barbantes, ao mesmo tempo em que eram vendidos e declamados, característica que até hoje se mantém. A princípio, os narradores eram anônimos e não tinham acesso à norma culta, no caso, o Latim. Eram, pois, camponeses simples, marinheiros em constantes viagens e/ou poetas nômades que contavam e cantavam as bravuras e aventuras vividas, "são os chamados romances ou novelas de cavalaria, de amor, de narrativas, de guerras ou viagens ou conquistas marítimas" (DIÈGUES JR, 1977, p.3).

O cordel, enquanto meio de expressão de histórias tradicionais narram tempos passados cultivados e transmitidos através do imaginário popular, que mostra a trajetória da perspectiva matuta, da maneira peculiar do sertanejo agir e reagir ao mundo; às vezes contraditória, mas não menos relevante de se pensar o mundo e de construir a identidade.

A literatura de cordel é uma atividade de contar histórias que vem desde a Idade Média e, aqui, no Brasil, difundiu-se mais no Nordeste. Esse ambiente foi ideal já que a expansão da poesia popular se dava por cantorias em grupo e de forma escrita. Uma manifestação cultural que se desenvolveu e se difundiu, tomando características próprias, tendo por base as condições sociais de formação dessa região. Mário de Andrade (apud DIÈGUES JR, 1977, p.6) mostra que em outras regiões do Brasil se publicava um ou outro folheto ou cantiga, esporadicamente, mas acrescentou "no geral coisa lírica, de pura fantasia, sem nenhum valor técnico". No Nordeste, as condições sociais e culturais foram perfeitas para a literatura de cordel assumir características próprias da fisionomia cultural da região, dos fatores de formação social, os quais segundo Dièges Jr (1977) são:

> [...] a organização da sociedade patriarcal, o surgimento de manifestações messiânicas, o aparecimento de bandos de cangaceiros ou bandidos, as secas periódicas provocando desequilíbrios econômicos e sociais, as lutas de família deram oportunidade, entre outros fatores, para que se verificasse o surgimento de grupos de cantadores como instrumentos do pensamento coletivo, das manifestações da memória popular. (DIÈGUES JR, 1977, p.6)

E a pesquisadora Meyer (1980) mostra que o hábito de relatar histórias era intenso na região nordestina:

> Esse costume proveio de uma longa tradição ibérica, dos romanceiros, das histórias de Carlos Magno, dos Doze Pares de França e outros grandes livros populares. Originou-se também de contos maravilhosos de 'varinha de condão', de bichos falantes, de bois - sobretudo na região nordestina, onde se desenvolveu o ciclo do gado; e, ainda de histórias do folclore universal e africano - estas trazidas pelos escravos, acostumados à narrativa oral em suas terras de origem. As histórias eram veiculadas por cantadores ambulantes, que iam de fazenda em fazenda, de feira em feira, transmitindo notícias de um lugar para outro, aproximando as pessoas. Reproduziam histórias, inventando casos, improvisos, repentes, desafios e pelejas entre cantadores. (MEYER, 1980, p. 7).

A transmissão de notícias de um lugar para outro já foi papel desempenhado pelos cordéis antes do surgimento dos jornais, pois eles apresentavam acontecimentos sociais atuais ocorridos que chamavam a atenção da população. E como atração para o cordel ser vendido, mais uma característica era explorada pelo autor: ilustrar as capas dos livretes. Esse artifício denominado "xilogravura" foi introduzido por João Martins de Athayde.

Portanto, como narrativa, o cordel cultiva, em termos atuais, algumas propriedades de origem, como a função social educativa, de ensinamento e aconselhamento, além de também buscar o ajuntamento, já que na sua comercialização, os cordelistas contam, oralmente, trechos de histórias para ouvintes e consumidores (analfabetos ou não), que adquirem os livretes para que alguém os leia para eles. Esses cantadores são poetas populares os quais vagueiam pelos sertões ou enge-

nhos, cantando versos próprios ou de outros, em uma linguagem simples, peculiar e maleável.

A sonoridade dentro do cordel é fator determinante em relação ao sucesso com o público, uma vez que os cordéis são lidos e depois decorados. O ritmo favorece a assimilação e a memorização, fazendo com isso a perpetuação da história narrada. Quanto à temática recorrente, podem-se organizar os cordéis em dois grandes grupos: I – Temas tradicionais (romances e novelas; contos maravilhosos; estórias de animais; anti-heróis; peripécias e diabruras; tradição religiosa). II – Fatos circunstanciais ou acontecidos: natureza física (enchentes, secas, terremotos, etc.); de repercussão social (festas, astronautas, etc.); sátiras; elemento humano (figuras atuais, tipos étnicos e regionais, etc.).

Metodologia e Resultados

Tendo em vista a divisão de organização dos cordéis, fez-se, então, de maneira criteriosa, a seleção do *corpus* para este artigo. Para isso, adotou-se uma pesquisa de caráter interpretativo, através de uma metodologia de abordagem mista em função dos dados que se objetiva coletar. Procedeu-se assim: houve uma busca de detalhes nos materiais analisados, procurando chegar aos mecanismos coesivos do cordel que os constituem. Em seguida, categorizou-os, fazendo relações morfo-sintático-semânticas para compreender como se constituem as possíveis combinações das situações comunicativas. Dessa forma, começou-se pela categorização da temática deste *corpus* - a temática tradicional.

I - **diabruras X tradição religiosa**: o folheto *Satanás trabalhando no roçado de São Pedro* de José Costa Leite (fragmento).



https://goo.gl/8dk9or

O homem que é poeta
Dorme tarde, acorda cedo
Embora não rime bem
Eu vou traçar o enredo
De Satanás trabalhando
No roçado de São Pedro.

Observa-se que o cordelista inicia com a função aconselhadora (o bem X o mal), em que utiliza uma linguagem simples e maleável. Ele apresenta o cordel e a si mesmo, outra característica comum do cordel. Invoca o leitor a ficar atento, a engajar-se ao texto. Inclusive, faz uso do conectivo *embora* (concessivo), pedindo, logo no início, desculpas ao leitor, pois mesmo não rimando bem vai se arriscar na difícil tarefa da elaboração de um cordel. E, para isso, conta com a compreensão do interlocutor.

É uma pequena história
Há muito tempo passada
Que não me lembro da era
E nem se foi inventada
No tempo que Satanás

Trabalhava na enxada.

Dizem que o Satanás
Botou um grande roçado
***E* danou-se a trabalhar**
Que ficou todo suado
Quase morria de fome
***E* não tirou resultado**
Naquele tempo São Pedro
Levava uma vida dura
Trabalhando na enxada
Cultivando agricultura
***E* tudo quanto plantava**
Chegava em grande fartura

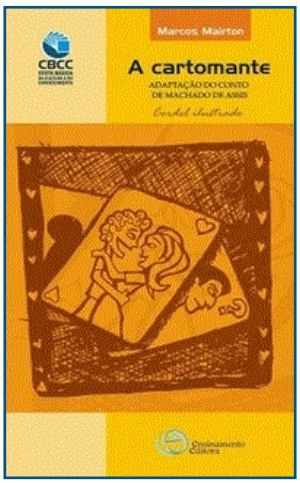
Satanás era disposto
***E* na enxada era macho**
Trabalhava com vontade
De ver São Pedro por baixo
Mas todo seu sacrifício
Via descer d'água abaixo.
[...]

Nessas estrofes, o autor apresenta a história de maneira linear. As personagens não são caracterizadas física e moralmente. Ele apela para alguns estereótipos já consagrados no imaginário popular. Em outra situação, rompe com o estereótipo, como é o caso do *Satanás* que é apresentado como muito trabalhador, uma virtude; contudo, muito ganancioso, um defeito: "danou-se a trabalhar/Que ficou todo suado/Quase morria de fome/E não tirou resultado"[...]. "Satanás era disposto/E na enxada era **macho/**Trabalhava com vontade/De ver São Pedro por baixo/Mas todo sacrifício/Via descer d'água abaixo". Ou seja, o autor mostra que o bem sempre vence o mal. Uma característica que mexe com a religiosidade, as crendices. Também percebe que o autor recorre a expressões típicas do Nordeste "macho", para se aproximar cada vez

mais do leitor/ouvinte nordestino e manter um elo de cumplicidade.

O autor deixa claro que as boas atitudes, as boas ações têm retorno positivo: “Naquele tempo São Pedro/Levava uma vida dura/Trabalhando na enxada/Cultivando agricultura/E tudo quanto plantava/Chegava em grande fartura”. Assim, o cordelista conclui dizendo que a vida é benevolente com os que praticam o bem, isto é, dando ensinamento moral, preceito de vida; mais uma característica bem explorada no cordel. Também é recurso do cordelista o elemento coesivo **E** estabelecendo relação de adição; mostrando as sucessivas ações praticadas por Satanás.

II - **O conto** *A Cartomante* de Machado de Assis adaptado para o cordel por Marcos Mairton (fragmento).



https://www.skoob.com.br/a-cartomante-249181ed279014.html

Antes de começar a narração
Peço toda a atenção dos meus leitores
Pra lembrar de um dos grandes escritores
Que elevam o nome de nossa nação.
O que eu faço é uma adaptação
De uma obra genial e intrigante.
Esse famoso conto “A Cartomante”
De um dos grandes escritores do país.
Sua bênção Machado de Assis,
Que em tudo que fez foi tão brilhante!

Constata-se que o conto *A Cartomante* foi adaptado para o cordel sem modificação da mensagem original, em formato simples, objetivo e sucinto. A narrativa escolhida apresenta uma temática recorrente no cordel: o adultério. E mais uma vez, observa-se que para manter a proximidade, cumplicidade com o leitor/ouvinte, o autor o invoca "Peço toda a atenção dos meus leitores", logo em seguida ele o instiga para o cordel "De uma obra genial e intrigante", seguida da apresentação do autor da obra original "De um dos grandes escritores do país./Sua bênção Machado de Assis,/Que em tudo que fez foi tão brilhante!". Assim, ele começa o desfecho:

A nossa história começa
Na hora em que dois amantes
Encontrando-se em segredo
Falavam em **cartomantes.**
Contava a moça ao amado
Que havia se consultado,
Com **uma** um dia antes.

O rapaz era Camilo,
O nome da moça: Rita.
Ela, então, dizia a **ele**
Que andava muito aflita
Pois temia que o rapaz
Já não *lhe* amasse mais
Nem *lhe* achasse mais bonita.

Que, por **isso**, tinha ido
Consultar-se com a **vidente**
Para ver se em suas cartas
Ficaria aparente
Se o amor permanecia
Ou se já esmaecia
Tornando-se decadente.

O rapaz ria **daquilo.**
Quase não acreditava
Nas coisas que a bela Rita
Nessa hora lhe contava.
E, segurando sua mão,
Acalmou seu coração,
Dizendo que lhe amava.
[...]

Percebe-se na terceira estrofe do cordel que o autor utiliza os pronomes pessoais **ela** e **ele (**respectivamente Rita e Camilo) em uma referência textual pessoal endofórica anafórica. Isso quer dizer que o referente é intertextual, isto é, está dentro do próprio texto e que já foi mencionado. Assim acontece com o referente textual (pronome demonstrativo **lhe = Rita)** em um processo também anafórico.

O cordelista recorre à referência textual demonstrativa através dos pronomes demonstrativos endofóricos anafóricos (**isso =** situação já mencionada em um passado próximo**; daquilo =** situação que Camilo não queria ver, queria manter distância; **nessa =** narrativa bem próxima do momento da enunciação).

Na terceira estrofe, o autor faz uso da referência textual comparativa exofórica em "**Já não *lhe* amasse mais/Nem *lhe* achasse mais bonita".** Nesses versos, percebe-se que o autor faz a comparação do amor atual com o anterior de Camilo por Rita. Na mesma linearidade de raciocínio, a comparação é feita à beleza de Rita, através dos conectores **Já** ... **mais** e **Nem** ... **mais.**

É recurso coesivo do autor a elipse, em que se omite um item lexical, facilmente recuperável pelo contexto no verso "Com **uma** um dia antes". O **uma** recupera **cartomante** que foi elipsado em uma mesma estrutura sigilosa, havendo assim, uma construção linear da situação. Como também, utiliza-se o léxico como importante mecanismo de coesão: **cartomante, vidente, mulher**.

Considerações finais

Portanto, a escolha desse *corpus* se mostrou imprescindível pela riqueza de aspectos para o estudo proposto, uma vez que apresenta material relevante para a demonstração do quão são importantes os elementos coesivos para a construção de sentidos e significados de um texto, como também pela temática abordada: o bem & o mal e o adultério. Constatou-se, também, que trabalhar com esse gênero: o cordel promove-se o desenvolvimento de uma leitura dinâmica e prazerosa.

Referências

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1983.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Gêneros do Discurso na Escola. In: **Texto, gêneros do discurso e ensino**. 4. ed. São Paulo. Cortez. 2003. v. 5.

DIÉGUES JR, Manuel. **Literatura de cordel.** 2. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1977.

EVARISTO, Marcela C. O cordel em sala de aula. In BRANDÃO, H. N. (org). **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros do Discurso na Escola. In: **O Cordel em sala de aula**. v. 5. São Paulo. Cortez. 2003. v. 5.

KOCH, I. V. **A coesão textual.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 1993.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

LEITE, José Costa. **Satanás Trabalhando no Roçado de São Pedro.** Disponível em <http://lendoeuaprendo.blogspot.com.br/2011/03/satanas-trabalhando-no-rocado-de-sao.html> Acesso em: 15/05/2016.

MAIRTON, Marcos. **A Cartomante**: Cordel Ilustrado. Disponível em <https://www.skoob.com.br/a-cartomante-249181ed279014.html> Acesso em: 15/05/2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais e Ensino. In: **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. Rio de Janeiro. Lucerna, 2005.

MEYER, Marlyse. **Literatura de cordel**. São Paulo: Abril Educação, 1980.

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

VAL, M. G. C. **Redação e textualidade**. SP: Martins Fontes, 1991.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

A PRODUÇÃO ESCRITA ESCOLAR E A REFERENCIAÇÃO: ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS COM O GÊNERO RESUMO

KELLI ROBERTA DE SOUZA SOARES LUZ GOMES (UPE)[1]
ELBIANE LEAL NOVAES DE CARVALHO LIMA (UPE)[2]

Introdução

O processo de ensino e aprendizagem, bem como as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, vem sendo alvo de estudo há décadas. Nos anos 80, amparados por uma visão mais coerente de como o sujeito aprende e por uma concepção de língua que a enxerga além de mero instrumento de comunicação, linguistas dedicaram-se a investigações que transferiam o foco do ensino ancorado na gramática para uma abordagem fundamentada em práticas de linguagem e na percepção da língua em suas manifestações de uso. A partir de reflexões dessa natureza, foram evoluindo as mobilizações em torno da construção de um aparato teórico e metodológico para uma melhor clareza sobre o que precisa ser ensinado (e como dever ser ensinado) nas aulas de Língua Portuguesa, resultando em bases legais e documentos que, fundamentados numa concepção interacionista da linguagem, têm norteado o fazer pedagógico docente nessa área.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MEC, 1996), na seção destinada ao Ensino Fundamental, apresenta como premissa para a formação básica do cidadão "o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo". Tais propriedades são, por vezes, questionadas e refletidas negativamente em resultados de avaliações que têm como finalidade não apenas aferir o desempenho dos discentes e mensurar a

1. Mestranda do PROFLETRAS – UPE - Campus Garanhuns

2. Mestranda do PROFLETRAS – UPE - Campus Garanhuns

qualidade do ensino, mas também oferecer subsídios para a organização de uma proposta curricular que oportunize melhorias na qualidade da Educação Básica.

Nesse contexto e, pautando-se nos referenciais curriculares nacionais, o estado de Pernambuco apresenta as Matrizes de Referência e os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Língua Portuguesa (2012), conjunto de documentos destinado à orientação do planejamento do trabalho com a língua materna em suas escolas, justificando-os com o compromisso de uma educação pública de qualidade. Aos Parâmetros é atribuída a seguinte caracterização:

> reafirmam um modelo de ensino alinhado com as orientações e comprometido com uma formação que garanta aos estudantes usar a linguagem com autonomia e competência, para viver melhor, para aprimorar-se pessoal, intelectual e profissionalmente e para atuar de forma ética e responsável na vida social. (PERNAMBUCO, 2012, p. 13)

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco (2012) orientam ainda a construção de "um currículo que não seja conteudista, que seja mais centrado no desenvolvimento das competências de ler, escrever, ouvir e falar", estruturando em eixos a organização e a sistematização do trabalho com a linguagem na escola. Esses princípios sugerem um trabalho pedagógico que abandone de vez o tratamento descontextualizado da língua e adote metodologias na perspectiva interacional e discursiva da linguagem.

Todavia, muitos professores demonstram-se insatisfeitos com resultados observados que, contrariamente, não se equiparam a indicadores positivos obtidos em avaliações que contemplam competências analisadas mediante testes de múltipla escolha. Em se tratando do domínio do processamento textual, essa discrepância pode ser revelada por não serem percebidas, nas produções escritas dos discentes, as competências apresentadas nos testes. Assim, diversas são as situações em que os professores questionam-se quanto a uma efetiva ampliação, pelos estudantes, da capacidade de interação em situações mediadas pela linguagem escrita, expectativa esta anunciada pelos Parâmetros Curriculares mencionados.

Diante disso, é relevante que direcionemos o olhar para conceitos importantes como os relacionados à textualidade, repensando o seu tratamento nas aulas de

Língua Portuguesa. Valor equivalente deve ser atribuído ao trabalho com a produção escrita para que, cada vez mais, ela seja encarada de forma processual, não se resumindo à correção pelo docente que na condição de detentor de todo o conhecimento sobre a língua, limita-se ao mero apontamento de erros.

Motivados por essa conscientização, propusemo-nos a investigar a abordagem da referenciação em atividades de produção escrita, acreditando na possibilidade da construção de um referencial teórico-metodológico como auxílio para a não tão fácil missão de conduzir numerosas turmas de alunos a escreverem textos, a demonstrarem-se confortáveis frente a sua tessitura, a entenderem como fazer uso da escrita para produzir e registrar os seus discursos.

As condições de produção escrita escolar

O trabalho com a produção escrita realizado no ambiente escolar tem sido afetado positivamente pelos mais recentes estudos linguísticos, afastando, mesmo que lentamente, a fragmentação e a descaracterização da língua, enquanto prática interativa. As contribuições da Linguística Textual reforçam a percepção da língua como atividade cognitiva e sociointerativa situada, apontando o texto como única possibilidade de materialização da atividade comunicativa. Tem se tornado cada vez mais comum a utilização de gêneros textuais diversificados nas aulas de Língua Portuguesa, pelos docentes, o que é significativo, mesmo que não se tenha certeza de que, em todos os casos, essas abordagens revelem coerência com tais entendimentos linguísticos.

Embora o texto tenha sido assumido como eixo central por muitos professores, as práticas de análise lingüística não têm dado conta de fornecer subsídios para que alunos sintam-se capazes de escrever, quando esta tarefa exige a articulação e a organização de idéias em sequências mais extensas.

Em conformidade com percepções de Koch e Elias (2014), os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco (2012) realizam considerações que podem dirigir as escolhas dos professores na seleção de suas atividades. Sobre a escrita, assim destacam:

> I Escrita com foco na língua: baseada numa concepção de linguagem como sistema acabado, pronto, que se impõe aos sujeitos; A escrita com foco na língua enfatiza o domínio das regras que estruturam esse sistema. Nesse sentido, o sujeito é concebido "como (pré) determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser descodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado". (KOCH e ELIAS, 2010, p. 33). São tributárias dessa concepção as práticas pedagógicas que enfatizam a memorização das regras como condição para a sua aplicação nas situações de escrita.
>
> II Escrita com foco no escritor: nessa perspectiva a escrita é vista como expressão do pensamento do escritor. O sujeito dessa escrita é concebido como "sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações" (idem). Derivam dessa concepção práticas pedagógicas que tomam a escrita como atividade criativa, que independe das situações de interação nas quais escrever ganha sentido e significado para os sujeitos.
>
> III. Escrita com foco na interação: nessa perspectiva o foco se coloca nas intenções do escritor, nos interlocutores pretendidos para o texto produzido e no monitoramento dessa produção, pelo escritor, em função desses interlocutores. (PERNAMBUCO, 2012, p. 103)

Levando-se em conta que a escrita, pela sua natureza de atividade interativa, exige a relação entre duas ou mais pessoas, faz-se necessário assumirmos essa interação como primordial para o trabalho com todos os eixos da Língua Portuguesa, inclusive o da produção escrita.

Além da importância das concepções teóricas referentes ao tema, é preciso um maior investimento quanto às posturas metodológicas assumidas. Nesse caminho, Antunes (2009) aborda diversos aspectos que estão envoltos no contexto da produção de textos escritos e que determinam a qualidade do que é produzido. Entre eles, ressalta as condições de produção e de recepção e a definição de etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão).

Uma situação de escrita contextualmente adequada deve concretizar-se na elaboração de um texto, com a finalidade de atender a um propósito comunicativo. Embora o nosso interlocutor nem sempre receba esse texto de maneira imediata,

ele existe (ou deveria existir). Desse modo, a não determinação desse destinatário pode provocar limitações ao que é produzido, pois impossibilitará ao nosso aluno a tomada de decisões sobre o que vai ser escrito e sobre como escrever.

Entendemos, assim, que a produção de um texto escrito é uma atividade complexa que vai além do ato de escrever, exigindo mais do que a codificação de palavras, ou seja, requer momentos de organização e reflexão que vão influenciar no resultado do texto. A etapa posterior a da escrita em si, a revisão, pode mobilizar toda uma gama de conhecimento a respeito da língua, pois constitui um espaço mais do que conveniente para as explorações de análise lingüística.

É nesse espaço de revisão, de reflexão sobre o que escrevem, que os estudantes podem mergulhar nos aspectos relacionados à textualidade, aprendendo a lidar com os elementos linguísticos que podem viabilizar os sentidos pretendidos ao que querem dizer. Essa deve ser uma prática mediada pela ação do professor, o que Antunes (2003) acena como escrita orientada para a coerência global.[3]

A relevância da referenciação para a produção escrita

No âmbito da Linguística Textual, a temática *referenciação* tem se destacado desde os anos 90, sendo compreendida como fenômeno textual-discursivo. Nessa concepção, a *referenciação*, termo marcado pelas reflexões de Mondala e Dubois (1995 apud LIMA e FELTES, 2013, p. 32), amplia o sentido clássico de *referência* (o de representação, de referentes como objetos do mundo), reconhecendo sua natureza dinâmica concebida nas relações entre os interlocutores. Para Marcuschi (2008), essa posição está relacionada a uma "noção de linguagem como atividade sociocognitiva em que a interação, a cultura, a experiência e aspectos situacionais interferem na determinação referencial."

Considerando a perspectiva de que os referentes são construídos pelos usuários da língua nas situações de uso e que, por isso, são flexíveis, a ação de escrever exigirá do produtor o acionamento de habilidades para a seleção de elementos lin-

3. Em Irandé Antunes (2003), Aula de Português: encontro e interação, São Paulo, Parábola Editorial, a autora ressalta a necessária atenção pelo professor a algumas propriedades do texto, tais como coesão, coerência, informatividade, clareza, concisão, entre outras.

guísticos adequados ao que se quer dizer, de modo a oportunizar a elaboração de sentido. Cavalcante (2013), define esse processo como

> o conjunto de operações dinâmicas, **sociocognitivamente motivadas**, efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve, com o intuito de **elaborar as experiências vividas e percebidas**, a partir **da construção compartilhada** dos objetos de discurso que garantirão a construção de sentido(s). (CAVALCANTE, 2013, p.113, grifo do autor)

Entendemos que essa conceitualização denota a estreita relação entre as expressões referenciais empregadas, geralmente sintagmas nominais ou adverbiais, e a coerência textual, uma vez que estão diretamente relacionadas à estruturação dos textos. Nesse sentido, nos ocuparemos em fomentar reflexões em torno das funções textual-discursivas das expressões referenciais, tendo como foco a construção da continuidade textual, sendo exploradas mais detalhadamente as relações anafóricas.

A metodologia com o gênero resumo

A temática objeto deste trabalho não poderia deixar de induzir à opção por uma pesquisa que não fosse de caráter qualitativo, uma vez que pretende investigar a abordagem da referenciação nas situações de produção escrita propostas nos ambientes escolares, observando os conceitos e as estratégias envolvidos. Mais que isso, destina-se à construção, com a participação efetiva de professores e alunos, de referencial teórico-metodológico para registro e socialização da experiência. Esses propósitos, assim como diversas problemáticas levantadas em torno do processo ensino e aprendizagem, não são analisáveis numericamente, por estarem em jogo características de indivíduos e de contextos.

Para isso, tomar-se-á como referencial empírico a vivência de práticas de produção escrita em Língua Portuguesa contempladas por uma Escola da Rede Estadual do Município de Floresta, Sertão de Pernambuco, com o intuito de problematizar o trabalho pedagógico referente a essa modalidade de interação verbal que é a escrita. Serão vivenciadas situações diversas de produção escrita com o gênero

resumo, selecionado pelo seu uso social no contexto escolar. Além de variada, a utilização do resumo é bastante significativa, uma vez que a produção desse gênero exige de quem escreve a realização da retextualização. Retextualizar, segundo Matêncio (2003), "envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos -base, o que significa que o sujeito trabalha sob as estratégias linguísticas, textuais e discursivas". Dessa forma, o resumo, aqui concebido como gênero, possibilitará o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita por meio das reflexões exigidas durante a sua elaboração.

Considerações finais

A opção pela pesquisa-ação delineada por esse projeto anuncia o caráter também social do trabalho a ser realizado. Ao término, pretendemos ter oportunizado ações interventivas no espaço objeto de estudo, possibilitando à escola o enriquecimento das propostas de trabalho que primam por uma abordagem mais significativa da Língua Portuguesa e, aos docentes, subsídios que os incentivem à construção constante de uma prática pedagógica que possibilite aos estudantes o exercício fluente da língua escrita.

A ênfase atribuída às normas gramaticais, exaustivamente abordadas nas aulas de LP, tem se revelado insuficiente para a formação de produtores de textos seguros, que entendam os jogos e as relações linguísticas possíveis e adequados à organização textual. As inquietações acerca dos nossos estudantes não se referem apenas às dificuldades sobre "o que dizer" em determinada situação de escrita; elas apresentam-se também, e geralmente, sobre " o como dizer", sobre como articular as informações para proferir aquilo que se quer expor/anunciar/informar. Nesse sentido, esse trabalho com a referenciação poderá oportunizar um entendimento mais adequado do texto como um todo significativo, de propriedades que o configuram como tal e, principalmente, uma melhor compreensão, resultante do seu emprego, quanto às formas de progressão referencial.

Vislumbra-se, pois, vivenciar uma experiência que resulte em contribuições relevantes para o trabalho com a formação de professores, seja da mesma rede ou de organizações distintas, uma vez que tratará de uma problemática pertinente a contextos escolares diversos.

Referências

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação.* São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http:www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 24 fev. 2016.

LIMA, S.; FELTES, H. *A construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras*. In: CAVALCANTE, M; LIMA, S. *Referenciação: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2013.

CAVALCANTE, M. *Os sentidos do texto.* São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I.; ELIAS, V. *Ler e escrever: estratégias de produção textual.* São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, L. A *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MATÊNCIO, M. *Referênciação e Retextualização de Textos Acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha.* Disponível em: <http//WWW.letramento.iel.unicamp.br/publicações/artigos/referenciacao_e_retextualizacao_MariaMatencio.pdf>. Acesso em: 02 set. 2016.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Cultura. *Base Curricular Comum para redes públicas de ensino de Pernambuco.* Recife: SEDUC-PE, 2008.

PERNAMBUCO. *Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco: parâmetros curriculares,* 2012.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

A TRADUÇÃO NA AULA DE LI: UMA EXPERIÊNCIA COM POEMAS

LARISSA DE P. CAVALCANTI (UFRPE)

Apresentação

O ensino de língua inglesa é permeado por abordagens, métodos e técnicas que tinham por base diferentes perspectivas sobre o processo de ensino-aprendizagem/aquisição de línguas. Por muito tempo, as aulas de línguas foram desenhadas para seguir roteiros específicos de comportamentos do professor e dos alunos, com noções bem delimitadas sobre correção de erros e uso de língua materna da sala de aula.

Mais recentemente, o ensino de línguas abriu mão do alinhamento a um método ou abordagem específica, preferindo pensar em uma perspectiva de pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001) na qual cabe ao professor pensar sua sala de aula como local cultural e historicamente situado. Na era pós-método, os professores não são impedidos de utilizar métodos e técnicas do passado, mas deve fazê-lo considerando a autonomia e a consciência linguística dos alunos como prioridades do trabalho de sala de aula.

Trazendo esse pensamento para nosso contexto de atuação, o ensino de língua inglesa no ensino superior, com alunos pouco fluentes na língua, buscávamos um meio de revisar os conteúdos já trabalhados em sala de aula de modo comunicativo, espontâneo e que promovesse o desenvolvimento de outras habilidades úteis aos alunos. Nesse percurso, desenvolvemos uma proposta de tarefa baseada no método de tradução. Esse método rejeitado pelos adeptos radicais do uso da língua estrangeira em sala de aula, é ainda utilizado em escolas, menos como caminho de ensino-aprendizagem, em favor de uma ocupação para os alunos durante a hora aula de língua inglesa. Ao escolher trabalhar com tradução para formação de futu-

ros docentes, encaramos o duplo desafio de mostrar como fazê-lo de modo atraente para os alunos e baseado em seu desenvolvimento linguístico.

Em seguida, apresentamos nossas bases teóricas acerca dos métodos de aprendizado, em particular, a abordagem da tradução, e a justificativa de nossa escolha metodológica. Logo após, apresentamos nossa proposta de trabalho, e respectivas considerações.

Métodos de ensino de língua inglesa

O ensino de línguas é preocupação desde que culturas distintas entraram em contato sobre a superfície do globo. Essa preocupação é geralmente somada à investigação de como se aprende uma língua e a teorias linguísticas e educacionais. Todas as tentativas de se entender e orientar o ensino de línguas estrangeiras pretenderam a seu tempo ser as mais práticas e eficazes possíveis, e todas se demonstraram mais ou menos eficazes em seus diversos aspectos - daí não se justificar a atribuição de valor frequentemente encontrada na literatura.

Antes de discorrermos sobre algumas das abordagens e métodos de maior impacto do ensino de línguas, todavia, devemos saber distinguir estas noções umas das outras. Abordagem, método e técnica são termos recorrentes na literatura do ensino de línguas, todavia, poucos atentam para a distinção entre os mesmos, usando-os de modo intercambiável. Abordagem e método são geralmente usados em associação, porém, sem atentar para o vínculo entre tais termos: a abordagem tem embasamento científico em teorias e investigações acerca de um assunto, de modo que ao falarmos de abordagem comunicativa estamos nos referindo a uma gama de considerações epistemológicas que tomam por base a visão funcionalista da língua.

Por outro lado, o método é o desenvolvimento prático dessas considerações, isto é, é o planejamento e o encadeamento de ações pautados nas considerações teóricas. De acordo com Leffa (2012), o método é essencialmente um roteiro para se chegar a um objetivo, resumido em quatro passos: (1) Seleção dos itens linguísticos pelo professor; (2) Ordenação dos itens; (3) Prática dos itens; e (4) Avaliação da aprendizagem. A técnica, por sua vez, diz respeito a procedimentos específicos que servem a uma gama de métodos justamente por não pertencerem a uma perspectiva teórica única.

Como exemplo, podemos citar o *drilling*, uma técnica de atividade oral que proposta pelo método audiolingual é também utilizada no aprendizado comunitário e, mesmo, na abordagem comunicativa quando a oralidade está em foco. O mesmo não ocorre, por exemplo, para a sequência PPP (*presentation, practice, production*), vinculada aos desenvolvimentos da abordagem comunicativa.

Provavelmente, o ensino de línguas estrangeiras é a área da educação que mais se volta para entender e propor métodos de ensino, como evidenciam as dezenas de propostas, algumas geradas inclusive pela insatisfação com suas antecessoras. Como Leffa (2012) pontua, todavia, antes da história dos métodos houve um longo período pré-método, pautado no aprendizado intuitivo de palavras e construções sintáticas e no contato com o falante nativo. Posteriormente, com o desenvolvimento do ensino formal das línguas clássicas, ocorre a estruturação mínima dessa prática. Em nosso percurso trataremos apenas do Método Gramática Tradução, Método Direto, Abordagem Comunicativa e Abordagem com Base em Tarefas (*Task-Based Learning*).

O método gramática tradução, como ficou conhecida essa primeira forma de se ensinar línguas, foi também um dos primeiros e mais duradouros da história (com quase dois milênios de existência). Apoiado numa visão estruturalista da língua, tal método não partia de uma base teórica específica que considerasse o papel da língua materna, a correção de erros ou, mesmo, a interação como parte do processo de aprendizado. Sem base em teorias linguísticas, psicológicas ou educacionais, esse método utilizava de listas de palavras e exercícios de tradução, primeiro de textos fabricados até que os alunos pudessem interagir com a produção literária de "alta qualidade". A oralidade não era considerada relevante.

Posteriormente, o uso da língua estrangeira passou a ser considerado ponto central do ensino, excluindo-se quase que totalmente o uso da língua materna. Adotado primeiro na França, em 1902, o método direto é, nesse sentido, o oposto literal do método gramática tradução. De fato, seu foco se concentrava na prática da L2 tanto no uso quanto no pensamento, em detrimento da memorização das palavras e estruturas da língua; e desprezava-se o uso de frases desconexas ou obras literárias distantes do aluno, para priorizar diálogos do cotidiano fáceis de memorizar. Muitos foram os defensores do Método Direto, como Harold Palmer, Otto Jesperson e Emile de Sauzé.

A necessidade de se usar a língua para fins práticos faria surgir nos Estados Unidos, décadas depois, a abordagem audiolingual. Com base nas teorias psicológicas do behaviorismo, o qual pensava a língua como um hábito a ser desenvolvido por estímulos e respostas como qualquer outro comportamento humano, a abordagem audiolingual concentrava-se na interação professor-aluno e na imitação da fala do nativo. A língua deveria ser aprendida de suas unidades menores às maiores em sequências de repetição que propiciassem a memorização das estruturas. Essa abordagem deu origem às técnicas de *drilling* e a seu próprio método de ensino.

É a abordagem comunicativa, todavia, a grande divisora de águas do ensino de línguas. Orientada para uma perspectiva funcionalista e pragmática, típica de meados da década de 1970, a abordagem comunicativa buscou situar os interlocutores em contextos reais de interação, com propósitos comunicativos orientados socialmente e cientes das diversas condicionantes para o uso da língua. De fato, em 1972 Wilkins escreve um documento preliminar que serviria de base para se desenvolver currículos comunicativos para o ensino de no qual descrevia dois tipos de significados: as categorias nocionais como tempo, quantidade, localização e frequência e categorias de funções comunicativas, como pedidos, negações, e oferecimentos.

A partir dessas noções, seria objetivo do ensino de línguas estrangeiras o desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, ler, falar e escrever), e da competência comunicativa. Primeiro delineada por Hymes, a competência comunicativa abrange a adequação da língua à audiência e às diferentes situações e intenções comunicativas; compreensão e produção de diferentes tipos de textos. Assim, a gramática perde seu papel central no trabalho didático, mas é abordada em função de aspectos mais relevantes para o uso da língua.

Ainda que seja a abordagem mais acreditada como promotora do real aprendizado de línguas, a abordagem comunicativa não ficou livre de críticas. Dentre as mais pontuais está a desconsideração do nível linguístico para uso de materiais didáticos autênticos e a pouca atenção para os discursos hegemônicos da indústria de materiais didáticos, os quais apagavam a cultura dos aprendizes e dos falantes nativos nascidos fora dos Estados Unidos ou Inglaterra. Críticas foram feitas também ao próprio método da abordagem, o *presentation, practice, production*, que procurariam limitar as possibilidades de uso em uma dada situação a estruturas específicas.

A era pós-método, essa que presenciamos, parte do princípio que uma metodologia específica não precisa condicionar o fazer docente, ou seja, cabe ao professor desenvolver suas práticas didáticas com base naquilo que ele entende por língua, língua estrangeira e ensino-aprendizagem. Além disso, o docente que se desvencilha de métodos para pensar sua prática antes de realizá-la assume a importante tarefa de reconhecer como fatores condicionantes a inserção de seus alunos na sociedade, o filtro afetivo, a organização do ambiente de ensino-aprendizagem e seus recursos. Segundo Portela (2008), nesse processo, os docentes passam a considerar inclusive a modificação de atitudes dos alunos quanto à própria língua estrangeira e o papel do professor.

No ambiente do ensino superior, além de ensinar conteúdos linguísticos e metalinguísticos, devemos preparar os alunos para pensar o próprio ensino de línguas. E nisso, consideramos importante não descartar nenhuma técnica ou metodologia, mas adequá-las a contextos de uso que promovam interação, criatividade e a confiança dos alunos em seus próprios conhecimentos. O método de tradução, como dito anteriormente, foi o escolhido para que realizássemos um ciclo de leitura, com análise de verbo-visualidade, e revisão dos conteúdos linguísticos de nível iniciante. Por isso, adiante, nos concentraremos nas características gerais desse método e seu uso tradicional no ensino-aprendizagem de língua inglesa no Brasil.

O método da tradução

O método da tradução é um dos mais antigos na história do ensino de línguas e aquele que foi mais duradouramente aplicado em contextos de aprendizagem formal. De fato, foi no período das escolas do império romano, com o latim como idioma oficial do império e adotado por todas as colônias romanas, que igrejas, escolas e universidades passaram a se organizar metodologicamente para ensinar a língua. Foram quase dois mil anos de tradução em sala de aula, sem que poucas modificações fossem realizadas nos procedimentos didáticos (LEFFA, 2012).

Nessa sua versão mais antiga, a tradução estava associada à habilidade escrita, sem qualquer interação ou prática comunicativa em língua estrangeira: as aulas eram ministradas em língua materna. Etimologicamente, traduzir significa “conduzir de um lugar a outro”, e era essa condução que orientava o ensino-aprendizagem da

língua estrangeira: os alunos memorizavam listas de palavras na língua estrangeira para associá-las aos conhecimentos de língua materna. A sintaxe era analisada para que as palavras aprendidas isoladamente pudessem ser organizadas, também via correspondência, em sentenças.

> A construção do sentido, tanto na produção de uma frase escrita ou falada como na sua compreensão durante a leitura ou a escuta, era feita indiretamente, sempre passando pela língua materna; daí também o uso da expressão "método indireto" como sinônimo de "método da tradução" (LEFFA, 2012, p.395).

Assim, o significado da língua materna era levado à língua estrangeira como se esta não possuísse significado próprio e o aprendiz deveria conciliar o processo de pensar em uma língua e produzir em outra. Com o tempo e com a prática, essa dupla atuação poderia até acelerar-se, mas não haveria o desenvolvimento automatizado em língua estrangeira e a compreensão da relação língua cultura estaria sempre defasado.

Além disso, o ensino de línguas com base na tradução tomava como modelo uma língua padrão, formalizada e culta, desligada da língua vulgar e cotidiana. Os alunos eram expostos, então, a textos literários adaptados para o uso em sala de aula e somente quando já aptos a traduzirem rapidamente, apresentados aos exemplares autênticos da literatura. Nesse processo, a metodologia se flexibilizava para aceitar perguntas de interpretação de texto.

O uso desse método atingiu seu auge no século XVIII, mas com a introdução da oralidade nas salas de aula e, posteriormente, com propostas comunicativas, o método tradução foi praticamente banido de sala de aula. De acordo com Malmkjaer (1998), a tradução impossibilitava o trabalho eficaz com as quatro habilidades, além de impedir o desenvolvimento cognitivo na língua estrangeira, induzido o aluno a supor uma possível correspondência entre dois sistemas linguísticos/culturais distintos.

No Brasil, o método gramática-tradução encontra-se ainda vivo e usado amplamente em escolas da rede pública, particularmente quando os docentes não pertencem à área de língua inglesa ou não possuem formação na língua. Desse modo, traduzir é a atividade simples, cujo resultado é previsível e pode ser usado tanto

como recurso para trabalho sistematizado de gramática, quanto para leitura de textos em sala de aula. Soma-se a isso a falta de formação específica em metodologias de ensino de língua estrangeira e materiais didáticos que incluam a tradução de modo orientado para a aprendizagem. De acordo com Carrerez e Sanchéz (2013, p.257) argumentam que atividades de tradução em sala de aula tendem a falhar, pois há:

> a) falta de critérios na seleção de textos.
> b) falta de diferenciação metodológica e pontuação de objetivos para uso da tradução direta ou reversa;
> c) falta de conhecimento processual, isto é, professores esperam que alunos saibam como traduzir, sem observar a gama de saberes técnicos e linguísticos envolvidos nessa prática.

O que presenciamos, contemporaneamente, é justamente a desmistificação dessas noções e a retomada de práticas de tradução contextualizadas e aplicadas produtivamente no ensino de línguas, não somente porque usar a língua materna facilita a comunicação em sala de aula, mas permite diminuir a ansiedade dos alunos de produzir em língua estrangeira. Outrossim, a própria compreensão da prática tradutória se modificou com os estudos específicos da área, de modo que fala-se menos em equivalência entre línguas e textos, preferindo-se pensar a tradução como processo de ressignificação de palavras e orações em dado contexto (ALBIR, 1994).

Nessa retomada dos princípios de tradução e do uso da língua materna em sala de aula, Atkinson (1993) elenca uma série de benefícios, dentre os quais destacamos a reflexão contextualizada do significado; a comparação de sistemas linguísticos como estratégia para conscientização sobre a língua estrangeira e; o estímulo à hipóteses dos alunos e retomada de seus conhecimentos semânticos e discursivos. Desse modo, documentos oficiais internacionais, como o Quadro Europeu Comum de Referência já pontua ser possível usar a língua materna como um recurso de “mediação linguística” para habilidades produtivas e receptivas.

O uso pedagógico da tradução pode se dar tanto para explicar atividades em sala de aula, quanto para verificar ou reforçar a aprendizagem do aluno. Neste úl-

timo caso, o professor deve desenhar as atividades considerando a tradução para a língua materna ou para a língua estrangeira, de modo a promover discussões e ativação do conhecimento discursivo e sociolinguístico dos alunos. As atividades de tradução devem levar o aluno a refletir sobre sua própria aprendizagem, sobre como aprendem, em processo que Lázaro (2004, p.5) chama de "meta-aprendizagem", isto é, a caracterização da tradução como estratégia de aprendizagem. Por isso, o professor não deve se ausentar da atividade de tradução, mas posicionar-se como elemento mediador na construção do texto traduzido.

A proposta de tradução: sequência de atividades

Nossa proposta de atividade de tradução surgiu como solução para a necessidade de revisar conteúdos linguísticos de nível básico de modo menos sistematizado (como worksheets ou exercícios gramaticais), interativo e que engajassem tanto os conhecimentos abordados em sala quanto o próprio conhecimento de mundo dos alunos. Para isso, nos concentramos no vocabulário de cores, que permitiriam trabalhar formas do verbo "to be", ao mesmo tempo que retomar a ordem de adjetivos e substantivos, plural dos substantivos e concordância entre adjetivos e substantivos. Todas essas possibilidades se tornaram possíveis através do poema *Colors* de Christina Rossetti (anexos), o qual com dezesseis versos, organizados em duetos, traz uma pergunta cuja resposta é dividida entre os versos com uma rima.

Na apresentação do poema, elaboramos uma apresentação de slides em power point trazendo a pergunta seguida de uma imagem que contemplasse visualmente as expressões linguísticas. Com isso, buscávamos um meio de dinamizar a apresentação do poema, dando aos alunos a possibilidade de responder às perguntas do poema, antes de lerem as respostas do texto. Nesse momento, os alunos formularam respostas aproximadas ou corretas com ocasional presença da língua materna para os elementos desconhecidos como "fonte" e "nuvem" (versos 2 e 13, respectivamente). A professora assumiu um papel de mediação para aproximar as respostas dos alunos do poema, apontando para os elementos da imagem; no caso da primeira imagem, por exemplo, após perguntar '*what is pink?*' e os alunos responderem "the flower", a docente fez perguntas como "*what type of flower? is it jasmin, sunflower...?*".

A medida em que as respostas do poema eram apresentadas (uma acima da outra, para manter a estrutura original), a professora lia os versos em voz alta. Ela, então, se concentrava nas palavras que não poderiam ser familiares para os alunos (*poppy*; *barley*; *swan*) retomando a imagem e apontando para o elemento quando possível ou apresentando um sinônimo. Apenas como último recurso a professora traduziu as palavras mais difíceis de resgatar o significado, ainda que já conhecidas dos alunos como *between* ou *twilight*, ou que não poderiam ser atingidos de outro modo, como *mellow* ou *ripe*.

Ao final da leitura de todo o poema, a professora voltou aos slides com as imagens, para que os alunos resgatassem as rimas da última palavra de cada pergunta - nem sempre o resgate foi total, mas o caráter lúdico da atividade foi atingido com os sucessivos palpites dos alunos. Em seguida, fichas com o poema e duas perguntas de interpretação (Anexos) foram entregues aos alunos. Após um momento para leitura silenciosa e resposta de interpretação de texto, feitas em inglês mas dadas em português (com ajuda da professora, uma resposta coletiva em inglês foi elaborada). Para finalizar esse ciclo, a professora dividiu os alunos em dois grupos e designa um grupo para o primeiro verso e outro grupo para o segundo verso de cada dueto.

Ao final da leitura coletiva, a professora os parabeniza pela leitura e interpretação de um poema escrito em língua inglesa para leitores proficientes. Em seguida, ela propõe a continuidade do trabalho com poesia, mas dessa vez, com um poema de Vinícius de Moraes. Outra ficha com o poema “As borboletas” de Vinícius de Moraes é distribuída e os alunos são divididos em grupos de três. Após identificarem os elementos em comum (a natureza e as cores) entre os poemas, a professora propõe que os alunos trabalhem em trios para traduzirem o poema. Para isso, permite o uso de dicionários e consulta ao material de aula.

A medida que as traduções aconteciam, a professora orienta os grupos e tira dúvidas linguísticas, registrando no quadro as “descobertas” que os grupos fazem ao tentarem traduzir os versos do poeta ou novas palavras que emergem do poema:

adjective + noun = white <u>butterfly</u>
adjective + plural of noun = white <u>butterflies</u>

like + a lot/very much

franca = truthful *escuridão = darkness* *bonitinhas = p*retty [no short form]

Quando os grupos de três terminavam suas traduções, a professora unia dois grupos para que ambos comparassem seus poemas e os unissem em uma única versão. Ao final, os grupos entregaram uma versão final, revisada e construída em diálogo com os colegas e foi elaborado um mural em sala de aula com as versões dos diferentes macro-grupos.

Considerações finais

O ensino de língua estrangeira é alvo de muitas discussões, particularmente no que diz respeito ao processo de aquisição da língua alvo e como seu ensino deve ocorrer. Essas discussões refletem a preocupação sempre constante por parte de educadores e pesquisadores de encontrar meios de ensino-aprendizagem mais eficazes. Os professores, que já se viram treinados para corresponder a expectativa de abordagens e métodos, mais recentemente se depararam com a realidade que não há um método mais adequado, particularmente porque as variáveis que condicionam o ensino aprendizagem são muitas e individuais.

A tradução é um recursos milenar em salas de aula de língua inglesa e, se usado incorretamente, não somente restringe o trabalho com habilidades comunicativas, como retoma uma perspectiva de língua formal e descontextualizada. Por outro lado, é possível fazer da tradução um recurso estratégico para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, basta para isso que os objetivos da atividade sejam dados em função do nível linguístico dos alunos e promovam seu desenvolvimento linguístico.

Nesse sentido, buscamos um percurso didático que resgatasse os conhecimentos linguísticos dos alunos para que então os mesmos fossem aplicados na tradução do poema. A organização de um mural foi sugestão dos próprios alunos, interessados em expor suas produções e, também, em decorar a sala de aula. Esta iniciativa se repetiu para outras atividades realizadas durante o período. Nenhum trabalhado de correção foi realizada por parte da professora quanto ao produto final das traduções, pois estas ficariam como culminância da colaboração dos alunos e de sua interação com o poema de Vinícius de Moraes. Nossa sequência de ativi-

dades pode, portanto, ser considerada bem sucedida na realização dos objetivos delineados de antemão.

Referências

ALBIR, A. Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de las lenguas. In: **Traducción, Interpretación, Lenguaje - Actas III Congreso Internacional Expolingua**, Madrid, 1994, pp. 67-89.

ATKINSON, David. **Teaching monolingual classes**. Londres: Longman, 1993.

CHAGAS, Valnir. **Didática especial de línguas modernas**, 3ra ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

CARRERES, Angeles e SANCHEZ, Maria Ruth. Traducción pedagógica y pedagogía de la traducción: un diálogo necesario. In: XXIII Congreso Internacional ASELE, Girona, 2013. pp. 253-261. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0026.pdf > Acesso em 08 de ago. 2016.

ELLIS Rod. **The Methodology of Task-Based Teaching.** Disponível em: <https://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/pdf_education/04/5rodellis.pdf> Acesso em: 26 maio 2016.

LAZARO, Carmen. Un Nuevo Enfoque De La Traducción En La Enseñanza Comunicativa De Las Lenguas. In: **Hermeneus: revista de tradución y interpretación**, n.6, 2004, pp.1-11. Disponível em: < file:///C:/Users/Larissa/Downloads/Dialnet-UnNuevoEnfoque-DeLaTraduccionEnLaEnsenanzaComunicat-1027635.pdf > Acesso em: 08 de ago. 2016

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. In: Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 2, 202, p. 389-411. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens_ling_pas_pres_futuro.pdf> Acesso em 08. ago. 2016.

LUCINDO, Emy. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. In: **Scientia Traductionis**, n.6, 2003, pp.1-11. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/12933> Acesso em 08 de ago. 2016.

PORTELA, Keyla Christina Almeida. Abordagem comunicativa na aquisição de Língua estrangeira. Disponível em <http://erevista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view PDF intersitia/84/294> . acesso em 10 de mai. 2016.

NUNAN, David. **Task based language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SCHNEIDER, Maria Nilse. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. In: **Contingentia**, vol.5(1), 2010. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601>

Prabhu, N. S. 1987. Second Language Pedagogy. Oxford: Oxford University Press

SILVA, Gisvaldo Araújo. **A era Pós-Método; o professor como um intelectual**. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/lec/02_04/gisvaldo.htm> acesso em 05 mai. 2016.
SILVA, Nayra e SILVA FILHO, Marcelo Nicomedes dos Reis. A Abordagem Comunicativa No Processo De Aquisição De Língua Inglesa. In: **Web-Revista SOCIODIALETO**, vol. 3(9), 2013. p.1-27. < http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601>

Anexos

Poemas apresentados aos alunos

COLORS
Christina Rossetti

What is pink? a rose is pink
By a fountain's brink.

What is red? a poppy's red
In its barley bed.

What is blue? the sky is blue
Where the clouds float thro'.

What is white? a swan is white
Sailing in the light.

What is yellow? pears are yellow,
Rich and ripe and mellow.

What is green? the grass is green,
With small flowers between.

What is violet? clouds are violet
In the summer twilight.

What is orange? Why, an orange,
Just an orange!

1. What elements of nature are in the poem?
2. Why is orange different?

AS BORBOLETAS
Vinícius de Moraes

Brancas
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.

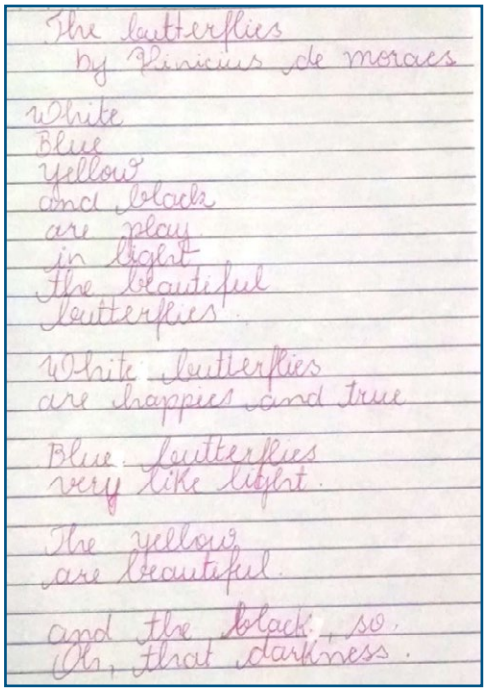
Borboletas brancas
São alegres e francas.

Borboletas azuis
Gostam muito de luz.

As amarelinhas
São tão bonitinhas!

E as pretas, então...
Oh, que escuridão!

Produções finais dos alunos


The butterflies
by Vinicius de moraes

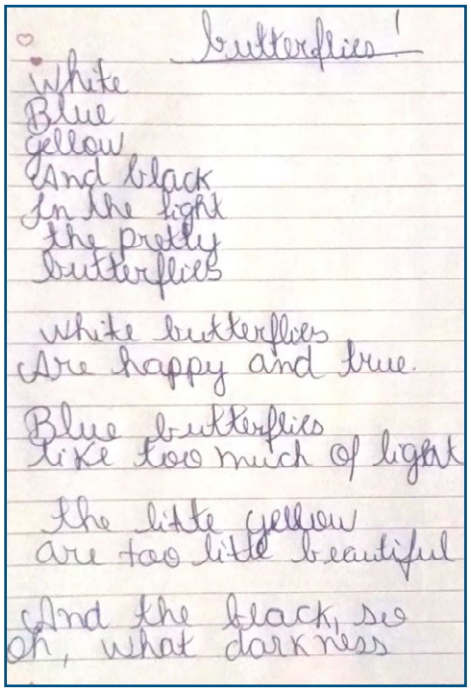
White
Blue
Yellow
and black
are play
in light
The beautiful
butterflies.

White butterflies
are happies and true

Blue butterflies
very like light.

The yellow
are beautiful.

and the black, so.
Oh, that darkness.


Butterflies

White
Blue
Yellow
And black
In the light
The pretty
butterflies

white butterflies
Are happy and true.

Blue butterflies
like too much of light

The litte yellow
are too litte beautiful

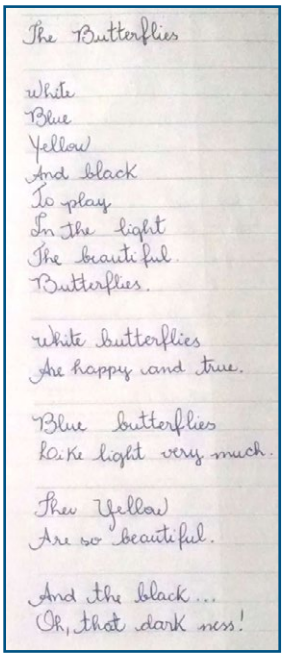
And the black, so
oh, what darkness


The butterflies

White
Blue
Yellow
And black
Playing
In the ligth
The beautiful
Butterflies

White butterflies
Are happy and true
Blue butterflies
Like very of ligth
The Yellow
Are very beautiful

And the black so
Oh, that dark


The Butterflies

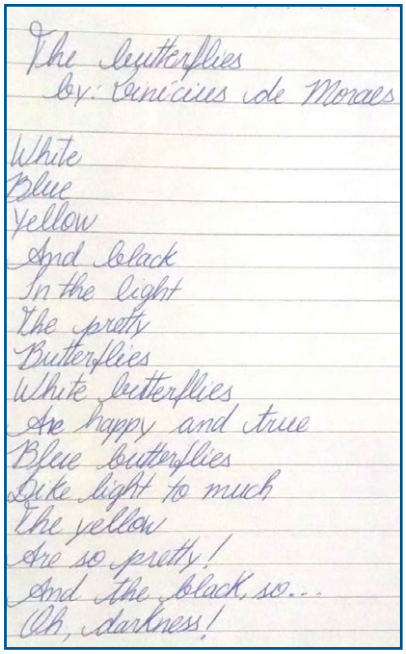
White
Blue
Yellow
And black
To play
In the light
The beautiful
Butterflies.

White butterflies
Are happy and true.

Blue butterflies
Like light very much.

The Yellow
Are so beautiful.

And the black...
Oh, that dark ness!


The butterflies
by: Vinicius de Moraes

White
Blue
Yellow
And black
In the light
The pretty
Butterflies
White butterflies
Are happy and true
Blue butterflies
Like light to much
The yellow
Are so pretty!
And the black so...
Oh, darkness!

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS: UM PARALELO COM A *LEXICAL APPROACH*

SEVERINO CARLOS DA SILVA (UPE/UNICAP)

Introdução

Há muito se pesquisa e discute-se sobre processos de ensino-aprendizagem de língua materna e de língua estrangeira no contexto brasileiro, em particular no que se refere ao ensino de gramática e à atenção dada a ela nas salas de aula de línguas. No âmbito do ensino de língua materna, diversas propostas para o ensino de gramática já foram vivenciadas e muitas outras continuam em evidência. Para ilustrar essa afirmação, é possível citar o surgimento das gramáticas normativa (ou prescritiva), descritiva, funcionalista, histórica, além da reflexiva e, por último e como uma alternativa a essas citadas, a Análise Linguística, introduzida por Geraldi, segundo Mendonça (2006), no início da década de 80.

Por outro lado, conforme Zimmerman (2000), no que tange ao ensino de línguas estrangeiras, em especial ao ensino da língua inglesa, outras tantas propostas já foram tratadas, tais como o Método da Gramática-Tradução, o Método Direto, o Método Áudio-Lingual e abordagens como a Abordagem Comunicativa, a Crítico-Reflexiva, a Colaborativa e a Lexical, baseada esta na Linguística de Corpus.

Segundo Sardinha *in* Leffa (2000, p.36:)

> ... a Linguística de Corpus é a área da linguística que se ocupa da coleta e exploração de corpora, ou conjuntos de dados linguísticos textuais, em formato legível por computador, que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem através de evidências empíricas, extraída por meio do computador.

Nessa perspectiva, Paiva observa que o uso de corpora eletrônicos no ensino de línguas "conscientiza o aprendiz sobre a fragilidade das prescrições normativas encontradas nos livros de gramática, pois nem sempre correspondem ao uso na vida real." (2012, p. 59).

Este trabalho pretende, portanto, abordar questões relacionadas ao ensino de línguas, tendo em vista o tratamento dado à gramática nas suas diversas concepções e/ou enfoques recebidos ao longo do tempo, a partir do ensino de língua materna. Nesse percurso, chegar-se-á às abordagens e métodos de ensino de língua estrangeira – Inglês –, para finalmente, apresentar um estudo de caso no qual fica evidente a dificuldade de se inovar o ensino das estruturas gramaticais, mesmo quando envolve materiais elaborados por profissionais experientes.

A proposta da Análise Linguística (AL)

Um capítulo diferente sobre o ensino de gramática de língua portuguesa no Brasil só começa a despontar no início da década de 80 quando do surgimento da Análise Linguística, proposta esta que, segundo Mendonça (2006, p. 200) trouxe uma alternativa ao ensino tradicional de gramática.

Por outro lado, os Parâmetros Curriculares de Língua Inglesa de Pernambuco que norteiam o ensino desse idioma nos âmbitos estadual e municipal também passaram a adotar a Análise Linguística como proposta, sendo ela seu eixo vertical. Nele, consta também uma explicação dada pelo próprio Geraldi sobre o estudo epilinguístico: "Estas atividades incidem ora sobre aspectos 'estruturais' da língua (como as reformulações e correções auto e heteroiniciadas), ora sobre aspectos mais discursivos, como o desenrolar dos processos mais indutivos." (2013, p.27)

Na proposta da AL, a metalinguística é meio e não fim, como ocorria no ensino tradicional de gramática. O fim passa a ser a epilinguística – um momento de reflexão maior e mais refinado sobre a língua. O ensino, segundo as orientações da Análise Linguística, deve, portanto, partir da metalinguística, passar pela epilinguística (reflexão) para finalmente chegar à nomenclatura (classificação).

Observando a proposta da Análise Linguística, é possível formular algumas interrogações e proposições, tais como:

1. O que ensinar, então? Leitura, produção de texto, gramática e oralidade, privilegiando uma concepção mais holística do processo ensino-aprendizagem.
2. Como ensinar? De forma integrada (leitura, produção de texto, gramática e habilidades orais) e não como conteúdos independentes.
3. Com quais objetivos ensinar? Para que o aluno aprenda a refletir sobre a língua, de forma que se torne um observador perspicaz, crítico e autônomo, não só em relação à própria língua, mas, também, em relação ao contexto de mundo no qual está inserido.

A Abordagem Lexical (*The Lexical Approach*) e o ensino de língua inglesa

The Lexical Approach, abordagem inovadora proposta por Michael Lewis (1999) tem recebido grande atenção por parte de professores e pesquisadores do ensino de língua estrangeira nos últimos anos. Concentra-se, a priori, em desenvolver a proficiência do aprendiz, privilegiando a aprendizagem de palavras e combinações de palavras. Baseia-se no princípio de que uma parte importante da aquisição de um idioma está na habilidade para compreender e produzir "frases lexicais" analisadas como um único bloco, como um conjunto, considerando, no caso, o léxico e a gramática como dois elementos inseparavelmente imprescindíveis para a compreensão do todo.

A Abordagem Lexical fundamenta-se no papel central que o léxico desempenha no conteúdo e na metodologia. O léxico é analisado como *chunks* (porções) léxico-gramaticais, ou seja, "itens formulaicos pré-fabricados" (LEWIS, 1993). Essas "porções" se caracterizam, geralmente, por meio de *collocations* (colocações) ou *polywords* (polipalavras), que devem ser ensinadas por meio de textos (falados e/ou escritos), estes norteados pelas pesquisas mais recentes que tratam da Linguística de Corpus.

Lewis (1993) destaca, ainda, que as expressões idiomáticas desempenham um papel importante no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Portanto, expressões idiomáticas, *chunks,* ou porções lexicais como *as a matter* of fact, *by the way, how about you, once upon a time, have a nice day, not at all, it's none of your*

business e infinitas outras devem ser consideradas a partir de uma visão holística, ou seja, não privilegiando os vocábulos individualmente, mas privilegiando as palavras e a estrutura gramatical como um bloco totalmente solidário, unido e indivisível.

A *Lexical Approach* e a Análise Linguística apresentam propostas semelhantes. Entre elas, podemos destacar a negação da dicotomia entre léxico e gramática, tão privilegiada em outras propostas de ensino, tanto de língua materna (Português) quanto de língua estrangeira.

O livro "Touchstone" e a abordagem de gramática

Cada livro da série "Touchstone" é composto de 12 (doze) unidades, sendo cada uma dividida em 04 (quatro) lições. Ao longo de cada unidade são encontradas seções como *building vocabulary* (construindo o vocabulário); *speaking naturally* (falando naturalmente); *conversation strategy* (estratégias de conversação); *reading* (leitura); *writing* (escrita); *listening and speaking* (audição e fala); *vocabulary* (vocabulário) etc.

As seções que abordam a gramática, assunto que é o foco deste trabalho, fazem-se presentes na obra e não apenas em uma seção, mas em várias delas na mesma unidade. Conforme propõem os autores, são denominadas da seguinte forma, com os respectivos objetivos: *getting started* (introdução), busca apresentar assuntos gramaticais novos em contextos naturais tais como pesquisas, entrevistas, conversações e mensagens telefônicas; *figure it out* (inferindo), desafia o aluno a tentar descobrir como a gramática funciona, antes mesmo que ela seja formalmente apresentada, enquanto conteúdo do livro; *building language* (construindo a língua), remete à gramática apresentada na lição; *grammar* (gramática), apresentada em quadros esclarecedores e, finalmente, *grammar exercises* (exercícios de gramática), permite a prática com novas estruturas e oportunidades para trocar informações pessoais com os colegas de turma.

Somadas todas essas seções, ficam registradas nada menos do que 05 (cinco) seções enfocando o ensino da gramática da língua inglesa em cada uma das unidades de cada volume do "Touchstone".

“Touchstone” e a análise das seções de gramática

Como já foi dito anteriormente e, considerando as pretensões dos autores, o livro didático “Touchstone” se propõe a desenvolver um conhecimento de gramática muito acima do que outros livros, com os mesmos objetivos, têm alcançado até agora. Para os detalhes discutidos a seguir, são trazidos alguns exemplos ilustrativos que podem ser encontrados na unidade I, do volume I, da série aqui analisada.

Getting started

A seção *Getting started* é iniciada mostrando dois pequenos diálogos, abaixo reproduzidos. O aprendiz recebe orientação para observar os diálogos enquanto os escuta, usando o CD.

Diálogo 1

Matt Good morning, Sarah. How are you?
Sarah Good. How are you, Matt?
Matt I’m fine, thanks.

Diálogo 2

Matt Hello, I’m Matt Lenski
Emily Hi, I’m Emily Kim. Nice to meet you.
Matt Nice to meet you.

(Lesson A, p. 2. *In* “Touchstone” Vol. 1, Student’s Book)

A proposta do livro, defendida pelos autores, é apresentar os novos tópicos gramaticais, lançando mão de entrevistas, conversações, contatos telefônicos, ou seja, a partir de situações reais vividas no cotidiano do povo norte americano.

Nesses dois pequenos diálogos (1 e 2), é possível verificar a introdução do verbo *to be* usado com os pronomes pessoais *I* e *you* em sentenças afirmativas e interrogativas, a apresentação do vocábulo *how* que corresponde a um pronome interrogativo em língua portuguesa e, finalmente, a introdução da saudação *Nice to meet you*.

Concluído esse rápido exercício, o livro, de forma incontinenti, apresenta a seção a seguir.

Figure it out

A seção *Figure it out* começa dirigindo-se ao aluno da seguinte forma: *Você consegue completar esses diálogos? Pratique depois com um colega. Use seus próprios nomes.* Como já foi afirmado acima, esta seção visa a que o aprendiz consiga inferir a estrutura gramatical a ser apresentada.

A Hello. I'_m_ Chris.
B Hi. Nice to meet you. _____ Sam.
C Nice to meet _____.

(Lesson A, p. 2 . *In* "Touchstone" Vol. 1, Student's Book)

Após analisar o último exercício, é fácil concluir que se trata de uma atividade elaborada nos moldes já conhecidos, do tipo "*fill in the blanks*" (preenchimento de lacunas ou espaços em branco). Nesse tipo de tarefa, o aprendiz pode chegar às respostas corretas a partir da memorização de estruturas gramaticais pré-existentes ou pré-fabricadas, priorizando apenas aspectos estruturais da língua. Isso denota a dificuldade de inovação na questão metodológica, apesar das promessas feitas pelos autores do "Touchstone".

Building language

É importante lembrar que os autores propõem, na seção *Building language,*- construir situações considerando a gramática trabalhada. O comando da atividade orienta o aprendiz para ouvir o diálogo (abaixo reproduzido) usando o CD e lança as seguintes perguntas: *Em que turma está Carmen neste semestre? E quanto a Jenny? Pratique a conversação.*

Mr. Martin Good morning. Are you here for an English class?
Carmen Yes, I am. I'm Carmen Rivera.
Mr. Martin Ok. You're in Room B.
Jenny And I'm Jenny.
Mr. Martin Are you Jenny Loo?
Jenny No, I'm not. I'm Jenny Lim. Am I in Room B, too?
Mr. Martin Yes.... Wait – no, you're not. You're in Room G.
Jenny Oh, no! Carmen, we're not in the same class!

(Lesson B, p. 5. "Touchstone" Vol. 1, Student's Book).

Analisando o diálogo acima, é possível verificar que a gramática apresentada continua tratando do emprego do verbo *to be* com os pronomes pessoais *I* e *you*, nas formas afirmativa, negativa e interrogativa, sendo acrescido, na última linha, o pronome pessoal *we*. Concluído o exercício, que orienta o aluno a ouvir o diálogo e tentar responder em que turmas estão Carmen e Jenny, apresenta-se a sugestão da prática de conversação. Apesar de não deixar explícito a que prática se refere, o livro passa para a seção a seguir.

Figure it out

No *Figure it out* o comando dado para o exercício é: *Complete as respostas. Depois, pergunte os nomes de cinco colegas da turma.*

Diálogo 1 *A* Are you Amy? *B* Yes, I _____.	Diálogo 2 *A* Are you Amy? *B* No, _____ not.

(Lesson B, p. 5. *In* "Touchstone" Vol. 1, Student's Book).

Novamente, o exercício enfoca apenas a estrutura da língua e não avança em direção a uma proposta mais atual que favoreça a aprendizagem dos tópicos de gramática de forma mais funcional e contextualizada. Apesar da tentativa dos autores, a questão do ensino da gramática parece continuar sendo o "calcanhar de Aquiles" do contexto de ensino.

Grammar

Esta e a próxima seção são dois momentos em que os autores se predispõem a trabalhar, explicitamente, pontos gramaticais. Abaixo, é reproduzida a apresentação da gramática, conforme se encontra no livro aqui analisado.

Grammar *The verb be: I, you, and we*	
I'm Jenny. **I'm not** Carmen. **You're** in Room G. **You're** not in Room B. **We're** in different classes. **We're** not in the same class	**Are you** Jenny? Yes, **I am**. / No, **I'm not.** **Am I** in Room B? Yes, **you are**. / No, **you're not.** **Are we** in the same class? Yes, **we are**. / No, **we're not.**
I'm = I am *you're* = you are *we're* = we are	

(Lesson B, p. 5. *In* "Touchstone". Vol. 1, Student's Book).

Fica clara a forma tradicional de apresentação da gramática e até mesmo o visual, proposto a partir da forma de distribuição do tópico gramatical, deixa transparente o modelo descontextualizado de apresentar a estrutura da língua, fazendo lembrar as características do *Audiolingual Method.*

Grammar exercises

Após a apresentação do tópico gramatical mostrado na seção 5.6, o livro parte para os exercícios que se propõem a praticar o que foi colocado na seção de gramática. O comando para este exercício é: *Complete as conversações. Depois pratique com um colega da turma.*

Diálogo 1
A ***Are*** you Emiko?
B Yes, I _____. I _____ here for a French class.
_____ you here for English, too?
A No, I _____ _____. I _____ here for a French class.

Diálogo 2
A _____ you Chris?
B Yes, I _____. _____ we in the same class?
A Yes, we _____. I _____ Dino.
B Hi, Dino. Nice to meet you.

(Lesson B, p. 5. *In* "Touchstone" Vol. 1, Student's Book).

Mais uma vez, fica evidente que o modelo proposto (preenchimento de lacunas) para o aluno exercitar a estrutura gramatical da língua-alvo cai na armadilha do ensino tradicional de gramática.

Considerações finais: *uma luz no fim do túnel?*

Historicamente falando, o ensino de gramática, pelo menos no contexto brasileiro, tem sido o principal foco de ensino na sala de aula de língua portuguesa. Os métodos e abordagens de ensino de língua, baseados no ensino da língua latina, continuam exercendo fortes influências na metodologia posta em prática pelos nossos professores, bem como nos conteúdos por eles contemplados.

Apesar das diversas teorias e abordagens surgidas ao longo da história do ensino de línguas, e de algumas vezes ser aparentemente preterida, a gramática continua sendo o tema central da maior parte das aulas de línguas ministradas no Brasil. Muitos professores, com o intuito de esconder sua verdadeira prática pedagógica, negam veementemente trabalhar a gramática na sala de aula. Isso às vezes ocorre na tentativa de, intencionalmente, não assumirem essa ação tão criticada atualmente. Outras vezes, sequer se dão conta do quão escravos se tornaram de uma prática mais do que centenária, arraigada que está no âmago desse ensino.

Em relação ao ensino de língua materna, uma pesquisa citada por Neves (2002) informa que 100% dos professores de língua entrevistados afirmam ensinar a gramática da língua. Contudo, o sentimento externado por esses professores é de que esse ensino “não serve pra nada”.

Assim, a proposta de Análise Linguística, introduzida por Geraldi (ibid) surge como uma alternativa para esse equívoco instalado há séculos. Essa proposição, que sugere o ensino de leitura, produção de texto, gramática e as habilidades orais, conforme acrescentado anteriormente, de forma interligada e holística, seria o percurso a ser trilhado pelos professores de língua portuguesa.

No que diz respeito ao "Touchstone", por sua concepção de trabalho com base no *Linguistic corpus*, avança consideravelmente em alguns aspectos. O uso de um *corpus* como o utilizado por seus autores garante o foco nas palavras chamadas de alta frequência, ou seja, aquelas mais usadas pelos nativos da língua-alvo, em seu dia a dia, em situações e contextos diversos, bem como nas estruturas gramaticais mais recorrentes. Isso favorece muito a aprendizagem de um vocabulário relevante, por exemplo. No entanto, de acordo com a análise realizada, os exercícios de gramática apresentados são meramente estruturais, semelhantes à maioria dos manuais de ELE disponíveis no mercado editorial. O livro aponta algumas inovações, mas a forma de apresentar a gramática, ou a metodologia empregada para esse fim, termina sempre calcada num modelo tradicional de ensino.

Para concluir, a proposta da Análise Linguística, voltada para o ensino de Português, bem como a proposta da *Lexical Approach*, para o ensino de língua inglesa, parecem completamente pertinentes ao contexto escolar brasileiro: "uma luz no fim do túnel", pode-se dizer, sem que se busque o significado de cada palavra dessa expressão, mas os sentidos positivos a ela inerentes. Acredita-se que a questão emergente é formar professores para que, de forma consciente e atitudinal, coloquem em prática essas abordagens de ensino, da forma mais coerente em termos de metodologia. Isso implica uma mudança ao mesmo tempo conceitual e metodológica – uma questão basilar –, que pode transformar essa percepção de aprendizagem tão tradicional e ainda fortemente arraigada ao ensino-aprendizagem de línguas.

Referências

ESTADO DE PERNAMBUCO. *Parâmetros Curriculares de Língua Inglesa*: ensino fundamental e médio. Recife: UNDIME/Secretaria de Educação de Pernambuco, 2013.

LEFFA, V. J. *As palavras e a sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas.* Pelotas: EDUCART, 2000.

LEWIS, M. *Implementing the lexical approach.* London: LTP, 1998.
_____. *The Lexical Approach*. London: LTP, 1999.
McCARTHY, M. *Touchstone – from corpus to course book.* New York: Cambridge University Press, 2004.
McCARTHY, M; McCARTEN, J.; SANDIFORD, H. *Touchstone.* New York: Cambridge University Press, 2008.
MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor.* São Paulo: Parábola, 2006.
NEVES, M. H. M. *A gramática – história, teoria, análise e ensino.* São Paulo: Editora UNESP, 2002.
PAIVA, V. L. M. O. *Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática.* São Paulo: Edições SM, 2012.
SARDINHA, T. B. in LEFFA, V. J (Org.). *As palavras e sua companhia.* Pelotas: EDUCAT, 2000.
ZIMMERMAN, C. S. "Historical trends in second language vocabulary instruction". In: COADY, J.; HUCKIN, T. *Second language vocabulary acquisition.* New York: Cambridge University Press, 2000.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

ANÁLISE LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

MARIA ELIANE GOMES MORAIS[1] (UEPB)
LINDUARTE PEREIRA RODRIGUES[2] (UFPB)

Introdução

O surgimento e avanço dos estudos linguísticos revelou a necessidade de mudança de foco nas aulas de Língua Portuguesa. Esses estudos passaram a ocupar um espaço bastante relevante nas discussões sobre o ensino de língua, pois buscavam compreender aspectos específicos da linguagem, bem como do fazer docente. A exemplo da análise linguística que privilegia a relação texto e discurso, buscando refletir sobre o uso da língua na prática interlocutiva, na qual o sujeito se constitui.

Diante dessa realidade, o professor é desafiado a refletir sobre sua prática, para que assim busque formas de tratar o ensino de língua, considerando não só a abordagem de regras gramaticais, mas também a abordagem discursiva, já que com isso os alunos serão capazes de perceber a função social dos conteúdos tratados em sala de aula.

Frente a esse contexto de mudança social e educacional, e da urgência de efetivarmos um ensino de língua significativo, destacamos as seguintes questões pro-

1. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – (PPGFP/UEPB) – Campus I – Campina Grande-PB. Grupo de Pesquisa: Teorias do sentido: discursos e significações. lia_morais.jta@hotmail.com

2. Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus I – João Pessoa-PB. Professor do Departamento de Letras e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Campus I – Campina Grande-PB. Grupos de Pesquisa: Memória e imaginário das vozes e escrituras; Linguagem, interação, gêneros textuais e ou discursivos; Estudos em letramento, interação e trabalho; Teorias do sentido: discursos e significações. linduarte.rodrigues@bol.com.br

blema: Em que consiste a prática da análise linguística? Como essa prática deve ser realizada nas aulas de Língua Portuguesa?

Para tanto, partimos de investigações já realizadas acerca do Ensino de Língua Portuguesa e Análise Linguística, a fim de buscarmos respostas para as questões levantadas, com o intuito de contribuir com o ensino de língua materna e, consequentemente, com a formação do professor que espera do alunado o desenvolvimento da capacidade de relacionar os fenômenos linguísticos aos usos sociais da linguagem.

O ensino de língua materna tem avançado consideravelmente, sobretudo a partir do momento em que a linguagem passou a ser reconhecida como processo de interação, pelo qual o sujeito se insere no mundo. Assim sendo, acreditamos que boa parte das aulas de Língua Portuguesa responde a esse avanço, ao mesmo tempo em que incorpora algumas orientações apresentadas pelos documentos oficiais. Porém, muito ainda precisa ser feito para que as aulas de língua materna se tornem significativas, atentando para a prática de análise linguística e reflexão sobre a língua(gem).

Consideramos o fato de que, apesar de sua relevante contribuição para o desenvolvimento da competência comunicativa do falante, essa abordagem reflexiva da língua em uso ainda é pouco recorrente no âmbito escolar, espaço no qual as regras gramaticais ainda ocupam o maior tempo das aulas. Assim, o estudo teve como objetivo discutir a prática da análise linguística e apontar possibilidades de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa.

Entendemos que ao explorar um trabalho com foco na análise linguística, tomando como ponto de partida uma atenção ao plano de conteúdo da linguagem, possibilitamos que o discente explore o texto em sua perspectiva contextual e discursiva, além de fazer com que perceba aspectos da língua em sua realidade social.

O presente estudo configura-se como pesquisa bibliográfica, uma vez que investigamos o que outros autores têm discutido sobre a prática da análise linguística. Quanto à forma de abordagem, define-se pesquisa qualitativa, em que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados foram evidenciadas. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória que visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Para isso, apoiamo-nos em estudos desenvolvidos por: Mendonça (2006); Bezerra e Reinaldo (2013); nos RCEM-PB, (2006); entre outros.

Análise linguística, o que é? Como se faz?

Inicialmente, a análise linguística surge como alternativa para levar o aluno ao domínio da escrita padrão, prática proposta por Geraldi (1997). Assim, mesmo com o reconhecimento das variedades linguísticas, a prática da análise linguística consistia na reformulação dos textos dos alunos, objetivando alcançar o registro formal escrito.

Considerando esse contexto, Bezerra e Reinaldo (2013, p.14) afirmam que:

> A prática de análise linguística assume um *status* teórico-metodológico: teórico, porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiada em uma teoria; metodológico, porque é utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da língua.

Em se tratando de ensino reflexivo da língua, as autoras esclarecem que compreendem esse ensino como aquele que leva o aluno a buscar novos conhecimentos, cuja aprendizagem se realiza como um processo de construção do conhecimento do sujeito em relação com outro objeto.

Neste entorno, propostas de análises linguísticas passam a fazer parte de estudos no universo acadêmico, o que posteriormente influenciará na elaboração de documentos oficiais, os quais orientam o ensino de Língua Materna e buscam responder aos fenômenos linguísticos, cuja gramática (normativa tradicional) não dá conta. É com base nos estudos linguísticos que surgem as propostas dos documentos parametrizadores, tanto para o trabalho com a leitura, escrita e oralidade, quanto para a análise linguística.

Em detrimento ao ensino tradicional de gramática (língua concebida como sistema inflexível, em que as unidades privilegiadas são palavra, frase, período, e a centralidade do ensino é a norma padrão), surge a possibilidade da prática de análise linguística, na qual a língua é vista como ação interlocutiva, sujeita às interferências dos falantes. Nesta concepção de ensino, o objeto de estudo é o texto e o ensino se pauta nos efeitos de sentido, diferentemente do ensino gramatical clássico (MENDONÇA, 2006). É essa perspectiva de prática de análise linguística que deve embasar/orientar as aulas de Língua Portuguesa.

Neste delineamento, a análise linguística começa a ganhar destaque por se mostrar relevante ao ensino de língua e útil ao desenvolvimento das competências linguístico-discursivas dos educandos. Mas, ao mesmo tempo em que essa prática ocupa espaço, ainda não muito recorrente nas aulas de língua materna, passa também a ser confundida com abordagens em que os professores tentam "ensinar" aos discentes conceitos de elementos gramaticais por meio da metalinguagem, o que pouco contribui para ampliação das habilidades linguísticas dos educandos.

Sendo assim, faz-se necessário que o professor saiba em que consiste a prática da análise linguística, para que, ao adotá-la em suas aulas, atinja os objetivos propostos. Acerca disso, Mendonça (2006) esclarece que o termo análise linguística surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais não normativos/prescritivos, mas textuais e discursivos. Implica dizer que a gramática pode estar presente nas aulas de Língua Portuguesa, mas aplicada ao ensino reflexivo da (e sobre a) linguagem. A respeito desse aspecto, Geraldi (1997, p. 74) explica que "o uso da expressão análise linguística não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto". Corroborando com essa ideia, Mendonça (2006) afirma que a análise linguística surge como atividade complementar às práticas de leitura e produção de texto, já que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.

Diante disso, podemos afirmar que a prática da análise linguística possibilita a reflexão acerca do funcionamento da linguagem, em suas variadas dimensões, inclusive gramatical, e contribui com o desenvolvimento das habilidades de leitura, produção de textos orais e escritos e de análise dos fenômenos linguísticos que estão presentes não só na escola, mas nos vários segmentos da sociedade.

Assim, a prática de análise linguística deve priorizar a situação de uso, a partir do conhecimento linguístico significativo para o cotidiano dos usuários da língua. De acordo com Geraldi (1993), as atividades devem ser pensadas partindo da abordagem epilinguística para a metalinguística, visando abordar os aspectos discursivos e funcionais inerentes à linguagem. Compreendem-se aqui as atividades epilinguísticas como aquelas que são próprias de "uma reflexão centrada no uso

dos recursos expressivos em função das atividades linguísticas do falante/escritor"; e metalinguísticas como aquelas "centradas na construção de noções com as quais se torna possível a categorização de tais recursos" (GERALDI, 1993, p. 192). Acerca das atividades epilinguísticas e metalinguísticas, os RCEM-PB (PARAÍBA, 2006, p. 56) apresentam a seguinte distinção (Quadro 01):

Quadro 01 – Distinção entre atividades epilinguísticas e metalinguísticas

ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS	**ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS**
As atividades epilinguísticas tomam os próprios recursos expressivos como seu objeto e uso em função das atividades linguísticas em que o usuário está engajado, ou seja, há uma suspensão do tratamento do tema (da atividade linguística) a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando. Dentre tais atividades, destacam-se as ações de planejar, monitorar e reelaborar enunciados orais e escritos. Essa prática de análise busca possibilitar aos educandos refletir acerca de suas produções e de sua adequação às situações enunciativas, sejam de natureza oral, sejam de natureza escrita.	Já as atividades metalinguísticas envolvem o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se fala sobre a língua e seu funcionamento, construindo explicações para os fenômenos característicos das práticas linguístico-enunciativas. Pode-se inserir nesse grupo ações como construção de conceitos e classificação.

Fonte: RCEM (2006, p. 56)

Geraldi (1997, p. 63) aponta algumas considerações sobre o modo como a prática de análise linguística deve ser efetivada no ensino de língua materna:

> a) a análise linguística que se pretende partirá não do texto 'bem escritinho', do bom autor selecionado pelo 'fazedor de livros didáticos'. Ao contrário partirá do texto do aluno;
> b) a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;

c) para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema; de nada adianta querermos enfrentar todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nosso aluno;
d) fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção textual;
e) o material necessário para as aulas de prática de análise linguística serão: os Cadernos de Redações dos alunos, um caderno de anotações; dicionários e gramáticas descritiva e reflexiva;
f) em geral, as atividades serão em pequenos grupos ou em grande grupo;
g) fundamenta esta prática o princípio: 'partir do erro para a autocorreção'.

Essas recomendações se colocam como relevantes iniciativas. Portanto, podemos dizer que essas recomendações desenham um método de ensino de língua, uma vez que muitos dos professores que atuam em sala de aula e realizam pesquisas em torno da prática de análise linguística ainda encontram dificuldades para efetivar, de maneira significativa, tal prática em aulas de Língua Portuguesa. Não por falta de tentativas, mas, muitas vezes, pela ausência de orientações esclarecedoras que atendam às necessidades dos educandos e o contexto em que se encontram inseridos.

Assim, para que o professor de Língua Portuguesa consiga distinguir o ensino pautado na gramática normativa, do ancorado pela prática da análise linguística, Mendonça (2006, p. 207) apresenta alguns aspectos relevantes, conforme verificamos no Quadro 02:

Quadro 02 – Distinção entre ensino de gramática e prática de análise linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
• Concepção de língua como sistema, estrutura, inflexível e invariável.	• Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
• Fragmentação entre eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e produção textual.	• Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
• Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	• Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
• Privilégio das habilidades metalinguísticas.	• Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
• Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	• Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
• Centralidade da norma-padrão.	• Centralidade dos efeitos de sentido.
• Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	• Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
• Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	• Unidade privilegiada: o texto.
• Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	• Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207)

Com base nas diferenças entre ensino de gramática e análise linguística, apontadas por Mendonça (2006), reforçamos a ideia de que a prática de análise linguística se torna indispensável nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo, porque possibilita um espaço de reflexão acerca dos fenômenos linguísticos, no qual os discentes poderão participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, podemos dizer que esses esclarecimentos se configuram como importante ferramenta que pode ser tomada como ponto de partida para a prática de análise linguística em sala de aula, já que, conforme Mendonça (2006, p. 208),

> O que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência.

Para tanto, o professor assume papel imprescindível na concretização desse trabalho, uma vez que mediará o conhecimento a partir da concepção de linguagem que possui e dos saberes adquiridos ao longo de sua formação. Dessa forma, ao assumir uma prática pedagógica na qual contemple a análise linguística, o professor precisa ter clareza sobre o que se deseja alcançar em suas aulas. Assim sendo, "deixará de ser o agente exclusivo da informação e formação dos alunos, para ser possibilitador das interações entre eles" (GERALDI, 1996, p. 39). Com isso, poderá efetivar no ensino de Língua Portuguesa uma prática pautada nessa nova perspectiva, ainda pouco conhecida para alguns professores.

Possibilidades de trabalho com análise linguística

Diante das discussões expostas até aqui, admitimos que o ensino puramente gramatical não mais responde às novas exigências do contexto socioeducacional, sobretudo por entendermos que o ensino de Língua Portuguesa deve contribuir para formação de alunos capazes de utilizar, de maneira proficiente, habilidades linguísticas e discursivas adquiridas ao longo desse processo.

Em virtude disso, apresentamos possibilidades de abordagens linguísticas que contemplem nas aulas de Língua Portuguesa a análise linguística aliada aos eixos de

leitura e produção de textos (orais e escritos), conforme propõem os RCEM (PARAÍBA, 2006) e Mendonça (2006). Essas possibilidades tornam-se necessárias porque, como já afirmamos, a prática de análise linguística não tem sido recorrente nas aulas de português.

Sendo assim, vale ressaltar que, para a prática de análise linguística, a linguagem deve ser tomada como processo de interação, uma vez que o sujeito ao participar desse processo interferirá em sua aprendizagem e, consequentemente, em sua formação cidadã. Neste sentido, Mendonça (2006) apresenta atividades de leitura e produção textual com foco na análise linguística, propondo que sejam identificadas as dificuldades e os problemas, objetos de estudo da análise linguística, encontrados durante a realização dessas atividades. Corroboram com essa prática, os RCEM-PB (PARAÍBA, 2006, p. 51) quando orientam que: "os textos produzidos pelos educandos devem ser materiais de referência do professor, que podem servir como ponto de partida para o desenvolvimento da prática de análise linguística".

Partindo dessas atividades, Mendonça (2006) sugere a reescrita dos textos, já que após as atividades realizadas, com base nas ações "uso-reflexão", os alunos poderão compreender o real sentido do trabalho com a leitura e produção de textos (orais e escritos) na sala de aula, constatando a função social dessas práticas na própria vivência.

Tais ações permitem que o professor identifique o progresso e os entraves dos educandos diante das atividades de leitura, produção de textos e de análise linguística, para que, dessa forma, sejam criadas estratégias discursivas capazes de minimizar as dificuldades encontradas e de contribuir com a ampliação das habilidades linguísticas desses educandos.

Faz-se necessário destacar que para o trabalho com análise linguística, ou para os demais eixos (leitura, escrita e oralidade), deve-se adotar gêneros textuais. Para tanto, esses gêneros devem ser trabalhados a partir de um plano sequenciado de ensino. Assim, o professor, ao selecionar o gênero para explorá-lo em sala de aula, deve dar ênfase às condições de produção, pois delas emergem aspectos relevantes a serem compartilhados e analisados nas aulas de língua materna.

Dentre as possibilidades de trabalho com a análise linguística, não podemos desconsiderar que o enfoque gramatical contextualizado deve ser incluído nessa prática, pois é fundamental que os educandos tenham acesso a esse conhecimen-

to, sobretudo para fazer escolhas linguísticas adequadas, considerando "as esferas sociais de circulação das práticas de linguagem" (PARAÍBA, 2006, p. 55). Para tanto, é necessário a ampliação do universo linguístico, textual e enunciativo do educando, o que se concretizará por meio da prática de análise linguística.

Nessa perspectiva, as aulas de Língua Portuguesa deslocam o foco do ensino prescritivo para o reflexivo, ressignificando o ensino de língua materna. Conforme os RCEM (PARAÍBA, 2006, p. 55),

> A própria concepção de saber gramática, que passa a ser: saber, na escuta/leitura, construir sentido interagindo com o texto, levando em conta os recursos linguístico-enunciativos presentes, e percebendo sua inter-relação; e, na fala/escrita, saber escolher e usar os recursos linguístico-enunciativos adequados aos propósitos da interlocução.

Mediante essas considerações, asseguramos que é possível efetivar no ensino de Língua Portuguesa a prática de análise linguística sem excluir por completo o enfoque gramatical, entretanto, muitos professores ainda precisam se desvincular das convencionais aulas de gramática normativa e adotar uma nova perspectiva (descritiva, funcional, contextualizada, do falar brasileiro etc.) para o tratamento da língua(gem).

A prática de análise linguística promove um movimento de reflexão em torno dos aspectos gramaticais, textuais e discursivos, colaborando com a ampliação das competências linguísticas dos educandos. Esse modo de abordar a linguagem permite que o discente construa sentidos interagindo com o texto e não se detenha apenas às regras da gramática normativa, espera-se que ele também se utilize dos recursos linguístico-enunciativos, considerando sua interrelação com as situações de uso efetivo da linguagem na sociedade e na cultura.

Dessa forma, ao tomar como base as orientações dos documentos oficiais e de alguns teóricos que direcionam seus estudos à reflexão da linguagem, a exemplo de Mendonça (2006), o professor de língua materna poderá efetivar um trabalho significativo, no qual contemple a prática de análise linguística, sem que precise recorrer à reprodução de modelos de aula pautados, unicamente, na gramática normativa (considerada pelos alunos como insatisfatória, haja vista que não reconhecem, em seus contextos de uso linguístico, a funcionalidade de apreender determinadas nor-

mas gramaticais). Para isso, é preciso que o professor busque conhecer tais orientações e se aproprie de bases teóricas significativas, para que, respaldado nesses conhecimentos, concretize em sua prática um ensino que, de fato, contribua com a aprendizagem dos educandos.

Considerações finais

Diante da atual realidade educacional, torna-se cada vez mais urgente a busca por práticas pedagógicas que respondam às necessidades dos educandos deste século, não apenas no Ensino de Língua Portuguesa, mas também nas demais áreas do conhecimento, já que essas podem contribuir com a formação crítica dos discentes.

No ensino de Língua Portuguesa, essa urgência parece ser ainda mais evidenciada, sobretudo, quando percebemos que a prática de leitura, escrita e oralidade, competências básicas que devem ser adquiridas ao longo do processo de ensino e aprendizagem, ainda não acontecem na escola de maneira satisfatória, visto que as práticas de reflexão e uso social da linguagem, muitas vezes, não são efetivadas em sala de aula. Tais práticas podem se fazer presentes nas aulas de Língua Portuguesa através da análise linguística, no sentido em que esta se volta de maneira reflexiva para a linguagem em uso.

É preciso atentar para o fato de que o aluno, além de ler, escrever e falar proficientemente, deve ser capaz de se colocar como sujeito crítico frente ao texto e contexto em que está inserido; assim, atuará nas práticas discursivas da sociedade mediante o uso efetivo da linguagem.

Dessa maneira, o trabalho com a análise linguística surge como uma eficiente possibilidade de minimizar os problemas de compreensão dos fenômenos linguísticos dos nossos alunos, bem como de muitos professores de Língua Portuguesa que ainda atuam na Educação Básica, a partir da reprodução da normatividade gramatical como forma única de tratamento da língua na escola.

Referências

BEZERRA. Maria Auxiliadora**.** REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística:** afinal, a que se refere? V. 3. São Paulo: Cortez, 2013.

GERALDI. João Wanderley. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. *In:* **Sobre o ensino de língua materna**. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996, p. 26-65.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. O texto na sala de aula. *In:* **Unidades básicas do ensino de português.** São Paulo: Ática, 1997, p.63.

MENDONÇA, Márcia**.** Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia. KLEIMAN, Angela. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** 3. ed. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-225.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Conhecimentos de literatura; Conhecimentos de Língua Portuguesa. *In*: **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba**: linguagens, códigos e suas tecnologias. João Pessoa: [s.n.], 2006.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E MULTIMODALIDADE EM CONTEXTOS INTERATIVOS

ANDREA MARIA BORGES DE SOUZA (UNICAP)
RENATA FONSECA LIMA DA FONTE (UNICAP)

Introdução

Estudos em aquisição da linguagem numa perspectiva multimodal no Brasil têm se intensificado, mas seu início é bem recente. Alguns autores (CAVALCANTE 2009, 2012; ÁVILA NÓBREGA, 2010, FONTE, 2011, FONTE et al, 2014, SOARES, 2014) têm desenvolvido pesquisas a respeito de multimodalidade em aquisição de linguagem através de estudos longitudinais de díades mãe-bebê.

Cavalcante (2012) pesquisou sobre rotinas interativas mãe-bebê, ressaltando o papel da multimodalidade durante os contextos de interação entre a criança e a mãe. Segundo a autora, é a partir de atividades linguísticas multimodais que o gesto e a fala formam um todo discursivo.

Ávila Nóbrega (2010), em seu estudo sobre multimodalidade e atenção conjunta, coloca que se inquietou ao observar que quando a criança estava em processo de aquisição da linguagem os elementos multimodais não eram destacados nas pesquisas, assim despertou no autor o interesse em acompanhar a língua enquanto instância multimodal em cenas de atenção conjunta, sua pesquisa foi desenvolvida com duas díades mãe-bebê na faixa etária do infante dos 07 aos 17 meses de vida.

Já Fonte (2011) estudou a atenção conjunta a partir da interação da mãe com a criança cega, destacando a integração da fala, prosódia, gestos e tocar como "pistas multimodais" (p. 292) que indicam que a criança está envolvida na interação. A autora coloca que as pistas multimodais da criança interagindo com sua mãe em cenas de atenção conjunta vão se diversificando com o tempo.

Diferentemente dos estudos anteriores, que focaram a interação mãe-filho, este artigo elege enquanto objeto de estudo os aspectos multimodais nas intera-

ções face a face e de atenção conjunta entre irmãos em aquisição da linguagem. Este estudo é relevante, pois desde muito cedo a criança está envolvida em um ambiente familiar, fazendo uso de elementos multimodais ao combinar gesto e produção vocal (desde o balbucio, que surge nos momentos iniciais da aquisição da linguagem, até blocos de enunciado). Está embasado na perspectiva da multimodalidade, ou seja, nas ideias propostas por: Kendon (1982, 2000), McNeill (1992, 2000), Calvacante (2009, 2010, 2012), Fonte et al (2014) e nos estudos sobre atenção conjunta, respaldando-se em Tomasello (2003), Ávila Nóbrega (2010) e Fonte (2011).

Os trabalhos supracitados que contribuíram aos estudos sobre a interação face a face e a de atenção conjunta tomaram como referência a interação mãe-criança. Esta pesquisa estuda essas interações a partir de dados longitudinais de duas crianças em aquisição da linguagem. Durante a análise dos dados, procuraremos dialogar com a perspectiva multimodal em aquisição da linguagem. Partindo da abordagem multimodal da aquisição da linguagem, levantaremos algumas questões que nortearão este estudo: Como a linguagem, enquanto instância multimodal, manifesta-se em interações face a face e em cenas de atenção conjunta entre irmãos? Que aspectos multimodais são utilizados pelas crianças em interações face a face e em cenas de atenção conjunta? De que forma as produções vocais, os gestos e o olhar relacionam-se em interações face a face e na consolidação da atenção conjunta entre irmãos em aquisição da linguagem?

Este artigo, temos como objetivo analisar os aspectos multimodais nas interações face a face em cenas de atenção conjunta entre irmãos em aquisição da linguagem. Para isso, procuramos identificar os aspectos multimodais utilizados por irmãos nas interações, assim como analisar as produções vocais, os gestos e o olhar dessas crianças nessas interações, bem como refletir sobre a matriz gesto e fala.

Para análise e discussão de dados longitudinais de interação entre irmão-irmã, apresentaremos recortes de momentos cronológicos distintos de interação entre eles para assim podermos discutir e compreender as mudanças qualitativas dos recursos multimodais da linguagem em interações face a face e de atenção conjunta.

Sendo assim, a análise e discussão das cenas interativas, que foram selecionadas, mostra o acompanhamento longitudinal de duas crianças em interações. Para isso, selecionamos como categorias de análise: os planos do olhar, gestual e verbal.

A seguir, apresentaremos os planos da composição de interação face a face entre o irmão e a irmã, na qual verificaremos o funcionamento multimodal da linguagem entre os planos: do olhar, gestual e verbal.

Da Interação face a face à atenção conjunta: análise e discussão

CHAMANDO A ATENÇÃO DA IRMÃ COM UM DADO

Contexto: Irmã no carrinho de bebê e o irmão de pé ao lado do carrinho. Díade: J, idade: 1 mês; P 35 meses	
Tempo	00:05.538 00:05.543
Plano do olhar – Paulo	olha para a irmã
Plano gestual – Paulo	fica balançando o dado para um lado e para o outro
Plano verbal – Paulo	olha aqui Julianinha
Plano do olhar – Juliana	olha aqui Julianinha
Plano gestual – Juliana	balança braços e pernas de forma desordenada
Plano verbal - Juliana	é é é é(...)

No contexto inicial da interação, o irmão brinca com a irmã. Ele tem em sua mão um dado de brinquedo de aproximadamente dez centímetros, o irmão começa a balançar esse objeto em direção à irmã chamando a atenção dela para o dado, esse fato ocorre durante 00:05 segundos.

Nesse sentido, podemos perceber que na cena interativa I, o irmão tenta estabelecer a atenção conjunta com a irmã, mas ela engaja apenas na interação face a face, mantendo o olhar fixo para o Paulo, e ainda não coordena a alternância de olhar para o irmão e para o objeto.

Quanto ao olhar do irmão podemos verificar que ocorreu, como classifica Tomasello (2003) a atenção de verificação, pois o irmão mantém o olhar fixo para a irmã e também para a filmadora.

Simultaneamente ao olhar e à gesticulação em direção à irmã, inicialmente, Paulo canta uma canção: "pego cabeça, pego cabeça" como forma de chamar a atenção para o dado, que segura com a mão direita. Mas, a irmã olha apenas para o irmão. Já no tempo de 00:05, o irmão diz: "**olha aqui Julianinha**" ao mesmo tempo em que balança o dado de brinquedo com a mão direita com o intuito de estabelecer a atenção conjunta, porém a irmã continua olhando para o irmão, fazendo apenas uso do balbucio vocálico e contínuo "**é,é,é,é"**, permanecendo na interação face a face, podemos concluir que nesse contexto o objeto não serviu como elemento da interação, mas o que chamou a atenção de Juliana nesse momento foi o rosto do irmão.

Podemos observar que a irmã faz uso da gesticulação e do balbucio, essa gesticulção ocorre quando Juliana balança pernas e braços de forma desordenada. As pernas são movimentadas para frente e para trás, acompanhado da produção de um balbucio vocálico e contínuo e de olhar fixo para o irmão. Logo, podemos observar o papel da linguagem multimodal desde os primeiros momentos da aquisição da linguagem da criança.

Fonte et al (2014) consideram o balbucio como sendo uma produção vocal inicial que faz parte do processo linguístico infantil, corroborando os dados da transcrição, que mostra a presença do balbucio no início da vida da criança. Além disso, Fonte et al (2014) afirmam que, no momento inicial da aquisição da linguagem, a gesticulação é bem primitiva, uma vez que os movimentos dos gestos ocorrem de forma desordenadas. E também, a vocalização do bebê, que acompanha esses gestos, é bastante simplificada. Podemos comprovar essa informação apresentada pelas autoras quando Juliana produz um balbucio caracterizado pela sequência da vogal "e" ao mesmo tempo que gesticula os braços e pernas desordenadamente.

CARRINHOS EM CIMA DA BARRIGA DA JULIANA

Cena Interativa VII	
Contexto: Irmão e irmã deitados na cama da mãe Díade: Juliana, idade: 6 meses, Paulo, idade: 40 meses	
Tempo	06:01.047 06:04.225
Plano do olhar – Paulo	olha para a irmã
Plano gestual – Paulo	balança o caminhão no ar
Plano verbal – Paulo	tom tom
Plano do olhar – Juliana	olha para o anotador olha para o irmão
Plano gestual – Juliana	puxa o braço do irmão tenta colocar na boca e sorri
Plano verbal Juliana	

Na cena interativa VII, na qual Paulo e Juliana encontram-se deitados na cama, o contexto interativo continua tendo seu início com o irmão tentando estabelecer com a irmã a cena de atenção conjunta. É interessante que aos seis meses embora por um curto tempo, em média 06 segundos, é possível observar que Juliana começa a se envolver na atenção conjunta. Nesse contexto, a atenção conjunta é estabelecida quando a irmã "pega com a mão direita o braço do irmão, tenta mordê-lo e sorri".

Para Tomasello (2003), é a partir dos nove meses, que os bebês humanos iniciam os comportamentos chamados de atenção conjunta. O autor apresenta que: "é nessa idade que pela primeira vez os bebês começam a "sintonizar" com a atenção e o comportamento dos adultos em relação a entidades exteriores." (p.86). Mas diferente do que apresenta Tomasello (idem), em nossa pesquisa, a partir dos seis meses já foi possível observar os primeiros sinais de cenas de atenção conjunta, conforme observamos nessa cena interativa VII.

Paulo ao colocar os carrinhos em cima da barriga da irmã apresenta o gesto emblemático, tentando envolver a irmã na interação.

Segundo Tomasello (2003), por volta dos seis meses a criança já passa a interagir diadicamente com outras pessoas ou com objetos, essa interação ocorre somente entre a criança e o seu parceiro ou entre a criança e o objeto, logo nessa fase sua atenção não tem outro foco.

Ao observarmos o contexto interativo VII, vemos que Paulo realiza, nesta cena, a atenção partilhada, como diz Lima (2015). No momento da interação com a irmã, Paulo apresenta a atenção de verificação, seguida da atenção direta ao olhar primeiramente para a irmã, e em seguida, para os caminhões, o foco da interação. Neste mesmo momento da interação entre os irmãos, Juliana faz uso da atenção de acompanhamento, pois dirige seu olhar para o foco da interação, ou seja, os caminhões.

Ainda nesse período, o irmão faz uso do gesto pantomímico brincando com o carrinho acompanhado de blocos de enunciados. Fonte et.al (2014) afirmam que: "Na tipologia vocal de blocos de enunciados, essa tipologia gestual apresenta-se com movimentos mais suaves, discretos e fluidos." (p. 22).

No entanto vemos que Paulo na interação fez uso de três elementos multimodais, gesto, olhar e produção vocal. Podemos aproveitar a contribuição de Ávila Nóbrega e Cavalcante (2012) quando apresentam o estudo do funcionamento gestuo-vocal no processo de interação entre mãe-bebê, trazendo a noção de envelope multimodal que se constitui através de uma mescla do olhar, gesto e produção vocal, assim é possível compreender que no momento em que ocorre a interação, os indivíduos integram gesto e produção vocal.

No tempo 06:04, Juliana apresenta os três elementos multimodais em estudo, quando ela faz uso da produção vocal do balbucio, gesticulação e olhar. Observamos que ao passar o carrinho em cima da irmã e no ar, Paulo faz uso da pantomima, pois está realizando um gesto que simula ação, acompanhada de blocos de enunciados.

CENA DO RELÓGIO DAS FORMAS GEOMÉTRICAS

Cena interativa XIII	
Contexto: Irmão e irmã em pé na frente do sofá Díade: Juliana, idade: 12 meses, Paulo, idade: 46 meses	
Tempo	00:22.022 00:38.926
Plano do olhar – Paulo	olha para a irmã e para a forma
Plano gestual – Paulo	dá a irmã a forma
Plano verbal – Paulo	um um um
Plano do olhar – Julia-na	olha para o irmão e para a forma
Plano gestual – Juliana	aponta com a mão aberta para as formas e pega a forma da mão do irmão
Plano verbal Juliana	didê, didá Peu Didá

Observamos que, nos doze meses de vida, a interação de atenção conjunta passa a ocorrer com maior frequência, conforme destaca alguns autores, por exemplo, Lima (2015).

Ainda segundo Lima (2015), no que diz respeito à produção verbal dos bebês nessa faixa etária, foi observada que as crianças analisadas apresentam alguma produção vocal como a do balbucio, que vem seguida do gesto do apontar ou pode ocorrer de forma inversa, o gesto aparecer antes da produção verbal. Lima diz que é porque o bebê "nessa faixa etária, faz uso desses dois recursos para estabelecer a interação com o outro de forma pouco "desordenada", sem, contudo, ter prejuízo na interação com o parceiro." (LIMA, idem p. 54).

Para Scarpa (2009), quando a criança produz as holófrases ocorre a presença de alguns elementos linguísticos dentre os quais um dos termos que aparece logo é o verbal e em seguida vem a presença de outros elementos por meio do olhar, apontar, gesticular.

No tempo 00:22 ao 00:38, Juliana realiza a atenção de verificação e também a atenção direta, quando essa olha em direção ao irmão e em direção as formas,

visualiza, e faz uso do apontar. Quando Juliana aponta, ela se encontra com uma mão aberta, logo relembramos o que apresenta Cavalcante (1994) que a criança ainda nessa faixa etária pode apontar com toda a mão, pois ainda não adquiriu o apontar convencional.

Segundo Lima (2015), ao realizar estudos com algumas díades de doze meses, há caso em que ela encontra ao mesmo tempo a presença do gesto e da fala, mas com outra díade, por exemplo, só ocorreu a presença do gesto. No caso da nossa pesquisa, gesto/fala ocorrem concomitantemente, pois no momento em que Juliana aponta para as formas ela também interage com Paulo dizendo: *di dá, di, dá,* apresentando assim blocos de enunciado.

O gesto realizado por Juliana, segundo Pereira (2010) é um gesto dêitico, pois "acompanham frequentemente, a verbalização de advérbios de lugar (além, ali, lá, aqui, baixo, direito), pronomes demonstrativos (isto, aquele) e de pronomes pessoais (eu e você)" (p.58). Logo, esse gesto é o movimento de apontar que o falante usa quando quer chamar atenção ou localizar algo como diz McNeill (1992).

Cavalcante (2012) coloca que, a partir dos doze meses de vida, na díade analisada, a criança já usa os gestos sem a necessidade de que a mãe a estimule, pois a partir desta idade irá ocorrer com frequência o fato de a criança tomar a iniciativa e trazer a mãe para o contexto interativo. Logo, podemos observar que isso acontece no contexto interativo entre Juliana e Paulo, pois a partir dos 11 meses de vida de Juliana observamos que ela já introduz o irmão em contextos interativos.

Como vimos na citação de Cavalcante (idem), a partir dessa faixa etária dos doze meses a criança já inicia a produção dos gestos sem o incentivo da mãe, assim podemos comparar com a pesquisa apresentada neste estudo, pois Juliana não precisou da ajuda do irmão para realizar o gesto de apontar com as mãos. Nesse caso, ela chamou a atenção do irmão, levando-o para a interação, mesmo que o contexto da brincadeira não tenha iniciado por Juliana, mas no decorrer da interação no tempo 00:22 ela olha para o irmão e para as formas, acompanhado do apontar com toda a mão pedindo as formas a Paulo.

É interessante observar que, como bem coloca Cavalcante (2012), é durante o processo aquisicional que a criança faz uso dos gestos emblemáticos e o que mais se sobressai é o gesto do apontar, embora ele ainda não apareça de forma bem definida por Juliana nesse estudo, mas isso ocorrerá ao longo do tempo.

Nesse contexto interativo final, foi possível observar que o estabelecimento da atenção conjunta entre Paulo e Juliana teve como centro da atenção as formas geométricas de um relógio de brinquedo, atividade na qual foi iniciada pelo irmão e sua irmã engajou-se no jogo acontecendo o envolvimento conjunto.

Considerações finais

Nesta pesquisa procuramos analisar os aspectos multimodais nas interações face a face e em cenas de atenção conjunta em aquisição da linguagem. A partir de dados longitudinais entre crianças, refletimos como as produções vocais, as gestuais e o olhar relacionam-se nas interações face a face e em cenas de atenção conjunta entre crianças em aquisição da linguagem.

Com base nas discussões apresentadas neste trabalho e a partir da análise dos dados, consideremos a interação face a face e a atenção conjunta como sendo importante para a aquisição da linguagem através dos elementos multimodais nos contextos interativos.

Assim, nas interações entre os irmãos, observamos que gestos, produção vocal e olhar estruturam-se ao longo da aquisição da linguagem, conforme mostram os estudos de Cavalcante (2012) e Fonte et al (2014). Desse modo, as produções vocais, gestos e olhar se relacionam em sincronia temporal ou semântica nas interações face a face e em cenas de atenção conjunta entre crianças.

Durante os contextos interativos, observamos que interações face a face tiveram seu início, desde o momento em que a criança nasce passando em seguida para as cenas de atenção conjunta que se estabeleceu no sexto mês de vida de Juliana, porém o face a face não desaparece, apenas diminui. Diferentemente dos estudos apresentados por Tomasello (2003), em que a atenção conjunta passou a se instaurar a partir dos nove meses de vida. Porém, vale salientar que, mesmo que a criança já tenha se envolvido em cenas de atenção conjunta, o face a face não desaparece.

Consideramos em nosso estudo que a partir das análises dos dados apresentados foi constatado que os aspectos multimodais da linguagem (gesto, produções vocais e olhar) apareceram de forma bem variada e que à medida que Juliana vai aperfeiçoando sua linguagem com aquisições verbais e gestuais, percebemos

que a matriz gesto e fala se destaca de forma mais estruturada nas cenas de atenção conjunta, comparando às interações iniciais de face a face.

Assim podemos compreender que o papel da multimodalidade é indispensável na aquisição da linguagem e ele está presente na vida do ser humano desde o seu nascimento.

Referências

ÁVILA NÓBREGA, P. V. **Dialogia mãe-bebê**: a emergência do envelope multimodal em cenas de atenção conjunta. 2010. 165f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

CAVALCANTE, M. **Hologestos: produções linguísticas numa perspectiva multimodal**. Revista de Letras (Fortaleza), 31, p. 7-14, 2012.

FONTE, R. F.**. O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega.** 2011. 315f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

FONTE, R.; BARROS, A.; CAVALCANTE, M; SOARES, P. **A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões**. In: Aquisição, desvios e práticas de linguagem. Editora CRV, 2014.

KENDON, A. **The study of gesture:** some remarks on its history. Recherches sémiotiques/ semiotic inquiry 2, 1982, p. 45-62.

_____. Language and gesture: unity or duality? In: MCNEILL (ed.) **Language and gesture**, Cambridge University Press, 2000, p. 47-63.

LIMA, K. A. **Estudo comparativo do uso do apontar e sua relação com a produção vocal infantil, em cenas de atenção conjunta.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? **Psychological Review**, v.92, n. 3, p. 350-371, 1985.

_____. **Hand and mind**: What gestures reveal about thought. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

_____. Introduction. In: MCNEILL, D. (ed.). Language and Gesture. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SCARPA, E.M. **O lugar da holófrase nos estudos de Aquisição da Linguagem.** Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP), v. 51, p. 187-200, 2009.

SOARES, P.**. Gesticulação e holófrases infantis: aspectos multimodais da linguagem.** João Pessoa, 2011.

TOMASSELO, M**. Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano.** Tradução de Cláudia Berliner. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS NO NOVO ENEM

TATIANA SIMÕES E LUNA (UFRPE/UFPE)

Conhecimentos linguísticos no ensino de língua portuguesa: breve retrospecto

Da frase ao discurso. Da gramática à análise linguística. Da metade do século XX em diante, alteraram-se os objetos de ensino da Língua Portuguesa, assim como o tratamento dado às unidades da língua e, de forma mais ampla, aos conhecimentos linguísticos. Abordaremos a mudança de paradigma do ensino de gramática tradicional (doravante, GT) para o de análise linguística de forma particular, porque esta é a perspectiva adotada pela matriz curricular do Novo Enem e a tendência predominante nas questões desse exame, quanto à abordagem dos conhecimentos linguísticos, conforme veremos nas seções posteriores.

O ensino de língua materna, no século passado, foi regido por duas perspectivas centrais. A normativo-prescritiva, cuja supremacia se estendeu até o início dos anos 60, quando a terminologia linguística entrou nos manuais didáticos e na sala de aula, é definida pela memorização e aplicação das regras gramaticais com a finalidade de se obter um texto culto e elegante do ponto de vista das normas linguísticas vigentes. A descritivo-estrutural, pautada no saber sobre a língua, nas classificações e na nomenclatura técnica, visando ao domínio da metalinguagem sistêmica, prevaleceu após a publicação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, que mudou o nome da disciplina de Língua Portuguesa para Comunicação e Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa, na modalidade equivalente ao atual Ensino Fundamental (EF).

As duas tendências, fundamentadas na teoria da GT e na linguística de base estrutural e gerativa, respectivamente, entendem a língua como um sistema homogêneo e limitam o estudo dos conhecimentos linguísticos à frase e à sua de-

composição em unidades do sistema da língua, as menores (morfema e fonema) e as maiores (palavra e oração). A metodologia de ensino-aprendizagem em que se apoiam é de cunho expositivo-dedutivo e se sustenta no tripé: definição, exemplificação e exercitação. Ou seja, repete o esquema de apresentação de um manual didático ou gramática escolar e reifica os saberes gramaticais em dados absolutos, verdades inquestionáveis. Destarte, tanto o ensino quanto a avaliação levam o aluno a aplicar as análises pré-existentes, seguindo os modelos dos livros, sem poder descobrir dados novos ou testar suas hipóteses.

A influência da gramática escolar é notória quando se observa a distribuição dos conteúdos nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio (EM): fonologia e morfologia nos 6° e 7° anos, sintaxe do período simples e composto (introdução) no 8° ano, sintaxe do período composto, colocação pronominal, concordância, regência e pontuação no 9° ano; revisão dos tópicos do 6° e 7° anos do EF no 1° ano do EM e dos tópicos dos 8° e 9° anos do EF no 2° ano do EM, ficando o último ano do EM reservado a uma revisão geral. A despeito das orientações curriculares atuais, essa organização curricular linear e cumulativa é a efetivamente praticada em muitas instituições de ensino. Trata-se de um estudo descontextualizado e amorfo, que desvincula a língua de seu conteúdo semântico-axiológico.

Esse cenário começou a mudar a partir das décadas de 80 e 90, quando vários estudos discutiram as dificuldade de leitura e escrita dos alunos, em decorrência, dentre outros fatores, da ênfase nas aulas de gramática (cf. PÉCORA, 1983; GERALDI, [1984] 2004), as inconsistências teóricas desse instrumento e seu distanciamento da realidade linguística contemporânea (cf. PERINI, 1985, 1997). Com a entrada massiva de estudantes de classes socioeconomicamente menos privilegiadas nas escolas, surgiu uma nova polêmica: Que variedade linguística ensinar? A norma padrão? As normas populares? Questionou-se a legitimidade do ensino da norma padrão para aqueles que sequer tinham contato com a variedade culta da língua em seu convívio.

Estudiosos chegaram a certo consenso a respeito desse conflito, advogando a necessidade do ensino da norma padrão, associado à aprendizagem dos mais diversos falares, para que o aluno se torne, nos termos de Bechara (1989), "poliglota" em sua própria língua (cf. POSSENTI, 1996, SOARES, 1985). As orientações dos PCN (BRASIL, 1998) apontam nesse mesmo sentido, pois preconizam uma forma-

ção atitudinal que respeite e valorize as variedades linguísticas, ao mesmo tempo que consideram relevante o saber usar o registro linguístico adequado e a norma padrão na escrita, em função das exigências do gênero e das condições de produção do discurso.

Tanto os PCN (BRASIL, 1998), como a OCNEM (BRASIL, 2006) adotaram a designação análise linguística (doravante, AL), ao apresentarem uma perspectiva de tratamento dos conhecimentos linguísticos alternativa ao tradicional ensino de gramática escolar, subsidiária das práticas de escuta, leitura e produção textual. Perspectiva essa que inclui, além dos conteúdos normativos e descritivos já previstos pela GT, fenômenos sociolinguísticos (mudança e variação linguística), enunciativos (modalização, avaliação apreciativa e aspectos enunciativos das categorias gramaticais), textuais (fatores de textualização, sequências tipológicas e organização textual) e discursivos (condições de produção, indícios de representações político-ideológicas, estilo, tema, gêneros). Escolhe-se um novo nome porque se trata de um novo paradigma de ensino que se volta para a reflexão sobre o uso e o sistema da língua.

Foi Geraldi quem cunhou a expressão ao propor as "Unidades básicas do ensino do português", na obra "O texto na sala de aula", publicada em 1984, a saber: a leitura, a produção de textos escritos e a AL. Desse período até o seu reconhecimento oficial pelos PCN, vários estudiosos propuseram diferentes princípios e caminhos metodológicos para se explorar os conhecimentos linguísticos, seja sob a acepção de AL, seja sob outras acepções, como "gramática do texto" e "gramática contextualizada". Estas últimas divergem da tendência da gramática tradicional apenas no que concerne à unidade de análise, já que tomam o texto como pretexto para realização de exercícios estruturais de fixação e aplicação das regras e termos técnicos. Outras tendências inovacionistas propõem um ensino focado na leitura e produção de textos, o que implica uma aprendizagem assistemática dos saberes gramaticais.

Geraldi ([1984] 2004) advoga que a AL seja uma etapa do processo de produção escrita. Tomando o texto como unidade de ensino, propõe que as aulas de AL sejam dedicadas aos problemas linguístico-textuais encontrados na escrita dos alunos, para que eles possam reformulá-la visando a alcançar o registro formal e a norma padrão. A metodologia consiste nas seguintes etapas: seleção e observa-

ção de um tópico-problema; reflexão e construção coletiva de conhecimentos sobre o tópico em pauta, a partir do confronto com exemplares de usos adequados e com a teoria exposta em manuais didáticos; refacção textual.

Em publicações posteriores, o autor apresenta uma visão mais ampla desse eixo, considerando que a AL recobre a reflexão sobre as ações que os sujeitos fazem com a linguagem, as ações que fazem sobre a linguagem e as ações de linguagem reveladas no agenciamento de recursos expressivos e sistemas de referência (GERALDI, 1993, 2010). Recobre, portanto, tanto a reflexão epilinguística sobre o funcionamento dos recursos linguísticos em textos e discursos, como a reflexão metalinguística sobre o quadro nocional e a categorização desses recursos.

Para Possenti (1996), a escola deveria ensinar a norma padrão a partir de atividades de leitura e escrita, sem explorar tanto os termos técnicos ou dar listas de definições. O autor propõe que se priorize o trabalho com a gramática internalizada, através de atividades epilinguísticas[1], nas séries iniciais, e, aos poucos, vá se introduzindo a gramática descritiva e a normativa, através de atividades metalinguísticas[2]. Neves (2002) expõe uma proposta similar, pautada na tese de que a gramática ajuda a adequar o texto aos propósitos comunicativos e a padrões linguísticos valorizados socialmente. Portanto, o trabalho com a metalinguagem é tido como necessário, mas a escola deve trabalhar o sistema linguístico sem dar definições, levando o aluno a refletir e a chegar às suas próprias conclusões.

Já Perini (2005) defende a exploração dos objetos gramaticais na escola independentemente do texto, alegando três razões: são componentes de aplicação imediata (reconhecer as palavras nos dicionários e as abreviações das classificações gramaticais nos verbetes); contribuem com a formação de habilidades cognitivas (raciocínio, observação, pesquisa e pensamento independente); permitem falar sobre a língua (produção de comentários como “Bela metáfora!” ou “Isso é ambíguo.” ou de análises como “As rimas são construídas com palavras proparo-

1. Atividades epilinguísticas são aquelas cuja reflexão está voltada para o uso, por exemplo, atividades que exploram a adequação vocabular, as variedades linguísticas, a intencionalidade discursiva etc.

2. Atividades metalinguísticas são aquelas cuja reflexão está voltada para a descrição, a categorização e a sistematização dos elementos linguísticos, não estando vinculadas necessariamente ao processo discursivo, por exemplo, explorar a pontuação sob o viés sintático.

xítonas.") e ampliar o universo cultural, pois conhecer formas em desuso, como a mesóclise, o pronome "vós" e o pretérito mais-que-perfeito simples, facilita a leitura de textos antigos.

A discussão em torno dos conhecimentos linguísticos tomou maior fôlego com a divulgação dos resultados insatisfatórios dos estudantes brasileiros em avaliações de leitura e de produção escrita no início dos anos 2000, tais quais PISA, SAEB e Enem. Mais uma vez ficou evidente que o patrulhamento gramatical e a análise formal das unidades da língua não favorecem o letramento. Dados da prova de redação do Enem mostram que a principal dificuldade dos alunos não está no domínio do registro formal e da norma padrão da língua, mas no agenciamento de recursos linguístico-expressivos que marquem sua autoria (cf. ROJO, 2009).

Em virtude disso, Antunes (2003) defende o ensino de uma gramática funcional, relevante e significativa, que explique não só as regras, mas também o funcionamento da língua em textos orais e escritos, dos mais diversos gêneros e contextos sociocomunicativos. Ancoradas no Sociointeracionismo Discursivo, Bezerra e Reinaldo (2013) expõem uma metodologia mais sistemática da AL, que opera sobre o texto nos níveis: sequencial-composicional (sequências tipológicas e tipos de discurso), enunciativo (responsabilização enunciativa, vozes e modalização), semântico (conteúdo temático e textualização) e argumentativo (atos de discurso, orientação argumentativa).

A despeito dos avanços dessas propostas, que reconhecem a natureza sociointerativa da linguagem e a heterogeneidade do sistema linguístico, consideramos que há tópicos linguísticos cuja natureza exige sua exploração de forma recorrente, sem a mediação de uma unidade maior como o texto ou gênero. Questões ortográficas, por exemplo, que são reguladas por uma convenção, dispensam a análise de seu funcionamento em objetos da comunicação textual-discursiva. São melhor apropriadas a partir de atividades de observação das regularidades das palavras, de elaboração de hipóteses, de formulação de regras e de retomada e sistematização.

Concordamos com Mendonça (2006) e com Perini (2005) quando eles sustentam a necessidade de se explorar a nomenclatura e a metalinguagem como um meio para a aprendizagem, e não um fim em si mesmas. São expedientes que facilitam a condução da aula, pois possibilitam a economia linguística, servem à con-

sulta de gramáticas e dicionários e ajudam na resolução de provas de vestibular e concursos. O reconhecimento dos termos e da estrutura organizacional da oração é condição indispensável para que o aluno aprenda as regras de uso da vírgula, sendo uma das etapas do processo de aprendizagem reflexiva da morfossintaxe. O que define, portanto, a abordagem da AL não é apenas o tipo de conteúdo trabalhado, mas os princípios teórico-metodológicos que a sustentam.

Nessa perspectiva, Mendonça (2006) é quem apresenta, a nosso ver, uma proposta didática mais completa de ensino de AL, na medida em que concebe outras unidades além do texto. A autora mostra que o currículo da AL pode se organizar de modo espiralado a partir das práticas de letramento em diferentes gêneros, tomando como objeto as suas características linguístico-estilísticas, a exemplo do modo imperativo, da ambiguidade e das figuras de retórica em propagandas publicitárias. Outra possibilidade é se explorar, no âmbito da escuta/leitura, a análise dos efeitos de sentido promovidos pelos recursos linguísticos nos textos e, no âmbito da produção oral/escrita, o uso e função desses recursos na construção do texto, visando à avaliação, no caso da oralidade, e à revisão e à refacção textual, no caso da escrita.

Por fim, a linguista ressalta o trabalho com a AL voltado para as categorias linguísticas e gramaticais, a fim de o aluno se apropriar gradativamente de aspectos normativos ou sistêmicos da língua. Contra o ensino transmissivo da GT e a fragmentação dos eixos, a autora propõe uma abordagem indutiva e construtiva desses tópicos que amplie a formação linguística dos alunos e os faça explicitar suas reflexões.

Observa-se, portanto, que a mudança no ensino desse eixo não irrompeu de forma revolucionária, mas contínua, lenta e gradual. Nos anos 80, a preocupação central era com o texto e a norma padrão, nos anos 90, o foco eram o texto e os usos sociais e, a partir dos anos 2000, o cerne está nos gêneros e nos discursos. Não se trata de um movimento de ruptura, pois a AL resulta de várias tendências em processo de construção e amalgamação, que não elimina a GT. Em resumo, ela pode ser definida como uma proposta de reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões normativa, sistêmica, textual e discursiva, a fim de subsidiar as práticas sociais de uso da linguagem e de promover a análise e a sistematização de fenômenos linguísticos.

A matriz curricular do Enem: o lugar reservado aos conhecimentos linguísticos

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi reformulado em 2009, com o objetivo de unificar o processo seletivo para ingresso nas instituições federais de ensino superior e de induzir uma reestruturação curricular no Ensino Médio (BRASIL, 2009). Posteriormente, passou a valer como certificado de conclusão do Ensino Médio para alunos maiores de 18 anos, a ser adotado como meio de seleção parcial ou integral por faculdades e universidades públicas e privadas, pelo Programa Universidade para Todos e pelo Programa Nacional de Ensino Técnico. Conforme já apontamos em outros trabalhos (LUNA, 2014; LUNA, MARCUSCHI, 2015), dada a sua importância, esse exame exerce efeito retroativo nas salas de aula, pois os conteúdos, as competências e habilidades influenciam e podem até determinar, a depender da instituição e da esfera educacional, o currículo de língua materna.

Dentre os aspectos peculiares do Enem, destacam-se a contextualização e a interdisciplinaridade. O exame prioriza a capacidade de leitura e compreensão de ideias, ao invés da memorização e acumulação de dados e informações. Assim, as questões que versam sobre os conhecimentos linguísticos estão, em geral, associadas à leitura de algum texto. Essa articulação fica evidente quando se observa que quatro competências, e suas respectivas habilidades, pertinentes à Língua Portuguesa, das nove da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias contemplam os dois eixos de ensino.

No que concerne à interdisciplinaridade, o exame destaca o domínio da norma culta como um dos cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas. Não obstante, seguindo a tendência adotada pelos documentos oficiais (BRASIL, 1998, BRASIL, 2006)[3], a matriz curricular do Enem e os objetos de conhecimentos a ela associados (MEC/INEP, 2012) privilegiam a abordagem de tópicos linguísticos distintos dos aspectos sistêmicos e normativos comumente tratados nas gramáticas.

3. Não fazemos referência à Base Nacional Curricular Comum, porque a parte dedicada aos conteúdos específicos das áreas ainda está, neste ano de 2016, em processo de reconhecimento oficial e publicação.

São indicados conteúdos textuais (sequências tipológicas; composição textual; macroestrutura semântica e progressão temática; recursos coesivos e articulação do texto), estilísticos (recursos expressivos da língua e dos textos literários; relação entre os recursos literários e o contexto de produção), discursivos (gêneros, estratégias e procedimentos argumentativos; recursos persuasivos verbais e não verbais; função sociocomunicativa e recursos dos gêneros textuais, com destaque para os argumentativos e os digitais; funções da linguagem), sociolinguísticos (norma culta, variação e registro linguístico; patrimônio linguístico nacional), pragmáticos e enunciativos (dêixis; seleção lexical; tempos e modos verbais; formas de introduzir pontos de vista). Vejamos, a seguir, como eles são explorados pelo Novo Enem.

Conhecimentos linguísticos nas edições do Novo Enem: uma amostra da análise

Tendo em vista nosso objetivo de averiguar o que se avalia em termos de conhecimentos linguísticos (CL) da Língua Portuguesa no Novo Enem[4], nosso corpus é formado pelas questões das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias que mobilizam saberes sobre esse eixo de ensino[5]. Para os fins deste trabalho, consideramos as questões que exigem a análise de elemento linguístico, seja no enunciado, seja em alguma(s) da(s) alternativas, seja em ambos, e excluímos aquelas que tematizam um tópico linguístico, como variação ou gêneros, mas requerem apenas a compreensão das ideias do(s) texto(s)-base para sua resolução, pois situam-se no eixo da leitura.

Este é o caso das questões que solicitam a identificação do propósito comunicativo do gênero do texto lido sem focar suas características linguístico-estilísticas ou que pedem o reconhecimento do(s) ponto(s) de vista de texto(s) sobre fenômenos variacionistas. Das 45 questões de cada prova, uma média de 12,55 tomam

4. Em 2010 e em 2015, excepcionalmente, a prova teve de ser reaplicada, ocorrendo duas edições no mesmo ano.

5. Foram consultados, no site do INEP, os cadernos azuis das provas de 2009 e 2010 e os cadernos amarelos das provas de 2011 a 2015.

por objeto um tópico linguístico, perfazendo uma média percentual de 27,90%, números significativos diante da variedade de disciplinas e de eixos que a área contempla, conforme se pode observar ao longo das edições na tabela abaixo:

Tabela 1 – Abordagem dos CL por prova

Provas	Número de questões	Percentual de questões
2009	13	28,88%
2010.1	11	24,44%
2010.2	12	26,66%
2011	12	26,66%
2012	13	28,88%
2013	13	28,88%
2014	15	33,33%
2015.1	11	24,44%
2015.2	13	28,88%

Fonte: elaborada pela autora

As edições do Novo Enem exploram a análise dos efeitos de sentido ou da função de recursos linguísticos em textos ou gêneros, mas também há questões que abordam os recursos isolados, dissociados do uso social. Os conhecimentos de natureza semântico-estilística (figuras de linguagem, recursos expressivos literários e não literários) e textual-discursiva (unidade linguístico-composicional dos gêneros, coesão, estratégias e recursos argumentativos) prevalecem em detrimento dos fono-ortográficos e morfossintáticos, os quais, em geral, são mobilizados nas questões que tratam de norma e variação linguística ou que exploram os recursos expressivos dos textos. Escassas questões repetem os modelos de exercícios estruturais meramente classificatórios das gramáticas tradicionais. Esse retrato fica claro quando se observa a distribuição dos conteúdos ao longo das edições:

Tabela 2 – Conteúdos mobilizados por prova (número de questões)

Conteúdos	2009	2010.1	2010.2	2011	2012	2013	2014	2015.1	2015.2	Total
Norma padrão, variação e heteroglossia	6	2	5	3	5	1	3	4	4	33
Aspectos formais dos gêneros	1	4	2	1	-	3	3	1	-	15
Estratégias e recursos persuasivos e argumentativos	2	-	1	3	-	1	2	2	3	14
Funções da linguagem	1	1	2	2	1	2	1	1	2	13
Coesão referencial e sequencial	-	3	2	1	2	1	2	-	1	12
Recursos semântico-estilísticos	2	-	1	-	4	4	-	-	1	12
Procedimentos literários	1	-	1	1	-	-	2	1	1	7
Figuras de linguagem	1	1	-	1	1	-	1	-	-	5
Modalizadores	-	-	-	-	-	-	1	-	2	3
Sequências tipológicas	-	-	2	-	-	-	-	1	-	3
Formação de palavras	-	1	-	-	-	-	-	1	-	2

Fonte: elaborada pela autora

As variedades linguísticas, em todas as suas ramificações (diatópica, diastrática, diamésica, diafásica e diacrônica) e níveis (fonético-fonológico, lexical e morfossintático), incluindo os usos e aspectos da norma padrão e o patrimônio linguístico nacional (português não padrão e língua iorubá), são o tópico mais recorrente nas nove edições do Novo Enem, somando o total de 33 questões equivalente a 27, 96% das que se situam no eixo dos CL. Tópicos gramaticais, como regras morfossintáticas e formação de palavras, também recebem um novo tratamento na perspectiva da variação, como se pode observar na questão 116 abaixo da segunda aplicação da prova do Enem em 2010:

> Diante do número de óbitos provocados pela gripe H1N1 – gripe suína – no Brasil, em 2009, o Ministro da Saúde fez um pronunciamento público na TV e no rádio. Seu objetivo era esclarecer a população e as autoridades locais sobre a necessidade do adiamento do retorno às aulas, em agosto, para que se evitassem a aglomeração de pessoas e a propagação do vírus.
> Fazendo uso da norma padrão da língua, que se pauta pela correção gramatical, seria correto o Ministro ler, em seu pronunciamento, o seguinte trecho:
> A. Diante da gravidade da situação e do risco de que nos expomos, há a necessidade de se evitar aglomerações de pessoas, para que se possa conter o avanço da epidemia.
> B. Diante da gravidade da situação e do risco a que nos expomos, há a necessidade de se evitarem aglomerações de pessoas, para que se possam conter o avanço da epidemia.
> C. Diante da gravidade da situação e do risco a que nos expomos, há a necessidade de se evitarem aglomerações de pessoas, para que se possa conter o avanço da epidemia.
> D. Diante da gravidade da situação e do risco os quais nos expomos, há a necessidade de se evitar aglomerações de pessoas, para que se possa conter o avanço da epidemia.
> E. Diante da gravidade da situação e do risco com que nos expomos, tem a necessidade de se evitarem aglomerações de pessoas, para que se possa conter o avanço da epidemia.
> (MEC/INEP, 2010b, p.12)

Em segundo lugar, aparecem as questões que exploram o funcionamento dos elementos linguístico-discursivos do gênero ou que pedem o seu reconhecimento com base, entre outros aspectos, em suas características formais, tais quais a modalização de formas verbais no artigo de opinião, na questão 104 da prova de 2013 (MEC/INEP, 2013, p.9), e o registro de linguagem próprio das notícias, na questão 135 da segunda prova de 2010 (MEC/INEP, 2010b, p.18). Dentre elas, as sequências tipológicas estão destacadas na tabela 2 por serem exploradas isoladamente em questões que adaptam a classificação proposta por Adam (1990). Assim, vemos os termos "narrativa", "descritiva", "argumentativa", "explicativa", "dialogal", desse autor, nas questões 99 e 131, da segunda aplicação da prova de 2010 (MEC/INEP, 2010b, p.6, p.17), ao lado das adaptações "expositiva", "interativa", "instrucional", "persuasiva" e "injuntiva", forjadas pelo próprio Enem com base em Bronckart (1999) e em outras tendências. Essa perspectiva textual também é a que norteia a abordagem da coesão, pois os recursos coesivos referenciais e sequenciais (conectivos) são mobilizados a partir dos valores e das relações lógico-semânticas que estabelecem na construção do texto.

Apesar da perspectiva textual-discursiva predominante na abordagem dos conteúdos acima, o Novo Enem faz jus à noção de código presente na denominação da área a que pertence a disciplina Língua Portuguesa e recorre a um objeto de caráter estrutural – as funções da linguagem – para avaliar as capacidades de análise dos textos. A teoria funcionalista de Jakobson pressupõe uma noção estanque e unilateral de comunicação e reduz as múltiplas funções a que os textos e discursos podem servir a seis classificações pré-estabelecidas. As questões sobre esse tópico, em geral, associam a compreensão da ideia global do texto à definição teórica das funções, exceto a questão 124 da segunda edição da prova de 2015 (MEC/INEP, 2015b, p.15) que exige a análise das marcas linguísticas da função referencial presente em uma notícia.

As estratégias e recursos persuasivos e argumentativos verbais e não verbais, assim como os recursos semântico-estilísticos, são assim categorizados por recobrirem, nas alternativas das questões, uma gama de elementos da língua, inclusive morfossintáticos, que servem a tais finalidades. Dentre esses recursos expressivos, destacamos em nossa categorização as figuras de linguagem, porque, além de aparecerem nas alternativas que interrogam sobre os recursos semântico-estilísticos

e persuasivos dos textos, são tomadas exclusivamente como objeto de algumas questões, conforme ilustra o enunciado abaixo da questão 107 da prova de 2012 :

> **Aquele bêbado**
> — Juro nunca mais beber — e fez o sinal da cruz com os indicadores. Acrescentou: — Álcool.
> O mais ele achou que podia beber. Bebia paisagens, músicas de Tom Jobim, versos de Mário Quintana. Tomou um pileque de Segall. Nos fins de semana, embebedava- se de Índia Reclinada, de Celso Antônio.
> — Curou-se 100% do vício — comentavam os amigos.
> Só ele sabia que andava mais bêbado que um gambá. Morreu de etilismo abstrato, no meio de uma carraspana de pôr do sol no Leblon, e seu féretro ostentava inúmeras coroas de ex-alcoólatras anônimos.
> ANDRADE, C. D. **Contos plausíveis**. Rio de Janeiro: Record, 1991.
> A *causa mortis* do personagem, expressa no último parágrafo, adquire um efeito irônico no texto porque, ao longo da narrativa, ocorre uma
> A. metaforização do sentido literal do verbo "beber".
> B. aproximação exagerada da estética abstracionista.
> C. apresentação gradativa da coloquialidade da linguagem.
> D. exploração hiperbólica da expressão "inúmeras coroas".
> E. citação aleatória de nomes de diferentes artistas.
> (MEC/INEP, 2012, p.9)

As cinco questões que versam especificamente sobre as figuras avaliam a identificação do trecho em que elas ocorrem e dos efeitos que provocam tomando por base textos literários. No entanto, só classificamos como procedimentos literários as questões cujas alternativas indicam traços linguísticos (seleção vocabular, construções sintáticas) que são característicos do estilo de um autor ou de uma corrente estética, atendendo à habilidade prevista na matriz curricular de "relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário" (MEC/INEP, 2012, p.3), isto é, de articular os recursos do texto literário ao seu momento de produção. Por motivos de espaço, não trazemos exemplos dessa categorização. Essa pequena amostra tem o fim de ilustrar as perspectivas de abordagem dos CL assumidas pelo Enem: a gramática tradicional, na versão "contextualizada", e a análise linguística.

Referências

ADAM, J. M. *Élements de linguistique textuelle.* Liège: Mardaga, 1990.

ANTUNES, I. *Aula de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BECHARA, E. *Ensino de gramática*. Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 1985.

BEZERRA, M.A.; REINALDO, M.A. *Análise linguística*: afinal a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais***:** língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Ministério da Educação. *Novo Enem*. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br . Acesso em: 29 out. 2013.

BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discursos.* Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

GERALDI, J. W. [1984] *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

LUNA, T. S. Letramentos Literários no ENEM: uma análise da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias 2013. *Linha Mestra* (ALB), v. 24, p. 3200-3203, 2014.

_____.; MARCUSCHI, B. Letramentos literários: o que se avalia no Exame Nacional do Ensino Médio? *Educação em Revista*, v. 31, p. 195-224, 2015.

MEC/INEP. *Matriz de Referência ENEM*. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Acesso em: 13 maio 2016.

_____. *ENEM 2015*. Prova de redação e de linguagens, códigos e suas tecnologias. Prova de matemática e suas tecnologias: 2ª aplicação. 2015b. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/CAD_ENEM_2015_2aAPLICACAO_DIA_02_05_AMARELO.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. *ENEM 2013*: Prova de redação e de linguagens, códigos e suas tecnologias. Prova de matemática e suas tecnologias. 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/caderno_enem2013_dom_amarelo.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. *ENEM 2012*: Prova de redação e de linguagens, códigos e suas tecnologias. Prova de matemática e suas tecnologias. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2012/caderno_enem2012_dom_amarelo.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. *ENEM 2010*: Prova de redação e de linguagens, códigos e suas tecnologias. Prova de matemática e suas tecnologias: 2ª aplicação. 2010b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2010/AZUL_quinta-feira_GAB.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p.199-226.
NEVES, M.H.M. *Gramática na escola*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
PÉCORA, A. *Problemas de redação*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1983.
PERINI, M. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1985.
_____. *Sofrendo a gramática*: ensaios sobre a linguagem. São Paulo: Ática, 1997.
_____. *Gramática descritiva do português*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2005.
POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/ALB, 1996.
ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
SOARES, M. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1985.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

BRASIL: AS VOZES QUE MOSTRAM A CARA NO DISCURSO DIALÓGICO

RONILSON FERREIRA DOS SANTOS (FMN)
FABÍOLA NÓBREGA (UFPB)

Introdução

Partindo-se da ideia de que a canção, enquanto gênero, dá-se à apreciação discursiva, a proposta deste artigo é analisar a construção de sentido a partir do entrecruzamento de vozes que ocorre no texto verbal. Nesse sentido, o corpus compreende a canção Brasil, de Cazuza, George Israel e Nilo Romero, que faz parte do disco *Ideologia*, de 1988, época de grande instabilidade econômica no país, porém não é intensão discutir política, mas a partir das vozes que se cruzam no texto construir uma crítica de cunho ideológico. Para tanto, pontuamos o estudo em dois momentos:

- Discorrer sobre as concepções dialógicas de Bakhtin e o Círculo, além das apreciações de outros estudiosos da teoria bakhtiniana.
- Analisar o sentido construído na canção a partir de dois segmentos discursivos: o EU, o Outro e finalizar com o Embate, já que se efetiva no texto uma dialogia de caráter vivencial entre os interlocutores.

Breves considerações teóricas

Em *Marxismo e Filosofia da linguagem*, Bakhtin/Volochínov (1997) pontuam que a ideologia oficial é dominante por implantar uma concepção única de produção de mundo, é o que se classifica como “falsa consciência” por ocultar a realidade social e legitimar o poder político como direcionador do mundo das ideias.

Mas aos olhos dos estudiosos, a ideologia oficial é relativamente estável quanto ao conteúdo, em contrapartida, eles acrescentam a do cotidiano, que está centrada no acontecimento e por isso é instável. Então, nesse contexto ideológico, Bakhtin e o Círculo coadunam as duas para formar uma referência completa e única, tendo em vista o processo de produção e reprodução social.

Nos estudos sobre a linguagem apresentados no *Discurso na Vida e Discurso na Arte* (1986), Voloshinov/Bakhtin interpretam a palavra como vida, uma vez que são realidade e resultado da interação entre falantes, ou seja, através da entoação, é dado um valor à palavra a partir do ponto de vista dos interlocutores.

Nesse processo dialógico que os une, Bakhtin/Volochinov (1997) colocam que um ser, refletido no signo, não apenas se reflete, mas também refrata e essa refração só é possível diante de uma luta de classes, a qual se operacionaliza pelos discursos dos sujeitos sociais.

A verdade que daí emana é que a palavra é absorvida por uma função de signo, pois tudo é criado por ela, é o modo mais puro e sensível de relação social, pois todo signo resulta de um processo de interação em que se registra as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Outro aspecto do signo diz respeito ao conteúdo e ao índice de valor que atinge todo o conteúdo. À medida que uma sociedade se desenvolve, objetos ganham valor social num determinado grupo social e originam o signo.

Assim, entre o horizonte social do grupo e o signo estão as condições socioeconômicas que os unem. Dessa maneira, o signo adquire valor ideológico quando adquire valor social a partir de um ponto de vista valorativo. Para que esse valor seja apreendido, implica dizer que o signo não só reflete o mundo como também o refrata, pois ele traz a materialidade do mundo, conforme Faraco (2009).

Bakhtin/Volochinov (1997) colocam que um ser, refletido no signo, não apenas se reflete, mas também refrata e essa refração só é possível diante de uma luta de classes, a qual se operacionaliza pelos discursos dos sujeitos sociais.

A reação ao caráter infinito (centrífugo) da semiose humana será parte inerente ao jogo dos poderes sociais. As vontades sociais de poder tentarão sempre estancar, por gestos centrípetos, aquele movimento: tentarão impor uma das verdades sociais (a sua) como a verdade; tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos); monologizar (dar a última palavra;

tornar o signo monovalente (deter a dispersão semântica); finalizar o diálogo. (FARACO, 2009, p. 53), diálogo que se realiza pela palavra enquanto discurso.

Para o pensamento bakhtiniano, ao pronunciarmos as palavras estamos emitindo verdades e mentiras, posições e contrariedades, afirmações e negações, desejos, sonhos, iras etc. porque todas essas enunciações estão impregnadas de conteúdo ideológico que não pode ser abstraído de um dicionário.

É fato, pois, que o centro formador e organizador da língua está no exterior porque a expressão é que organiza a atividade mental, modelando-a e determinando sua orientação, segundo Bakhtin/Volochínov (1997). Sendo assim, o aspecto da expressão-enunciação será determinado pelas condições reais dessa enunciação, ou seja, a situação imediata em que é realizada, portanto, a enunciação é o produto da interação que envolve pelo menos dois indivíduos. Nesse sentido, apreendemos que:

> a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997, p. 123)

A interação, portanto, realiza-se através da enunciação ou enunciações, afirma Bakhtin/Volochínov (1997), o que implica dizer que a interação se opera através de vozes sociais advindas de sujeitos marcados sócio ideologicamente, marcando, desta maneira, a realidade fundamental da língua, a qual se concretiza pelo diálogo, não o diálogo face a face, mas o diálogo ininterrupto do confronto de valores sociais.

Ao pensarmos o sujeito na teoria bakhtiniana, devemos considerar que ele é social porque se realiza através da interação com o outro, o que traz a alteridade, ou seja, reflete e refrata o entrecruzamento de vozes e também quando utiliza o signo enquanto índice de valor que circula no seio da sociedade. Visto nesta perspectiva, o signo é vivo e móvel devido o papel fundamental do sujeito na relação dialógica, já que é ativo na sua interação e provoca uma atitude responsivo-ativa do outro, por isso o sujeito é dialógico, se revela nas interações verbais.

Portanto, na sua relação com o Outro, ele se revela na alteridade e se reconhece pelo olhar do Outro, elemento fundamental no processo dialógico. Assinala Bakh-

tin (1997) que o eu é sujeito de qualquer atividade: visão, percepção e sentimento e procede de si mesmo, a partir da sua vivência, para o mundo e para o objeto do qual é agente. Desta forma, o ato do sujeito implica colocar-se no lugar do outro na relação interpessoal e descobrir-se enquanto sujeito ativo e ideológico, para tanto, faz-se necessário tornar-se espelho.

Conceituamos, então, o sujeito em Bakhtin como um ser social que se constitui num conjunto de diferentes e variadas relações sociais. Primeiro a experiência verbal individual do homem evoluiu a partir do processo da interação contínua e permanente com os enunciados dos outros e segundo que o seu objeto não é original, ele já foi expresso em enunciados de outros, é o lugar que marca um posicionamento sobre diferentes situações temáticas.

Nesse sentido, a exotopia marca o lugar exterior aos olhos de quem faz a leitura de um fato, referencia a estética a partir de dois olhares entre dois pontos de vistas: aquele que olha e aquele que é observado. Aquele que olha tenta captar o olhar do outro, entender o que o outro olha e como vê, depois retorna ao seu lugar que é totalmente exterior à vivência daquele que é observado, pontua Amorim (1997).

Percebemos, desse modo, que ocorre ao mesmo tempo uma aproximação entre os sujeitos sociais e afastamento dos mesmos, dada a realidade que os cerca, pois ocorre nessa contemplação um ponto de vista que não os envolve, por isso o caráter subjetivo dessa categoria discursiva.

Bakhtin (1993) traz em seu estudo de *Questões de Literatura e de Estética* (2010) uma abordagem sobre as vozes sociais apresentando-as como complexos semiótico-ideológicos em que um determinado grupo humano diz o mundo.

Importa para Bakhtin (1997) o encontro sócio-cultural das vozes e a dinâmica estabelecida, ou seja, as vozes sociais se cruzam e vão formando novas vozes sociais, já que se entrecruzam continuamente de maneira multiforme.

Portanto, o discurso ocorre nos enunciados, já que um determinado enunciado é atravessado pelo discurso alheio, o que quer dizer que qualquer palavra dita já fora dita por outrem, por isso esse fluxo dialógico. Assim, pensamos no dialogismo como relações de sentido entre dois ou mais enunciados, pois ele concentra-se na linguagem, uma vez que é ela que dá acesso à realidade, logo os sujeitos sociais refletem e refratam a realidade.

É salutar destacar a entoação, que é o elo entre o discurso verbal e o contexto extraverbal, pois ela transforma e transporta para além da significação imediata que a palavra aparenta, para isso faz-se necessário o contexto da vida na qual ela é utilizada.

A entoação só é compreendida quando em contato com os julgamentos de valor presumidos por um determinado grupo social, o que quer dizer que há vida no discurso construído, na relação que envolve a entoação na fronteira do dito com o não-dito.

Assim os enunciados exigem réplicas ao dito, confronto de oposições, confirmação, rejeição da palavra dita que vão gerando significações responsivas a partir do encontro de posições avaliativas, questiona Bakhtin (1997), cuja compreensão só se realiza a partir de um ato real de resposta. Portanto, a situação que envolve o momento enunciativo infere no sentido do enunciado que se constitui pelo dialogismo.

Fiorin (2006) aponta três conceitos para o dialogismo em face das significações que adquirem nos discursos. Os conceitos versam sobre a duplicidade dos discursos, como falamos anteriormente, primeiro aquele que ocorre entre interlocutores, que dão representatividade à interação, ao diálogo; o segundo aquele que acontece quando os discursos se cruzam e o terceiro define o sujeito como elemento constitutivo do processo dialógico.

Sendo o dialogismo o funcionamento real da linguagem, o mesmo é o princípio constitutivo do enunciado, pois este é uma réplica de outro já dito, pois há vozes que marcam o direito e o avesso do discurso, fio que estabelece as relações nos mais variados níveis, seja de concordância, discordância, polêmica, contratual, paz, intriga, conciliação, fofoca etc.

Tudo isso marca a tensão que se estabelece entre as vozes sociais, o que Bakhtin (1997) chama de arena ou luta de vozes, devendo-se levar em conta também a voz individual, pois o discurso é o lugar de encontro de pontos de vistas de sujeitos imediatos como também de visões de mundo.

Há formas de absorver o discurso alheio, seja como discurso objetivado, como diz Bakhtin (1997), no qual se mostra claramente o discurso do outro; seja pelo discurso bivocal, o qual não mostra claramente o discurso do outro. Portanto, dois

tipos de discursos compreendem esse segundo conceito: o discurso alheio demarcado e o discurso alheio não demarcado.

Os discursos, primeiramente citados, envolvem dois elementos fundamentais no processo da narrativa: o narrador e o personagem. Sendo o personagem o narrador, este tem voz própria, expõe suas verdades, anseios e conflitos em meio a sua vivência e sua realidade.

Para que ocorra essa demonstração, faz-se necessário o travessão que marca a voz do personagem e outros pontos de comunicabilidade, como os dois pontos, que abre a voz para o personagem; o ponto final para encerrar uma posição responsiva ativa do personagem; o ponto de exclamação para pontuar os modos e as emoções dos interlocutores; a interrogação que marca a ação ativa do personagem e as reticências para marcar uma determinada posição de incompletude dos personagens.

O terceiro conceito aponta o dialogismo como princípio de constituição do indivíduo a partir do seu princípio de ação, uma vez que a subjetividade é formada pelo conjunto de relações sociais das quais o sujeito participa, segundo Fiorin (2006).

A assertiva conclui que o homem se constrói sócio e historicamente a partir da apreensão que faz do mundo na sua relação constante com o outro. E esse construir implica no sentido discursivo, que só é possível através das vozes sociais nas quais está inserido o sujeito.

Posta as categorias enunciativas que alicerçaram a análise aqui proposta, seguimos para o estudo da canção:

A análise

Brasil (Cazuza, George Israel e Nilo Romero

Não me convidaram
Pra essa festa pobre
Que os homens armaram pra me convencer
A pagar sem ver
Toda essa droga
Que já vem malhada antes de eu nascer

Não me ofereceram
Nem um cigarro
Fiquei na porta estacionando os carros
Não me elegeram
Chefe de nada
O meu cartão de crédito é uma navalha

Brasil
Mostra tua cara
Quero ver quem paga
Pra gente ficar assim
Brasil
Qual é o teu negócio?
O nome do teu sócio?
Confia em mim

Não me convidaram
Pra essa festa pobre
Que os homens armaram pra me convencer
A pagar sem ver
Toda essa droga
Que já vem malhada antes de eu nascer

Não me sortearam a garota do Fantástico
Não me subornaram
Será que é o meu fim?
Ver TV a cores
Na taba de um índio
Programada pra só dizer “sim, sim”

Brasil
Mostra tua cara
Quero ver quem paga
Pra gente ficar assim
Brasil
Qual é o teu negócio?
O nome do teu sócio?
Confia em mim

Grande pátria desimportante
Em nenhum instante
Eu vou te trair
(Não vou te trair)

O título *Brasil*, numa primeira concepção mais escolar, digamos assim, aponta para uma grande nação enquanto território social demarcado que abriga uma população de cultura comum. No entanto, o caráter dado ao signo “Brasil” rompe esse conceito escolar e vai se construindo novas significações à medida que o diálogo se realiza no texto. Assim, é salutar partir dos elementos que compreendem a aresta discursiva do texto: o sujeito social (eu) e o Outro (homens) e, por fim, o embate.

EU

Ao se enunciar, o eu se desconstrói. Primeiro fica de fora de um evento “Não me convidaram pra essa festa pobre”, no qual lhe é negado o direito do prazer, da diversão, de curtir o que está do outro lado. Há, então, na sua consciência, um embate de vozes sociais entre o que lhe foi negado (“Por qual razão?”) e o que ele desejava, que era estar na festa.

A negação parte de um horizonte social que liga os interlocutores, já que está diante do Outro e ao mesmo tempo fora dele. É apreendido dessa relação o excedente da visão do enunciador, o que Bakhtin (1997) pontua como o princípio da exotopia. Mas se evidencia também uma dimensão espacial, pois há uma extralocalidade onde ocorre o movimento vivencial dos interlocutores. Ou seja, há a construção de um sentido num dado momento enunciativo, o que está fora desconstrói o que está dentro, no enunciador, já que não houve um convite para que ele participasse da “festa”, colocando-o, assim, como mero expectador de um evento que o mesmo, inconsciente, ajuda a construir, uma vez que fica “na porta estacionando os carros”, isto é, cuidando dos bens dos Outros para que eles possam usufruir da festa armada que já acontece antes mesmo do nascimento desse sujeito social.

Nesse sentido, também lhe é negado o prazer, tanto o de não participar da festa, dessa sensação abstrata de usufruir do bom e do melhor que ela oferece, como também lhe é negado o prazer do vício, visto que ‘não ofereceram nem um cigarro”, signo metonímico, pois é pela parte – cigarro -- que é gerado o todo do prazer através do corpo, pois, segundo Bakhtin (1997), é por esse instrumento que os tons volitivos-emocionais estão ligados e proporcionam, entre outras coisas, a satisfação, nesse caso, através de um trago, mas nem isso lhe fora ofertado. Eis a segunda desconstrução do sujeito.

E ainda por cima não o “elegeram chefe de nada”, pois, se assim o fosse, teria a possibilidade de participar da festa armada, mas nem para chefe do estacionamento lhe indicaram, o que o desconstrói como um possível cidadão que não desempenha nem uma função social. É a negação de um status que é imposto para assim desconstrui-lo ainda mais.

Por fim, ele nem é sorteado “a garota do fantástico”, abatem o seu sonho e, com ele, a possibilidade de uma mudança, pois, se assim fosse, entraria na festa

como objeto atrativo, midiático, centralizador das atenções. Representaria o modelo de comportamento e de beleza que lhe fora imposto pela mídia e repetiria isso na festa. Seria a grande atração, o produto midiático mediato construído. Era o sonho realizado, mas isso também lhe foi negado.

Mas há, no entanto, um paradoxo nessa situação, embora exerça um trabalho "informal", que é estacionar os carros numa festa, ao mesmo tempo possui um cartão de crédito: "O meu cartão de crédito é uma navalha.". Dada a construção frasal, o pronome possessivo "meu" designa posse, poder, que faz o sujeito social ser, mas em compensação ter o cartão não é mais do que ter uma navalha, que corta, que sangra o bolso do trabalhador e o faz pagar o ônus de, através dele, beneficiar as festas das elites, como a que ocorre diante de seus olhos. E por fim lhe é negado o direito do trabalho.

Por essa dialogia apreende-se a maneira com o sujeito enunciador vai sendo negado pelas situações da vida que são representadas pelo agir do Outro que o redime das coisas boas da vida. É o retrato do Outro sendo desenhado pelo ponto de vista do sujeito enunciador, o que dá à canção um valor estético em razão da diferença e da tensão, segundo Amorim (2006) entre os dois pontos de vista: um do enunciador e o outro do Outro, que iremos conhecer agora.

OUTRO

Diante das negações postas pelo sujeito enunciador a partir da relação com o Outro que se efetiva nos enunciados da canção, o perfil desse Outro começa a se mostrar, porém é mostrado, pelo discurso alheio não demarcado, de forma velada, que há duas vozes em oposição, ao mesmo tempo em que se misturam, são imediatamente percebidas (FIORIN, 2006), visto o mascaramento desses homens é reforçado, ou melhor, desenhado pela construção de orações com sujeitos indeterminados:

"Não me convidaram" – Quem?; "Não me ofereceram" – Quem não ofereceu?; "Não me elegeram" – Quem não o elegeu?; "Não me sortearam" – Quem não o sorteou?; "Não me subornaram" – Quem não o subornou?

É nítida a relação Eu X Outro, cujo excedente da visão do enunciador é condicionada pela singularidade do lugar dele no mundo, como vimos no tópico anterior. Já o Outro é o todo dado do mundo exterior para o enunciador. (BAKHTIN, 1997).

Embora se aponte no texto o termo homens, estes não são revelados, não lhes é dado cargos, funções, posições, nada. É dado, sim, o mascaramento "Mostra tua cara". E assim se constrói o Outro que não se descobre quem é, apenas que está numa festa, mas que é a metáfora da farsa, da corrupção, da exploração. Ações essas que são veladas, mascaradas pelo sistema explorador das camadas das infraestruturas.

E é por esse processo político mascarado que esses mal-ditos homens apagam as "maracutaias", ou melhor, escondem suas ações para que não se possa ver, mas em contrapartida se pode sentir, como sentiu o sujeito social ao longo da canção. Por isso é usado o verbo apagar de forma ambígua, pois se apresenta "a pagar sem ver", que num tom apreciativo adquire valor de eliminar, não deixar pistas. Mas, pela voz do sujeito enunciador, o signo ganha valor ideológico de praga, de vingança, ou seja, ainda irão pagar pelo que fazem, já que o sujeito enunciador é totalmente negado ao longo do discurso, o que originaria sua ira.

O Outro é definido também como uma "droga" que, na acepção do senso comum, é algo que não presta, que faz mal. E esse mal vem de muito tempo, antes mesmo do sujeito enunciador nascer. Esse enunciado dialoga, em função da roubalheira que existe no país, com o processo de colonização do Brasil, já que é algo que vem acontecendo há muito tempo, embora não haja marcas desse contexto no fio da canção, porém há um funcionamento real da linguagem em que os enunciados da canção se constituem e nesse processo dialógico enunciado do presente resgatam pela tradição, valores do passado que são depositados na atualidade do discurso do sujeito enunciador e ainda apontam um futuro que, segundo o próprio Cazuza, "repete o passado".

Há ainda na voz do enunciador um tom apreciativo de valor negativo, visto que "droga" também é o salário miserável pago ao trabalhador que já se estende durante muito tempo, daí a expressão "a pagar" ganha nova significação, novo sentido, que se revelará no futuro.

Fica claro pela voz do enunciador que esse Outro está solidificado nas suas ações, é estrategista e manipulador, o que dificulta sua aparição e, fazendo uso do ditado popular. “É por debaixo dos panos que eles ganham mais.”

O EMBATE

Ironicamente o sujeito enunciador pede para o Brasil mostrar sua cara “Brasil, mostra tua cara”. E, ao pedir, personifica o Brasil, dá-lhe o poder da voz para que ele revele, diga, desmascare os homens que roubam, que assaltam, que enganam o povo. O sujeito enunciador faz o enfrentamento, ganha força, usa o imperativo “mostra” como um grito curioso, uma indagação visceral – “Qual é o teu negócio?”, “ O nome do teu sócio?”, ou seja, coloca o Brasil contra a parede. E isso é construído pelo discurso alheio demarcado quando a voz do eu é interrogatória.

Ainda suplica ironicamente “Confia em mim” como última cartada para obter os nomes. Porém, não lhe é dada as respostas. O Brasil continua mudo, e é nessa posição que se apreende a representação dos homens que se mascaram. E nessa entoação entre o verbal e o não verbal, o dito e o não-dito é que o discurso entra diretamente em contato com a vida (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997) e o enunciador chama o interlocutor/leitor para esse evento social e o engendra no fio discursivo carregado de valores ideológicos.

Nesse embate, portanto, o Brasil é desconstruído pelo sujeito enunciador, pois há um redimensionamento do grande país para a *desimportância* “Grande pátria desimportante”. Logo é posto, nesse redimensionamento semântico, o Brasil como taba “Na taba de um índio”. É nesse espaço onde se realiza a força centrípeta da linguagem de dominação, de alienação construída através da “TV a cores” que é “programada pra só dizer sim, sim”, configurando, dessa maneira, no discurso dos “homens”, uma atitude responsiva ativa de impor a verdade deles, que se dá pelo processo da repetição “sim, “sim” que constrói índios robotizados. Então o sujeito enunciador parece derrotado por essa força.

Mas vejamos. Se tomarmos todo o discurso desse sujeito ao longo do fio discursivo, perceberemos que há uma intenção, uma possibilidade por trás dos seus dizeres. Ao enunciar que não o convidaram, que não o elegeram, apreende-se que há uma cumplicidade marcada por uma velada nisso tudo, embora não se expresse

abertamente, mas apreende-se na construção discursiva, visto que: se fosse lhe dado um convite, uma função, ele aceitaria o suborno. Tal fato refrata, através da consciência individual do sujeito enunciador, o individualismo do brasileiro de querer levar vantagem em tudo.

Eis então as possibilidades que ocorrem: ou os homens contemplam o enunciador com convite e promoção que não haverá a traição (Não vou te trair), cuja construção marca, através dos parênteses, a ideia de um acordo fechado com um grupo seleto; Ou então continua desconstruído, negado, mas em constante luta nessa arena de vozes.

- Xeque-mate, Brasil!

Considerações finais

Apreciando a introdução feita neste estudo, consideramos que a leitura da canção Brasil, dentro da proposta dialógica indicada, apontou o texto-canção como um fenômeno social, visto que o cruzamento de vozes que ocorre nos enunciados e nos discursos mostra um enunciador marcado social e historicamente.

É necessário destacar dois momentos do texto: o discurso construído pelo locutor a partir do embate de vozes, de ordem ideológica, a partir da desconstrução/negação do eu. E o outro faz referência à tentativa de desmascaramento do Brasil a partir do cruzamento de vozes que constrói sentidos no texto pelos discursos. Essa relação dialógica configurou o embate através dos variados tipos de dialogismo, da posição discursiva do enunciador, seja pela localização social, seja entoação, e sua marca enquanto sujeito que exerce uma função social nos vários momentos discursivos da canção.

Portanto, analisar uma canção vai muito além do que render-se à sua melodia, é compreender que o mundo interior do sujeito é sempre imbuído de várias vozes provenientes das mais diversas relações dialógicas, por isso não há um acabamento do mundo exterior porque ele sempre está em relação com outros discursos. E assim as histórias da vida vão sendo contadas, mesmo se não formos convidados para a festa.

Referências

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ARAÚJO, L. e ECHEVERRIA, R. *Preciso dizer que te amo*. São Paulo: Globo, 2000.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal* (Trad. Maria Ermentina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes,1997.

BAKTHIN, M., VOLOSCHINNOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Editora da UNESP E Hucitec, 1998.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo – as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

VOLOSHINOV, V.N./BAKHTIN, M. *Discurso na Vida e Discurso na Arte* (sobre poética sociológica), 1926.,

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

CONSTRUÇÃO/RECONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS GRADUANDOS COM ATUAÇÃO NO PIBID-INGLÊS/UFAL-FALE/CAPES: REFLETIR É PRECISO

JULIANO BEZERRA BRANDÃO DE FREITAS (UFAL)

Introdução

O presente trabalho consiste-se, num recorte da pesquisa a nível de mestrado que estamos desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística/PPGLL, na Universidade Federal de Alagoas/UFAL. Com base em nossos estudos e discussões teóricas até aqui realizadas, podemos dizer que este referencial teórico foi construído no sentido de melhor enxergar nosso objeto de estudo: A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS GRADUANDOS COM ATUAÇÃO NO PIBID-Inglês/UFAL-FALE/CAPES.

Este trabalho visa um estudo sobre a construção das identidades a partir dos valores circulantes nos materiais produzidos no processo de formação dos graduandos com atuação no PIBID-Inglês/UFAL-FALE/CAPES. Antes de tudo quero aqui contextualizar o PIBID. O que é? - É para que serve? Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o PIBID é:

> uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Pibid, 2014).

Além disso, é através do projeto PIBID que os graduandos atuantes, em nosso caso, no PIBID-Inglês terão a oportunidade de conhecer melhor o campo de trabalho e com isso tentar desenvolver de forma reflexiva materiais que possam atuar de forma significativa no processo de ensino da língua Inglesa nas escolas públicas onde atuam como bolsistas.

Meu interesse a respeito da formação via PIBID-Inglês é com base em uma indagação de um professor que me interpelou com a seguinte pergunta: "Quem sou eu enquanto outro e como o outro está constituído em mim?" Comecei a perceber que existem inúmeras formas de construção das identidades.

Ser professor nos dias atuais tem sido uma tarefa árdua, pois tenho me deparado com um turbilhão de problemas relacionados ao ensino de língua estrangeira especificamente inglês, em sala e fora dela. Tenho que a todo instante procurar inovar na forma de ministrar as minhas aulas por conta da falta de interesse dos alunos gerado pelo descrédito do famoso discurso que circula nas escolas de ensino básico regular. Trago o trecho das OCEM que diz:

> Embora muitas interpretações possam emergir (...)depreende-se que as falas dos alunos e dos pesquisadores defendem que o aprendizado de uma língua estrangeira se concretiza em cursos de idiomas, levando-nos a inferir que não há essa expectativa quanto à escola regular. (OCEM, 2006 p. 89).

É em meio a esse grande desafio que procuro entender como se dá a construção de identidades dos professores de inglês na escola pública. Esse interesse suscitou minha proposta de investigação a respeito da construção das identidades dos graduandos atuantes no PIBID-Inglês.

Foi a partir da leitura de um artigo de Stella e Cruz (2013), em que os autores trazem uma discussão a respeito da construção das identidades dos professores de inglês em situação de pré-serviço nas escolas públicas do estado de Alagoas que pude perceber o quanto somos afetados pelo contexto no qual estamos inseridos. Pois acredito que nossas identidades são construídas em interação com o contexto. Os autores dizem que:

> Como estão iniciando suas vidas como professores de língua inglesa (doravante LI) na escola pública básica regular, podem ser suscetíveis às pressões do contexto árido do ensino público no estado. Queremos dizer com isso que a identidade de professor de Inglês desses futuros professores é diretamente afetada pelo contexto, o que interfere diretamente em suas práticas de sala de aula, apesar do trabalho de formação em situação de pré-serviço pelos quais todos os alunos passam durante a graduação, incluindo, entre outras coisas, o estágio supervisionado. (Stella e Cruz, 2013 p. 02).

Concordo com os autores quando dizem que é o contexto árido do ensino das escolas públicas que interfere com as identidades desses graduandos e é por conta dessa mudança que propus este projeto de pesquisa.

O conceito que defini identidade e que orienta este trabalho é aquela que não se limita ao idêntico, mas possui características que atribuem individualidades diversificadas, heterogêneas, plurais, dinâmicas e antagônicas. É Aquele que se constrói de modo processual e com relacionamentos.

Todo isso tem o mesmo valor para a definição de identidade como aquela que sai da norma do ser único e passa a ser considerada como algo constituído entre o ser e o social, de maneira multifacetada e em constante (re)construção. Hall (2005), diz que desde o século XX as sociedades têm passado por complexas transformações que caracterizam o período da “pós-modernidade” ou “modernidade tardia”. Entendemos que as teorias culturais que abordam uma noção contrária à essencialista de identidade problematizam esse mundo em meio a liquidez e a fugacidade da vida moderna atual de acordo com Bauman (2009). Nessa perspectiva, é necessário que as pesquisas na área de Linguística Aplicada se voltem para as pessoas. Ao propor uma rediscussão do paradigma de pesquisa, Minayo (1999) entende que a metodologia é muito mais que técnicas. A metodologia inclui as concepções teóricas da abordagem da realidade, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade. No entanto, Minayo (1999, p. 16) diz “que nada substitui, a criatividade do pesquisador.”

Com base em tudo que já foi dito até aqui, irei tratar a seguir do conceito sobre identidades seguindo a concepção de Hall (2005), Bauman (2009), Stella e Cruz (2013). Logo em seguida trago um breve relato sobre a pesquisa cientifica nas ciên-

cias humanas a luz da teoria de Minayo (1999), Bárbara e Ramos (2003). Além disso, trarei de maneira bem sucinta os resultados preliminares para esse recorte. Depois, trago as considerações finais desse trabalho, e por fim, não menos importante, apresento as referências que ancoram este trabalho.

Identidade

Em meio as diversas possibilidades de definições existentes, o termo identidade pode ser aqui definido como algo exatamente igual, ou como aspectos próprios, distintos e característicos de um ser, por propiciar uma forma de identificação que rompe com as possibilidades de entender que o conceito de identidade não é apenas diferenciar uma pessoa de outras. O conceito que defini identidade e que orienta este estudo é aquela que não se limita ao idêntico, mas possui características que atribuem individualidades diversificadas, heterogêneas, plurais, dinâmicas e antagônicas. É Aquele que se constrói de modo processual e com relacionamentos.

Todo isso tem o mesmo valor para a definição de identidade como aquela que sai da norma do ser único e passa a ser considerada como algo constituído entre o ser e o social, de maneira multifacetada e em constante (re)construção. Hall (2005), diz que desde o século XX as sociedades têm passado por complexas transformações que caracterizam o período da “pós-modernidade” ou “modernidade tardia”. Entendemos que as teorias culturais que abordam uma noção contrária à essencialista de identidade problematizam esse mundo pós-moderno. De acordo com as palavras de Hall (2005), “esta concepção de identidade não assinala aquele núcleo estável do eu que passa do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história”. Hall (2005), diz ainda que a construção das identidades está relacionada a mudanças mais amplas, o “que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma 24 ancoragem estável no mundo social”. Isso quer dizer que o acelerado processo de mudanças sócio-históricas não produz mais uma referência cultural estável e segura, o que, por sua vez, interfere na forma que os seres compreendem a si mesmos como seres participantes de uma sociedade em constantes transformações. Assim, com essas mudanças intensas e aceleradas, as identidades dos seres passam a ser fragmentadas e até mesmo podem entrar em “crise”.

Hall (2005), ressalta a importância de relacionar as reflexões acerca da identidade aos processos e práticas que tem perturbado o caráter relativamente estabelecido de muitas populações e culturas. Segundo a perspectiva de Hall (2005), além das identidades serem transformadas constantemente no decorrer da história, construídas de múltiplas maneiras, em diferentes discursos e posições sociais, elas são constituídas por meio de um processo de identificação que é relacionado aos processos de transformação sócio-cultural. Ou seja, ao identificar-se com as representações do mundo, de si mesmo e do outro, construindo a sua realidade social e a cultura, o sujeito produz sentido e constrói suas identidades. Por isso, esse ser, sob o olhar do autor, é descentrado, por ser determinado pelas relações discursivas sociais, culturais, ideológicas e de poder. Fato esse também ressaltado por Stella e Cruz (2013), quando diz que as identidades são diretamente afetadas pelo contexto. Além das identidades serem influenciadas pelo processo sócio-histórico e cultural (contexto), esse ser dividido convive com identidades diferentes, ou seja, desenvolve e desempenha várias identidades no seu contexto cotidiano, sendo que essas identidades podem entrar em contradição ou ser antagônicas.

Um ser possui inúmeras identidades, que são diferentes, que se adaptam de acordo com a necessidade, o contexto e conforme a comunidade em que ele estiver interagindo. Stella e Cruz (2013), ainda dizem que:

> Nesse momento, o falante assimila não somente as palavras do outro, mas também os valores circulantes e válidos, o que garante a perpetuação desses valores no contexto a que pertencem. Percebe-se que esse processo de assimilação das palavras e dos valores do outro liga-se intimamente à construção de identidades (STELLA e CRUZ 2013, p. 04).

Nesse sentido, Bauman (2009) usa os termos, líquido, fluido, para descrever o contexto contemporâneo que temos vivenciado, pelo fato de que tudo está em constante movimento, infinitamente dinâmico, como as nossas identidades. Entendemos que os fluidos, se assim podemos dizer, não determinam o espaço e nem prendem o tempo. Enquanto os líquidos, entendemos diferentemente dos sólidos, pois acreditamos que eles têm dimensões. Os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente propensos a mudá-la. Já os líquidos, ao contrário,

o tempo é o que importa. Sendo assim, as identidades não são estáticas, mas por mudarem constantemente e assumirem diversos papéis é que podem ser comparadas com os "líquidos", que se movem, passam por transformações contínuas e se adaptam às diferentes situações em que se encontram. Hall (2005), define identidade como a noção que os sujeitos têm de si mesmos como sujeitos socialmente integrados. Em outras palavras, para o referido autor, a construção da identidade do sujeito acontece por meio de um processo de identificação com as representações construídas nas práticas discursivas, a partir das interpretações dos sujeitos de sua realidade social. Assim, pelo fato de que as identidades são apenas efeitos da identificação com as representações construídas discursivamente, o autor afirma que as identidades são ilusórias. As identidades estão relacionadas, conforme Hall (2005), com quem nós podemos nos tornar, como nós temos sido representados e como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios. E por estar suturada à história e surgir por meio dela através do simbólico/imaginário, as identidades são construídas na fantasia ou, ao menos, no interior de um campo fantasmático. Outra questão discutida por Hall (2005), é que as identidades são construídas por intermédio das diferenças, pois, segundo o autor, essa construção (na qual o sujeito passa a construir o que é: sua identidade) se efetiva via relação com o Outro. Esse processo traz à tona elementos diferentes, surgindo então um sentimento de falta no sujeito a partir de seu exterior constitutivo. Por exemplo, ao nos compararmos com o Outro – o que é próprio do ser humano – temos a ilusão de ser incompletos quando visualizamos características que outras pessoas possuem e passamos a desejar desenvolvê- las. Assim, passamos a moldar nossa identidade a partir do nosso exterior, do que está à nossa volta.

Devido ao fato das identidades serem construídas na diferença ou por meio dela, sendo constantemente desestabilizadas por aquilo que deixam de fora Hall (2005), os indivíduos assumem determinadas identidades que lhe são impostas por serem representações criadas mediante uma falta. Assim, o autor utiliza o termo identidade com o sentido de ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado os discursos e as práticas que tentam nos interpelar, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar. Por ser produzida por meio de re-

lações de poder, a identidade gera diferença e exclusão social, ao invés de produzir sentidos de unidade e igualdade, como características de normal e idêntico.

A pesquisa cientifica nas ciências humanas

Nessa perspectiva, esse trabalho vem refletir sobre às construções identitárias e as práticas sociais. Entendo que é necessário que as pesquisas na área de Linguística Aplicada se voltem para as pessoas. Ao propor uma rediscussão do paradigma de pesquisa, Minayo (1999) entende que a metodologia é muito mais que técnicas. A metodologia inclui as concepções teóricas da abordagem da realidade, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade. No entanto, Minayo (1999, p. 16) diz "que nada substitui, a criatividade do pesquisador."

Esse trabalho foi desenvolvido numa perspectiva de uma pesquisa seguindo as indicações de Minayo (1999). A pesquisa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes das pessoas. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Por isso, esse trabalho, baseia-se em estudos feitos com base em diários e sessões reflexivas, produzidos por um grupo de bolsistas graduandos envolvidos no PIBID-Inglês. Com base nessas informações, Bárbara e Ramos (2003) refletem sobre diários e sessões reflexivas e nos ensinam que a opção pelos diários e sessões reflexivas deve-se ao fato de eles serem instrumentos adequados para possibilitar a reflexão crítica, pois ao narrar sua experiência recente e refletir sobre o que narrou, o professor não só a constrói linguisticamente como também a reconstrói em nível de discurso prático.

Segundo ainda Bárbara e Ramos (2003, p. 112) "a compreensão do diário torna-se-ia um instrumento que tem como objetivo auxiliar o professor a visualizar sua ação através do processo de descrição da prática e a interpretar essa prática". Entendo que a partir da elaboração desses diários e de suas análises em conjunto, os pibidianos não somente passarão a repensar as suas formas de atuação nas es-

colas, mas também refletirão a respeito das formas de conduzir esse processo de consciência, análise, crítica e, por fim, poderão promover a reformulação da própria ação através de sessões reflexivas.

Sobre as sessões reflexivas as autoras ressaltam que:

> É importante observar, no entanto, que o processo de questionamento e entendimento com base na argumentação e na justificação das escolhas feitas, próprias das sessões reflexivas, envolve complexidades outras, como questões de identidade, auto-imagem, confiança e risco, uma vez que as representações, os conhecimentos e as escolhas feitas são expostos ao questionamento dos colegas.(Bárbara e Ramos, 2003, p. 120).

Entendo que o trabalho com sessões de discussão sobre aulas tem como objetivo propor de forma crítica e reflexiva um novo repensar sobre as identidades a partir dos relatos expostos nos diários produzidos pelos pibidianos, e com isso, propiciar aos participantes que vivenciem os papéis de colaboradores em práticas de linguagem embasadas em representação do professor como um profissional crítico -reflexivo, para que possam criar espaços semelhantes nas escolas em que estejam atuando.

Resultados preliminares

Os resultados, ainda que preliminares, apontam que os bolsistas descrevem um contexto aparentemente negativo em relação à educação pública. Esse trabalho se insere nesse espaço controverso dos valores circulantes nos diários reflexivos sobre as práticas identitárias do ser professor ainda em formação no ensino público de línguas estrangeiras, com vistas à intervenção na percepção negativa dos bolsistas em relação ao ensino de língua inglesa na escola pública, objetivando a instrumentalização para busca de soluções que possam, de alguma maneira, promover alterações nesse percurso. Chego à conclusão de que o sujeito, como ser pensante e (re)formulador de seus conceitos e pre-conceitos, pode e deve ser um agente transformador das situações nas quais ele se encontra.

Considerações finais

É importante aqui ressaltar, que esse trabalho de tentativa de reflexão sobre a construção identitária dos graduandos com atuação no PIBID-Inglês, ainda é incompleto e muito lacunar, pois corresponde as primeiras leituras e reflexões, que faram parte da tese de mestrado desse pesquisador. A partir da discussão sobre identidade, gostaria aqui de salientar que entendo até o momento que a (re)construção identitária do indivíduo é constituída a partir da língua, e assim como o indivíduo, encontra-se em constante transformação. Ao apontar que a identidade de um ser humano se constitui "na língua e através dela", Rajagopalan (2006) quer dizer que, consequentemente, a identidade e a linguagem são conceitos que precisam ser discutidos simultaneamente. Dessa maneira, não é possível falar de identidade sem, necessariamente, pensar no falante, na língua e no coletivo. O indivíduo constrói sua fala ancorada no discurso do Outro e é a partir desse conflito entre falas que os significados são construídos de forma conjunta.

Quando ressaltamos a ideia do coletivo, já imaginamos o individuou em todas as suas relações sociais, e com isso corroboramos com a reflexão a respeito da pesquisa cientifica nas ciências sociais. Entendemos que os valores circulantes das práticas identitárias estão em meio as diversas relações sociais, em que o individuou está inserido. Nesse trabalho não tenho a intenção de afirmar categoricamente maneiras certas ou erradas de construções identitárias. Pretendo aqui simplesmente compreender teoricamente melhor quais os aspectos predominantes da (re)construção identitária dos graduandos com atuação no PIBID-Inglês e em consequência a minha própria (re)construção identitária, pois como pesquisador desse processo acabo refletindo minhas próprias práticas como professor-pesquisador.

Tenho a consciência de que as reflexões feitas até aqui, à cerca da construção identitária desses graduandos e a minha como pesquisador-professor, não se esgotam nesse trabalho, mas podem ser (re)construídas e completadas de diversas formas, pois as identidades se mostram a todo tempo e em todo processo, multifacetadas e constantemente (re)significadas. Acredito que esse trabalho trouxe e trará uma pequena contribuição para a área da Linguística Aplicada e afins, tendo em vista em seu contexto os diversos cenários árduos de atuação dos graduandos, e a real situação que atravessa a educação de nosso país. Principalmente por se

tratar desses profissionais que têm uma imensa responsabilidade pela formação de cidadãos.

Referências

BAUMAN, Z. Emancipação. In: **Modernidade líquida**. Trad.: Plínio Dentzen. Rio de Janeiro: Zahar, [2000] 2009, p. 23-63.

BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Orgs). **Reflexões e Ações no Ensino -Aprendizagem de Línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Pibid. http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 14a. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L.(org.) **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editoria, 2006.

STELLA, P. R.; CRUZ, D.A.C.O.C. **Formação de professores de inglês pré-serviço em Alagoas: uma reflexão sobre identidades**. Belo Horizonte: RBLA, 2013, no prelo.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

CONTEXTOS DE 'EQUIVALÊNCIA' NO *CORPUS* CADERNOS DE TRADUÇÃO

SÁTIA MARINI (UNB)

Introdução

A Linguística de Corpus (LC) tem-se mostrado muito promissora no trabalho, ensino e pesquisa de tradução. Inúmeras são as utilidades do Sketch Engine e de outras ferramentas disponibilizadas pela LC que se aperfeiçoam no fornecimento de dados e informações e se simplificam na forma de uso e têm seu custo reduzido, o que as tornam mais acessíveis àqueles que delas podem se beneficiar tanto pelas formas básicas já conhecidas quanto pelas mais elaboradas ainda desconhecidas dos usuários iniciantes. Não é exagero dizer que a LC nos oferece um mundo de oportunidades e possibilidades e, de acordo com **Biber, Conrad e Reppen** (2006, p. 240), "the number of corpus-based studies is exploding". Devido à inclusão de bancos de dados e *softwares* para auxílio na tradução, tais como dicionários e glossários mono- ou multilíngues disponíveis *online*, corretores ortográficos e gramaticais, ferramentas de tradução assistida ou mesmo de tradução automática, o estudo e o ensino de tradução vêm passando por uma mudança para se adaptar a esses novos recursos. Assim, é preciso saber utilizar esses *softwares* bem como a LC para solucionar e reduzir dúvidas e melhorar cada vez mais nosso desempenho como tradutores.

Ao falar de equivalência em tradução, geralmente o primeiro autor a que os pesquisadores se referem é Catford, cuja definição de tradução é "a substituição de material textual numa língua (LF) por material textual equivalente noutra língua (LM)"[1] (1980, p. 22). Além de explicar o que são tradução plena, na qual todo o texto

1. LF se refere à língua fonte, a língua da qual se traduz, e LM à língua meta, a língua para a qual se traduz.

é traduzido, e parcial, (CATFORD, 1980, p.23) em que partes do texto são deixadas sem traduzir, esse autor afirma que podem ser feitas traduções entre quaisquer duas línguas ou dialetos (*op cit*., p. 22). Ele também distingue entre equivalência textual, qualquer texto ou porção de texto da LF equivalente na LM em determinada ocasião, e correspondência formal, "qualquer categoria da LM (unidade, classe, estrutura, elemento de estrutura, etc)" que ocupa na LM o mesmo lugar que uma categoria de LF ocupa na LF (*op cit*., p. 29). Apresenta ainda a noção de comutação, ou seja, aquilo que se modifica na LM quando se troca determinado trecho ou expressão na LF, seu equivalente textual (*op cit*., 30). Menciona, pois, diversas vezes a palavra equivalência na sua explicação sobre aspectos da tradução.

Catford propõe no seu livro *Uma teoria linguística da tradução* (1980) a existência de algumas regras de tradução, que são "extrapolações de probabilidades de equivalências textuais de tradução" (*op cit*., p. 33). A partir dessas regras são elaborados os algoritmos[2] para tradução por máquinas ou confecção de dicionários eletrônicos. Como os *softwares* de dicionários eletrônicos são abastecidos por textos reais, sejam eles produzidos por órgãos oficiais, publicados em revistas ou divulgados em outros meios eletrônicos, os seus resultados são bastante confiáveis na busca de equivalentes de tradução. Dessa forma, a linguística de *corpus*, por meio da coleta sistematizada de dados, tanto colabora para os *softwares* mencionados como também pode se beneficiar deles.

Também nos referimos bastante a Eugene Nida ao estudar as equivalências uma vez que é dele a distinção entre equivalência formal e dinâmica, sendo a primeira aquela voltada para o texto fonte, na qual a forma e o conteúdo da mensagem original são preservados, buscando-se manter as unidades gramaticais, a consistência no uso das palavras e o significado em termos de contexto da fonte. Esse autor também enfatiza que para se conservar a equivalência formal é necessário traduzir substantivo por substantivo, verbo por verbo, manter as pontuações e os parágrafos intactos e não fazer ajustes nos idiomatismos e traduzir as expressões de forma mais ou menos literal (NIDA, 1964, p. 165). Por outro lado, a equivalência dinâmica se volta para o receptor da mensagem e a tradução seria "exatamente

2. "conjunto das regras e procedimentos lógicos perfeitamente definidos que levam à solução de um problema em um número finito de etapas" (Houaiss eletrônico, 2009).

como diríamos na nossa língua" (op cit., p. 166), não dando tanta importância à forma. Essa tradução deve se adequar à língua e à cultura de chegada como um todo e ser estilisticamente adequada. As duas principais áreas em que a tradução dinâmica deve ser adaptada são a gramática e o léxico, fazendo alterações na ordem das palavras, nas classes das palavras e optando por diversas outras alternativas (op cit., p. 167). Como tradutor da Bíblia, Nida pretendia que o texto fosse compreendido de uma única maneira por todos os leitores e entendia que a tradução formal seria mais adequada para esse fim.

Como se traduz X?, Qual seria o equivalente de Y?

As palavras *tradução* e *equivalência* são frequentemente utilizadas uma pela outra quando nos referimos à busca de palavras, termos ou fraseologias no ato tradutório, tanto no trabalho como tradutores profissionais quanto em sala de aula, justamente pelas explicações oferecidas acima. As perguntas desse subtítulo são comuns e não provocam dúvidas quanto ao solicitado quando as ouvimos, tal a semelhança do emprego das palavras *tradução* e *equivalência* na área em questão. Por não fazermos distinção entre elas, imaginamos que, numa pesquisa em LC, a relação entre as duas deve ser muito forte. Por esse motivo nos propusemos a buscar no *corpus* composto pelos números da revista Cadernos de Tradução, específica dessa área, a frequência, as coocorrências[3] e as relações entre esses dois termos.

Metodologia: O *corpus* e o Sketch Engine

O *corpus* foi elaborado com base nos artigos da Cadernos de Tradução, uma das principais revistas na área de tradução no Brasil, construído para a realização de minha pesquisa de doutorado. O *corpus* conta com 191 artigos, em português brasileiro, dos volumes de 1997 a 2015, totalizando 1.051.370 *tokens* ou 847.171 palavras, sendo, portanto, um *corpus* de tamanho médio, segundo Sardinha (2004, p.

3. A coocorrência, também é denominada concordância, em que se analisam as palavras chave no contexto (KWIC – Key Word in Context). A palavra principal é mostrada no centro e o contexto ao seu redor (à direita e à esquerda).

26). Foi montado no *software* Sketch Engine, uma ferramenta para linguistas, lexicógrafos, tradutores, para fins de pesquisa e aprendizado, que oferece *corpora* prontos para serem usados, mas também possibilita a criação de *corpora* próprios. É um programa fácil de utilizar que, a partir do uso de algoritmos, fornece resultados das pesquisas solicitadas. São inúmeras as possibilidades de pesquisa, com as quais podemos esclarecer dúvidas, confirmar dados ou nos surpreender com resultados inesperados. Foi justamente o que ocorreu em nossa investigação, motivo pelo qual apresentamos abaixo as análises feitas baseadas nos dados fornecidos.

Coletamos dados fornecidos pelo programa Sketch Engine por meio das ferramentas *word list*, *word sketch*, *sketch diff*, thesaurus, *corpus info* e *search*. A *word list* é a relação das palavras de maior ocorrência no corpus em estudo e inclui todas as classes de palavras. O *word sketch* é um resumo do comportamento de uma palavra quanto a sua gramática e suas colocações (palavras próximas à esquerda e à direita). Mostra a relação gramatical da palavra com seus objetos ou sujeitos, com palavras que ela modifica ou que a modificam. O *sketch diff* mostra a diferença/semelhança de uso entre duas palavras quanto aos seus objetos, sujeitos, palavras que elas modificam ou pelas quais são modificadas. O *Thesaurus* é uma ferramenta com a qual se pode solicitar a busca de uma palavra para a qual serão mostradas as sessenta outras palavras que mais ocorrem junto a ela, atribuindo uma frequência e pontuação a elas. O *corpus info* traz informações gerais sobre o corpus como: número de *tokens*, palavras, sentenças, frases, parágrafos, documentos; idioma do corpus; etiquetas das classes de palavras. A ferramenta *search* nos permite fazer inúmeras buscas de dados simples ou compostos, com expressões e operadores diversos, para tirar dúvidas ou profundar os questionamentos.

A partir da análise destas ferramentas foram feitas comparações e tiradas conclusões buscando sempre comprovar os dados levantados confirmando-os no *corpus* novamente, ou seja, voltando a fazer buscas mais elaboradas por palavras, fazendo novas comparações com termos diferentes, procurando entender as estatísticas apresentadas, as frequências e pontuações, questionando os resultados apresentados pelo programa uma vez que ele é em inglês e pode não entender as relações da nossa língua. E, assim, novas considerações são feitas a partir dos dados coletados e geram outras possibilidades de pesquisa a serem novamente trabalhadas, num fluxo que aumenta continuamente, característica da LC.

Analisando os dados

Ao solicitar a *word list* desse *corpus*, foram fornecidas pelo *software* Sketch Engine as palavras de maior ocorrência que, de uma forma geral, se compunham de artigos (*a, o, uma, um*), pronomes (*que, sua*) e preposições (*de, em, para*), surgindo os primeiros substantivos (*tradução* e *texto*) em 13º e 29º lugares, respectivamente, e a primeira forma verbal (*é*) em 11º lugar. Esse é um comportamento comumente observado nos *corpora*. Ao excluir os resultados não significativos para nosso estudo e procurar pelas palavras relativas à área de tradução, encontramos a lista que se vê abaixo, na tabela 1. As palavras estão lematizadas, ou seja, os verbos são mostrados apenas no infinitivo e os substantivos, no masculino singular. Uma vez que as análises nas funcionalidades *Thesaurus* e *Sketch diff* são feitas considerando os lemas, optamos por apresentar a lista de palavras também dessa forma. Assim, os substantivos englobam as suas ocorrências em caixa alta, caixa baixa, somente com inicial maiúscula, no singular ou no plural, no masculino ou no feminino, e os verbos somam as conjugações em qualquer tempo.

Tabela 1 – Lemas de alta frequência, significativos para a área de tradução.

Lema	**Frequência***
Tradução	8.686
Texto	4.075
Língua	3.257
Tradutor	3.086
Traduzir	1.936
Forma	1.668
Palavra	1.617
Original	1.540
Autor	1.504
Obra	1.499
Sentido	1.351
Relação	1.284
...	...
Equivalência	384

A frequência refere-se ao número de vezes em que a palavra ocorre no *corpus*.

A presença de substantivos como *tradução*, *texto*, *língua*, *tradutor*, *palavra* e *original*, e do verbo *traduzir* entre as palavras significativas de maior ocorrência nesse *corpus*, bem como a de *equivalência* apenas confirmou nossa expectativa. Partimos então para a comparação a que nos propomos aqui, o confronto da menção das palavras *tradução* e *equivalência* em relação de coocorrência, ou seja, próximas uma da outra e de outras palavras que coocorrem com elas. Pela semelhança de uso dos dois termos, imaginávamos que a relação entre eles num *corpus* de tradução seria mais intensa do que de fato encontramos. E a justificativa é que eles ocorrem em situações um pouco distintas, o que demonstramos com os dados dos parágrafos seguintes.

Como se pode observar no Quadro 1 abaixo, a palavra *tradução* ocorre 725 vezes como objeto, principalmente dos verbos *fazer* (42), *realizar* (20), *ver* (19), *analisar* e *haver* (18). Dessas, 95 vezes são analisadas pelo programa como objeto do verbo 'ser', o que, na verdade, é o predicativo do sujeito, uma vez que esse é um verbo de ligação. A palavra *tradução* ocorre 834 vezes como sujeito principalmente dos verbos *ser* (273), *poder* (55), *ir* (42) e *dever* (38). Interessante notar que, das ocorrências como sujeito junto ao verbo *ser*, 123 vêm seguidas do advérbio de negação *não*, das quais 23 formam a expressão *tradução não é*, indicando uma maneira de definir tradução a partir da negação do que ela seja, como em "não é domesticável", "não é a substituição", "não é concebida", ou como "nunca é apenas". *Tradução* também ocorre com o verbo *existir* (8 vezes). Embora a ocorrência possa parecer pouco significativa, salientamos que, em sete delas, esse verbo está relacionado a uma forma de negação. Isso demonstra como a frequência relativa é representativa e que deve ser considerada como nos relatam **Biber, Conrad e Reppen** (2006, p. 263) a respeito da medida de frequência lexical de textos com extensões diferentes que, para poderem ser comparados, devem ser considerados de formas diferentes. Como exemplos dessas ocorrências citamos: "não existe", "não pode existir", "põe em questão a possibilidade de existir", que indicam também uma sugestão de dúvida da possibilidade de tradução.

Como substantivo modificado por um adjetivo ou locução adjetiva, a palavra *tradução* ocorre 1.729 vezes. As ocorrências mais numerosas a mostram modificando palavras como *literário* (112), *literal* (108), *intersemiótica* (56), *poético* (40), *cultural* (40), ou locuções como *de texto* (84), *de obra* (30), entre outras. Disso depreende-se

que os trabalhos mais submetidos para essa revista se referem a traduções literárias dada a presença das palavras *literário*, *intersemiótica* e *poético* entre as de maior ocorrência como adjetivos de tradução. Acrescentamos que as palavras *poesia* e *poema* também estão nesta lista com 22 e 21 ocorrências, respectivamente, o que reforça essa análise. Além disso, as demais palavras aqui citadas também têm um forte apelo literário, embora não sejam exclusivas desse âmbito. Estão também na lista adjetivos como *livre*, *técnico*, *total*, *direta*, *perfeita*, *dinâmica*, que explicitam a menção a teorias de tradução.

Segundo as estatísticas do Word Sketch, *tradução* também é mencionada 1.248 vezes na locução adjetiva *de tradução,* como modificadora de outros substantivos, entre os quais se destacam *crítica* (64), *processo* (61), *cadernos* (54), *trabalho* (53), *concepção* (45), *prática* (45) e *teoria* (42). Com exceção de *cadernos,* que remete à revista na qual os trabalhos foram publicados, os demais substantivos se referem mais nitidamente à literatura (*crítica*), ao entendimento do termo (*concepção*), à prática do ofício (*processo*, *trabalho*, *prática*) e a ensino e pesquisa (*prática*, *teoria*).

Quadro 1 - Dados do Word Sketch mostrando as relações gramaticais e de colocações da palavra *tradução*.

tradução *(noun)*
Cadernos de Tradução freq = 8,686 (8,261.60 per million)

object_of			subject_of			n_modifier			modifies		
	725	0.08		834	0.10		1,759	0.20		1,248	0.14
fazer	42	9.86	ser +	273	11.12	literal +	108	10.84	crítica	64	10.54
realizar	20	9.61	a tradução é			tradução literal			crítica de tradução literária		
ser	94	9.42	poder	55	10.27	literário +	112	10.54	cadernos	54	10.41
é a tradução			a tradução pode			de tradução literária			Cadernos de Tradução ,		
analisar	18	9.41	dever	38	10.06	texto	84	10.32	trabalho	53	10.08
ver	19	9.31	a tradução deve			tradução de textos			trabalho de tradução		
via tradução			ir	42	9.91	intersemiótica	56	9.97	processo	61	10.06
definir	14	9.15	ter	34	9.64	tradução intersemiótica			o processo de tradução		
pensar	12	8.93	tradução tem			poético	40	9.28	concepção	45	10.02
ler	12	8.88	parecer	14	8.88	tradução poética			concepção de tradução		
produzir	12	8.76	a tradução parece			cultural	40	9.17	prática	45	9.93
envolver	11	8.74	estar	16	8.76	tradução cultural			prática de tradução		
considerar	12	8.62	a tradução está			obra	30	9.02	teoria	42	9.90
haver	18	8.56	apresentar	12	8.68	traduções de obras			teoria de tradução		
apresentar	13	8.55	servir	9	8.41	técnico	27	8.86	tipo	40	9.61
comparar	8	8.41	deixar	8	8.19	tradução técnica ,			tipo de tradução		
estudar	8	8.38	aparecer	8	8.18	livre	25	8.80	projeto	24	9.20
entender	8	8.34	fazer	8	8.08	tradução livre ,			projeto de tradução		
existir	8	8.18	implicar	7	8.05	francês	25	8.69	conceito	24	9.01

A palavra *equivalência*, por sua vez, ocorre 384 vezes no *corpus* estudado, das quais 53 vezes como objeto de verbos como *denominar*, *buscar*, *existir*, *manter* (3 vezes cada). O verbo *denominar* refere-se a definições, os verbos *buscar* e *manter* são usados no sentido de encontrar um equivalente e o verbo *existir*, como ocorreu com sua relação com a palavra *tradução*, também aparece acompanhado de uma forma de negação (exemplos: "não existindo uma real equivalência", "não existe equivalência", "rejeita textualmente a possibilidade de existir equivalência") em todas as ocorrências. Já quando usada como sujeito de verbos (36 vezes), a palavra *equivalência* aparece 14 vezes seguida do verbo *ser* e três vezes após os verbos *ocorrer* e *dar*. Como sujeito de *ser*, nos chamou a atenção o uso de uma forma a questionar a equivalência como nos casos em que ela "é problema", "é inatingível", "é impossível", "só é possível", "não é objetivo", "não é do tipo simples", ou quando ela é usada de forma modalizadora como em "seria".

Como substantivo modificado por um adjetivo (95 ocorrências), *equivalência* aparece seguida de *textual* (10), *total* (7), *semântico* (7), *formal* (6), *tradutória* (5). A partir da verificação no contexto, constatamos que, quando adjetivada por *textual*, indica sua relação com uma teoria (exemplo do corpus: "Da mesma forma, Catford define equivalência e correspondência, especificando ainda mais, pois trata de equivalência textual vs correspondência formal...") ou com critérios de análise (exemplo do *corpus* citando Walter Carlos Costa: "Costa propõe, entre outros, os seguintes: (1) contagem de palavras, períodos e parágrafos, (2) quebras de equivalência grafológicas, (3) quebras de equivalência textuais: omissões, inserções e erros,..."), já em referência a *total* ocorre seguida de *inatingível*, *impossibilidade*, ou antecedida por *graus de equivalência*, entre outros. Com *formal*, a relação se dá com as teorias de Catford (equivalência textual *x* correspondência formal) e de Nida no que se refere a equivalência formal e equivalência dinâmica (exemplo do *corpus*: "Nida (1964) analisa o conceito de equivalência desde a ótica de uma dicotomia entre a equivalência formal e a equivalência dinâmica."), ao passo que a tradução é um processo "prospectivo" (para Nida "equivalência dinâmica" e com relação a *semântica*, não se observou menção a uma teoria específica. Já em *equivalência tradutória* percebe-se a tentativa de definição do termo (por exemplo: "De certo ponto de vista, o significado de equivalência tradutória é deslocado para

uma suposta equivalência, segundo a qual, o sentido do texto traduzido nunca é idêntico ao do texto original.”).

O Quadro 2, a seguir, mostra dados sobre o termo *equivalência* que é mencionado 92 vezes como locução adjetiva de substantivos como *relação* (27), *conceito* (12), *noção* (10). Com *relação* vem muitas vezes antecedido de verbos como *estabelecer*, *utilizar*, *empregar* e ainda se observa sua citação junto à palavra *possível* (uma forma de modalização). Junto com *conceito* e *noção*, *equivalência* está sempre ligada a uma análise ou definição da palavra.

Quadro 2 – Dados do Word Sketch mostrando as relações gramaticais e de colocações da palavra *equivalência*.

equivalência *(noun)*
Cadernos de Tradução freq = 384 (365.23 per million)

object_of	53	0.14
denominar	3	9.80
supor	2	9.50
buscar	3	9.45
enfocar	1	9.21
ratificar	1	9.19
prescrever	1	9.16
descartar	1	9.00
faltar	1	8.98
definir	2	8.91
suprir	1	8.91
existir	3	8.74
manter	3	8.74
avaliar	1	8.73
dominar	1	8.68
garantir	1	8.60
chegar	1	8.55
procurar	1	8.46

subject_of	36	0.09
ocorrer	3	10.39
reafirmar	1	9.79
atua	1	9.75
exceder	1	9.71
subir	1	9.67
consistir	2	9.66
dar	3	9.48
mudar	1	9.38
pressupor	1	9.35
sugerir	1	9.24
estabelecer	1	9.19
existir	1	8.71
constituir	1	8.50
apresentar	1	7.71
ser	14	7.15
poder	2	6.62
dever	1	6.49

n_modifier	95	0.25
total	7	10.46
dinâmico	4	10.05
textual	10	9.89
equivalência textual		
perfeito	4	9.87
formal	6	9.75
semântico	7	9.62
catfordiana	2	9.38
tradutória	5	9.37
tonal	2	9.34
natural	3	9.16
funcional	2	9.15
idiomático	3	9.09
relativo	2	8.85
direta	2	8.76
lexical	4	8.74
alcançável	1	8.41

modifies	92	0.24
quebra	7	11.00
relação	27	10.93
as relações de equivalência		
conceito	12	10.07
conceito de equivalência		
noção	10	9.93
noção de equivalência		
problema	4	9.17
busca	2	8.74
definição	2	8.73
termo	4	8.46
exemplos	1	8.46
grau	2	8.35
estratégia	2	8.29
ocorrência	1	8.15
proposição	1	8.15
possibilidade	2	8.03

Motivações de uso diferentes

Os contextos em que ocorre a palavra *equivalência* nesse *corpus* trazem maior proximidade com as palavras *correspondência*, *unidade* e *relação* do que com a palavra *tradução*. Isso foi mostrado pelo resultado obtido para a palavra *equivalência* na ferramenta Thesaurus[4] (Quadro 3) e se comprovou com as análises abaixo. Esperava-se que essas palavras também fossem observadas quando da localização das ocorrências da palavra *equivalência* no *corpus*. Entretanto, não foi o que se verificou.

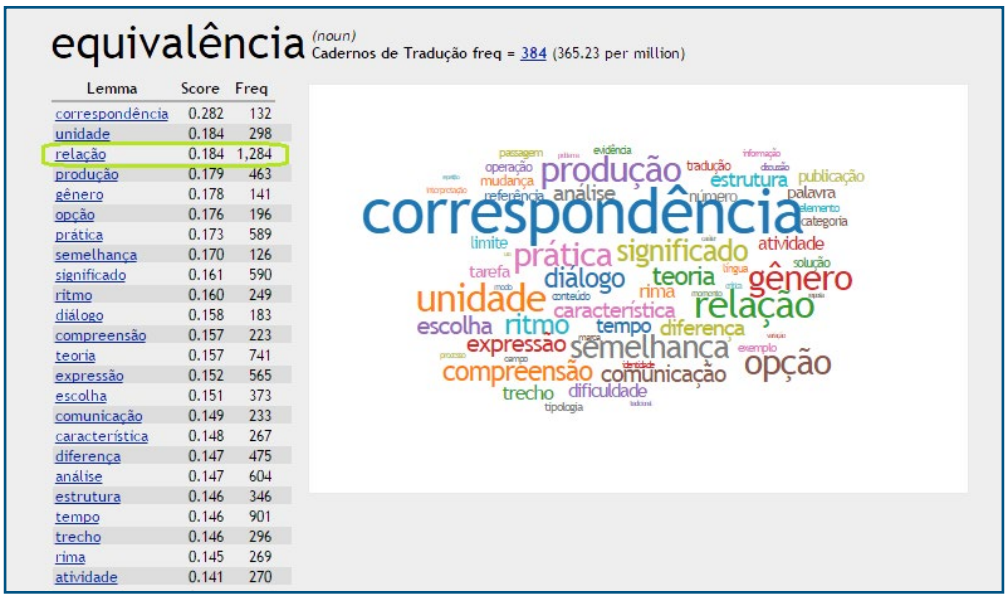
As palavras *equivalência* e *tradução* se assemelham mais na coocorrência que apresentam como sujeitos de verbos como *poder*, *dever*, *ser* e *apresentar*, junto às quais aparecem de forma aproximada numericamente se considerarmos as estatísticas fornecidas pelo Sketch diff. Da mesma forma, o uso delas como objeto de verbos também está bastante relacionado a *existir*, e menos a outros verbos. A diferença aparece na coocorrência de *equivalência* mais com *buscar* (“buscar equivalência”, “busca de equivalência/buscas de equivalências”) e *manter* (“manter uma/a equivalência”) e de *tradução* com *define* (“define/definir/definiriam/definem a tradução”) e *considerar* (“considerar/considerarmos uma/a tradução”). As análises deste parágrafo foram feitas com base no Sketch diff, quadro não apresentado neste artigo.

Já no que se refere ao uso de *equivalência* e de *tradução* como sendo modificadas por um adjetivo, a primeira está mais próxima aos usos dos substantivos *unidade*, *relação* e *correspondência* do que com os usos de *tradução*, como se pode observar no Quadro 3 abaixo. Assim, proporcionalmente ao número de ocorrências das palavras, *equivalência* coocorre (sendo modificada por) com *semântica* de forma mais representativa do que *tradução* coocorre com *semântica*. A palavra que se equipara em uso com *equivalência* no seu emprego junto ao adjetivo *semântica* é *relação*. Ou seja, os termos *equivalência semântica* e *relação semântica* são muito mais comuns nesse *corpus* do que *tradução semântica*. Os principais adjetivos relacionados a *tradução* são *direta*, *literária* e *literal*, como já se podia esperar uma vez que, como observamos acima, este *corpus* demonstrou ter mais textos literários do que

4. O *thesaurus* nessa ferramenta de linguística de *corpus* baseia-se em algoritmos, que buscam palavras que parecem ocorrer em contextos similares no *corpus* e as pontua (atribui um *score*) por similaridade.

técnico-científicos. Por outro lado, os principais adjetivos ligados a *equivalência* são *textual*, *semântica*, *formal* e *lexical*, bastante diferentes dos adjetivos relacionados à palavra *tradução*, e até parecem ter mais ligação com a tradução técnico-científica, o que ainda precisa ser investigado posteriormente.

Quadro 3 – Resultados obtidos para a palavra equivalência na ferramenta Thesaurus do programa Sketch Engine[5].



Novamente, no que se refere à coocorrência de *tradução* como locução adjetiva (“de tradução”) modificando um substantivo, essa palavra está muito relacionada a palavras como *conceito*, *estratégia*, *noção* e *problema*, podendo-se observar que *equivalência* também coocorre com *conceito* e *noção*, mas não com *problema* ou *estratégia*, de forma que se aproxima mais na sua similaridade com palavras como *unidade*, *relação* e *correspondência,* que coocorrem como locuções adjetivas com o substantivo *busca* (“busca de uma unidade”, “busca de relação”, “busca de equivalência/equivalências” e “busca de correspondência”) ou com outros substantivos, como “tipo de relação”, “grau de correspondência” e não ocorrem com *problema* e *estratégia*.

5. Observe-se que a única palavra da *word list* que também consta aqui é ‘relação’.

Considerações finais

Equivalência e *tradução* são termos utilizados quase como sinônimos em determinadas situações na área de tradução. Nas coocorrências desses termos, observamos semelhanças como aquelas com os verbos *existir* e *ser,* em que ambos os termos são frequentemente utilizados com algum advérbio de negação, apontando para o questionamento da existência de tradução ou de equivalência. Entretanto, seus usos são diferentes quando relacionados com adjetivos como *problema* e *estratégia* (mais ligados à palavra *tradução*) e *busca* (mais relacionados a *equivalência*). A ênfase na tradução literária no *corpus* da revista Cadernos de Tradução, observada pela grande presença de palavras como *crítica*, *literário* e *poético*, chama a atenção para a necessidade de se estudar mais no ambiente universitário e de se publicar mais artigos sobre tradução técnico-científica. A equivalência na tradução técnico-científica se dá pelo estabelecimento das terminologias específicas, trabalho essencial de elaboração de glossários e outros instrumentos para auxiliar na realização de traduções no que a linguística de *corpus* tem representado uma área fundamental pela possibilidade de levantamento de termos e definições principalmente. Por outro lado, a LC é essencial para o aperfeiçoamento do estudo e do ensino da tradução, bem como para os profissionais tradutores, por proporcionar dados substanciais para apoiar as decisões a serem tomadas nessa tarefa.

Referências

BIBER, D., CONRAD, S., REPPEN. R. *Corpus Linguistics*: investigating language structure and use. New York. Cambridge University Press, 2006.

CATFORD, J. C. *Uma teoria linguística da tradução*. Campinas/SP: PUC, 1980.

KILGARRIFF, A, et al. *The Sketch Engine*: ten years on. In *Lexicography*, 2014.

NIDA, E.A. *Towards a Science of Translating*: with a special reference to principles and procedures involved in Bible translating. Leiden. E.J. Brill, 1964.

REVISTA CADERNOS DE TRADUÇÃO, Florianópolis, Brasil, 1996-2015, ISSN 2175-7968.

SARDINHA, T. B. *Linguística de Corpus*. Barueri. SP: Manole, 2004.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UMA REFLEXÃO SOBRE OS MÉTODOS E SEU DESENVOLVIMENTO

ARTHUR DE ARAÚJO FILGUEIRAS (UNICAP)[1]
HUGO BULHÕES CORDEIRO (EREM SANTA ANA)[2]

Introdução

Compreender os métodos de ensino de línguas estrangeiras na escola atual requer mais do que uma análise e comparação dos métodos utilizados pelos professores junto aos diferentes materiais didáticos e paradidáticos. É necessário compreender que tais métodos só se tornaram possíveis através dos estudos desenvolvidos pela linguística e da sua posterior problematização proposta pela Linguística Aplicada. Assim, à luz das teorias linguísticas, pode-se trazer uma sistematização sobre estes, tornando possível aos docentes da educação básica uma reflexão sobre sua potencialidade de aplicação nas aulas de língua estrangeira.

Um estudo sistemático sobre as abordagens de ensino de idiomas requer que se faça, com obrigatoriedade, uma descrição do desenvolvimento da linguística aplicada e das aplicações linguísticas uma vez que tais abordagens receberam grandes contribuições da linguística enquanto ciência. Nessa perspectiva, observa-se uma clara mutualidade, na medida em que a Linguística Aplicada também tem oferecido grandes contribuições à ciência linguística. Segundo Moita Lopes (2009), seu desenvolvimento inicial se deu na década de 1940 com a preocupação de se desenvolver

1. Arthur de Araújo Filgueiras é doutorando em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco e Mestre em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba. Atua como docente na Faculdade dos Guararapes em Recife / PE. E-mail: arthurfilgueiras@yahoo.com.br.

2. Hugo Bulhões Cordeiro é professor da Escola de Referência em Ensino Médio Santa Ana em Olinda / PE e Mestre em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba.

materiais para o ensino de línguas durante o período da Segunda Guerra Mundial. Seu marco histórico foi a formação da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA) em 1964, momento em que se deu o primeiro encontro internacional de Linguística Aplicada.

No período da então Segunda Guerra Mundial, como é destacado por autores como Mackey (1966/1973) e Weidemann (1998), para atender uma grande necessidade de os soldados americanos aprenderem de forma rápida e eficaz a língua dos países para os quais seriam mandados, linguistas como Fries, Lado e Bloomfield deram início a uma sistematização de aplicação de teorias linguísticas voltadas para o ensino de segunda língua (aprendida por estrangeiros no país em que ela é falada) e para o ensino de língua estrangeira (aprendida pelo falante em seu próprio país).

Assim, numa combinação das concepções linguísticas na então linguística antropológica com as visões de estudo dos métodos positivistas e da psicologia comportamental em ascensão, tais linguistas propuseram métodos para o ensino de línguas estrangeiras. Isso veio a ser a inicial linguística aplicada que, na realidade, não passava de meras aplicações linguísticas associadas a testes de métodos.

Com o fim da Segunda Guerra, na década de 1950, houve um investimento maciço pelos Estados Unidos para a expansão além de suas fronteiras da aprendizagem da língua inglesa como forma de divulgação das suas ideologias socioculturais, fazendo surgir cursos de formação de profissionais voltados para o ensino da língua como também vários métodos de ensino para suprir outros que não alcançavam êxito em seus objetivos. Nessa perspectiva, a Linguística Aplicada era considerada como uma subárea da linguística, ficando restrita a aplicações de teorias linguísticas a determinados assuntos (WARDHAUGH & BROWN, 1972).

Como campo de estudos que crescia de forma muito rápida no ensino de língua estrangeira, A Linguística Aplicada seguiu com sua desvinculação como subárea da linguística na medida em que buscava sua afirmação como ciência autônoma do conhecimento amparada em métodos descritivos, indutivos e dedutivos elaborados em laboratório. Toma-se como divisor de águas para a ruptura com a ciência linguística a forte contribuição dos trabalhos de Widdowson (1978) no trato com procedimentos de escolha de métodos de ensino com enfoque comunicativo e materiais didáticos numa concepção de abordagem da linguagem-discurso.

Segundo Holmes (1992), as aplicações linguísticas a modelos teóricos, como o positivismo e a psicologia comportamental, passaram a ser questionadas pelos profissionais de ensino, uma vez que os métodos laboratoriais eram desenvolvidos por linguistas, dentre outros especialistas, que desconheciam totalmente as suas condições de uso e a realidade de uma sala de aula.

Numa interação com outras áreas de conhecimento e longe de serem considerados apenas consumidores de teoria, os linguistas aplicados passaram a ter sua área de atuação definida como "uma abordagem multidisciplinar para a solução de problemas associados à linguagem" (MARTTELOTA, 2009, p.27), explorando, em contextos recentes, o estudo de conceitos de outras áreas a fim de encontrar suas possíveis contribuições à linguística aplicada e sua atuação investigativa junto à resolução de problemas que venham a surgir na sociedade com uso da linguagem.

Atualmente, a Linguística Aplicada ainda traz grandes contribuições ao ensino de línguas ao investigar os problemas de aprendizagem de certas estruturas gramaticais à luz das teorias linguísticas numa perspectiva interdisciplinar, "incluindo aquisição e desenvolvimento de escrita, leitura, habilidade oral" (CELANI, 1998, p.136) haja vista sua relevância social em contextos socioculturais de aprendizagem.

Métodos: surgimento e aplicações

O ensino de línguas não é da nossa contemporaneidade. Pedreiro (2013) afirma que, há cerca de cinco mil anos, já era praticado o ensino de línguas dentro das próprias civilizações e passado às gerações seguintes. Com o advento das atividades comerciais e o contato com outros povos, tal ensino, que não possuía nem base científica passou a ser ministrado também para a aquisição de línguas estrangeiras.

No ensino de línguas estrangeiras, o método que preza pelo estudo das estruturas e regras gramaticais com o objetivo de se fazer a leitura e interpretação de textos mediante a tradução com o auxílio de dicionários, segundo Howatt (1984, p. 131), ficou conhecido como o método da Gramática e Tradução (GT) – sistematizado na Prússia no fim do século XVIII para alunos de escolas secundaristas.

O GT é considerado oficialmente como o primeiro a tratar do tema, tendo sua base na gramática tradicional criada e desenvolvida pelos filósofos gregos com uma orientação normativa, "já que, ao tentar impor o dialeto ático como ideal, buscou ins-

tituir uma maneira correta de usar a língua" (MARTELOTTA, 2009, p.25). Tal imposição se constituiu em regras e padrões de correção que ditavam as formas corretas de uso em escrita e leitura em detrimento às variações coloquiais de uso que eram ignoradas.

Para Pedreiro (2013), o GT privilegiava as regras gramaticais como base para fazer as traduções dos textos de língua estrangeira para a língua materna tendo foco na leitura e não na oralidade da língua estudada. O método primava, assim, pelo estudo técnico da língua, ao dar grande importância à memorização de vocabulário que é listado e traduzido a fim de ser assimilado via memorização. Em suma, suas principais características são:

- Aulas ministradas na língua-materna sem haver interesse pela língua estudada e sua pronuncia – ler e traduzir;
- Com a tradução dos textos ocorre a explicação da gramática partindo da explicação das regras que vão sendo reforçadas com exemplos;
- Num momento final, os alunos são levados a fazer uma bateria de exercícios de gramática e com grande repetição de vocabulário como via para memorizá-lo.

Ainda de acordo com Pedreiro (2013), é importante destacar que o professor envolvido com esse método é o detentor do conhecimento e responsável por julgar o que é certo e errado; os alunos, por sua vez, não participam do processo de construção do conhecimento em uma interação consideravelmente superficial. Atualmente, a linguística apresenta um leque teórico de abordagens gramaticais do qual destacamos para o ensino de línguas estrangeiras a abordagem descritiva em detrimento à normativa e que trata a língua escrita como padrão a ser seguido. A esse respeito, Fiorin (2003) destaca que:

> [...] abordar a língua exclusivamente sob uma perspectiva normativa contribui para gerar uma série de falsos conceitos e até preconceitos, que vêm sendo desmistificados pela linguística. [...] está suficientemente demonstrado que a língua escrita não pode ser modelo para a língua falada. Além do fato histórico de a fala ter precedido e continuar precedendo a escrita em qualquer sociedade. [...] não há língua "mais lógica", melhor ou pior, rica ou pobre [...] (Op.Cit., p.19).

Logo, a abordagem da gramática, numa perspectiva descritiva, vem de encontro a essa ruptura classificatória entre o “certo” e o “errado”, considerando as variações à gramática tradicional.

Em meio às críticas direcionadas ao Método da Gramática e Tradução e com o objetivo de tornar o ensino de idiomas mais dinâmico e efetivo, com grande ênfase para as situações de fala, surgem, no final do século XIX, propostas de ensino e abordagens metodológicas voltadas para o então Método Direto (MD) que, diferentemente de sua prática em tempos remotos, vêm agora trazer como característica a cientificidade nos métodos de ensino de línguas estrangeiras.

O MD foi bastante difundido e praticado nas duas primeiras décadas do século XX sendo impulsionado, como afirma Paiva (2005), pelos grandes movimentos imigratórios e as práticas de comércio internacionais de então, fazendo surgir a necessidade de uma comunicação mais imediata através do desenvolvimento de habilidades orais numa língua que não fosse a materna. Podemos compreender sua organização proposta por Pedreiro (2013, p.5) que destaca:

- Uso da língua-alvo durante o ensino e comunicação na sala de aula;
- Proibição do uso da língua materna e fazer uso de traduções na aula;
- São explorados tanto o falar quanto o ouvir, havendo também o momento de interação somente entre os alunos; O vocabulário é retirado do cotidiano;
- A gramática passa a ser ensinada de modo indutivo através da leitura dos textos; maior importância é dada a pronúncia;
- A escrita é valorizada no intuito de memorizar as palavras.

Apesar de seu sucesso inicial, o Método Direto sofreu severas críticas pelos estudiosos por carecer de uma fundamentação teórica concreta e não se fazer eficaz em situações reais de comunicação, uma vez que, como afirma Paiva (2005), não havia uma correspondência entre a língua trabalhada na sala de aula e o dia a dia do aprendiz e as frases trabalhadas em sala de aula se apresentavam em situações descontextualizadas e de modo extremamente artificial.

Em busca de falantes fluentes em língua inglesa de forma rápida e prática, no período pós II Guerra Mundial, o exército americano buscou através de linguistas e

falantes nativos elaborar um método eficaz para alcançar seu objetivo. O Método Audiolingual

> [...] abrange em sua fundamentação teórica a escola linguística do Estruturalismo de corrente norte-americana, cujo principal expoente é Leonard Bloomfield (1987-1949), e envolve também a psicologia comportamental, representada pelo Behaviorismo e expressa, notoriamente, pelas ideias do psicólogo Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) (PERINE, 2012, p.3).

Maior representante do Estruturalismo norte-americano, Bloomfield centrava-se na metodologia e em terminologias, através de uma análise descritiva das próprias especificidades da língua. Skinner, psicólogo americano, maior representante da psicologia comportamentalista ou behaviorista focou seus estudos no comportamento humano através do estímulo externo, da resposta e de um reforço – reforçando uma abordagem mecanicista. Por esses estudiosos da língua envolvidos, o método recebeu um status de ciência e, logo, grandes universidades como também escolas secundaristas se interessaram por ele.

Como afirma Leffa (1988, p. 12-16), esse método se baseia em algumas premissas: a) *Língua é fala, não escrita* (foco na fala – oralidade - e prevalecendo os diálogos); b) *Língua é um conjunto de hábitos* (hábito automatizado e adquirido por meio de ações mecanizadas, estímulo e respostas); c) *Ensine a língua não sobre a língua (*pela prática, não por regras ou normas - uso dos termos aceitável e inaceitável*);* d) *As línguas são diferentes* (através de comparações entre a línguas diferentes, através de seus sistemas, evitava-se os possíveis erros dos alunos).

Percebe-se, nessa concepção, que a língua é um fenômeno provocado pela expressão oral. Em uma ordem de importância, o aluno deve, repetidamente, ouvir e falar (sem preocupação com as estruturas formais da língua) para, só depois, ler e escrever. Uma estratégia inversa não traria os resultados esperados, já que não haveria condicionamento através de diálogos padrões e respostas rápidas. Sobre a posição do docente, nada mudou muito em um comparativo com o Método Direto, pois ele direciona todo o estímulo. Além do que já foi citado, tomemos outras características do Áudio Lingual definidas por Pedreiro (2013, p.5):

- Há a dependência de imitação (mimetismo), memorização de jogos de frases;
- Há quase nenhuma explicação sobre a gramática (analogia indutiva);
- É vasto o uso de fitas cassetes, laboratórios de línguas e recursos audiovisuais; procuram levar os alunos a produzirem falas sem erros;
- É dada grande importância à pronúncia; a língua materna não deve ser usada;
- Há uma tendência de manipular a língua e desconsiderar o significado, ou seja, o que se quer realmente transmitir, comunicar.

Com isso, pode-se depreender o porquê de esse método ter alguns problemas de adaptação, já que as situações comunicativas eram isoladas e trabalhadas em contextos não pertencentes ao momento real de produção verbal. Uma excessiva repetição de termos e diálogos, assim como, uma exaustiva preocupação com a construção de sentenças perfeitas. Contrária a esse método, almejando uma visão mais ampla da língua e de suas possibilidades, foi criada a abordagem comunicativa.

Pensando em sanar dúvidas sobre o conceito de método e abordagem, alguns autores se debruçaram em estudos, mas não foram tão capazes de expor claramente a distinção entre eles – como os pioneiros Anthony (1963) e Richards & Rodgers (1986). Também, pode-se mencionar o brasileiro Almeida Filho (1993 / 1997), o qual apresenta conceitos congruentes e contrastantes. Sem ainda remeter ao conceito de abordagem, método é considerado como:

> [...] um sistema de ensino-aprendizagem baseado numa abordagem ou modelo teórico e caracterizado por um componente abstrato – princípios ou verdades gerais em que se baseia – e um componente concreto ou diretamente observável às técnicas pedagógicas e os produtos utilizados pelo professor ou por alunos (MATOS, 1973, p.77).

Como exemplo mais definitivo, existe um detalhe que nos define diferenças no que se refere a focos de análise, já que, a partir de Anthony (1963), Almeida Filho (1997) cria um quadro comparativo, no que diz respeito à hierarquia entre aborda-

gem, método, técnicas – exatamente nessa ordem. A partir dele, conclui-se que uma abordagem é axiomática, apresenta uma filosofia, um ponto de vista; um método trata de procedimentos.

Tomando a abordagem como foco, inicia-se, assim, um movimento comunicativo, em que se toma um nível mais elevado de abstração do que o método. Ao considerar esse alto poder de abstração da abordagem, é que se pode "explicar porque as muitas mudanças em nível de método não correspondem ganhos, ou alterações, pelo menos, nos resultados da aprendizagem". (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 22).

Ainda sobre abordagem, Almeida Filho na revista Pensamento, Lengua, Acción (1990, p.36) conceitua abordagem como "um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas".

A necessidade da abordagem comunicativa nasceu nos anos 1970 da necessidade de promover a proficiência do falante de uma segunda língua, isto é, de encontrar um modo que auxiliasse em uma capacidade eficaz para que o aprendiz se comunicasse efetivamente na língua-alvo. Salientando que, através de Chomsky (1965), na sua noção de "competência" e "desempenho", essa abordagem começou buscar um interesse intenso sobre os aspectos sociais da linguagem. Porém, Hymes, no ano de 1972, criticou veemente a noção de competência de Chomsky (1965), justamente por esse motivo. Com isso, ele propõe o conceito de competência comunicativa, que não desmerece nem descarta, efetivamente, o conceito chomskyano de competência linguística, no entanto, reconhece o uso coerente e apropriado da linguagem em situações de interação social.

Porém, nada aconteceu exclusivamente por isso. Houve os métodos renovados dos anos 70, as transformações do audiolingual e a Aquisição da Linguagem, através dos quais se tornou possível um amadurecimento do ensino de línguas estrangeiras – tanto na teoria quanto nas práticas didáticas. Pois, como afirma Pedreiro (2013):

> [...] na Europa, nos finais da década de 1970, várias propostas de planejamentos (*syllabuses*) são levantadas, entre elas o Notional Syllabuses, de Wilkins (1976) e o Communicative Syllabus Design, de Munby (1978).

> Algumas outras obras que surgiram são fundamentais para sustentar a base teórica da nova abordagem de ensino, tais como a obra de Widdowson (1978), a de Brumfit & Johnson (1979) e a de Littlewood (1981). (Op. Cit., p.8),

Não é raro, em muitas escolas de ensino de línguas, o ensino isolado e sem uma análise da gramática, como se não houvesse nenhuma relação com os possíveis contextos de utilização e produção textual e oral - visão prescritiva. Discordando dessa atitude didática, Celani (1989, p. 27) corrobora que esses livros didáticos se concentram praticamente em atividades que não além de propor ações para ensinar formas do sistema linguístico, sem nenhuma ou pouca relação com os elementos que de efetivo englobam a realidade linguística e cultural do discente.

Há uma falsa visão automática de codificação e decodificação da língua, como se os seus elementos fossem lineares e permutáveis de uma maneira desconexa com a realidade. A cansativa e enfadonha repetição de formas gramaticais, como passar sentenças do tempo presente para o futuro ou pretérito, ou preencher lacunas em meio a frases com o verbo conjugado corretamente e até exercícios de manipulação, com atividades de passar do plural para o singular e vice-versa. Celani (Op. Cit., p.27) ainda afirma que os alunos praticam algo tão mecânico que nem se dão conta do que fazer com o que exercitam.

Contrária a essa prática, a abordagem comunicativa – permeada pelas ideias funcionalistas – busca materiais autênticos e atividades que busquem a conscientização do aluno de seu lugar no processo de aquisição de um idioma para que ele construa, como sujeito que é, ao seu ritmo, mecanismos que lhe levarão a uma emancipação em relação ao docente. Não que se devam desmerecer as estratégias do professor (ele é um facilitador), mas ele deve motivar o aluno a otimizar sua aprendizagem. O aluno avança a partir do momento em que são valorizadas suas experiências, ao produzir comunicação através de suas necessidades.

Pode-se afirmar que, no contexto da escola atual, a abordagem comunicativa aparece como uma das formas mais condizentes de ensino de línguas, pois enxerga o aluno não como um indivíduo que apenas recebe normas gramaticais ou repete

enunciados, mas como detentor de um potencial falante através de uma comunicação ativa, real e eficaz.

Considerações finais

Com a análise, pode-se perceber que os atuais avanços e as últimas tendências no ensino de idiomas só foram possibilitados pela análise crítica dos métodos aqui descritos à luz das teorias linguísticas. Além do que, dentro de sua prática e dos objetivos a serem alcançados, o professor de línguas estrangeiras não só pode, como deve utilizar diversas ferramentas para efetivar sua prática, o que implica em colocar à sua disposição os diferentes métodos de ensino e refletir em que momentos poderá aplicá-los.

Referências

ALMEIDA FILHO. J.C.P. *Maneiras de Compreender Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas* (UNICAMP). Disponível em <http://w3.ufsm.br/revistaletras/artigos_r2/revista2_1.pdf >. Acesso em 05 jan. 2014.

_____. *A abordagem comunicativa do ensino de línguas:* promessa ou renovação na década de 80. Tradução de Edicléia A. B. Macowski. Pensamento, Lengua, Acción. Santiago: p. 36-41, 1990.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. *Parâmetros atuais para o ensino de português e língua estrangeira.* Campinas: Pontes, 1997.

_____. *O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora?* Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 15-30, 2001.

ANTHONY, E. M. *Approach, method and technique.* In: _____. English Language Teaching. 1963. p. 63-67.

CELANI, M. A. A. *O ensino de línguas é essencial.* Nova Escola, São Paulo, n. 116, p. 27-29, dez. 1989.

_____. *Afinal, o que é Linguística Aplicada?* In: PASCHOAL, M.S.Z. & CELANI, M.A.A. (Orgs.). Linguística Aplicada. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-24. Disponível em <http://site.unitau.br//scripts/prppg/la/5sepla/site/comunicacoes_orais/artigomaria_aparecida.pd>. Acesso em: 08 jan. 2014.

CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a second or foreign language.* 2nd ed. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1991.

FIORIN, J. L. *A linguagem em uso.* In: _____. (Org.). Introdução à linguística: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2003, v I.

GOMES DE MATOS, F. (1973). *Mattoso Câmara Jr. e o ensino da Linguística no Brasil.* Revista de Cultura Vozes (Estudos linguísticos em homenagem a J. Mattoso Câmara Jr.), nº 5, págs. 73-79, 1993.

HOLMES, J. *Research and the postmodern condition.* In: PASCHOAL, M.S.Z.; CELANI, M.A.A. (orgs). Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992. 37-49.

HOWAT, A.P.R. *A history of English language teaching.* Oxford: Oxford University Press, 1984. Disponível em <http://www.veramenezes.com/como.htm>. Acesso em: 15 jan. 2014.

LEFFA, V. J. *Metodologia do ensino de línguas.* In: BOHN, H. I. & VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

MACKEY, W. F. *Applied Linguistics.* In*:* The Edinburgh Course in Applied Linguistics. London: OUP, 1973. 247-255. [artigo originalmente publicado em *English language teaching*, vol. xx, n.1, 197-206. 1966].

MARTELOTTA, M.E. (Org.). *Manual de Linguística.* São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. *Da aplicação de Linguística Aplicada Indisciplinar.* In: PEREIRA, R. C. & ROCA, P. Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

PAIVA, V.L.M.O. *Como se aprende uma língua estrangeira?* In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). Tendências contemporâneas em Letras*.* Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. Disponível em <http://www.veramenezes.com/como.htm>. Acesso em: 03 fev. 2014.

PEDREIRO, S. *Ensino de línguas estrangeiras – métodos e seus princípios.* In: Especialize Revista on Line, 2013. Disponível em <http://www.ipog.edu.br/uploads/arquivos/8690e1801f0fee0e-80ff9fcb75d14a0d.pdf>. Acesso em: 17 ja. 2014.

PERINE, C. M. *Reflexões acerca dos traços estruturalistas no ensino de línguas estrangeiras.* In: REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas. Anápolis, p.103, v.4, 2012. Disponível em <http://www.ueginhumas.com/revelli/revelli8/vol4_n2/Revelli_v4_n2_art07.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2014.

RICHARDS, J. C.& ROGERS,T.S. *Communicative Language Teaching.* In: _____. Approaches and methods in language teaching. USA: Cambridge University Press, 1986. p. 64-86.

WARDHAUGH, R. & BROWN, H. D. (Orgs.) *A survey of Applied Linguistics.* Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1972. In: SCHMITZ, J. R. Linguística aplicada e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: ALFA. Revista de Linguística. Universidade Estadual Paulista / UNESP. São Paulo, v.36, p.220, 1992. Disponível em <http://www.seer.fclar.unesp.br/alfa/ar>. Acesso em: 6 jan. 2014.

WEIDEMANN, A. *Five Generations of Applied Linguistics*: some framework issues. LAUD Linguistic Agency University Documentation, 1998.1-26.
WIDDOWSON, H.G. *Teaching Language as Communication.* Oxford: Oxford University Press, 1978 (tradução brasileira: O Ensino de Línguas para a Comunicação, de José Carlos p, de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991).

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

DA NOTÍCIA À CRÔNICA: (RE)TEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DA ESCRITA

ELBIANE LEAL NOVAES DE CARVALHO LIMA (UPE)[1]
KELLI ROBERTA DE SOUZA SOARES LUZ GOMES (UPE)[2]

Introdução

Nos últimos anos, muitos esforços foram empreendidos na busca pela melhoria da formação leitora, da proficiência em produção e compreensão de textos, como forma de minorar a exclusão social e o fracasso escolar de crianças e jovens matriculados nas diversas escolas do nosso país. É notório o fato de que houve um grande investimento na educação com a difusão e distribuição de materiais impressos enviado às escolas através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) e do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). No entanto, ainda registramos um baixo desempenho na formação dos nossos alunos, o que vem sendo comprovado nos resultados apresentados através das avaliações de percurso como a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, no contexto municipal, o Sistema de Avaliação de Floresta (SAEF).

Esses resultados insatisfatórios confirmam que os nossos estudantes, na grande maioria, não são proficientes em leitura, compreensão e produção de textos. O baixo desempenho dos alunos provoca um repensar no ensino de Língua Portuguesa, nas práticas em sala de aula e, especialmente, na concepção de língua adotada pelo professor. Quanto mais o contexto de uso é desvalorizado, a relação

1. Mestranda do PROFLETRAS UPE-Campus Garanhuns

2. Mestranda do PROFLETRAS UPE-Campus Garanhuns

fala-escrita é tratada de forma dicotômica, menos habilidades e competências são desenvolvidas pelos alunos, como bem destaca a autora,

> De fato, se queremos promover a inclusão social de nossos alunos, nada mais urgente do que incluí-los no mundo da leitura, da escrita, da análise, da reflexão crítica e criadora; da posse da palavra, enfim! (ANTUNES, 2007, p.152).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (1998), documentos difundidos e divulgados nas escolas, apontam na direção de que o trabalho com a língua deve estar centrado no texto e não apenas na questão puramente gramatical. Esses documentos fomentaram o surgimento de muitas discussões e de diversas pesquisas em torno dos aspectos lingüísticos, discursivos e das práticas pedagógicas. No entanto, percebe-se que ainda hoje as nossas escolas continuam adotando nas aulas de língua portuguesa um modelo estruturalista em detrimento da análise da língua em uso.

A realidade dos alunos da rede municipal de Floresta, em relação aos resultados obtidos nas avaliações internas e externas, aponta para um baixo desempenho em leitura e produção textual, o que motivou a realização de um estudo que fosse capaz de elaborar uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa, com foco na escrita, a ser desenvolvida no último ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, o objetivo da pesquisa, que encontra-se em andamento, é analisar o processo da retextualização como estratégia para o desenvolvimento da escrita, a partir de uma sequência didática que toma os gêneros notícia e crônica como desencadeadores de atividades que valorizam a modalidade oral e escrita. A notícia falada transforma-se em crônica e dessa forma haverá contribuição para o desenvolvimento de habilidades e competências à produção escrita. O processo da retextualização surge, nesse cenário, como recurso a serviço do ensino-aprendizagem da produção escrita.

O desenvolvimento da escrita pelo viés da retextualização

O estudo proposto na pesquisa buscou os gêneros textuais notícia e crônica, abordados através do processo de retextualização, como estratégia de ampliar as práticas de produção textual. A relação entre fala e escrita se observa com a notícia televisiva sendo transformada em crônica. Nessa relação não há supremacia entre as modalidades, ambas possuem força lingüística e discursiva constituindo-se em uma eficiente metodologia, conforme se pode perceber no texto abaixo:

> Para que se efetive o domínio da língua, devem-se oportunizar ao aluno atividades orais, como debates, discussões, leituras em voz alta, tendo o texto como suporte para tal, e atividades escritas, como produção textos de gêneros variados e exercícios em que se privilegiem os usos lingüísticos que se constituem as marcas desses gêneros.(PORTO, 2009, p. 35).

É importante destacar que nos últimos anos intensificaram-se os estudos sobre a relação entre língua falada e língua escrita. Marscuschi (2010) aponta que os resultados das investigações vêm mostrando que a questão é complexa e variada, indicando essencialmente que a visão dicotômica entre fala e escrita não mais se sustenta; elas não se recobrem, não há superioridade ou inferioridade; são duas modalidades diferentes que funcionam como alternativas de atualização da língua nas atividades sociointerativas diárias.

A partir desse entendimento, realizar com os alunos atividades apoiadas na passagem do texto falado para o texto escrito certamente contribui para a percepção de que é tão importante ao usuário da língua saber se colocar oralmente como por escrito. A passagem ou transformação é uma das formas de realizar o que Marcuschi (2010) chama de “retextualização”. Ele esclarece que, para evitar mal- entendidos, é preciso saber que essas atividades não são propostas para passar de um texto “descontrolado e caótico” (texto falado) para outro “controlado e bem-formado” (texto escrito), pois “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”. O autor argumenta que “o fato de escrevermos alguma coisa não pode alterar nossa representação

mental dessa coisa". Com isso, reforça a ideia de que o mito da supremacia cognitiva da escrita sobre a fala deve ser superado. No quadro abaixo é representado as quatro possibilidades de retextualização:

Possibilidades de Retextualização

1. *Fala* →	*Escrita*	*(entrevista oral* →	*entrevista impressa)*
2. *Fala* →	*Fala*	*(conferência* →	*tradução simultânea)*
3. *Escrita* →	*Fala*	*(texto escrito* →	*exposição oral)*
4. *Escrita* →	*Escrita*	*(texto escrito* →	*resumo escrito)*

Fonte: Marcuschi (2010, p. 48)

A sala de aula é um espaço privilegiado para exercitar as várias possibilidades de retextualização e, assim, fomentar a produção textual. Para este estudo, adotaremos a primeira alternativa do quadro acima que é a passagem do texto falado para o escrito, com a convicção de que o professor deve buscar explorar todos os estilos de retextualização.

Nessa perspectiva, os gêneros são fundamentais, pois funcionam como fonte inesgotável de situações reais de uso, conforme trataremos no ponto a seguir.

Os gêneros textuais e a escrita

"Gêneros textuais são modelos de textos que circulam socialmente e que estabelecem formas próprias de organização do discurso" (PORTO, 2009, p. 38). Essa citação reforça o entendimento de que o trabalho com os gêneros possibilita aos alunos o desenvolvimento de habilidades lingüísticas que os ajudará a ampliar a sua participação social, ou seja, o uso eficiente da língua colabora para que o cidadão exerça a cidadania de modo pleno.

Segundo Bakhtin (1998), os gêneros propicia a interação entre os homens, nas diversas atividades sociais, eles são instrumentos para a realização dessas práticas. Nesse sentido, os gêneros textuais revelam-se como um campo fértil de aprendizagens e para cada situação de comunicação social haverá uma forma específica de comunicação, sendo assim, o professor precisa propiciar que a sala de aula seja um ambiente em que os gêneros circulem na sua diversidade, fazendo da escola um autêntico lugar de comunicação.

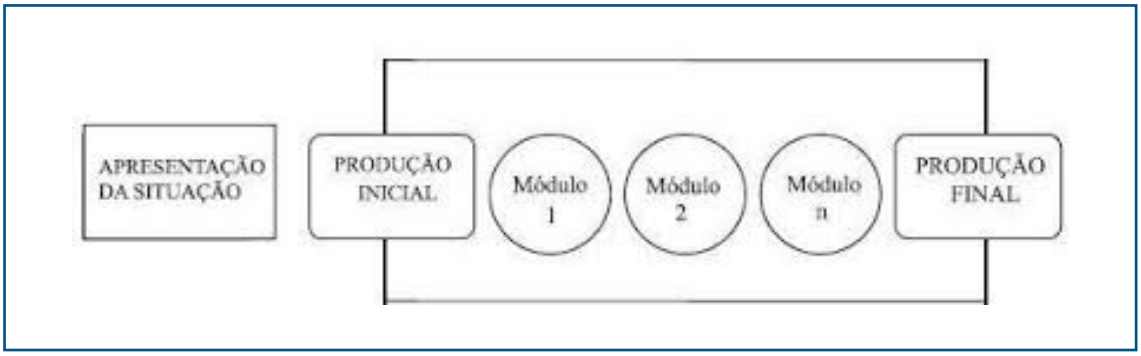
A produção escrita, foco desta pesquisa, deve partir de uma necessidade real, ou seja, os textos devem ser escritos com uma finalidade específica e com interlocutor definido. De nada adianta realizar atividades de retextualização sem considerar a pertinência das situações reais de uso. Será necessário saber articular as práticas de linguagem em suas diferentes formas. Para que isso ocorra, a oferta de várias fontes de consulta favorecerá a criação de um clima totalmente propício à aprendizagem.

Sequência didática envolvendo gêneros textuais

Todo gênero possui um conteúdo temático, um estilo, uma estrutura composicional e um propósito comunicativo. Selecionamos os gêneros notícia e crônica, como forma de trabalhar do oral para o escrito. Esses gêneros serão abordados através de uma proposta de sequência didática, partindo de uma produção inicial retextualizada. Em seguida, os desdobramentos dos módulos ocorrerão de modo que as capacidades cognitivas dos alunos sejam desenvolvidas. A interação sociodiscursiva deverá ser estimulada. A quantidade de módulos será determinada mediante o surgimento das demandas, pois a sequência didática deverá trabalhar os

eixos: escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, além de dar atenção à análise lingüística, mostrando ao aluno como o texto se organiza, quais são os elementos gramaticais que o compõe, quais são os recursos coesivos e tudo isso com ênfase na produção escrita. O detalhamento dos módulos será realizado com o cuidado de agregar todos os eixos referidos acima.

De acordo com DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEWLY, 2004, p. 83), a estrutura de base de uma sequência didática pode ser representada pelo seguinte esquema:



Pretende-se dar visibilidade às produções dos alunos, afixando-as no mural da escola e\ou publicando-as no blog da instituição, pois assim os alunos além de se sentirem valorizados, estarão percebendo uma finalidade real para o que produzem.

Considerações finais

Analisar o processo da retextualização como estratégia para o desenvolvimento da escrita, a partir de uma proposta de sequência didática, utilizando os gêneros notícia e crônica, será um desafio a ser enfrentado com a aplicação de uma pesquisa envolvendo uma turma final do Ensino Fundamental.

Conforme mencionado na introdução, a hipótese levantada neste trabalho é que o êxito nas aulas de LP somente ocorre na medida em que o professor faz um bom uso dos gêneros textuais, de forma planejada e contextualizada, valorizando os saberes dos discentes.

Muitos questionamentos acompanham a vivência do professor que se coloca como pesquisador, revelando sua prática de sala de aula, revisitando sua teorias, ressignificado o seu trabalho. É necessário ter a coragem de mudar, ter abertura para o diálogo, do contrário as aulas de LP estarão comprometidas e contribuindo para aumentar os índices de fracasso escolar

Em busca de obter respostas respaldadas na teoria e na prática, a realização de um aprofundamento na literatura será salutar, pois colaborara para dirimir dúvidas que surgirem durante a aplicação da pesquisa. É de grande relevância que a concepção de linguagem esteja bem alinhada e essa sustentação já começa a ganhar forma a partir da base teórico-metodológica bakhtiniana. O estudo acerca do processo de retextualização ganhará espaço privilegiado para a implementação da pesquisa, já que se apresenta como o ponto central na questão do desenvolvimento do ensino da escrita, também sobre os gêneros discursivos notícia e crônica e a relação entre fala e escrita.

A elaboração da proposta de sequência didática, com todas as suas etapas, será constitutiva de várias atividades que mobilizarão os aspectos interacionais e sociodiscursivos, com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências essenciais à formação dos alunos envolvidos no projeto.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 8.ed. São Paulo:Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

PORTO, Márcia. **Mundo das idéias**: um diálogo entre os gêneros textuais, Curitiba, Aymará, 2009.

SCHNEUWLY, Bernand; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

JACICLEIDE FALCÃO (UERN)
FRANCISCA AURILÉCIA DE LIMA (UERN)

Introdução

Vários estudos direcionados ao ensino de língua materna mostram que, via de regra, ainda se permanece o entendimento de que ensinar português é ensinar gramática. Decorrentes desse pensamento muitas críticas vão surgindo, uma vez que as pesquisas mais recentes mostram que a língua está em constante mudança, variando de acordo com as necessidades sociais de uma determinada época. Logo, ensinar português não é somente ensinar gramática. Diante de tais pressupostos, a língua pode ser investigada a partir de perspectivas diferentes: língua como atividade mental, língua como estrutura e ainda, língua como atividade social. Foi através dessa evolução do pensamento linguístico, que o objeto de estudo da linguística foi constituído e reconstituído, motivando tendências que vão desde a língua enquanto estrutura, com falante ideal a abordagem da língua enquanto sistema vivo, afetado por aspectos discursivos-pragmáticos.

É comum ouvirmos expressões do tipo: “detesto português, “português é muito difícil”. Na verdade o que essas pessoas não sabem é explicitar as regras, a estrutura gramatical e a norma presentes nos textos, pois todo falante nativo tem a capacidade inata de verbalizar a sua língua. Nenhuma pessoa que fale português irá se expressar da seguinte forma: “complicada português é complicada”, todos que conheçam e falem a língua irão expressar: “a língua portuguesa é complicada. Como salienta Possenti (2001, p. 27): “o português é uma língua tão fácil que qualquer criança que nasce no Brasil (e em alguns outros lugares) aprende em dois ou três anos”. A partir dessa caracterização é preciso que se tenha lúcido o que seja gramática, qual seu objetivo e o que o ensino da gramática deve propiciar. O professor de

língua portuguesa deve ser consciente que os aspectos gramaticais são formas que ele tem para auxiliar os alunos a ampliação da competência comunicativa.

Considerando as mudanças ocorridas no sistema educacional, advindas da divulgação das novas teorias e diante da variedade cultural, dos falares e da gramática particular, trazidas pelos alunos à escola, se tornou urgente mudanças de práticas linguísticas e pedagógicas no ambiente escolar. E mais uma vez o professor se encontra em um impasse: ensino tradicional X ensino contextualizado, trabalho a partir da regra X análise linguística. Decorrentes desses impasses, Oliveira (2010, p. 234) enfatiza: "A chave para as mudanças na forma de os professores ensinarem gramática (...) reside na conscientização do professor a despeito das concepções de língua e de gramática que eles adotam, as quais exercem influência determinante na sua prática pedagógica".

Conscientes da necessidade e relevância de pesquisar e refletir sobre a concepção de gramática e as práticas de linguagem que regem o professor de língua portuguesa, se ergue como eixo desse artigo o fato do mesmo poder constituir-se como elemento desencadeador de reflexão acerca do ensino de língua portuguesa. Para tanto, tomamos como referência autores como: Travaglia (2001), Bagno (2003), Neves (2003), Castilho (1996), dentre outros.

Em um primeiro momento, fazemos uma discussão sobre os problemas que perpassam o ensino de língua portuguesa, enfatizamos os tipos de concepção de língua e o surgimento de teorias linguísticas que enfatizam o trabalho com a língua materna a partir do uso real, da fala enunciada pelo aluno no contexto cotidiano. Discutimos também como a formação do professor de português guarda estreita relação com a abordagem teórica efetivada em sala de aula.

No segundo momento, discutimos, a partir de questionários direcionados a 20 alunos do Ensino Fundamental (alunos do 6° e do 9° ano), questões relacionadas à concepção de linguagem e tipos de gramática trabalhadas pelos professores de língua portuguesa, bem como a influência das práticas metodológicas adotadas pelo professor para o desenvolvimento da competência sócio comunicativa do aluno. Ressaltamos que as respectivas turmas apresentam professores diferentes, ou seja, o professor que leciona língua portuguesa na turma do 6° ano não é o mesmo que leciona língua portuguesa na turma do 9° ano.

Para realização da pesquisa, dirigimos as seguintes questões aos alunos: -Você considera importante estudar a gramática? Por quê? você gosta das aulas de Língua Portuguesa? Quais são suas principais dificuldades na disciplina de língua portuguesa? A partir da resposta desses questionamentos como também de observações em sala de aula, pudemos analisar a concepção de linguagem que norteia o ensino de língua portuguesa, bem como refletir sobre a importância da formação do professor no processo ensino-aprendizagem.

Revisitando o ensino de Língua Portuguesa: a formação do professor de português

É na escola e, mais precisamente, na sala de aula que se desenvolve o ensino -aprendizagem, onde o professor se constitui como possibilitador desse processo. Com as mudanças ocorridas no sistema educacional advindas da divulgação das novas teorias, o ensino brasileiro entrou em choque. De acordo com Castilho (1998), o professor de língua portuguesa se defronta em seu dia a dia com três grandes dilemas: a crise social, a crise científica e a crise do magistério.

Esta primeira crise foi ocasionada dentre outros, devido ao rápido crescimento e a numerosa migração do homem do campo para a cidade. Esta urbanização acelerada fez com que mudasse o perfil sociocultural das escolas. Essas, por sua vez, deixaram de atender apenas aos alunos da classe média urbana e passaram a incluir no seu espaço alunos vindos do campo, com uma cultura diferente e filhos de pais sem escolarização.

A segunda crise apontada por Castilho configurou-se basicamente pela existência de correntes diferenciadas, em torno da linguagem. Cada cientista defendia suas teorias, seus posicionamentos, provocando muitos paradoxos e polêmicas. Como bem lembra Castilho (1998, p.12) “os professores que tem hoje trinta ou mais anos de idade aprenderam, na Universidade a considerar a língua como fenômeno homogêneo, iniciando-se numa gramática formal e tomando a sentença como seu território máximo de atuação”. Hoje o pressuposto da linguística em torno da linguagem é bem mais rico. Existem várias áreas de pesquisa responsáveis por um determinado aspecto da língua, dentre elas estão: a sociolinguística, a psicolinguística, a semântica, análise do discurso, argumentação, dentre outras.

A terceira e última crise refere-se à crise do magistério, que se soma aos dois problemas mencionados anteriormente, mais o da desvalorização profissional. A mudança de paradigma de ensino colocou os professores de língua portuguesa numa situação conflituosa no que se refere ao que ensinar, como ensinar e para quem ensinar..

Castilho (1998) ainda ressalta os grandes problemas que a atual geração de educadores precisa enfrentar: "reciclar-se, reagir contra o círculo de incompetência e de acriticismo que se fechou à volta do ensino brasileiro e lutar pela valorização da carreira" (p.13).

Os aspectos mencionados por Castilho (1998) não apresentam muitas diferenças do contexto atual. A conjuntura sócio ideológica que o professor se encontra não é muito diferente da de décadas passadas: carga horária elevada, mal remuneração, desvalorização profissional, baixa estima. Isso sem falarmos na permanência de professores atuantes em sala de aula sem formação acadêmica e/ou com estudo realizado em um curto espaço de tempo. Estes, por sua vez, acabam ficando perdidos e confusos com as teorias divulgadas, referentes ao trabalho com a língua materna.

Em meio a todos esses impasses existentes na educação brasileira, faz-se necessário um maior investimento na formação da classe docente para atuação em sala de aula. Este pensamento está em consonância com os PCNs quando expressam: "além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo, sistemático, para que o professor se desenvolva como profissional de educação" (2000, p. 30). Mas como argumenta Foina (1996) fala-se muito em melhorias educacionais, criação de projetos para ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, ensino com instrumentos mais modernos, inserção das TICs, no entanto não se vê um projeto sistemático, voltado para formação do professor praticamente inalterados a várias décadas, sem, no entanto, investir de maneira sistemática em uma melhor formação dos professores (FOINA, 1996, p. 108).

Se fizermos uma análise sobre a história da linguística, perceberemos que mudanças pertinentes ocorreram desde os estudos de Saussure até os dias atuais. Com a chegada da nova Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, e sobretudo, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) a reflexão acerca do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, ganha um novo contorno: passa a incorporar, de modo mais visível, a contribuição dos estudos linguísticos. Como consequência dessas novas orien-

tações teóricas outras contribuições teórico-metodológicas vão sendo agregadas ao trabalho do professor.

E, naturalmente ligada à questão da atuação do professor em sala de aula, está a concepção de linguagem presente na formação do docente. De acordo com os PCNs (2000, p.29): "o desempenho dos alunos remete-nos diretamente à necessidade de considerarem aspectos relativos à formação do professor". É por isso que insistimos em destacar a importância de uma formação continuada para os professores de língua materna, pois além do conhecimento estar sempre em mudança, o contato com a (re)leitura das teorias linguísticas implicará em uma prática de ensino mais condizente com a funcionalidade da língua. Esse tipo de ensino nos remete a uma determinada concepção de língua, pois os procedimentos trabalhados na sala de aula evidenciam a postura do professor acerca da concepção de língua. De acordo com Travaglia (2001) temos a língua enquanto expressão do pensamento, concepção que desconsidera a situação comunicativa, de acordo com essa abordagem a enunciação é monológica e se formula no interior da mente. Na segunda concepção, ainda referenciando Travaglia, temos a língua enquanto instrumento de comunicação, nela a língua é estudada como se fosse um código construído entre o emissor e o receptor, o primeiro comunica e o segundo recebe as informações. Nessa teoria, a situação comunicativa também não é considerada. Já a terceira concepção de linguagem, adota uma abordagem voltada para os sujeitos que fazem uso da língua, levando em conta aspectos como: contexto comunicativo, público de destinação do texto, gênero discursivo, variação linguística e intenções comunicativas. Essas concepções de linguagem estão presentes no trabalho do professor, norteando o ensino de língua portuguesa. E assim, como o professor de português, adota uma concepção de língua, também define uma concepção de gramática para direcionar sua prática pedagógica. É a partir da concepção de língua e dos métodos utilizados que se configura o ensino de gramática.

As mudanças no sistema educacional estão ocorrendo, as pesquisas e estudos em torno da linguagem permanecem em evolução e os professores que não dispõem do conhecimento científico, teórico-metodológico das pesquisas, acabam sem entender como funcionam essas abordagens na prática, criando metodologias e visões equivocadas sobre o processo de ensino. Essa ideia é reforçada por Aparício:

> [...] na tentativa de compatibilização entre a prática tradicional e as novas orientações teórico-metodológicas, os professores promovem confusões e equívocos em suas intervenções em sala de aula. Constroem conceitos não previstos pelas orientações teórico-metodológicas (APARÍCIO,2001. p. 82).

Diante desta perspectiva, cabe destacar também o papel da universidade em uma formação pertinente para o usuário da língua. É por meio da universidade que os educadores terão acesso às pesquisas que discutem e apontam percursos teórico-metodológicos, direcionados para a língua inserida na situação real de comunicação. Assim, é necessário que os resultados das investigações linguísticas ultrapassem a esfera acadêmica e cheguem a sala de aula como instrumentos sociais efetivos que ocasionarão a mudança das concepções de língua que vigoram em nossa sociedade. Nas considerações de Travaglia (2003) a universidade tem papel fundamental na aproximação entre a ciência linguística e o cotidiano escolar do professor. Para o autor:

> A universidade, além de atuar na educação linguística como formadora de usuários tem dois compromissos complementares como perspectiva e desafio: primeiro o de por meio da pesquisa em Linguística aplicada, desenvolver e divulgar conhecimentos que representem subsídios para o trabalho de educação linguística, e segundo, o de formar educadores para realizar a desejada e competente educação linguística das pessoas dentro de uma cultura (TRAVAGLIA, 2003, p.30).

Neves (2003), também defende a construção de um trabalho que tem como foco a linguagem em condições reais de funcionamento. Segundo ela é necessário que se finque a pesquisa linguística na valorização do uso linguístico e do usuário da língua. Nestes termos, pontua Neves:

> Penso na constituição de um material de referência teórico e prática para análise das relações entre gramática e uso linguístico, e portanto, entre organização linguística e interação na linguagem, um material de base para uma gramática escolar do português assentada na assunção de que tratamento escolar da linguagem, não pode faltar à orientação preparada pela ciência linguística (NEVES, 2003, p.18).

Para tanto, é preciso ir além do tratamento tradicional, o professor de português não pode se acomodar apenas na abordagem tradicional de conceber a língua, trabalhando unicamente com a gramática normativa, apresentando conceitos e regras como imutáveis, usando o livro didático como amuleto. Ouvimos constantemente, professores que expressam o desejo de desenvolver a escrita e a leitura do aluno através do ensino gramatical, no entanto percebe-se que esse trabalho metalinguístico não é suficiente para desenvolver estas capacidades. Essa consideração afina-se com Perini (2000) quando afirma: "Quando justificamos o ensino de gramática dizendo que é para que os alunos venham (ler ou falar) melhor, estamos prometendo uma mercadoria que não podemos entregar" (2000, p. 50). Ainda a esse respeito, Furtado (2001) aborda que quando o ensino prescritivo chega a ocupar a maior parte do tempo que é dedicado ao estudo da língua, corre-se o risco de passar para os alunos uma falsa imagem da natureza da língua e desmotivá-los quanto à compreensão do modo como o português funciona e ao papel que desempenha na vida humana. Assim, questões ligadas ao conceito de norma culta, certo/errado, língua falada x língua escrita, preconceito linguístico, dentre outros devem ser abordados fortes e seriamente pelo professor na tentativa de propiciar ao aluno a preparação para o exercício pleno da cidadania. E de acordo com Bagno (2002), o professor assume papel essencial nesta mudança:

> [...] É indispensável que o professor procure, tanto quanto possível, estar sempre a par dos avanços das ciências da linguagem e da educação: lendo literatura cientifica atualizada, assinando revistas especializadas, filiando-se a associações profissionais, frequentando cursos em universidades, aderindo a projetos de pesquisa, participando de congressos, levantando suas dúvidas e inquietações em debates e mesas redondas (2002, p.16)

Ainda fazendo referência à proposta de ensino numa vertente reflexiva, interacionista, cabe destacar que a mudança linguística é inevitável como a própria mudança de tudo que existe em nosso meio. É somente em contato com as discussões linguísticas, que a escrita de frases como: "nóis vai a festa", não será vista como erro ou falta de conhecimento do aluno, mas como uma das possibilidades de construção da língua, levando-se em consideração aspectos discursivos pragmáticos. De acordo com essa linha de pensamento, o professor precisa considerar que o principal objetivo do ensino de língua portuguesa é o desenvolvimento de habilidades que permitam uma interação autônoma e participativa do aluno, nas diversas situações de comunicação. Para Pereira (2000) deve ser: "não limitado ou escravo de livros e teorias, mas antenado à vida, comprometido tanto com a tradição quanto com a modernidade, evoluindo sem temer o novo, fiel a sua consciência sempre e preocupado em dar e fazer o melhor" (2000, p.247). Em outras palavras, não basta só conhecer a gramática tradicional, é preciso que o professor tenha condições de contemplar, de explicar os fatores que o aluno trás para sala de aula, e que não são mencionados pela abordagem convencional.

Diante desse desafiador cenário que se coloca ao professor, salienta-se a necessidade da sociedade ver o docente como um pesquisador, que como tal precisa de ferramentas para o desenvolvimento de um trabalho consistente. A infraestrutura, os recursos tecnológicos, a valorização profissional e salarial e a carga-horária, influenciam sim no desempenho do trabalho do professor e consequentemente no processo ensino-aprendizagem. Mas como menciona Pereira (2000), além desses aspectos, temos outros elementos importantes para atuação do professor em sala de aula:

> O mais importante é o entusiasmo, a paixão por aquilo que se faz, acreditar que se é capaz, pelo menos de mudar aquela turma, as pessoas que estão ali, naquele momento, em algumas horas, em um semestre, em um ano, porque naquele breve tempo poderá, além de ensinar, despertar o desejo por mais, instigar a procura do conhecimento de pessoas especiais (200, p.246).

Assim, ao professor, cabe esse trabalho desafiador, científico e instigante de 'ensinar'. Como menciona, Oliveira (2010) o professor é uma facilitador da aprendizagem, e para proporcionar um ambiente de aprendizagem ao aluno, ele precisa ser um pesquisador, um leitor, e também um profissional que acredita no seu trabalho e assim, consegue envolver o aluno em um ambiente de troca de saberes e conhecimentos, em um processo interacionista

Análise dos dados

Embasados em um ensino gramatical interacionista, entendemos que o saber-fazer na sala de aula de língua portuguesa encontra-se intrinsicamente ligados à concepção de linguagem e de gramática. Neste estudo, adquirimos através de vinte (20) questionários dirigidos a alunos do 6º ano e do 9º ano da escola Estadual Cel. João Pessoa, localizada na cidade de Dr. Severiano/RN, dados que propuseram refletir sobre a atuação do professor no ensino da língua portuguesa. Para tanto levamos em consideração não somente a resposta escrita dos alunos, mas principalmente as informações implícitas nessas respostas, como forma de diagnosticar a concepção de língua e de ensino que permeiam as aulas de língua portuguesa.

Todos os depoimentos coletados indicam que os alunos consideram importante o estudo da gramática, no entanto, verificamos que a maioria entende que aula de português é aula de gramática e que a gramática tem a função de ensinar o aluno a para ler e escrever bem, considerando que o bom aluno em português é aquele que "entende" os conteúdos de gramática. Vejamos algumas respostas, obtidas através da pergunta:

- Você considera importante estudar a gramática? Por quê?

F1- Sim. Pois a gente aprende muitos conteúdos como os verbos, advérbios, o tempo em que eles se encontram e o que estão indicando.
F2- Sim. Pois a gente aprende muitos conteúdos como os verbos, advérbios, o tempo em que eles se encontram e o que estão indicando.
F3- Sim. Porque apesar das aulas serem ruins, ensinam muitas coisas importantes.

Como podemos observar a concepção de linguagem como expressão do pensamento e a visão tradicional e normativa do que seja gramática, aquela divulgada pelos filósofos no início dos tempos, como a arte de ler e escrever corretamente foi absorvida pelos os usuários da língua portuguesa, ao ponto de ainda permanecer nas aulas de língua materna nos dias atuais. Tal postura contribui para a ideia resumida que os alunos tem sobre gramática, identificando-a como um conjunto de normas, responsável pela linguagem correta e eficiente. Foram poucos os depoimentos que tornaram explícito a importância do estudo dos aspectos gramaticais para além do estudo prescritivo. Como exemplos mencionamos os depoimentos abaixo:

> F4- Estudar gramática é bom por que ela ajuda a escrever melhor, a ler e entender o que lemos. Ensina a gente a escrever uma carta para a presidente do Brasil, para a diretora Socorro e as outras palavras de escrever para meu colega, minha irmã, minha mãe, a gramática ensina muita coisa boa.
> F16- Aprender gramática é bom por que a gente aprende a ler, escrever e pensar melhor e adequar a produção dos nossos textos.

Percebemos nessas respostas uma diferença no tratamento dado à gramática em relação aos exemplos mencionados anteriormente. Nota-se uma amplitude do fenômeno gramatical. A gramática não é referenciada apenas como meio de escrever melhor e aprender conteúdos. A interpretação, a curiosidade e o entendimento da leitura e da escrita do próprio aluno estão presentes no depoimento de F4 e F16. Percebe-se, ainda, através da fala de F4 que o aluno, mesmo inconscientemente, tem conhecimento da existência de uma língua padrão, privilegiada pela sociedade, e de uma língua não-padrão. O fator adequação da variedade linguística, tão defendido por Travaglia (2001) no ensino de gramática, encontra-se implicitamente, presente neste depoimento. Os alunos apontam que as aulas desenvolvidas de forma mais contextualizada, considerando a heterogeneidade da língua, são mais produtivas e significativas. Esta constatação tornou-se mais clara quando estes mesmos falantes responderam à pergunta*:*

- Você gosta das aulas de língua portuguesa? Por quê?

F4- Eu gosto muito, por que são bem criativas, não é só uma coisa e a gente aprende a se expressar e escrever bons textos.
F16- Sim. Porque a gente vê vários textos legais, brincamos, a gente dramatiza peças, escreve textos para nosso colega, ler e várias outras coisas boas.

Notamos, por meio dessas falas, que a professora tenta desenvolver suas aulas de língua portuguesa em uma perspectiva interacionista, fazendo com que seus alunos usem efetivamente a gramática, lendo, escrevendo, ampliando as formas de comunicação. E para isso, faz uso de práticas metodológicas que possibilitem o desenvolvimento de tais habilidades linguísticas. Esses depoimentos nos possibilitou também a análise e a verificação de um outro aspecto, seguramente explicitado por Travaglia, a formação do professor. Este autor considera que a concepção de linguagem do professor é fundamental para o trabalho que se efetiva em sala de aula. O que nos confirma, assim, a necessidade de uma formação continuada e consistente para os professores de língua portuguesa.

A reflexão, a partir do *corpus* em apreciação, nos evidenciou a existência de professores ligados ao autoritarismo e ao trabalho metalinguístico da língua. Utilizam práticas pedagógicas tradicionais que não estimulam a interação e a curiosidade dos alunos. Como exemplo de tais procedimentos temos o forte apego ao livro didático e a cópia de exercícios didatizados e, portanto repetitivos, com o objetivo principal de exercitar e memorizar as regras gramaticais. Este tipo de professor tem uma visão prescritivista da linguagem, o que acaba gerando no aluno um certo descrédito e apatia pelas aulas de gramática, uma vez que de forma geral, o aluno não utiliza as regras normativas nos seus discursos cotidianos. Chegamos a essa conclusão, através da análise dos depoimentos dos alunos, quando questionados sobre o gosto pelas aulas de língua portuguesa.

F5- Não, porque além da professora não ser muito boa a gente escreve muito.
F6- Mais ou menos. Porque às vezes eu gosto dos conteúdos e das atividades, mas tem vez que eu me enrolo na disciplina.

F7- Detesto as aulas de português porque eu não consigo aprender os verbos, não aguento mais verbo.
F18- Não. Porque eu acho muito chata e muito cheia de coisas que não precisamos utilizar no cotidiano.

Contudo, o *corpus* em análise, permite inferir que o aluno do ensino Fundamental, no universo pesquisado, apresenta dificuldades na produção dos textos, inclusive considerando aspectos referentes à gramática. Ao verificarmos qual concepção de linguagem é adotada pelos professores do 6º e do 9º ano, constatamos a existência de duas concepções: a que considera a língua como forma de interação e a de que vê a língua como expressão do pensamento. Sentimos a necessidade de um maior aprofundamento, por parte dos professores, nas pesquisas científicas em torno da linguagem. Há pesquisas muito relevantes, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, principalmente no tocante à gramática. No entanto, só é possível ter uma compreensão pertinente sobre essas abordagens, os professores que já dominam as teorias que os embasaram em sua formação. E isso é complicado, porque grande parte dos professores, pressionados pelas "mudanças" no sistema educacional podem correr o risco de abandonar uma prática costumeira, por uma desprovida de pressuposto teórico, comprometendo assim, a sua prática pedagógica.

É preciso que se tenha uma formação consciente e crítico-reflexiva sobre o trabalho que se propõe desenvolver com o ensino de gramática, como também está sempre em contato com as pesquisas realizadas no espaço acadêmico. Já que as teorias produzidas em torno dessas pesquisas não dão uma receita eficiente para o trabalho em sala de aula, mas conduzem os educadores a refletirem sobre suas práticas. Elas apresentam inovações do ensino quando discutem competência a serem alcançados pelo aluno e mostram a reflexão, a análise e a pesquisa como focos do ensino de língua materna.

Considerações finais

Diante das análises realizadas, constatamos que o ensino de língua portuguesa nos últimos anos vem passando por mudanças significativas. O professor não está trabalhando com a gramática somente de forma tradicional, encontramos

indícios de um trabalho interacionista, através da realização de atividades linguísticas condizentes com uma gramática em uso. Esta é uma das mudanças produtivas ocorridas no tratamento dado à linguagem na sala de aula. O professor vem tentando (apesar das dificuldades) priorizar um ensino que tenha como principal objetivo a competência comunicativa dos usuários da língua.

Percebemos ainda, por meio do depoimento dos alunos, que as aulas desenvolvidas sob esta perspectiva são mais significativas do que aquelas trabalhadas sob uma visão normativa e prescritiva da linguagem. Todavia, faz-se necessário salientar que (infelizmente) o trabalho metalinguístico e a valorização exclusiva pela língua padrão, a de maior prestígio social, estão fortemente presentes no ensino de língua portuguesa

Notamos, também, que é imprescindível a formação continuada do professor de língua para desempenhar com mais segurança e criticidade o seu trabalho, como também permitirão encarar mais adequadamente os problemas linguísticos encadeados por uma sociedade em constante mudança.

É válido explicitar que, os pressupostos mostrados nessa pesquisa buscam fazer com que o professor reflita sobre sua postura enquanto educador, na tentativa de aperfeiçoar cada vez mais, o instrumento capaz de melhorar uma sociedade. É imprescindível fazermos sempre uma autorreflexão e nos perguntarmos o que de fato queremos com o que estamos fazendo.

Referências

APARÍCIO, M. A.S. As ações didático-discursivas do professor para a construção e manutenção dos tópicos em aula de gramática. In: KLEIMAN, A. (org). **A formação do professor**: perspectiva da Linguística aplicada. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001, p.181-201.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. 16ª ed. são Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Ensino de 5ª e 8ª séries; Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2000.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CASTILHO, A. de T. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: contexto, 1998.

FOINA, L. de M. G. **A formação do professor de língua portuguesa para as séries iniciais**. In: Edc. Bras. Brasília, 18(37), p. 105-127, 2º semestre, 1996.

FURTADO, M. A. C. **A abordagem funcionalista:** contribuição à formação do professor de português. Trabalho apresentado no VI congresso Brasileiro de Linguística aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: contexto, 2003.

PEREIRA, M. T. G. **O professor de língua portuguesa**: modos de ensinar e de aprender. In: AZEREDO, J. C. (org). Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino. Petrópolis-RJ: vozes, 2000.

PERINI, A.M. **Sofrendo a gramática**. 3ª ed. são Paulo: Ática, 2000.

POSENTI, S. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001. Associação de Leitura do Brasil (Coleção Leituras no Brasil).

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber:** a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1ºe 2º graus. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Gramática:** ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM A ATIVAÇÃO DO CONHECIMENTO INFERENCIAL PARA A PROMOÇÃO DA COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO LEITORAS

RENATA SORAH DE SOUSA E SILVA RODRIGUES (UECE)

O quadro do Brasil e do Nordeste no quesito leitura

No auge da política nacional da universalização de educação básica com qualidade e equidade, o domínio da leitura e da escrita constitui condição essencial para assegurar o sucesso escolar e o exercício pleno da cidadania, portanto torna-se inadiável a concentração dos esforços da sociedade civil e do Estado em torno de uma política de formação do leitor. Se a escola não consegue realizar mudanças significativas no ensino que sejam coerentes e que sejam reflexo do progresso, inclusive tecnológico, pode-se afirmar que é sobretudo porque a sua concepção de leitura e ensino de leitura é deformadora (MEC, 1994).

A prática da leitura é condição efetiva da modernidade, reconhecida como espaço de circulação de informações múltiplas. É matéria de definição e de superação de alguns dos impasses do desenvolvimento. Há muito, deixou de ser mera decodificação de signos gráficos e passou a comportar um diálogo entre texto e autor (KOCH & ELIAS, 2007). Por isso os sentidos são construídos por meio de negociação.

Se o homem não se encontra nesse complexo de informações e sentidos, de interpretação e criação, sua participação social estará reduzida ao plano da cópia e da repetição (MEC, 1994). O papel do Estado é viabilizar condições para que a população possa compartilhar o acervo cultural, político e social acumulado pela nação, e o papel da escola é disseminar a informação através da leitura. O incentivo à leitura e a busca pelo conhecimento devem ser as práticas primordiais dentro da instituição escolar. Infelizmente, parece que, no geral, não é isso o que tem acontecido.

Embora haja diversos trabalhos desenvolvidos pelo Estado, por fundações, grupos civis, comunidades e universidades apontando para a importância do ensino da leitura na escola, esta não tem acompanhado a avalanche de informações oferecidas e sucumbe à mesmice de uma forma de ensinar a ler de décadas atrás, ou seja, mecanizada, voltada sobretudo para a decodificação, a junção de letras e sílabas, em que o mais importante consiste na oralização de um texto.

Não existem modelos fechados sobre como trabalhar o ensino da leitura. As estratégias podem ser diferenciadas segundo grupos de atuação, condições locais e público-alvo. O que deve haver, porém, é um *continuum* de reflexão sobre o que está sendo feito e o que deve ser feito. O papel fundamental de se ensinar a leitura é, antes de tudo, social, ou seja, qualificar o cidadão para o desenvolvimento do país.

Como, porém, podem-se formar leitores se a escola não consegue alcançar uma convivência permanente com a leitura? Se a própria escola mais afasta do que leva a desfrutar a leitura? Se o ambiente familiar não é um espaço que comporta leitores? A omissão e o trabalho, às vezes, maquiado não suprem a deficiência ou indiferença no que diz respeito à formação de leitores.

Caminhos para formar uma sociedade leitora

Embora os números sejam alarmantes, a ideia de uma sociedade leitora é viável se buscarmos estratégias a fim de materializá-la. Há um vasto material teórico sobre a importância da leitura e sobre estratégias de como desenvolver o ensino da leitura.

Pietri (2007) aponta que os fatores determinantes para a falta de interesse do aluno pelo livro e consequentemente pela leitura envolvem:

- a iniciação equivocada do leitor;
- a posição do livro na escala de valores da tradição escolar;
- a falta de acesso a outros materiais impressos que não sejam o livro didático;
- a situação da leitura no sistema educativo;
- a falsa ideia de que o lugar da leitura seja apenas na escola.

O mesmo autor afirma que, para reverter esse quadro, é necessário:

- capacitação séria aos mediadores da leitura;
- ampliação, através dos meios de comunicação de massa, das informações e referências a livros e periódicos;
- multiplicação e dinamização dos espaços de leitura;
- reformulação da metodologia de difusão da leitura em sala de aula;
- extensão da prática da leitura a todos os campos de interação social.

O que se sabe e é de consenso para todos é que o domínio da linguagem oral e escrita é condição *sine qua non* para a realização sócio-histórica de uma sociedade, e, alheios a essa interlocução, os homens não se transformam em reais cidadãos. Vivemos sob o risco de um círculo vicioso no qual o desenvolvimento não é alcançado sem a educação, e a educação depende do desenvolvimento. Portanto, o ensino da leitura implica, acima de tudo, contribuir para o progresso social. E a instituição mais importante no processo de formação de uma sociedade leitora é, indiscutivelmente, a escola. Nesse sentido, a estruturação de um sistema nacional de educação básica de qualidade constitui a primeira entre as diversas prioridades nacionais.

É interessante perceber que o país, de modo geral, está demonstrando maior atenção à questão da educação fundamental, não somente no âmbito dos poderes públicos – governos federal, estadual e municipal – como também no âmbito da sociedade civil. Observa-se, por exemplo, que o bordão do governo vigente (Pátria Educadora) alude a uma sociedade que como um todo deve se preocupar e agir para que a educação seja de referência, o que aponta para a escola como principal responsável para desenvolver habilidades cognitivas básicas de leitura, escrita e aritmética, além de preparar o discente para atuar como cidadão no país. Isso constitui um avanço, pois, ao se perceber a necessidade de uma contínua educação para o favorecimento da sociedade como um todo, haverá, além do desejo, a inclinação para agir e promover mudanças.

Segundo Vianna (1991), as causas para índices tão baixos de aprendizagem devem-se à formação do professor e à organização do ensino. Destacam-se: superpopulação das salas de aula; faltas contínuas de professores; alta rotatividade docente; defasagem dos conteúdos; deficiência na formação docente; apelo à me-

morização; defasagem entre o currículo e a realidade sociocultural do aluno; falta de um ensino que desenvolva a capacidade de ler, escrever e contar; inadequação de livros e materiais didáticos à cultura social do aluno; metodologias impróprias; constantes alterações curriculares nem sempre ajustadas à realidade do aluno; currículos congestionados; ausência de assistência pedagógica; desestímulo e desinteresse dos professores em relação à escola e ao ensino; ausência de participação da família; e deficiência do sistema de avaliação, altamente repressivo e punitivo, que não orienta o seu processo formativo.

Dentre tantas causas que impedem a formação de uma escola cidadã, voltaremos a atenção ao aspecto da leitura.

Os Parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1998) defendem uma revisão no currículo para que nossos jovens possam ingressar no mundo do trabalho. Dentre os objetivos indicados pelos PCN (BRASIL, 1998, p. 8), destacam-se:

- utilizar as diferentes linguagens [...] como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Os PCN apontam ainda para o papel da escola de “formar leitores” e, para isso, a instituição escolar precisa criar condições para que progressivamente o aluno possa interpretar, refletir e, consequentemente, agir.

Cabe à escola, com a intenção de formar leitores, apresentar diversos gêneros de texto aos alunos e levá-los a fazer leituras diferenciadas, levando-os a compreender que, por exemplo, a forma de ler um poema difere da forma de ler uma charge. A leitura pode diferenciar-se ainda se relacionada à faixa etária. Um aluno de 11 anos realiza uma leitura diferente de um de 17. Nesse sentido, a mediação do professor é de grande relevância para fazer do momento da aula de leitura um momento de prazer e de aprendizagem.

Para orientar as aulas de leitura em sala de aula e fazer destas um processo de desenvolvimento de estratégias de leitura, segundo Kleiman (1998), o professor precisa definir tarefas cada vez mais complexas, porém passíveis de resolução. Aos poucos, o professor vai retirando os suportes, e o leitor redefine as tarefas para si próprio, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura. O leitor estará se formando como leitor propriamente dito e construirá seu próprio saber sobre texto e leitura.

Solé (1998) ratificou essa ideia de construção do conhecimento quando citou em sua obra a ideia de Bruner e colaboradores e a sua metáfora dos andaimes. Assim como os andaimes sempre estão localizados um pouco acima do edifício que contribuem para construir, os desafios do ensino, todo e qualquer tipo de ensino, não somente o da leitura, devem estar um pouco além dos que o aluno seja capaz de resolver. Mas, assim como, depois da construção do edifício, o andaime é retirado, sem que o edifício caia, as ajudas que caracterizam o ensino devem ser retiradas progressivamente, à medida que o aluno se mostrar mais competente e puder controlar sua própria aprendizagem. O bom ensino, ainda segundo Solé (1998, p. 76), "não é apenas o que se situa um pouco acima do nível atual do aluno, mas o que garante a interiorização do que foi ensinado e seu uso autônomo por parte daquele".

Consoante Kleiman (1998), a leitura tem constituído um lugar cada vez menor no cotidiano do brasileiro em geral. O resultado tem sido a pobreza no seu ambiente de letramento e a formação precária de profissionais da escrita que ensinam a ler, mas não são leitores.

As práticas que envolvem a leitura, na sala de aula, são muitas vezes desmotivadoras ou perversas, como a leitura de textos para definir conceitos gramaticais, como dígrafos, encontros consonantais, dentre outros, ou ainda a leitura de um texto ou de livro seguido de cópia como castigo por estar conversando ou, ainda pior, a suposta correção de textos que estão numa variedade que não é a padrão por dispersão ou falta de concentração na aula de Língua Portuguesa (vale salientar que essa punição se torna mais cruel quando se está violando um texto reconhecidamente literário e, para o aluno, torna-se mais difícil, quiçá impossível, se ele não domina a variedade padrão).

Tais práticas demonstram um entendimento limitado e incoerente do que é ensinar Língua Portuguesa e desmontam qualquer possibilidade de interesse por

parte do aluno em aprender. Infelizmente, tais ações são legitimadas pela escola e funcionam como mecanismo poderoso de exclusão fora da escola, como, por exemplo, em provas de concursos diversos que exigem do candidato o conhecimento fragmentado e mecânico sobre a gramática da língua, consequência de uma abordagem de ensino contrária a uma abordagem global, significativa e baseada no real uso da língua.

Portanto, cabe ao mediador definir tarefas exequíveis, plausíveis e significativas, segundo objetivos pré-definidos estabelecidos pelo professor. Cabe ao leitor reconhecer a natureza da tarefa e estar plenamente convencido de sua importância e relevância. A aprendizagem se dá na interação e consiste basicamente na realização de atividades, entre elas a leitura, com compreensão.

Além do livro didático como suporte para o ensino da leitura

No contexto atual, ainda é bastante prevalente o uso do livro didático como elemento predominante no contexto de sala de aula e nas decisões que se deve tomar quanto ao que e como ensinar. Ocorre que há muitas críticas quanto à qualidade e ao uso desse material.

O livro didático de língua portuguesa (doravante LDLP) utiliza estratégias que, em princípio, promoveriam a facilitação da aprendizagem, como a divisão em unidades temáticas, para nortear as aulas da disciplina. Grosso modo, essas unidades, independentemente da editora que publica o livro, seguem um modelo bastante engessado: apresentação de um texto; atividades de interpretação sobre o texto; proposta de produção escrita e abordagem de conceitos gramaticais. Os textos, quase sempre, são fragmentados, e em muitas das vezes os recortes de texto são feitos de modo que prejudicam a compreensão do leitor, daí a falta de um nexo e a dificuldade para a leitura do discente. As figuras que aparecem nos livros pouco acrescentam ou não dialogam com o texto principal, e novamente a falta de uma "conexão" dificulta a compreensão e compromete, de modo geral, o rendimento da aula.

Ao longo dos 20 anos em que trabalhamos como professora em escolas públicas e privadas, percebemos que a seleção de textos que fazem parte do livro didático parece ter como fim tornar a leitura mais "facilitada"; isto superficializa a inter-

pretação dos textos: não há ligação entre o texto e as condições de produção; não há ligação entre o fragmento e a obra à qual originalmente o texto pertence; e as características próprias que o autor conferiu à obra, quase sempre, são suprimidas.

Face a esse panorama, não se pode, contudo, escapar da constatação de que, em nosso contexto, o livro didático ainda deve ter papel na sala de aula. Entretanto, o foco não deve ser ele: as aulas reais de Língua Portuguesa comprovam que, quando o livro didático é a mola-mestra de uma aula, esta é pouco proveitosa.

A facilitação excessiva da leitura, que é uma proposta dos livros didáticos, não contribui para um leitor tornar-se proficiente, pois este deve saber que:

- leituras efetivamente produtivas envolvem grau de dificuldade;
- ler é solucionar um conjunto de problemas que o texto oferece;
- o próprio texto pode contribuir para solucionar os problemas que lhe são apresentados.

Um leitor proficiente, por exemplo, sabe que deixar o texto de lado, sem tê-lo lido na íntegra, e procurar outro texto que ajudará na compreensão do primeiro, é uma prática letrada. Um ensino calcado exclusivamente no LDLP, porém, não contempla essa (nem tantas outras) possibilidade. A escola, hoje, não estimula os alunos a estabelecerem objetivos para a leitura de um texto. Isso os impede de construir uma referência para a elaboração e verificação de hipóteses, processo também necessário para a construção de sentidos.

Portanto, conclui-se que as atividades de ensino de Língua Portuguesa não podem ficar restritas às sugeridas pelo livro didático; este deve ser um apoio do professor, e não o contrário. O trabalho de construção de sentidos demanda tempo, que englobará discussões, elaboração de hipóteses, verificação, anotações e conclusões. Esse processo não é, definitivamente, contemplado pelas práticas escolarizadas de leitura.

Autores como Antunes (2003) e Pietri (2007) têm apontado a dependência do livro didático, por parte do professor, como um entrave para o processo de aprendizagem da leitura em sala de aula. Os autores apresentam propostas de como o trabalho poderia acontecer de modo proveitoso, considerando a proficiência na leitura. Entretanto, o que se constata é que há pouca produção intelectual de prática

efetiva das propostas de ensino da leitura com seus respectivos resultados. Portanto, é necessário testar as práticas sugeridas por teóricos e o registro dos resultados, positivos ou negativos.

Mas o que já se sabe e é de consenso é que não se concebe mais um livro didático que utilize o texto para conceitos mecanizados de elementos gramaticais. Além disso, não é mais aceitável que o texto seja analisado apenas como repositório de mensagens e informações. Questionamentos como "Qual é a mensagem do texto" ou a procura por sinônimos e antônimos literais no dicionário ou ainda a solicitação de respostas a questionamentos em que o leitor só precise "passar os olhos" sobre o texto, sem utilizar o pensamento, investem numa visão pautada pela passividade. Ele não deve ou não precisa construir um sentido para interagir com o autor. O resultado para atividades como essas é a produção de respostas transcritas, sem uma visão particular e sem significado para o leitor.

Há, ainda, o uso da leitura para avaliação. Não é preciso ser professor para facilmente concluir que a leitura em voz alta inibe o leitor. A preocupação primária será com o ato de decodificar e não com a compreensão do texto. Outro problema surge se o professor exigir que a pronúncia do leitor seja a suposta "pronúncia-padrão", isso abalará a autoconfiança do leitor com as possíveis interrupções e interferências.

Do mesmo modo, leitura cobrada através de resumos, relatórios e preenchimento de fichas é uma redução da atividade avaliativa da leitura e uma avaliação desmotivadora. Usar atividades de leitura com base no controle diminui a semelhança entre a leitura espontânea e a leitura escolar; como consequência, a leitura escolar será vista como dever, e não como prazer.

Outra questão importante diz respeito à concepção de leitura como possibilidade de produção de múltiplos sentidos. A ideia de que há apenas uma maneira de abordar todos os textos e há apenas uma interpretação a ser alcançada constitui uma concepção autoritária de leitura. No entanto, a leitura é exatamente o contrário: os elementos que contam, que são relevantes, são aqueles que efetivamente significam algo para o leitor, portanto sua experiência é indispensável para construir o sentido.

Não há, a rigor, leituras autorizadas, mas reconstruções de significados, alguns mais, alguns menos adequados, segundo os objetivos e intenções do leitor. O que

se sabe, portanto, é que, para se adquirir algum tipo de conhecimento – científico, estético filosófico etc. –, o que hoje só pode ser encontrado em pequena parcela na comunicação do dia a dia, mesmo nos meios mais privilegiados, só é possível através de leituras, do livro. Ler, portanto, é uma necessidade para todo indivíduo que pretende viver em sociedade, como diz Lajolo (1994, p. 106):

> E não apenas para aqueles que almejam participar da produção cultural mais sofisticada, dos requintes da ciência e da técnica, da filosofia e da arte literária. A própria sociedade de consumo faz muitos de seus apelos através da linguagem escrita e chega por vezes a transformar em consumo o ato de ler, os rituais da leitura e o acesso a ela. Assim, no contexto de um projeto de educação democrática vem à frente a habilidade de leitura, essencial para quem quer ou precisa ler jornais, assinar contratos de trabalho, procurar emprego através de anúncios, solicitar documentos na polícia, enfim, para todos aqueles que participam, mesmo que à revelia, dos circuitos da sociedade moderna, que fez da escrita seu código oficial.

O que se constata, porém, nas escolas é uma forte resistência à leitura por parte dos alunos que, em alguns casos, é compartilhada por seus próprios mestres. Para Bamberger (1987), a resistência à leitura advém do fato de não se saber ler. A realidade, sobretudo das escolas públicas, aponta para uma cultura de que não se deve reprovar, pois isso desestimula o aluno. O efeito colateral dessa postura é que o aluno que não saber ler é promovido para a série seguinte, e isso gera uma "bola de neve".

Por outro lado, há os que leem, porém veem o ato de ler como uma atividade penosa. Como toda habilidade adquirida, é preciso visualizar o prazer que se sentirá quando estiver plenamente apto a desenvolver uma habilidade adquirida. Isso acontece, por exemplo, ao andar de bicicleta, dirigir um carro, operar um computador, tocar um instrumento e ler. O leitor que é adequadamente motivado experimentará prazer em exercitar sua habilidade de ler. Estará pronto a ser estimulado, sobretudo para a leitura da literatura. Mas isso não acontece de forma instantânea. Antes da leitura das letras, deve-se atentar para uma outra leitura que desperte para a criticidade.

Para Paulo Freire (1992, p. 11), o aprendizado da leitura das palavras deve ser precedido pela leitura do mundo, a partir de uma atividade perceptiva que fará emergir a leitura crítica:

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

A leitura mecanicista quase sempre não é válida. O processo de leitura deve ser dinâmico, pois um ato de leitura compreende o ato de refletir e transformar.

Bamberger (1987) afirma que mesmo em países desenvolvidos lê-se muito menos de que se deveria. Isso acontece, segundo o autor, em função de não serem respeitadas as fases de desenvolvimento intelectual da criança na escolha de suas leituras. Para ele, cada fase de leitura, como para cada tipo de leitor, corresponde uma modalidade de interesse. Isso é comprovado pela vida prática enquanto leitores. Na infância, por exemplo, a contação de histórias de fadas desperta muito a atenção, o que já não é tão evidente na adolescência. Na vida adulta, a leitura que nos interessa está voltada para aquilo que cremos, para a nossa área de atuação, e até para a fruição fazemos determinadas escolhas, motivadas pelas nossas impressões particulares. Bamberger cita Nila Banton Smith quando declara: “O interesse é a pedra de toque do progresso, do prazer e da utilidade da leitura. É o gerador de toda atividade voluntária da leitura” (1987, p. 31).

Alguns fatores são intelectualmente relevantes para que se possa motivar alguém a ler: a faixa de etária, as diversas fases do desenvolvimento intelectual, o sexo, o nível socioeconômico. No ato de leitura, o interesse vai determinar o gosto, a escolha do tipo de livro, a tendência à determinada corrente estética, a preferência por certos temas etc.

Cabe à escola, mais especificamente ao professor, pensar nesses aspectos ao sugerir a leitura de um livro em sala de aula. Além disso, cabe ao professor usar o estímulo necessário para que o aluno busque a leitura. Mas convém salientar que a falta de interesse pela leitura por parte dos alunos e a possível parcela de responsa-

bilidade da escola não são situações recentes. Lobato (1969, p. 85) já sinalizava para a falta de estímulo dos pequenos leitores da época, mas, felizmente, ele também apontou para a "mágica" que pode reverter a situação:

> Um belo dia lhe cai nas mãos um livro proibido, Tereza, a filósofa, por exemplo. O menino abre-o, por acaso, já enfastiado de antemão. — Já sei. É aquela seringação do Tiradentes... E lê displicente uma linha. Lê mais interessado a segunda. Lê uma outra com o sangue já a alvoroçar-lhe nas veias — e corre a esconder-se para que ninguém lhe perturbe a leitura do livro inteiro. Está salvo! Aquele providencial livrinho matou-lhe o engulho da leitura inoculado na escola pela pedagogia soma. O menino aprendeu no livro de Tereza o valor da leitura; viu que a letra de forma não se limita a veicular as estopadas bocejantes do desagradável tempo de prisão escolar, viu que a leitura é suscetível de interessar profundamente à imaginação.

Lobato (1969, p. 85) já declarava que a escola era (é?) a grande culpada pela resistência que o educando demonstra pela leitura, por sua rejeição pelo livro, conforme escreve no mesmo texto:

> O menino aprende a ler na escola e lê em aula, à força, os horrorosos livros de leituras didáticas que as indústrias do gênero impingem nos governos. [...] Aprende assim a detestar a pátria, sinônimo de seca, e a considerar a leitura como um instrumento de suplício. A pátria pedagógica, as coisas da pátria pedagogicada... [...] e embutida a martelo num cérebro pueril que sonha acordado e, fundamente imaginativo, só pede ficção, contos de fada, história de anõezinhos maravilhosos, "mil e uma noites"... [...] sai o menino da escola com esta noção curiosíssima, embora lógica: a leitura é um mal, o livro, um inimigo; não ler coisa alguma é o maior encanto da existência.

É preciso respeitar as fases de desenvolvimento intelectual do leitor e, mais, é preciso estimular o gosto pela leitura. Para isso, na escola, o professor deve valer-se das habilidades adquiridas, do conhecimento prévio do aluno para motivá-lo a buscar o livro para refletir, discutir e transformar.

A fim de contribuir para o preenchimento dessa lacuna, intentamos investigar como a construção do sentido a partir do conhecimento inferencial pode tornar as práticas de leitura em sala de aula mais próximas do real. Pensamos, então, numa proposta de intervenção que contemple a vivência e interação do aluno com o texto. Acreditamos que, para tanto, é necessário contribuir para que o aluno articule o seu universo de conceptualizações pessoais (que muitas vezes passa ao largo das expectativas que a escola assume) à leitura de um determinado texto. A contribuição desse trabalho é exatamente utilizar as práticas apontadas por teóricos diversos como viáveis para a aprendizagem da leitura e focar na construção do sentido do texto a partir do conhecimento prévio. A exploração de aulas de leitura poderá fornecer novas perspectivas de como a leitura pode ser trabalhada em sala de aula, conduzindo à autonomia e à proficiência dos sujeitos-aprendizes.

Referências

ABARCA, E. V.; RICO, G. M. Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. In: TEBEROSKY, A. (Org.). *Compreensão de leitura:* a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ALARCÃO, I.; SANTOS, R. M. M. Kenneth S. *Goodman e o seu modelo de leitura*. A leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhas. Análise linguística do ato de leitura e a sua aplicação pedagógica em língua materna e em língua estrangeira. Universidade de Aveiro (Doc. 1), 1986.

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. *A leitura*: teoria, avaliação e desenvolvimento. 8. ed. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. Tradução Octávio Mendes Cajado. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1992.

KLEIMAN, A. *Leitura:* ensino e pesquisa. 2. ed. Campinas/SP: Pontes, 1996.

_____. *Oficina de leitura.* Campinas: Pontes, 1998.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1994.

LOBATO, M. Os livros fundamentais. In: *A onda verde*. São Paulo: Brasiliense, 1969.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *UNIMAR* v. 17, n. 1, 1995.

PIETRI, E. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VIANNA, H. M. Evasão, repetência e rendimento escolar - a realidade do sistema escolar brasileiro. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 4, 1991.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

ESTRATÉGIAS E TÉCNICAS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM INSTRUMENTAL

VALDELINO LOURENÇO DA SILVA (UFRPE)
DIANA VASCONCELOS LOPES (UFRPE)

Introdução

O ensino de língua estrangeira tem, como um de seus objetivos primordiais, a capacitação do aluno para que este possa fazer uso do idioma em diversas esferas da vida pessoal, acadêmica e profissional. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no que se refere ao ensino de língua estrangeira, são apresentadas orientações pedagógicas e instruções para o trabalho com leitura e compreensão textual da seguinte maneira:

> Deve-se dizer, ainda, que a compreensão é uma atividade com propósito definido, pois aqueles envolvidos nesse processo estabelecem objetivos quanto à finalidade do ato de compreender em que estão engajados, por exemplo: ler um jornal, ouvir uma notícia no rádio, compreender um texto escrito sobre as regras de um jogo, ler uma bula etc., definem objetivos de compreensão específicos. (BRASIL,1991)

A ênfase do ensino da leitura instrumental recai sobre as atividades que possuem, dentre outras técnicas e estratégias de leitura e compreensão textual, o trabalho com a prática de *skimming reading* (leitura rápida do texto para obter uma ideia mais geral do assunto), de *scanning reading* (leitura de partes do texto, com o intuito de encontrar rapidamente uma informação específica), a busca por cognatos, o referencial contextual, o exercício de inferências contextuais e as *keywords* (palavras-chave), uma vez que são estes alguns dos elementos textuais que proporcionam uma leitura com rapidez e eficiência.

Devido às exigências do mercado de trabalho e à busca crescente por novas tecnologias, o reconhecimento da importância das línguas estrangeira teve um aumento considerável nos últimos anos. Por conseguinte, no Brasil, o ensino de línguas estrangeiras tem como um de seus objetivos "habilitar o estudante ao uso do idioma em suas diversas esferas da sua vida pessoal e profissional" (Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, 2002, p.93).

Apesar do reconhecimento da importância da aprendizagem de um novo idioma, é incompreensível o descaso com que ensino de língua estrangeira é tratado. Almeida filho (2002, p.7) afirma que, apesar desse descaso,

> A sociedade brasileira reconhece um valor educacional formativo na experiência de aprender outras línguas na escola. Reconhece esse bem cultural ao garantir de alguma forma a presença da disciplina língua estrangeira (LE) no currículo e mesmo quando duvida da eficácia do ensino escolar e leva seus filhos e a si mesmo para aprender línguas em escolas e institutos particulares de idiomas.

Esse comportamento nos mostra a importância atribuída ao aprendizado de língua estrangeira (doravante LE), seja para o mercado de trabalho, seja para a construção da vida acadêmica, profissional e até pessoal dos aprendizes. O fato é que, na maioria das vezes, a escola de ensino regular raramente supre a necessidade de ofertar uma LE com ensino de qualidade; o que influencia de forma negativa a maneira como o ensino de LE é visto pela sociedade, gerando, com isso,crenças que, para aprender uma LE, é necessário residir fora do país por muito tempo.

Desse modo, essa pesquisa teve como motivação maior a necessidade de reflexão sobre a prática da docência em LE (mais precisamente em língua inglesa) em sala de aula.Fruto da experiência de uma oficina de leitura com alunos de terceiro ano do Ensino Médio, esse trabalho é dedicado, mais precisamente, à investigação do processo de ensino-aprendizagem da leitura em língua inglesa na escola onde o projeto foi desenvolvido.

Adotamos a abordagem instrumental por se tratar de um método de ensino diferenciado. Como aborda Monteiro (1999, p.10)

> Ao assumirmos pela primeira vez uma turma da disciplina Inglês Instrumental voltado para a leitura, logo percebemos se tratar de um ensino diferenciado de línguas estrangeiras, que conta com materiais e características de ensino próprias.

Inglês instrumental: uma perspectiva histórica

O ESP(*English for Specific Purposes*), em português, Inglês para Propósitos Específicos, também é conhecido no Brasil como inglês instrumental. Essa disciplina começou a se difundir como abordagem de ensino no país no início da década de 60 do século XX, passando a fazer parte da grade curricular de disciplinas oficiais das universidades e escolas de inglês. Entretanto, apesar dessa adoção recente no nosso país, Bloor (1997) afirma que os primeiros materiais de inglês instrumental datam do ano de 1415. Segundo este mesmo autor, naquele ano foi produzido um manual específico de negociações para a área de produtos agrícolas e de lã. Esse material era basicamente uma espécie de minicurso que ensinava por meio de uma grande quantidade de mini diálogos e com léxico voltado para a área relacionada à indústria de lã.

Uma das primeiras vertentes do inglês instrumental decorre da expansão que ocorreu no final da década de 60 e início dos anos 70 do século XX. Houve, assim, um incremento nas pesquisas sobre as variedades de inglês, com maior enfoque sobre as áreas de ciência e tecnologia, o chamado *English for Science and Technology* ou EST (BORGES, 2003, p. 85). Em pouco tempo, houve uma grande expansão para outras áreas, como inglês para negócios e economia (*English for Business and Economy* - EBE), inglês para ciências sociais (*English for Social Science* - ESS), inglês para fins acadêmicos (*English for Academic Purposes*) e inglês para fins ocupacionais (*English for Occupational Purposes* - EFO).

É importante salientarmos que a abordagem instrumental pode ser adotada no processo de ensino-aprendizagem de qualquer idioma. No entanto, nossa proposta de investigação nessa pesquisa foi em torno doensino da língua inglesa. Optamos, assim, por usar, no decorrer do texto, a sigla ESP.

Metodologia de trabalho

Para que a realização deste estudo se concretizasse, foi necessário seguirmos os procedimentos referentes à pesquisa de campo. Tais procedimentos, no que se refere a nossa pesquisa, consistiram em observar como ocorre o ensino da leitura em língua inglesa na sala de aula, e nas intervenções realizadas pelo professor-pesquisador durante as aulas. Dessa forma, foi possível proceder à coleta e, posteriormente, à análise dos dados.

É importante mencionar que a nossa pesquisa não se detém apenas na coleta e quantificação de dados, pois nos norteamos por objetivos de essencialmente de caráter qualitativo. Sendo assim, em função de nossos objetivos centrais, a pesquisa que mais se adequa para o estudo proposto segue uma abordagem qualitativa, a qual se caracteriza da seguinte forma:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes frente ao problema. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes". (MINAYO; DESLANDES; GOMES; 2011 P.21).

O projeto tomou forma a partir do desenvolvimento de oficinas que visavam ao desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão textual, na perspectiva do ESP. Para tanto, utilizamos como campo de pesquisa a escola Dom João da Mata, no município de Garanhuns - PE, na qual desenvolvíamos um trabalho de intervenção por meio do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID). O projeto, intitulado: Oficinas de Leitura e Compreensão Textual em Língua Inglesa - *Reading Club*- objetivou trabalhar as habilidades de leitura e compreensão textual, enfatizando o inglês instrumental. Conforme mencionado anteriormente, um dos objetivos centrais desse projeto foi o de tornar o aluno mais confiante no momento em que tiver que se submeter à leitura em língua inglesa, sobretudo à leitura dos textos mais utilizados em provas do ENEM e deoutros vestibulares.

As oficinas contaram com a participação de quinze (15) alunos, todos regularmente matriculados no terceiro ano do Ensino Médio, da supracitada escola. Esses alunos foram convidados a participar do projeto e, voluntariamente, aceitaram integrar o grupo para realizar as atividades propostas nas oficinas de leitura e compreensão textual.

Os alunos tiveram sua participação autorizada pelos pais e/ou responsáveis que assinaram documento formalizado a autorização requerida.Trata-se de alunos com faixa etária entre 17 e 19 anos, sendo oito meninas e sete meninos.

Todos os participantes eram estudantes do turno matutino e, por esse motivo, as oficinas foram marcadas para o período da tarde, mais especificamente para as sextas-feiras. Cada oficina teve duração de aproximadamente 50 (cinquenta) minutos de aula, em que foram desenvolvidas atividades que trabalharam, fundamentalmente, as habilidades de leitura e compreensão textual em língua inglesa.O projeto envolveu cinco (05) encontros semanais, nos quais os alunos tiveram a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos quanto às técnicas e estratégias de leitura e compreensão textual em inglês. Houve, portanto, a prática de leitura e interpretação de textos oriundos de vestibulares anteriores (ENEM), nos quais os estudantes foram orientados a identificar quais estratégias de leitura, provenientes do inglês instrumental, mais o beneficiaram na tentativa de responder às questões de múltipla escolha subsequentes.

Deste modo, paralelamente ao processo de desenvolvimento da leitura, o aluno teve a oportunidade de identificar quais os recursos do inglês instrumental, poderia fazer uso para obter sucesso em suas respostas. Durante os encontros, procuramoslevar os alunos a perceber que eles têm de fato condições para compreender a ideia central de um texto, mesmo sem dominar o idioma, uma vez que são potencialmente capazesde identificar alguns vocábulos do inglês que podem servir como auxílio para um processo bem-sucedido de leitura.

Portanto, cadaplanejamento de aula concentrou-se tanto no desenvolvimento acadêmico/linguístico, quanto nomotivacional do aprendiz. No aspecto linguístico e, de acordo com o cronograma estabelecido, havia uma estratégia de leitura e compreensão textual a ser trabalhada de forma mais específica. Dentre essas estratégias, destacamos: o reconhecimento, no texto, de palavras cognatas e de falsos

cognatos; a predição de conteúdo; as técnicas de *skimming* e *scanning;*a inferência contextual;referência contextual e a busca por *keywords* (palavras-chave).

No aspecto motivacional, as aulas objetivaram despertar no aluno um interesse maior pelo aprendizado do inglês. Para tanto, buscamos orientar todos os alunos, de modo que cada um percebesse em si mesmo, o potencial para realizar leituras relativamente bem-sucedidas na língua alvo. Isso se deu quando o aprendiz foi capaz de descobrir de que maneira as estratégias trabalhadas poderiam servir como suporte para uma compreensão adequada de textos em língua inglesa.

Ao lado dos objetivos centrais, estabelecidos durante o projeto, tentamos também levar o aprendiza perceber a importância de sua própria contribuição no processo de interpretação textual. Ou seja, procuramos orientar cada estudante a realizar suas leituras como um leitor ativo,isto é, fazendo uso de seu conhecimento prévio para construir sentido para o texto.

Importante salientar as diferentes tipologias textuais que foram trabalhas durante o projeto. Em cada encontro, levamos para a sala de aula textos que fazem parte do cotidiano escolar de nossos alunos, tais como: charges, tirinhas, textos publicitários, letras de músicas, etc. Buscamostrabalhar todos essesgêneros de maneira dinâmica, atrativa, interacional e cooperativa. Com isso, as atividades foram realizadas sempre sob o comando do professor-pesquisador, em duplas ou em pequenos grupos.

Como já foi mencionado, além dos objetivos linguísticos de aprendizagem, tambémtentamos levar os alunos a perceberem a importância do leitor no processo de leitura e compreensão textual. Deste modo, mostramos ao aprendiz a necessidade de que este desenvolva leituras, cumprindo seu papel de leitor ativo, ou seja, atribuindo significado ao texto a partir do conhecimento de mundo que já possui.

Análise e discussão dos resultados

No primeiro contato com os alunos, foi solicitado que eles respondessem a um questionário diagnóstico. O questionário serviu como meio para a sondagem da necessidade do projeto para a turma em questão. Esse questionário constava de quesitos de múltipla escolha e de questões discursivas. Além de buscar delinear o perfil sociocultural dos alunos, a aplicação desse questionário também objetivou

sondar sobre o nível de proficiênciaem língua inglesa, conhecimento sobre estratégias e técnicas de leitura e conhecimento sobre o inglês instrumental. Os dados obtidos, a partir da aplicação desse questionário, foram transformados em gráficos para que, em seguida, pudéssemos discutir os resultados alcançados.

A primeira pergunta do questionário visava à investigação dos conhecimentos dos alunos sobre o que viria a ser inglês instrumental. A partir das respostas dos alunos, pudemos chegar ao seguinte resultado:

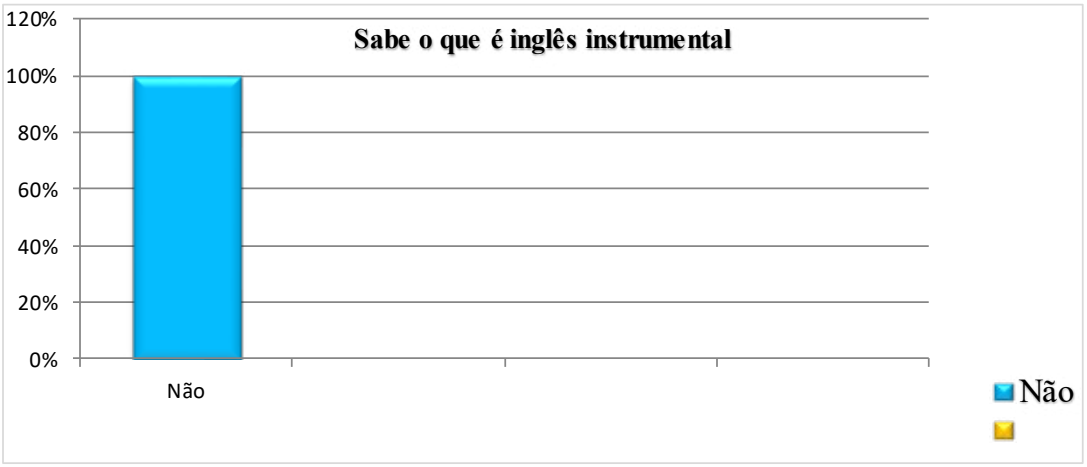


Gráfico 1: Dados referentes ao conhecimento dos alunos sobre o ESP

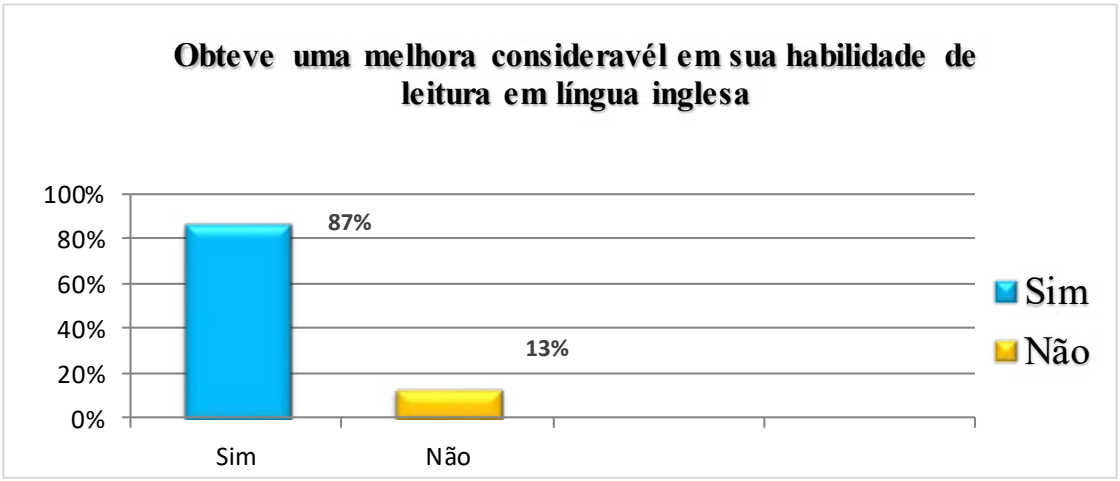


Gráfico 2: dados relativos à percepção do aprendiz quanto à evolução de sua competência leitora na língua alvo.

Como se pode observar, todos os alunos afirmaram desconhecer o que envolve o chamado inglês instrumental. A partir dessa constatação, é possível afirmar que os participantes do projeto deverão usufruir de um grande benefício para o aprimoramento de sua competência leitora, ao serem submetidos a um processo de ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa, no qual o inglês instrumental seja a abordagem de ensino eleita para a implementação e efetivação dos objetivos de ensino programados pelo professor.

Quanto a isso, vale salientar que, ao término do projeto, os alunos também responderam a um questionário final, no qual puderam refletir acerca de todo o trabalho realizado ao longo dos encontros. Os estudantes revelaram-se, então, capazes de compreender os maiores benefícios trazidos por meio das técnicas e estratégias de leitura, provenientes do inglês instrumental e, assim, reconhecer a importância dessa disciplina para o aprendizado da leitura em língua estrangeira.

Os dados obtidos através desse questionário final foram tabulados e colocados em gráficos, a fim de realizarmos um comparativo com o questionário diagnóstico aplicado no início dos encontros. Como podemos observar no gráfico abaixo.

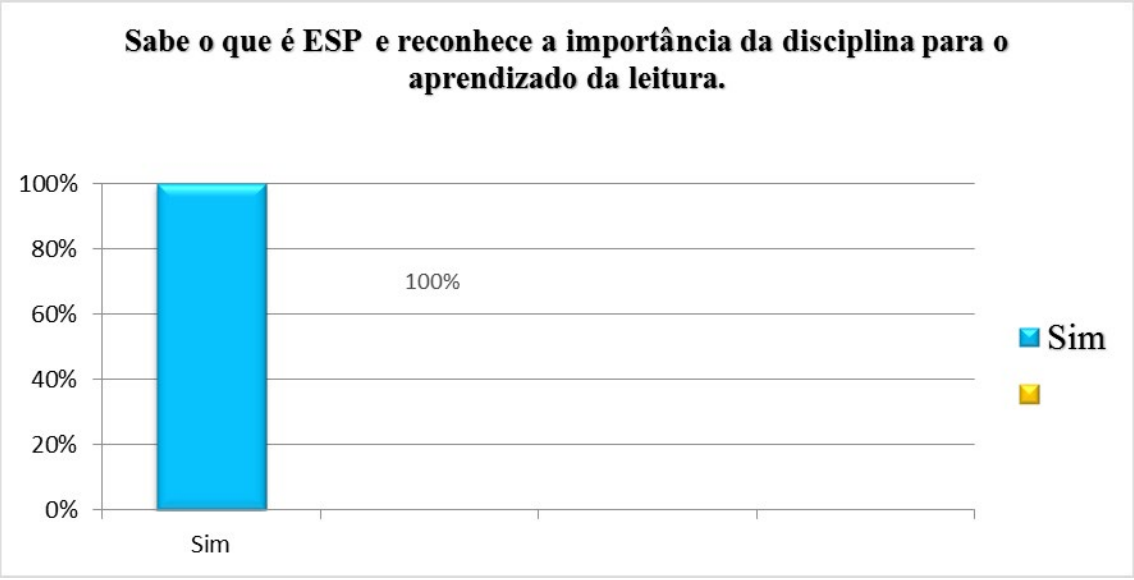


Gráfico 3: dados referentes à percepção do aprendiz acerca da importância do conhecimento linguístico para um eventual aperfeiçoamento de sua competência leitora em língua inglesa.

Em relação ao nível de motivação dos alunos, buscamos respaldo nos teóricos que defendem ser necessário que os alunos apresentem interesse pela aprendizagem. Por essa razão, é importante que os estudantes estejam de fato motivados para realizarem seus empreendimentos de aprendizagem, tendo em vista que a motivação deverá ser um fator determinante na quantidade de horas que os alunos se dedicam aos estudos. Em outras palavras, estudantes desmotivados passam muito tempo envolvidos em atividades para as quais não estão genuinamente interessados ou motivados. Como consequência, acabam por experimentar sentimentosde frustrados e inadequação, levando muitos deles ao desinteresse e, em alguns casos, até ao repúdio pela disciplina.

Por essa ótica, acreditamos que, para que seja bem-sucedido, todo e qualquer método de ensino deve, antes de tudo, se configurar como uma forma de ensino-aprendizagem que possa contribuir para que o aprendiz de LE desenvolva sua capacidade linguística/comunicativa como um todo. No que tange especificamente ao ensino da leitura em língua estrangeira, importa salientar que deveria haver idealmente um equilíbrio entre as estratégias de leitura e o conhecimento estrutural da língua-alvo.

Tais crenças refletem-se no que preconizam nossos parâmetros curriculares nacionais de educação, quando, em seu texto, defende-se a necessidade de que os aprendizes se comuniquem, compreendam, saibam buscar informações e sejam capazes de interpretá-las e de argumentar a partir delas. O aprendizado passa a ser, com isso, um instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social e de valoração pessoal.

Considerações finais

Conforme exposto, esta pesquisa teve por objetivo principal propor um modelo de ensino de língua inglesa baseado no ESP (*English for Specific Purposes* ou Inglês para Propósitos Específicos). Para tanto, procuramos investigar, através da abordagem instrumental do ensino de língua, como os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, de uma escola pública de ensino regular, poderiam obter melhoras significativas em suas habilidades de leitura e compreensão textual em língua inglesa, por meio da abordagem supracitada.

No que concerne ao uso da abordagem instrumental do ESP para o ensino da leitura em língua inglesa, estamos certos que tal abordagem pode de fato significar um diferencial positivo na aprendizagem dos alunos, uma vez que trabalha de acordo com as necessidades e interesses dos aprendizes.

Além do trabalho para o aprimoramento da competência leitora em língua inglesa dos alunos, utilizando as técnicas e estratégias do inglês instrumental, realizamos paralelamente um trabalho de motivação para que os aprendizes dessem continuidade aos estudos dessa língua-alvo. Desse modo, acreditamos ter suplantado nossos objetivos iniciais, indo além das estratégias de leitura e compreensão textual. De forma resumida, procuramos realizar uma reflexão junto aos alunos sobre a realidade do ensino de língua inglesa nos dias atuais.

A partir dos resultados obtidos, percebemos também que as aulas de língua inglesa, na vasta maioria de nossas escolas públicas do país, estão longe de praticar um efetivo modelo de ensino de LE bem-sucedido. Isto porque, muitos professores de língua inglesa ainda não estão suficientemente qualificados linguística e pedagogicamente para desempenhar uma ação docente competente, que verdadeiramente proporcione ao aprendiz um conhecimento integral do idioma. Em outras palavras, um docente que não se restrinja apenas ao trabalho com a habilidade leitora dos alunos.

É importante salientar que não estamos afirmando que o modelo segundo a abordagem instrumental seja o mais adequado para todas as turmas de inglês, e para todos os perfis de aluno que buscam o aprendizado de uma língua estrangeira. Porém, a experiência de nosso projeto e os resultados alcançados nos permitiram atestar que o método adotado em nossas aulas redundou em relevantes benefícios para nossos alunos, haja vista que o propósito maior e as necessidades mais urgentes de nossos discentes estavam compatíveis com a proposta central da abordagem instrumental para o ensino de línguas.

Durante nossa intervenção, procuramos implementar um modelo bem sucedido de aula, que priorizou o processo de ensino-aprendizagem da leitura em inglês por meio de atividades dinâmicas, lúdicas e interativas e com farta diversidade de exercícios. Fomos, assim, ao longo do projeto, norteados pela preocupação constante de oferecer ao aluno um ambiente atraente de aprendizagem, que se

desenvolveu sempre com base no trabalho cooperativo, com o intuito de captar a atenção de todos os participantes do *Reading Club*.

Tudo isso nos instiga a refletir na necessidade de se empreender uma efetiva mudança nas aulas de língua inglesa desde as séries inicias. Através do trabalho realizado, com a prática das oficinas de leitura e interpretação textual, estamos seguros de termos tornado o aprendizado do inglês, para esses alunos do ensino médio, algo prazeroso, significativo e relevante. Nesse sentido, nossa preocupação durante os encontros era a de envolver o aprendiz nesse modelo de processo de ensino, para que pudesse se tornar eventualmente um leitor mais ativo e responsável por sua própria aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

Faz-se necessário, assim, repensar a maneira como está sendo realizado o processo de ensino-aprendizagem de LE nas salas de aulas de nossas escolas. Como profissional compromissado com a educação, o professorde LE deveria ser despertado para a necessidade de participar contínua e sistematicamente de cursos de capacitação, não apenas para que tenha oportunidade de se atualizar em suas práticas didático-pedagógicas, mas, sobretudo, para que seja estimulado a refletir sobre seu próprio agir docente,dentro e fora de sala de aula.

Referências

ALMEIDA FILHO,José Carlos de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas***.** 3.ed.Campinas, SP: Pontes,2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*:3º. e 4º. ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL/SEMTEC (PCN)**+** *Ensino Médio: Orientações Educaionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais***.** Volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias,2002.

BLOOR, M The English Language and ESP Teaching in the 21st Centrury**.** In MEYER; F BOLIVAR; FEBRES; SERRA M; *ESP in Latin America*. Universidad de Los Andes. Cobbere,1997.

BORGES, E.F.do V.*Discernimento do Esteio Teórico nos PCN de Língua estrangeira- Ensino Fundamental.* **(**Tese mestrado). Universidade Estadual de Campinas, 2003.

CELANI, M.A.A Introduction. In: CELANI, M.A.A. et al. *ESP in Brazil*: 25 Years of Evolution and Reflection. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2005.

DESLANDES SUELY; GOMES ROMEU; MINAYO MARIA. *Pesquisa Social*:Teoria, método e criatividade.30 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

HUTCHINSON, T; WATERS, A. *English for specific purposes:*a learning centred approach.Cambridge: CUP, 1987.

MONTEIRO, M.F.C. *O ensino do Inglês Instrumental voltado para a leitura na cidade de Manaus:*origens e tempos presentes. 1999. 80 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 1999.

NORMAN, D. A.; BOBROW, D. G. Sobre el Papel de los Procesos Activos de la Memoria en la Percepción ye em La Cognición. In: COFER, C. H. N. (Ed.). *Estrutura de la Memoria Humana*.Barcelona: Omega, 1979, p. 127-147.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO TEXTUAL COM ALUNOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO

ANA MARIA DE AMORIM VIANA (IF SERTÃO-PE)[1]

Introdução

O ensino médio integrado é uma modalidade em que há a pretensão de que o aluno adquira uma formação técnica aliada à formação do ensino médio. Para cumprir essa tarefa, o IF Sertão Petrolina oferta cursos com duração de 4 anos. Há a garantia de todas as disciplinas obrigatórias correspondentes ao ensino médio, mas algumas delas têm carga horária reduzida, a exemplo de Português, com 4 aulas. Mesmo com essa redução, a disciplina Língua Portuguesa deve contemplar Literatura, Análise linguística e Produção de textos, o que é trabalho difícil, face a carga horária limitada, cabendo ao professor criar mecanismos eficazes.

Foi em uma dessas tentativas, de melhor atender aos discentes, que surgiu o presente trabalho. Após observar que as produções textuais eram corrigidas e as observações não surtiam efeito, pois parecia não haver introjeção daquilo que estava posto. Decidi, então, fazer uma outra abordagem, tendo como objetivo ampliar a consciência metalinguística dos alunos, mobilizando habilidades diversas a fim de que eles refletissem acerca da escrita.

Os alunos tiveram como atividade a ser desenvolvida a produção de um relato pessoal. A escolha do gênero a ser produzido teve duas razões. Primeiro, porque os alunos já haviam lido, em sala, anteriormente, dois relatos pessoais com o intuito de que reconhecessem o gênero e identificassem a sua finalidade. Segundo porque, seguramente, todos teriam o que contar com relevante autoria. A presente pesqui-

1. Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF Sertão Campus Petrolina.

sa ocorreu em três etapas, em datas distintas, com uma turma de 1ºano de Edificações, do Ensino médio integrado, do IF Sertão Pernambucano – Campus Petrolina.

1ª ETAPA -Revisão do texto, a partir da própria observação do aluno.
2ª ETAPA - Indicação de aspectos a serem reavaliados pelos alunos, sem correção, com a intenção de que pudessem pensar o porquê de a professora ter destacado determinado item do texto. Nessa etapa, o aluno refaz a produção, buscando ajustar-se às marcações feitas.
3ª ETAPA- A professora observa as questões que permanecem após a reescrita e se utiliza delas como matéria de ensino para a produção textual, observando os princípios da gramática reflexiva.

Fundamentação Teórica

As pesquisas sobre o ensino de língua materna, respaldadas nas teorias linguísticas, gradativamente têm criado um novo objetivo a ser atingido, qual seja o de desenvolver a competência comunicativa do aluno através de duas outras competências – a gramatical e a textual. Assim, o objetivo é desenvolver no aluno a capacidade de compreender e produzir textos adequados às diversas situações comunicativas em que se vir envolvido.

> *...propugnamos que nosso objetivo como professores de Português para falantes nativos de Português não é fazer com que adquiram a língua, como no caso do ensino de língua estrangeira, mas ampliar sua capacidade de uso dessa língua.(Travaglia,1998).*

Para cumprir a tarefa de desenvolver a competência de produção e recepção de textos, o caminho apontado, desde o princípio, pela abordagem interacionista para o Ensino de Línguas é de que se trabalhe com texto. Geraldi (1997, p. 135) considera *a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua.* No entanto, apesar do muito que se falou e da difusão de trabalhos sobre o assunto, alcançar o sucesso nesta tarefa ainda é difícil.

A escrita, seja no processo de aquisição, seja mais tardiamente, não segue o mesmo curso da linguagem oral, Gombert apud Barrera(2003) *sublinha a exigência de um nível mais alto de abstração e elaboração cognitiva para o tratamento da linguagem escrita, visto que ela necessita da reflexão consciente. É nesse sentido que o desenvolvimento metalinguístico se reveste de importância primordial para o acesso à escrita.*

A natureza da linguagem escrita requer um trabalho específico, quem fala bem não, necessariamente, escreve bem. A busca por estratégias que permitam melhorar a produção de textos aponta, dentre outras coisas, para necessidade de refacção de textos. Baseando-se na ideia de metacognição, termo emprestado da psicologia, referente à reflexão sobre pensamento, esses conceitos permeiam trabalhos em educação. Particularmente, na área de Línguas, ganha termo específico: metalinguagem.

> "Dizemos que um indivíduo exerce uma atividade metacognitiva quando ele, conscientemente, analisa seu raciocínio e suas ações mentais, "monitorando" seu pensamento. Quando a pessoa faz isso sobre a linguagem oral ou escrita, dizemos que ela está exercendo uma atividade metalinguística. Tal reflexão consciente sobre a linguagem pode envolver palavras, partes das palavras, sentenças, características e finalidades dos textos, bem como as intenções dos que estão se comunicando oralmente ou por escrito"Fonte: Guia de Formação PNAIC – Unidade -03ano 01_azul _ página 21.

É de suma importância o desenvolvimento de consciência metalinguística por parte do aluno para que possa aplicar procedimentos que favoreçam o desenvolvimento de suas habilidades textuais.

> Assim, é suposto que a prática da metacognição conduza uma melhoria da atividade cognitiva e motivacional e, portanto, a uma potencialização do processo de aprender. Isto é, o conhecimento que o aluno possui sobre o que sabe e o que desconhece acerca do seu conhecimento e dos seus processos, parece ser fundamental, por um lado, para o entendimento da utilização de estratégias de estudo pois, presume-se que tal

> conhecimento auxilia o sujeito a decidir quando e que estratégias utilizar e, por outro, ou consequentemente, para a melhoria do desempenho escolar. (Ribeiro 2003, pág.110)

A reescritura de textos é um processo metalinguístico, mas, ao contrário, do que possa parecer, possibilita, não apenas, o papel de reavaliação de aspectos formais da língua, permite ao aluno rever o que foi dito, colocar-se de fora como seu interlocutor, em negociação com seu posicionamento. Para Bakhtin (1997: 332), "a reprodução do texto pelo sujeito [que se dá num processo de volta ao texto, releitura, nova redação] é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal". Além do aspecto discursivo, o processo de reescritura também possibilita que o aluno se aperceba de detalhes do gênero que está produzindo.

A produção textual na perspectiva de reescrita permite ao professor o trabalho com a gramática reflexiva, que, no dizer de Soares apud Travaglia (1998), *é uma gramática em explicitação que surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente.* Travaglia(1998) chama atenção para o fato de que a *reflexão deve atuar também para o domínio de uma língua(variedades e recursos) que o aluno ainda não domina inconscientemente.*

Análise de dados

1ª ETAPA

Nesta primeira fase, dos trinta alunos participantes da pesquisa, doze não fizeram nenhum tipo de correção, oito deles por não reconhecerem erro nas produções ou por não terem percebido a devida importância da atividade. Quatro alunos não estavam presentes em sala no dia da correção, nessa etapa. O restante fez correções que variaram em intensidade. Abaixo elencamos algumas das observações feitas pelos alunos.

Aluno	1ª versão do aluno	2ª versão do aluno – sem nenhuma indicação da professora
1	... decidimos ir até o centro da cidade comprar algumas coisa e cada uma foi de mototáxi, e eu disse ao mototaxista para seguir...	... decidimos ir até o centro da cidade comprar algumas coisa e cada uma foi de mototáxi, ~~e~~ eu disse ao mototaxista para seguir...
2	Eu não queria ficar só foi quando avistei... Fui de encontro aos meus amigos..... chegando lá percebi ...Ao chegar cumprimentei todos. ...eu tive que ir embora, no entanto , antes de ir embora. Percebi que ele queria um beijo na bochecha, eu fui até ele e dei um beijo na bochecha também.	Eu não queria ficar só, foi quando avistei... Fui de encontro aos meus amigos..... chegando lá percebi... ~~Ao chegar~~ cumprimentei todos. ...eu tive que ir embora, no entanto , antes de ir ~~embora~~ Percebi que ele queria um beijo na bochecha, eu fui até ele e dei um beijo na bochecha ~~também~~ dele.
3	"eu lia quadrinhos e alguns livros pequenos, mas nunca mais que isso	"eu lia quadrinhos e alguns livros pequenos. Nada maior que isso.
4	Tive como companhias.... Ficamos rindos Sentamos no meio da sala e ficamos brincamos Rindo de tanto chorar e dormindo de tanto rir Teve uma queda de energia na rua, e obviamente em casa também.	Tive como companhia.... Ficamos rindo Sentamos no meio da sala e ficamos brincando Rindo de tanto chorar e chorando de tanto rir Teve uma queda de energia na rua e, obviamente, em casa também
5	Ano passado, na virada do ano, o meu irmão ia sair com a namorada dele e quando ele estava tirando o carro da garagem, quando...	Ano passado, na virada do ano, o meu irmão ia sair com a namorada dele, ele estava tirando o carro da garagem, quando...
10	“Levou uma espingarda de caça, para nós atirarmos em passarinhos, para depois comer...” “Novamente conversamos, e logo em seguida dormir.” “Tentou reagir, mas os ladrões, mandaram todos saírem do carro.” “...pois Deus tinha, ou tem um propósito”	Levou uma espingarda de caça, para nós atirarmos em passarinhos, para depois comermos. Novamente conversamos e logo em seguida dormir. Tentou reagir, mas os ladrões mandaram todos saírem do carro. ...pois Deus tinha ou tem um propósito.

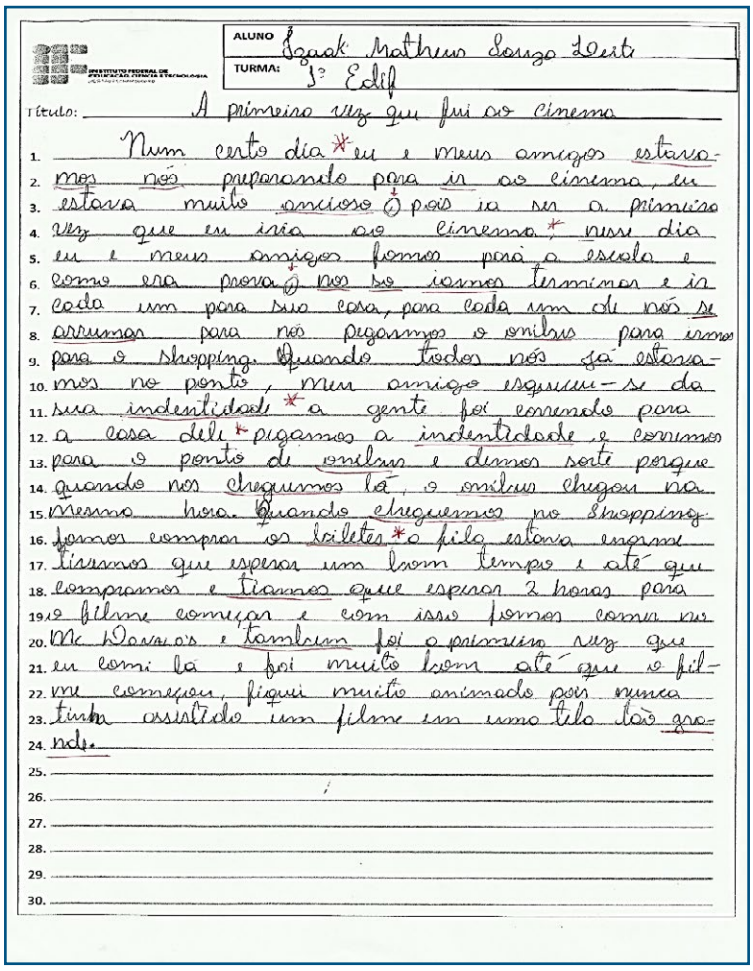
12	A casa ja estava se preparando ... Minha irmã estava.../minha mãe estava.../ eu estava... Quando derrepente barulhos... Ela tambem se preocupou Eu corri para observar o que estava acontecendo Não liguei uma coisa com outra e ficou por isso mesmo	A casa já estava se preparando Minha irmã descansava.../minha mãe estara.../eu permanecia Quando derrepente um barulho. Ela também se preocupou Eu corri para observar o que havia acontecido Não liguei uma coisa com outra, e ficou por isso mesmo
14	Tudo começou anoite...	Tudo começou a noite...
15	Uma vez estava só eu e minha irmã ...eu atendendo um cliente, outro cliente chegou e eu pedir para ela atender o outro cliente	Uma vez, estava só eu e minha irmã. ...eu atendendo um cliente, outro cliente chegou e eu pedir para ela atender ~~o outro cliente~~
16	Eu estava muito ancioso pois ia ser a primeira vez que eu iria ao cinema	Eu estava muito ancioso, pois ia ser a primeira vez que eu iria ao cinema
20	Acordei toda animada, e animando todos em casa	Acordei toda animada e animando todos em casa
21	Quando eu fui ao Piçarrão com meu pai, minha irmã, mais meus tios...	Quando eu fui ao Piçarrão com meu pai, minha irmã e meus tios...
22	Eu havia saído com minha amiga, após uma rigorosa discursão...	Eu havia saído com minha amiga, após uma rigorosa discussão.
23	No dia 16 de junho eu queria morrer...	No dia 16 de junho eu queria sumir...
24	As vezes quando acabava todas as aulas na escola , as vezes íamos novamente ao rio.	As vezes quando acabava todas as aulas na escola, íamos novamente ao rio.
26	Você sabe andar de bicicleta, agovai vai ter que me ensinar. Eu fui ensinar ela, ela levava muitas quedas.	Você sabe andar de bicicleta, agora vai ter que me ensinar. Eu fui ensinar, ela levava muitas quedas.
28	Eu só pensava no jogo a noite ... ...Cheguei ao estádio, e para minha surpresa havia várias pessoas para assistir o jogo.	Eu só pensava no jogo à noite... ...Cheguei ao estádio, e para minha surpresa, havia várias pessoas para assistir o jogo.
29	No outro dia acordei, morrendo de agônia	No outro dia acordei, morrendo de agonía (correção errada).

No grupo de 18 alunos, apresentados no quadro 1, observei que a percepção deles, ainda que incipiente, é acertada. Houve retirada de palavras repetidas, vírgula antes do conectivo “e” quando a ideia é de ligação, palavras grafadas de maneira errada e inserção de pontuação. A releitura serviu a todos, em especial à aluna 4, que percebeu haver se equivocado com algumas palavras, a exemplo de “rindos”, que notadamente parecem ser displicência, descuido.

O aluno 29, em sua única modificação, substitui uma palavra acentuada de maneira errada (agônia) por outra, igualmente, errada (agonía). Poderíamos dizer que de nada adiantou a chance de rever a produção. Poderia estar no grupo dos que olharam e não viram nenhum erro. No entanto, é possível perceber uma nova hipótese dele, há correção da sílaba tônica e, em uma espécie de hipercorreção, acentua essa nova sílaba com acento agudo. Pude observar que houve movimentação, hipótese, tentativa de acertar, ação válida do aluno na busca de uma ampliação de competência textual.

2ª ETAPA

A segunda etapa constitui-se em ler a produção do aluno e indicar onde deveria haver uma revisão, sem, no entanto, dizer o que, efetivamente, precisaria ser corrigido, no intuito de que ele refletisse, mais uma vez, sobre a escrita. Havia a possibilidade de consulta ao dicionário. A produção abaixo ilustra como ocorreram as indicações dessa fase.



ALUNO: Isaak Matheus Souza Leite
TURMA: 1º Edif

Título: A primeira vez que fui ao Cinema

Num certo dia * eu e meus amigos estava-
mos nós preparando para ir ao cinema, eu
estava muito ancioso (pois ia ser a primeira
vez que eu iria ao Cinema * nesse dia
eu e meus amigos fomos para a escola e
como era prova (nos só iamos terminar e ir
cada um para sua casa, para cada um de nós se
arrumar para nós pegarmos o onibus para irmos
para o Shopping. Quando todos nós já estava-
mos no ponto, meu amigo esqueceu-se da
sua indentidade * a gente foi correndo para
a casa dele * pegamos a indentidade e corremos
para o ponto de onibus e demos sorte porque
quando nos chegamos lá, o onibus chegou na
mesma hora. Quando chegamos no Shopping
fomos comprar os bilhetes * a fila estava enorme
tivemos que esperar um bom tempo e até que
compramos e tivemos que esperar 2 horas para
o filme começar e com isso fomos comer no
Mc Donalds e também foi a primeira vez que
eu comi lá e foi muito bom até que o fil-
me começou, fiquei muito animado por nunca
tinha assistido um filme em uma tela tão gra-
nde.

Figura 1

O próximo passo foi a refacção das produções. Nessa etapa, vinte e seis alunos participaram. Algumas observações eram prontamente reconhecidas pelos alunos que se lamentavam por errar uma coisa que sabiam. Outras indicações exigiram maior atenção, quase como um quebra-cabeça. Algumas foram solucionadas, outras não.

O quadro a seguir demostra como os alunos lidaram com as indicações constantes da produção, o que havia sido apontado como algo a ser revisto e a solução encontrada por eles.

Aluno	ALTERAÇÕES FEITAS
1	Colocou acento em já, conjugou os verbos no passado: entrou/avistou/olhou. Conjugou adequadamente o verbo ver. Colocou ponto continuativo em lugar de e. Não alinhou margem direita. Errou ao acentuar a palavra estava.
2	Fez várias correções, inclusive alterou para melhor o texto original, mas não percebeu a necessidade de trocar "de" por "ao" encontro, nem de omitir algumas frases redundantes.
3	Introduziu vírgulas/ acentuou científica/inimagináveis/fantásticos/ páginas. Grafou corretamente a palavra desfecho. Colocou crase em à medida que. Atentou para margem direita. Captou todas as observações.
4	Retirou a vírgula que separava sujeito de predicado. Colocou vírgulas. Corrigiu letra maiúscula. Verificou repetição de expressão. Refez as observações, menos a acentuação de agradável e de ponto continuativo. Equivocou-se na escrita da palavra eram/erram.
5	Não conseguiu perceber a necessidade de vírgula na frase ... um dia, depois de chegar da escola, notei que ele não estava no quintal. Interpretou a indicação como sendo necessidade de ponto. Assim como tomou a indicação na palavra artifício como sendo para passar para o plural, não percebeu o acento na sílaba errada.
7	Fez alterações modificando o texto original adequadamente. Por não perceber necessidade de acento na palavra várias, substituiu por outra. Não substituiu ter por haver. Ao refazer parece ter esquecido de colocar palavras.
8	Fez concordância adequada do verbo estar com a 3ª pessoa do plural. Reviu alinhamento do parágrafo e o uso do por que. Corrigiu o uso do pronome se. Captou todas as observações.
9	Colocou vírgulas e retirou outras antes de "e". Intercalou advérbios entre vírgulas ...quando, finalmente, ...foi quando eu, realmente, ... Não usou pronome oblíquo começando frase. Captou todas as observações.
10	Reviu separação de sílaba da palavra no-ssos. Corrigiu pontuação. Eliminou frases e retirar o uso excessivo de "e ".Usou o verbo haver no lugar do verbo ter na linha 21. Eram muitas observações. O aluno conseguiu fazer várias, principalmente, referentes à pontuação. O erro ficou por conta de algumas redundâncias que não foram corrigidas.

11	Não atendeu a contento as indicações, tentou safar-se delas modificando o texto. Percebeu, timidamente, a necessidade de pontuação. Mesmo assim, eliminou vários conectivos “e” desnecessários, grafou a palavra pediu corretamente, melhorou a redação da última parte.
12	Grafou corretamente cozinha. Separou corretamente sílabas. Corrigiu a grafia de “de repente”. Retirou crase inadequada. Acentuou artifícios. Corrigiu letra maiúscula no meio da frase. Substituiu por vírgula o “e”. Percebeu a indicação do verbo ter e trocou pelo verbo haver, ainda que grafado errado.
13	Cumpriu bem a parte de acentuação das palavras e melhorou um pouco a redação, retirando traços de oralidade e corrigindo a pontuação.
14	Grafou corretamente peralta/literalmente/ainda caiu/ em cima/triciclo/. Retirou o “e” desnecessário da linha 4 e 9. Acentuou as palavras também/história/memória. Retirou acento de esta. Não percebeu que deveria manter a alteração feita por ele na revisão, ficou inseguro e voltou a errar a expressão “anoite”, deixou de colocar algumas vírgulas. Confundiu uma indicação, pensou que se referia a palavra gigantesca, por isso, escreveu-a com j.
15	Melhorou a pontuação, grafou corretamente a palavra mexendo. Acentuou as palavras bêbado/ família, mas não percebeu o erro dos verbos terminados em ir na primeira pessoa. Não atendeu a contento as indicações.
16	Havia muitos problemas na produção desse aluno. Ele conseguiu colocar diversas vírgulas, acentuou várias palavras, menos ônibus e também. Como acentuou estávamos, criou hipótese de que deveria a acentuar estava. Corrigiu grafia de identidade, mas não percebeu que ansioso escrevia com s. Ora escreveu nós corretamente, ora nois. Conjugou adequadamente o verbo chegar/ ter em lugar de cheguemos/tiamos. Para evitar repetição de palavras usou um hiperônimo para ônibus/transporte.
17	Amenizou a gíria utilizada, grafou corretamente as palavras improvizado/revezado. Corrigiu a flexão de número “os peixe”, retirou ambiguidade : os peixe , que no caso era meu irmão. Não atendeu a contento as indicações. Há necessidade de outras substituições e eliminações.
18	Colocou ponto continuativo e letra maiúscula na sequência. Acentuou já / marcávamos/ prática. Observou o uso do pronome (eu ... Me/ ele....se). Colocou vírgulas. Retirou “e” desnecessário linha 9. Retirou ambiguidade de " A contagem era feita pelos postes que empinava". Usou verbo haver em lugar de ter. Não observou margem.

19	Retirou o pronome meus da frase: desde os meus quatro anos. Retirou parênteses desnecessários. Intercalou com vírgulas a palavra "principalmente". Retirou reticências do final da frase. Colocou vírgulas. Captou todas as observações.
20	Retirou o pronome meus da frase: desde os meus oito anos. Retirou o aqui em Petrolina. Colocou vírgulas, retirou o "e" desnecessário. Conjugou adequadamente o verbo passar da frase: passamo duas horas na fila. Retirou vírgula de antes do "e" em duas ocorrências.
21	Recuou parágrafo. Retirou traço de oralidade "aí então, aí depois". Usou vírgulas. Corrigiu "andar pela correnteza. Evitou repetição de palavras. Não melhorou margem direita.
22	Acentuou a palavra saído. Colocou o complemento preposicionado do verbo assistir: assistir a um filme. Corrigiu o nome, pudesse/ entrarmos/feminino/chamá-la. Retirou crase antes do verbo: e não a vi. Observou algumas vírgulas. Errou a palavra entretenimento. Continuou repetindo muito as palavras e esquecendo alinhamento da direita.
23	Não fez recuo para os parágrafos nem alinhou margem direita. Acentuou história/ aniversário. Grafou corretamente a palavra dezesseis. Retirou a palavra onde, pois não tem sentido de lugar. Corrigiu conjugação: eu dormi e a palavra aceitar. Não entendeu a indicação de troca do ver ter por haver, fez um arranjo com outras palavras. Precisa ajustar algumas conjugações para cumprir o tempo pretendido.
24	Colocou pontuação, mesmo assim faltaram algumas vírgulas, craseou às linha 8. conjugou adequadamente "estávamos" . Houve repetição de algumas palavras.
26	Corrigiu pronome oblíquo começando frase, mas de forma errada sair-me bem, demonstrando dificuldade na conjugação, em primeira pessoa, dos verbos terminados em ir. Colocou vírgulas, e pronome obliquo depois de: ensiná-la. Acentuou prática. Grafou corretamente a palavra conseguiu/conseguisse/chegar. Eliminou gíria.
27	Não atentou para o uso do pronome oblíquo, eu...me/ele...se/ nós ... Retirou vírgula antes de "e" linha 7 e 17. Acentuou saímos/adversários/ vestiário/próxima /também . Retirou acento de éra/ mesês. Substituiu o tinha por estava na frase: tinha outros times jogando. Rever conjugação de estar e faltar.
29	Inseriu vírgulas e pontos ao longo do texto. Retirou cujo/com. Corrigiu a conjugação do verbo ir na linha 7. Retirou a repetição da palavra festa, sem prejuízo para o entendimento. Escreveu numerais por extenso (uma mesa, quatro cadeiras). Acentuou a palavra água. Retirou o acento de agonia. Não observou margem direita. Não percebeu diferença entre perda e perca.

A análise das intervenções dos alunos revela que todas as redações apresentavam necessidade de alteração, isso reforça a necessidade da prática da releitura e da refacção dos textos. Por outro lado, diz que os alunos não ignoraram as indicações. Alguns conseguem percebê-la em sua totalidade, a exemplo dos alunos 3, 8, 9 e 19, que, após essa etapa, já estavam com suas produções impecáveis. Todos os outros, que fizeram, conseguiram corrigir alguns aspectos.

As indicações mais fáceis de perceber eram acentuação, grafia e separação de sílabas, porque eram estanques, não envolvia relação com outras palavras, por isso a maioria conseguiu corrigir bem, parcialmente ou totalmente. A pontuação era de dificuldade mediana, visto que se relacionava um anterior com um posterior. Apenas um aluno, o número (5), não percebeu que não poderia colocar um ponto no meio de uma frase, por isso teria que testar outra hipótese. Outros erros em relação à pontuação estão ligados aos casos em que se intercalam termos e o uso de vírgula antes ou depois da conjunção “e”, mesmo assim, os alunos deram boa resposta. As demais indicações eram sutis, por exemplo, o uso de ter em lugar de haver, ambiguidade, uso inadequado de pronomes, conjugação, eliminar termos repetidos. Problemas que foram apontados, mas, na expectativa de não serem observados pelos alunos, sendo uma franca surpresa devido a vários alunos terem conseguido corrigi-los.

3ª ETAPA

Para colocar em prática a terceira etapa, procedeu-se à correção das trinta redações. Somados a essa correção juntou-se o texto 1, que continha as correções dos alunos e as indicações de correção do professor, além de um resumo individual.

Antes de passar à sistematização dos problemas que persistiam posteriormente às refacções, foi pedido aos alunos que analisassem se achavam que a produção deles havia tido evolução/ o que fazer para escrever melhor/ que assuntos deveriam ser abordados/reforçados pelo professor. Abaixo alguns exemplos dos depoimentos.

Você acha que houve evolução de uma produção para outra?	**o que fazer para escrever melhor?**	**Assuntos a serem abordado/reforçado pelo professor.**
Escrevi de forma mais atenta, dando atenção aos detalhes e acentos, também fui melhor na colocação de vírgulas.	Escrever com mais calma, reler para não errar pontuação novamente.	Pontuação
Estou conseguindo perceber mais detalhadamente coisas que passavam despercebido antes.	Prestar mais atenção quando escrevo. Reler os textos com mais atenção.	Pronome e usos da vírgula
Ao apontar os erros pude averiguar melhor a redação e rever dada um deles. Como por exemplo a virgula antes do “e”	Treinar mais, ler mais, para não cometer erros bobos.	A colocação das vírgulas

Entreguei aos alunos as produções e um quadro resumo com o desempenho de cada um até aquele momento, demonstrando em que conseguiram progredir em cada etapa. O trabalho culminou com o mapeamento dos assuntos a serem encaminhados nas aulas posteriores.

Considerações finais

Trabalhar com a produção de textos me permitiu avaliar a real situação do aluno em relação à escrita, possibilitando uma intervenção adequada e direcionada à necessidade de cada aluno.

Em um mesmo texto, um aluno escreveu pegamos/ irmos/ estávamos/ chegue-mos (2x), mesmo na revisão manteve dessa maneira. Para ele, naquele momento, parecia harmônica aquela convivência entre variantes distintas, como se houvesse uma disputa entre o escrever, ato pensado/consciente e o falar ato inconsciente. Revelando, assim, terreno fértil para o trabalho de metalinguagem. Após eu ter grifado as ocorrências, o aluno, numa ação metaliguística, reflete sobre a conjugação

e consegue alinhá-la com a variante padrão. Destaco que este aluno(16), foi o que apresentava maior desvio quanto ao uso da norma padrão, mas foi em termos qualitativos, comparando a partida e a chegada, o que teve maior avanço ao final do trabalho.

Nas produções analisadas, houve, a constatação de que, havia um sujeito ativo, tanto por conta das temáticas, pois partiam de situações vividas, quanto pela nova perspectiva na forma de aparecer após as refacções. Em uma delas, no momento da primeira refacçaõ, a aluna 23 troca a palavra "morrer", presente em um texto muito forte, pela palavra "sumir", tal modificação é algo subjetivo, não é importante do ponto de vista da correção meramente gramatical, ela apenas substituiu uma palavra por um sinônimo, mas é reveladora do ponto de vista do discurso de quem quis aliviar algo dito anteriormente. Tal ação remete muito fortemente à afirmativa de Bakhtin, citada no referencial teórico de que a reprodução do texto é acontecimento novo.

A refacção dos textos proporciona a chance de o aluno repensar, perceber equívocos, regularidades de um determinado desvio, tomada de consciência sobre os acertos e, principalmente, assumir aprendizagem quando descobre o que sabe e o que não sabe. No cômputo geral deste trabalho, ratifico que houve avanço por parte de todos os alunos, visto que não ficaram indiferentes e que cada um melhorou, de alguma forma, suas produções.

Referências

BAKHTIN, Michail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes.1997

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. **Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v.16, n. 3. Porto Alegre. 2003.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.* **Guia de Formação PNAIC** – Unidade -03. Ano 01_azul _ página 21.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RIBEIRO, Célia. **Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem**. Psicol. Reflex. Crit., 2003, vol.16, no.1, p.109-116.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1° e 2° graus**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ERA TECNOLÓGICA: UM CONVITE À REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

REBECA DE JESUS MONTEIRO DIAS MOURA (UFCG)
EDMILSON LUIZ RAFAEL (UFCG)

Introdução

Cada vez mais as Novas Tecnologias se fazem presente em sala de aula, através do uso do celular e do *tablet*[1]os aprendizes mergulham em um universo cheio de atrativos, tornando o processo de ensino-aprendizagem uma atividade de maior complexidade. De acordo com Freire e Leffa (2015, p. 59) tal atitude representa a emergência para uma mudança paradigmática, que prioriza a não linearidade e a não fragmentação do conhecimento, que nos conscientiza sobre a necessidade da convivência com a incerteza (...) que nos conduz a uma revisão de definições de conceitos, buscando respostas mais adequadas.

Em virtude de tais inquietações, consideramos necessário atentar para a formação de professores, sob o enfoque da complexidade paradigmática, que envolve uma visão conceitual renovada (Freire e Leffa, 2015, p. 59) e que requer do professor um posicionamento questionador e a partir desta posição, se torne um reconhecedor das incertezas e das instabilidades inerente aos sujeitos sociais. Nesse sentido, compreendemos quea natureza humana é complexa, portanto, não há nenhuma teoria que esgote todas as possibilidades de investigação.

Partindo desse pressuposto teórico, entendemos que somos parte de um sistema que está em constante processo de mudança. Para Freire e Leffa (2015, p. 78) esse fenômeno não representa apenas uma transformação social, implica em mudança de pensamento, em primeiro plano, que resultaráem uma reformulação

1. Computador portátil de pequena espessura. Fonte: Dicionário Priberam. Disponível em: <https://www.priberam.pt/DLPO/tablet > Acesso no dia 31 de maio de 2016.

cadenciada de conceitos que se refletirão na educação. Pensando sobre este viés, compreendemos que as reformulações conceituais na educação apontam para a relevância da inserção de práticas tecnológicas, tendo em vista que tais práticas representam novos modelos de aprendizado.

Nessa perspectiva, consideramos de grande importância suscitar uma reflexão a respeito do letramento tecnológico do professor, sendo este o agente formador e parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Pensando nessa problemática surge esta pesquisa que tem como objetivo investigar, por meio dos Planos Pedagógicos Curriculares (PPC), o que viabiliza a formação tecnológica dos "futuros" professores de Língua Portuguesa.

A análise partirá do PPC de duas instituições formadoras, a Universidade Federal da Paraíba - UFPBe da Universidade Federal da Fronteira do Sul - UFFS. O estudo tem como intuito apresentar a relevância da inserção curricular das Novas Tecnologias da Comunicação (TIC's) nos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa e, a partir disso, verificar dentro do PPC das duas instituições se há um enfoque para a formação tecnológica.

Metodologia da pesquisa

A metodologia da pesquisa consistirá na realização de uma revisão[2], de natureza documental[3] e exploratória[4], a respeito do objeto de estudo; a formação tecnológica dos professores de Língua Portuguesa. A revisão ocorrerá em dois momentos, o primeiro partirá de abordagens teóricas, sobre a formação tecnológica do professor e da inserção das Novas Tecnologias da Comunicação (TIC's) no currículo dos cursos de formação docente.

---

2. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

3. De acordo com o autor, a pesquisa documental é semelhante a pesquisa bibliográfica, mas o que as torna diferentes é natureza de suas fontes, isto é, na pesquisa documental as fontes ainda não receberam um tratamento analítico, diferentemente da pesquisa bibliográfica que já possui este tratamento.

4.Para Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, explicitando-o. Podendo envolver um levantamento bibliográfico.

O segundo momento partirá da análise da seção de ementários, contida no PPC das duas instituições formadoras, a Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Federal da Fronteira do Sul, com o intuito de perceber, se há disposto nos dois Planos Pedagógicos Curriculares, disciplinas que contemplem o letramento digital, caso abordem este tipo de letramento, verificaremos se elas correspondem a uma carga horária obrigatória (pré-requisito básico para a obtenção do título de graduação) ou se estão apenas como um recurso optativo (não é pré-requisito, é uma modalidade que dispõe ao graduando o critério de livre escolha, em que se pode optar ou não pela aquisição do conhecimento específico).

O intuito dessa investigação é de perceber se as instituições tem viabilizado a construção do conhecimento, partindo da concepção do uso das TIC's como objeto de ensino-aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, percebemos a necessidade de suscitar reflexões, tendo como o foco inicial o letramento e todos os seus desdobramentos. De acordo com Kleiman (2004, p. 18 *apud* Heath, 1982), letramento significa uma prática discursiva de um determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente as atividades específicas de ler e escrever. Nesse sentido, compreendemos o letramento como uma atividade social e, portanto, não pode ser caracterizada como um modelo autônomo, pois subjaz de trocas simbólicas que se consolidam nos eventos de letramento.

Na perspectiva de Street (2010, p. 37 – 44 – 45), o letramento é variável, isto é, quando se tem práticas de letramento sociais, sendo estas inúmeras, existe a necessidade de classifica-las em subcategorias, tais como:

> Práticas de letramento acadêmicas, práticas de letramento comerciais, práticas de letramento religiosas e talvez práticas de letramento digitais.

Ao tratar do letramento digital, o autor classifica a atividade como parte do processo, mas ao mesmo tempo chama atenção para o olhar cauteloso quanto ao tipo de classificação dada, pois para ele há um sério risco da essência de tal prática desviar-se do viés social, tendo a tecnologia como fator um determinante para a natureza da ação; ou seja, são as práticas sociais que determinam o uso das Novas Tecnologias e não o contrário. E é na concepção de práticas sociais que nos embasaremos.

De acordo com Maia (2015, pg. 67 - 68 *apud*Lankshear e Knobel, 2007), o mundo contemporâneo apresenta diferenças consideráveis comparativamente a trinta anos atrás, e essa diferença tem aumentado.

> Muito dessa mudança está relacionado ao desenvolvimento de novas tecnologias interconectadas e de novas formas de fazer coisas e de novos modos de elas serem viabilizadas por essas tecnologias. Muito e mais, o mundo tem se alterado em função das pessoas explorarem palpites e "visões" do que seja possível, dado o potencial das tecnologias digitais e das redes eletrônicas. O mundo tem mudado em certos aspectos fundamentais pelo fato de as pessoas imaginarem e explorarem novos modos de fazer coisas que são possibilitados por novas ferramentas e técnicas, não por usarem as novas tecnologias para fazer as mesmas atividades de maneira tecnologizada.

Para os autores, as novas tecnologias da comunicação tem como intuito atender a sociedade pós-moderna – que tem buscado transpor fronteiras, isto é, conquistar todos os espaços, que vão desde os limites geográficos até os da aquisição do conhecimento científico.No universo dasTIC's não há espaço para segregação entre os "intelectuais" e os "não intelectuais", pois todos podem adquirir conhecimento de maneira acessível e compartilhada.

Segundo Barton e Lee (2015, p. 35), as novas tecnologias possibilitam que as pessoas aprendam de maneiras novas e diferentes e a partir desse processo,reflitam sobre sua aprendizagem e empreendam projetos intencionais de aprendizagem, isto é, as pessoas buscam conhecimento a partir dos seus interesses. Para os autores, esse fenômeno é reconhecido como aprendizado informal, aquele que não é escolarizado.

Nesse sentido, chamamos atenção para a necessidade de uma formação de professores de Língua Portuguesa, que subsidie as práticas tecnológicas dos "futuros" educadores. De acordo com Maia (2015, p. 66 – 67*apud*Lankshear e Knobel, 2007), tal formação não deve implicar meramente no uso das TIC's como objeto de ensino-aprendizagem, e sim, atentar para as mudanças de pensamento acarretadas por esse novo modelo de ensino, que consiste, pois, em uma realidade de maior participação entre as pessoas, resultando em uma construção do conhecimento de maneira descentralizada.

Fundamentação teórica

A complexidade é inerente aos seres humanos.
(Freire e Leffa)

Muito se tem discutido sobre as mudanças na maneira de ensinar e de aprender, sobre como as transformações sociais influenciam diretamente no comportamento escolar e na urgência para a formação de profissionais cada vez mais hábeis para lidar com as questões instáveis e ao mesmo tempo passageiras, desse novo modelo social. Muitos até tentam manter-se nos "velhos moldes", mas o que logram como resultado de sua manutenção é apenas a certeza de que é preciso reajustar suas concepções. Para Freire e Leffa (2015, p. 59), a necessidade para o reajuste das percepções sobre ensino-aprendizagem parte,

> Da emergência de um paradigma complexo, que prioriza a não linearidade e a não fragmentação do conhecimento, que nos conscientiza sobre a necessidade de convivência com a incerteza, imprevisibilidade e instabilidade e que nos coloca diante das tensões e contradições dos sistemas em que e com os quais vivemos, naturalmente nos conduz a uma revisão de definições e conceitos, buscando respostas mais adequadas às dinâmicas e especificidades do contexto moderno.

A partir dessas considerações, cremos que a complexidade constitui o ser humano e que para tentar compreendê-la é preciso desvincular-se da ideia positivista, que tenta vender“certezas”, e adotar um comportamento flexível medianteo futuro incerto que se apresenta.Contudo, acreditamos que esse universo dicotômico da certeza *versus* incertezatem se mantido presente no ambiente escolar através das práticas de ensino que tentam preservar os “velhos moldes”, demonstram deficiência na formação docente.

Portanto é preciso atentar para uma formação de professores que contemple a complexidade do mundo moderno, tendo em vista que esse é o único meio de tornar o processo de ensino-aprendizagem o momento propício para a troca de experiências, e a partir desse intercâmbio construir um conhecimento de mundo que não privilegia apenas as partes, mas o todo.

Para Freire e Leffa (2015, p. 67 *apud* Morin, 2005, p. 6), a complexidade epistemológica, a qual temos nos referido como pressuposto necessário para a formação docente, não é um conceito capaz de equacionar dificuldades e trazer respostas prontas;

> É uma “palavra-problema”, um desafio ao conhecimento e, portanto, não constitui uma “palavra-solução”. Ao manifestarmos que algo é complexo, indicamos o “nosso embaraço, nossa incapacidade de definir de modo simples, de denominar com clareza, de ordenar nossas ideias”. (...) O conhecimento complexo é uma tentativa de responder a esse desafio.

Nessa perspectiva verificamos a necessidade do olhar para o novo paradigma, com o intuito de certificar-se que apenas ele poderá dar conta das incertezas e da imprevisibilidade do mundo a qual vivemos. Para fundamentar essa ideia, os autores, afirmam que a complexidade é inerente ao homem, isto é, a complexidade é parte da nossa essência e constitui a nossa existência, portanto, é imprescindível a mudança paradigmática.

As transformações defendidas, nesse contexto, apontam para formação e prática docente, com o intuito de atender, como bem define Lopes (2013, p. 24), ao espírito intelectual de nossa época.

Toda argumentação inicial a respeito da complexidade pertinente ao fazer científico, nos convida a refletir a respeito da problemática da pesquisa que consiste em investigar de que maneira as instituições, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal Fronteira do Sul, responsáveis pela formação de professores de Língua Portuguesa, viabilizam a construção do letramento digital? Em que lugar, dentro dos Planos Políticos Pedagógicos, há um direcionamento para esta formação?

Na concepção de Rojo (2013), a problemática da pesquisa é caracterizada pela transição do paradigma, isto é, parte de um modelo tradicional, em que apenas o uso da lousa e do livro didático, era suficiente, o que não é mais para um novo modelo, que exige do professor o domínio dos novos recursos tecnológicos. De acordo com Freire e Leffa (2013), a transição paradigmática é somente deflagrada quando há uma mudança na percepção que se tem da realidade, ou seja, quando os velhos padrões já não suprem mais as novas inquietações do mundo contemporâneo.

Em virtude dessas novas inquietações, Cavalcanti (2013) considera necessário atentar para uma formação de professores voltada para a conscientização do seu papel, que não está apenas em adquirir conhecimento e logo em seguida transmiti-lo. Consiste em saber lidar com as incertezas do mundo moderno, ser flexível a elas, estar aberto para aprender coisas novas e por fim, desempenhar, imperativamente, o papel de professor pesquisador.

Para a Cavalcanti (2013) é preciso atentar para as questões pertinentes a globalização e ao mundo cibernético na formação de professores; percepção que até então não tem sido levada a sério. E que portanto, tem contribuído “indiretamente” para a perpetuação de professores mais resistente as novas exigências do mundo globalizado. Tais exigências não se referem apenas ao uso de artefatos tecnológicos, como o computador e a web 2.0; fala do surgimento de uma nova sociedade com sujeitos que já não pensam mais como os seus antepassados.

Na concepção de Barton e Lee (2015, p. 11) *apud* McLuhan (1967, p. 8), o uso das tecnologias mudam o comportamento social, a partir da reestruturação dos padrões e da interdependência social e cada aspecto da nossa vida pessoal.

> Por ele somos forçados a reconsiderar e reavaliar praticamente todos os pensamentos, todas as ações e todas instituições anteriormente aceitos como óbvios. Tudo está mudando – você, sua família, sua comunidade, seu trabalho, seu governo, sua relação com "os outros". E está mudando dramaticamente.

Todas as variações sociais oriundas do uso da tecnologia apontam para a inserção de um novo padrão que compreende mudanças de grande impacto no comportamento, nas formas de comunicação, no uso da linguagem e na educação escolar. Essas variações sociais de grande impacto, são percebidas por Prensky (2001) através de dois fenômenos denominados de "Nativo Digital" e "Imigrante Digital". As duas noções representam o novo modelo social que está divido em dois grupos, que tem por função determinar o grau de conhecimento tecnológico e as eras de contato de cada participante com a tecnologia.

Para tornar mais clara essa concepção, Prensky (2001) define Nativo Digital e Imigrante Digital do seguinte modo:

> Nativo Digital é aquele que nasceu a partir dos anos 2000, cercado de recursos tecnológicos, tais como: televisão, computador, celular, câmera de vídeo, música digital, brinquedos, etc, já o Imigrante Digital é aquele não nasceu na era digital, mas que ficou encantado com o universo tecnológico e decidiu adotar para si tais recursos como ferramenta de auxílio para as suas ações cotidianas. (Grifo meu)

Essa concepção, defendida por Prensky (2001), tem por função marcar a era da globalização do conhecimento e as novas formas de aprender. De acordo com Barton e Lee (2015, p. 35) a aquisição do conhecimento tem se tornado cada vez mais práticas desenvolvidas na informalidade, isto é,

> A participação em atividades online em rápida mudança implica um aprendizado constante, grande parte do qual é informal. As pessoas aprendem de maneiras novas e diferentes; refletem sobre sua aprendizagem e empreendem projetos intencionais de aprendizagem.

A informalidade no processo de ensino-aprendizagem aponta para um reforma curricular, é preciso compreender que o professor é o mediador no processo de construção do conhecimento científico, e, portanto, necessita de uma formação que compreenda a realidade tecnológica como um objeto de ensino-aprendizagem que oportuniza a aquisição do conhecimento de maneira contextualizada.

Segundo Buzato (2001, p. 20) um dos fatores que atrapalham o desempenho do professor é a falta de letramento específico, que afeta um outro tipo de professor, ou seja, aquele que está motivado a integrar computadores a sua prática. Através dessa afirmação, o autor ressalta o grande desafio vivenciado pelo docente, que está na ausência de uma formação que lhe forneça subsídios para o uso de práticas tecnológicas em sua sala de aula.

Essa é a problemática que queremos tratar nesse artigo, partindo da análise curricular de duas instituições federais,averiguaremos qual é o tratamento dado as Novas tecnologias na grade curricular, isto é, como as universidades preparam os futuros professores de Língua Portuguesa para o uso das TIC's como objeto de ensino-aprendizagem?No próximo tópico deste estudo, veremos, a partir da análise documental, como tem sido tratada a formação de professores em plena era da Revolução das Novas Tecnologias.

Análise

De acordo com uma das definições etimológicas, contidas no dicionário Aurélio, currículo é uma descrição do conjunto ou matérias de um curso escolar ou universitário. Portanto, currículo, na perspectiva que adotamos, é uminstrumento institucional que tem por objetivo viabilizar a propagação do conhecimento de maneira sequenciada, obedecendo uma estrutura pré-estabelecida – que tem como ponto de partida o olhar do social, isto é, tudo aquilo que se espera de uma formação acadêmica.

Partindo dessa concepção, compreendemos currículo como uma atividade social que tem por função acompanhar o funcionamento e as transformações vividas pela sociedade, afim de "justificar" à luz das teorias, os porquês de tais práticas.

No tópico cinco, denominado "Marco teórico e metodológico", do Plano Pedagógico Curricular da UFPB, percebemos o compromisso com a práxis social, através

da busca por compreender os fenômenos das sociedades, que são materializados pela linguagem.

> Instigado a responder a linguagens cada vez menos tradicionais, o pensamento humano rearticula-se segundo novas posturas e novos modelos. Respeitando e incorporando a tradição cultural, além de ampliá-la num leque de interfaces multiculturais e digitais, o conhecimento acadêmico redimensiona-se através de novos conceitos, novos procedimentos, novas linguagens e de novas realidades. (Trecho retirado do PPC da UFPB no tópico 5 –Marco teórico e metodológico, pg. 7 - 8)

A partir dessa afirmação percebemos um rompimento com o paradigma tradicional; isto aponta para uma reflexão sobre os modos de compreender esse novo universo que se desenvolve através das atividades de linguagem. De acordo com Freire e Leffa (2013, p. 59), esses novos modelos de compreensão representam a necessidade emergente de um paradigma complexo, que prioriza a não linearidade e a não fragmentação do conhecimento,

> Que nos conscientiza sobre a necessidade de convivência com a incerteza, imprevisibilidade e instabilidade e que nos coloca diante de tensões e contradições dos sistemas em que e com os quais vivemos, naturalmente nos conduz a uma revisão de definições e conceitos, buscando respostas mais adequadas às dinâmicas e especificidades do contexto e momento.

Em meio a um cenário de mudanças céleres e da instituição de novos modelos, torna-se necessário o repensar sobre as práticas e a formação docente, sobretudo no que diz respeito a constituição desses novo padrões, isto é, das novas formas de aprender e de fazer uso da linguagem. A atividade do repensar nos leva a crer que a humanidade tem evoluído e, portanto, não há mais espaço para práticas centralizadas e unilaterais, porque todos tem acesso – graças as novas tecnologias – as informações. E a partir dessas informações, todos podem refletir, dialogar, construir, desconstruir ideias e imprimir suas impressões a respeito daquilo que acreditam como verdade. AsTIC's possibilitaram o rompimento com concepção de segregação

existente em todas as instâncias sociais, em virtude de sua acessibilidade.

Para Maia (2013, p. 63 – 64), a acessibilidade das TIC'sé resultado do fenômeno de desterritorialização e reterritorialização de práticas hibridas – focados no contato dos grupos periféricos com as novas tecnologias,

> Que se torna imprescindível mostrar como elas, a partir do momento em que são apropriadas por esses indivíduos, passam a ser usadas de maneira inesperada em função de uma mentalidade que caracteriza os chamados novos letramentos.

Essas considerações definem o processo evolutivo que estamos inseridos e, portanto, assegura a inquietação desta pesquisa que consiste em perceber como é tratada esta evolução na formação docente, tendo em vista que os professores são parte fundamental para a intermediação na compreensão deste processo. E é pelo viés da intermediação das práticas tecnológicas que verificaremos o currículo da Universidade Federal da Paraíba, na seção de ementários no tópico 2.2.2 – denominado de "Conteúdos complementares optativos da formação pedagógica" – com os eixos temáticos II e III: Pressupostos sócio-políticos e pedagógicos da educação e Pressuposto didático-metodológicos e sociopolítico da educação. O intuito desta análise é capturar, a partir do que constitui as disciplinas, os aspectos pertinente a formação tecnológica dos futuros professores de Língua Portuguesa.

Quadro 1 – Eixo temático II

COMPONENTE CURRICULAR: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL Ementa: A noção de inclusão social e direitos humanos. Elementos constitutivos do sistema de exclusão/inclusão social: as pessoas, as instituições sociais. Desigualdade social e diversidade. Processo/produto da construção do conhecimento e inclusão social. Pertencimento social e relações sociais. Fundamentação teórica e metodológica da educação inclusiva. Práticas educacionais, estratégias de inclusão social. A inclusão como construção do indivíduo cidadão. Identidade pessoal, protagonismo social e construção do projeto de vida na escola. Educação inclusiva e políticas públicas.

Fonte: Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Letras da Universidade Federal da Paraíba. Seção de ementários, página 77. Ano de publicação: 2006.

Quadro 2 – Eixo temático III

COMPONENTE CURRICULAR: INTRODUÇÃO AOS RECURSOS AUDIOVISUAIS EM EDUCAÇÃO Ementa: Abordagem de um processo de comunicação educacional: o audiovisual (imagem fixa e ou sequência, combinada com fala ou música e/ou efeitos sonoros) desde sua perspectiva técnica (suporte físico) a aspectos de criação de imagem, de sequenciação, de montagem da estrutura da mensagem e características de seu uso.

Fonte: Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Letras da Universidade Federal da Paraíba. Seção de ementários, página 78. Ano de publicação – 2006.

Percebemos nas duas disciplinas pequenos sinais de viabilização para a formação tecnológica dos professores. No quadro I – é apresentado uma proposta de formação com vistas para a inclusão social; a ação de incluir, descrita no componente, pode compreender várias vertentes, tais como: o pobre, o deficiente, o homossexual, o imigrante e também as novas tecnologias da comunicação. No quadro II – há uma clareza maior na proposta ementaria, quanto a formação de professores para o uso das TIC'scomo objeto de ensino-aprendizagem, pois trata o recurso tecnológico como um instrumento que pode aliar-se a qualquer disciplina, neste contexto falamos de arte,e tornar-se uma instância geradora de conhecimento partindo de práticas reais.

Quando falamos anteriormente em pequenos sinais de viabilização para a formação tecnológica – queremos afirmar que existem duas situações problema presente neste Plano Pedagógico Curricular; o primeiro diz respeito a uma quantidade reduzida de disciplinas que apresentam as TIC's como um recurso necessário para as práticas docente; em um universo de 192 créditos oferecidos pela instituição, apenas 2 atentam para a formação tecnológica. A segunda situação – problema, consiste nas duas disciplinas serem parte da grade de componentes optativos, isto implica em uma não obrigatoriedade na participação dos futuros professores, o que compromete a sua formação.

No próximo quadro veremos a proposta da Universidade Federal Fronteira do Sul para a formação tecnológica dos professores de Língua Portuguesa. Nesse PPC visualizaremos uma viabilização um pouco maior do que a da UFPB.

Quadro 3 – Seção 8.9: Ementários

COMPONENTE CURRICULAR: INTRODUÇÃO À INFORMÁTICA Ementa: Fundamentos de informática. Conhecimentos de sistemas operacionais. Utilização da rede mundial de computadores. Acesso a ambientes virtuais de aprendizagem. Conhecimentos de editor de texto, planilha eletrônica e software de apresentação (textos, gráficos, tabelas, áudios, vídeos e imagens). Objetivos: Operar as ferramentas básicas de informática de forma a poder utilizá-las interdisciplinarmente, de modo crítico, criativo e pró-ativo.

Fonte: Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal Fronteira do Sul. Página, 62. Ano de publicação – 2010.

Nesse contexto identificamos uma situação diferente das duas primeiras já apresentadas, pois a disciplina é ofertada como um componente obrigatório. Além do caráter de obrigatoriedade, ela dispõe de uma formação que tem por função subsidiar e incentivar as práticas tecnológicas dos professores. Para Buzato (2001, p. 18), um dos fatores que gera ansiedade no corpo docente no que se refere ao uso da TIC's é a falta de letramento eletrônico. Isto é, a falta de conhecimento específico desperta medo pelo desconhecido – tornando o uso das novas tecnologias da comunicação uma realidade muito distante.

No Plano Pedagógico Curricular da Universidade Federal Fronteira do Sul, notamos um pequeno avanço na proposta para a formação tecnológica, notamos também que o progresso da instituição foi um pouco maior do que a Universidade Federal da Paraíba, apenas no critério de obrigatoriedade que não se faz presente na UFPB, isso se justifica pelo tempo cronológico em que os documentos se constituíram, entre a UFPB (2006) e a UFFS (2010) existem 4 anos que determinam suas diferenças. Além do tempo, existem questões de natureza socioculturais, tais como: região, acesso as TIC's, período histórico, dentre outros – que corroboram para a reorganização curricular.

Contudo compreendemos esse é apenas um primeiro passo para uma formação que apresente não apenas os recursos tecnológicos como ferramenta para a propagação do ensino-aprendizagem, mas que possibilite ao professor uma nova mentalidade – que consiste em reconhecer a necessidade de permanecer em processo constante de qualificação, para que assim possa lidar com as incertezas e as instabilidades do mundo pós-moderno.

Considerações finais

Em meio a um cenário turbulento, cheio de incertezas, com conhecimentos que se constroem e descontroem em uma velocidade voraz, estamos nós, sujeitos sociais, buscando compreender a complexidade que nos constitui. De acordo com Lopes (2015), a complexidade apresentada neste novo modelo social representa diferentes modos de construir conhecimento científico. Essa transformação social tem ocorrido, graças a Revolução Tecnológica, que tem sido um dos meiospossibilitadores do ensino-aprendizagem, através da propagação em larga escala das informações e da maneira como se tem utilizado a linguagem.

Nesse contexto, percebemos a necessidade emergencial para a formação de professores de Língua Portuguesa, de maneira que se tornem hábeis para o uso das Novas Tecnologias em favor do aprendizado que se constitui na escola. No presente artigo verificamos a existência dos primeiros sinais para esta formação, mas ainda há um caminho longo para ser percorrido, as instituições precisam reformular os seus Projetos Políticos Pedagógicos, afim de que possibilitem uma formação que atenda as demandas do mundo moderno.

Referências

BARTON, David, LEE, Carmen. Linguagem online: textos e práticas digitais. In. _____ **Linguagem no mundo digital**. In. _____ **Linguagem online e educação**. Tradução de Milton Camargo Mota. – 1ª ed. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: Contribuições para a formação de professores.**Dissertação de mestrado, UNICAMP – Campinas, 2001.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In. _____. KLEIMAN, Angela B [org]. Os significados do letramento sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e tempo docente. In. _____ **Tempos tecnológicos e uma nova cultura de ensino aprendizagem.** Campinas – SP: Papirus, 2013.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares**. In. _____. Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Alba Celani. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

FREIRE, Maximina M, LEFFA, Vilson J. **A auto-heteroecoformação tecnológica.** In**.** _____**.** LOPES, Luiz Paulo da Moita. Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Alba Celani. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. Traduzido por Roberta de Moraes Jesus de Souza. Artigo publicado na NBC University Press, Vol. 9. nº 5 outubro de 2001. Disponível em: http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso no dia 17 de maio de 2016.

MAIA, Junot de Oliveira. **Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia**. In. _____. ROJO, Roxane, NETO, Adolfo Tanzi [et. al]. Escola conectada: os multiletramentos e as TICS. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Letras da UFPB

Disponível em < http://www.cchla.ufpb.br/ccl/images/PPC_LETRAS_2006.pdf > acesso no dia 02 de maio de 2016.

Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Letras da UFFS

Disponível em <http//www.**uffs**.edu.br/index.php?option> acesso no dia 02 de maio de 2016.

STREET, Brian, V. **Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas**. In. _____. MARINHO, Marildes, CARVALHO, Glicinei Teodoro [orgs]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

LER BAKHTIN HOJE: A APROPRIAÇÃO DIDÁTICA DA NOÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS

MARÍA ESPERANZA IZUEL (UFPE)

Introdução

Os conceitos teóricos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin no século XX têm contribuído às pesquisas linguísticas, filosóficas e literárias, ainda até nossos dias. No Brasil, uma das noções que tem cobrado maior relevância é a de gêneros discursivos, especialmente a partir de sua inclusão como fundamento teórico do ensino de línguas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados no ano 2000.

Entendendo a linguagem na sua dimensão social e não apenas como um sistema abstrato e descontextualizado, os PCN propõem a utilização dos gêneros no ensino de língua, pois compreendem com Bakhtin que todos os textos, orais ou escritos, materializam-se em determinados gêneros discursivos que circulam em diferentes esferas de atividades sociais.

A publicação dos PCN e de outros documentos oficiais do MEC, como as Orientações Curriculares para Ensino Médio (OCEM), transformaram-se, então, nos pilares para muitas pesquisas e, fundamentalmente, para a elaboração de livros didáticos (LD), os quais se apropriaram, também, da noção bakhtiniana de gênero. Porém, a leitura que os livros didáticos fazem dos documentos oficiais e da teoria de Bakhtin, muitas vezes acaba sendo superficial e ficando reduzida à reprodução da já clássica definição de gênero discursivo, incluída no texto "Os problemas do gênero do discurso", desconhecendo assim a complexidade conceitual dos pressupostos teóricos não apenas de Bakhtin, mas também dos outros autores do Círculo.

Isso traz como consequência que o trabalho com gêneros que se propõe nos LD, mesmo que enquadrado nas ideias bakhtinianas, não responde aos pressupostos básicos da teoria e desconsidera outras noções centrais que guardam uma estreita relação com o conceito de gênero discursivo. Neste sentido é que Faraco (2009, p.

122) considera que no Brasil existe um “uso inflacionado” do termo ‘gêneros do discurso’ e critica o que ele percebe como uma “certa cristalização do conceito em sua transposição pedagógica”.

Entendemos que a noção de gênero de Bakhtin não se limita à tantas vezes citada definição de gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, mas forma parte de um pensamento teórico muito mais amplo que envolve conceitos-chave como linguagem, dialogismo, estilo, dimensão axiológica, entre outros.

Não pretendemos aqui esgotar a análise sobre estas noções que, sem dúvida, requerem um estudo mais extenso e detalhado que excede os limites deste trabalho. Propomos-nos, num primeiro momento, pôr em perspectiva as reflexões de Bakhtin sobre os gêneros discursivos, e pensá-las à luz desses outros aspectos relevantes da teoria do Círculo. Numa segunda instância, analisaremos as atividades propostas com o gênero *artigo de opinião* num livro de espanhol utilizado no Ensino Médio, para ilustrar como se interpreta a perspectiva de Bakhtin em relação aos gêneros e quais são as consequências dessa leitura no campo do ensino.

A noção de gêneros discursivos de Bakhtin

A definição de gênero discursivo citada nos documentos oficiais e nos materiais didáticos que trabalham com gêneros aparece num manuscrito inacabado de Bakhtin, encontrado entre os papéis do autor em 1953 e publicado postumamente em 1979, intitulado “O problema dos gêneros do discurso”. Este dado é relevante porque implica que não se trata de um trabalho fechado nem da culminação de uma teoria sistemática sobre o assunto. Pelo contrário, é um texto que não estabelece categorias rígidas e deixa vários pontos em aberto, ao mesmo tempo em que é sustentado por reflexões teóricas importantes que já estavam presentes em outros trabalhos dos autores do Círculo de Bakhtin e que excedem a própria noção de gênero.

Logo no começo desse manuscrito, Bakhtin se distancia da concepção estruturalista da língua e expõe a importância de pensá-la, não como um sistema formal abstrato, mas dentro do contexto enunciativo da comunicação que se dá nas práticas sociais. É nesse marco que surge a definição dos gêneros:

> A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (...) Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

Essa definição de gêneros como "tipo relativamente estáveis de enunciados" vem sendo reproduzida faz vários anos e pode-se encontrar na grande maioria dos textos que abordam a questão dos gêneros. Mas, em muitos casos, essa definição é banalizada ou lida erroneamente, colocando a ênfase no aspecto da estabilidade, levando a crer com isso que os gêneros são elementos fechados e homogêneos. É importante indicar que, embora a estabilidade seja um dos elementos que fazem com que esses gêneros sejam reconhecíveis, o caráter relativo dela é bem significativo, pois em vários trechos do seu texto Bakhtin se dedica a salientar especialmente a heterogeneidade dos gêneros. Além disso, o fato deles serem inseparáveis das atividades humanas acrescenta o fator da dinamicidade e da diversidade funcional, o que leva a Bakhtin (1997, p. 281) a afirmar que "Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a consequente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado".

Como indica Faraco (2009), Bakhtin não pensa os gêneros pelo viés estático do produto ou das formas, como foram entendidos desde Platão e Aristóteles, mas pelo viés dinâmico da produção. Nessa perspectiva, as atividades humanas são constitutivas dos gêneros e, portanto, eles são tão maleáveis e sujeitos à historicidade quanto aquelas. Porém, isso não implica esquecer que existe uma relativa estabilidade que também é muito importante para que a comunicação seja produzida, uma vez que

> Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKTHIN, 1997, p. 302)

Portanto, essa estabilidade, ao mesmo tempo em que permite reconhecer as características principais dos gêneros e utilizá-los, é relativa porque não fecha suas fronteiras de uma vez e para sempre, mas se articula permanentemente com as mudanças, com os eventos irrepetíveis da interação social.

É por isso que Bakhtin não estabelece classificações rígidas dos distintos tipos de gêneros nem propõe nenhuma metodologia de análise, embora muitas vezes seu texto "O problema dos gêneros do discurso" tenha sido interpretado de forma esquemática. Muito pelo contrário, o autor afirma que não é possível fazer uma lista de gêneros e também não se interessa por mostrar como produzir determinados tipos de enunciados. A única distinção que estabelece é entre os gêneros primários (simples, da comunicação cotidiana) e os secundários (complexos, produzidos a partir de códigos culturais mais elaborados), ambos inter-relacionados. Observa também que é possível identificar três elementos que se fundem no todo do enunciado: conteúdo temático, organização composicional e estilo. Essas três grandes dimensões são marcadas pelas condições próprias da situação de comunicação e pela especificidade de uma determinada esfera de atividade:

> O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional" (BAKHTIN, 1997, p. 279).

O estilo não se entende aqui como uma mera questão individual, mas como uma construção social, na medida em que também é dependente da situação comunicacional de enunciação, dos papeis dos interlocutores e do próprio gênero discursivo.

Outro elemento que na reflexão bakhtiniana é relevante para entender o funcionamento dos gêneros é o destinatário[1]. Segundo Bakhtin (1997, p. 321), "cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das áreas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero". Não se refere aqui ao destinatário real, mas à construção que o locutor faz do possível destinatário. Em função dessa construção, o locutor elabora seu enunciado, tentando presumir a resposta, pois enquanto fala, leva em conta o fundo aperceptivo sobre o qual sua fala "será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (...)" (BAKHTIN, 1997, p. 321). Tudo isso, além das relações de hierarquia e de posição social entre os interlocutores, determinará a escolha do gênero, dos procedimentos composicionais e o estilo do enunciado.

O fato de pensar os enunciados, não nos seus aspectos abstratos, mas nas situações reais e concretas de manifestação dos discursos, é uma das novidades que as reflexões dos autores do Círculo de Bakhtin trazem. Eles evidenciam a importância de pensar o discurso no seu contexto social de comunicação, isto é, com finalidades comunicativas em contextos específicos e não como conjunto de unidades formais da língua. É através dos gêneros que as práticas sociais se materializam, portanto, não podem ser desligados do contexto social da enunciação nem de sua dimensão espaço-temporal. A partir dessa relação entre o enunciado com a situação extralinguística, Voloshinov (1926, p. 250 apud IVANOVA, 2011, p. 8) formula a definição de *contexto extralinguístico*, "que inclui o espaço comum dos participantes, o conhecimento partilhado, a compreensão da situação e sua apreciação comum dessa situação".

1. Cabe esclarecer que, segundo Bakhtin o destinatário não é o único elemento que caracteriza o género, pois este é constituído também pelo propósito, a entonação e o caráter dialógico.

A noção de linguagem e suas dimensões dialógica e axiológica

É importante entender o tema dos gêneros no marco mais geral da discussão sobre a linguagem no Círculo de Bakhtin. O interesse pelo estilo do gênero e por sua dimensão comunicativa no marco de contextos extralinguísticos é uma consequência da profunda convicção que esses teóricos têm de que a linguagem não é apenas um sistema formal, uma mera estrutura, mas primordialmente uma atividade, um "fenômeno social da interação verbal" (FARACO, 2009, p. 120).

Essa compreensão da linguagem como atividade já aparecia em *Para uma filosofia do ato*, texto escrito no começo da década de 1920, onde Bakhtin estabelece uma relação entre a palavra e a experiência concreta, ou, dito de outro modo, entre a linguagem e o ato real. Essa palavra, concretamente situada num determinado contexto enunciativo, carrega uma posição avaliativa, expressada especialmente no tom do enunciado:

> Nenhum conteúdo seria realizado, nenhum pensamento seria realmente pensado se não se estabelecesse uma interconexão essencial entre um conteúdo e seu tom emocional-volitivo, isto é, seu valor realmente afirmado para aquele que pensa. O experimentar ativo de uma experiência, o pensar ativo de um pensamento, significa não estar de modo algum indiferente a ele, significa afirmá-lo de uma maneira emocional-volitiva. (BAKHTIN, 1993, p. 51)

Partindo dessas premissas, é fácil entender porque para Bakhtin não existem os enunciados neutros nem é possível desligar o discurso do contexto cultural no qual se insere nem do caráter axiológico que o constitui.

A linguagem materializa-se nos diferentes gêneros do discurso e tanto estes quanto aquela estão atravessados por uma dimensão axiológica, segundo a qual viver significa posicionar-se em quadros de valores. Nesta perspectiva, cada ato e cada gesto que realizamos no mundo cumprem uma função axiologicamente responsiva, e cada palavra é um julgamento de valor. Essa dimensão axiológica se materializa na entonação expressiva dos enunciados e eles sempre manifestam um posicionamento valorativo. Além disso, constitui um elemento a mais que permite observar

o distanciamento das ideias bakhtinianas respeito das concepções da linguística estruturalista, as quais, embora tenham sido necessárias, a critério dos autores foram insuficientes para compreender a complexidade da comunicação verbal.

Outros dos eixos centrais do Círculo de Bakhtin é o dialogismo enquanto propriedade constitutiva da linguagem. Diálogo não é entendido aqui como a forma de uma conversação face a face, mas como uma orientação inerente a todo discurso, na medida em que qualquer enunciado sempre estabelece relações com discursos de outrem, carrega traços de outros enunciados e deve ser considerado como uma resposta a eles numa dada esfera de comunicação. Todo dizer é sempre perpassado por outros dizeres e constituído por outras vozes, por isso Bakhtin (2002, p. 88) afirma que "apenas o Adão mítico, que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, (...) podia realmente evitar por completo esta mútua-orientação dialógica do discurso alheio para o objeto". Assim como o ser não inaugura nenhum dizer com seu enunciado, também não cria pela primeira vez nenhum gênero discursivo, dado que os gêneros são precisamente enunciados que foram se estabilizando em forma relativa no interior das diferentes esferas da atividade humana.

Cabe salientar que a dimensão dialógica está estreitamente vinculada à dimensão axiológica da linguagem, pois nesse ato responsivo ativo que implica as relações dialógicas do discurso, os seres tomam uma posição avaliativa a partir da qual fazem suas réplicas e estabelecem relações de sentidos com a palavra do outro. Neste sentido, Bakhtin diz que a posição axiológica não é orientada aos elementos linguísticos, mas nascem da sua utilização ativa em enunciados concretos. Mais uma vez, o autor insiste em diferenciar-se da noção de língua apenas como sistema abstrato quando diz que

> Quando escolhemos uma palavra, durante o processo de elaboração de um enunciado, nem sempre a tiramos do sistema da língua. Costumamos tirá-la de outros enunciados, e, acima de tudo, de enunciados que são aparentados ao nosso pelo gênero, isto é, pelo tema, composição e estilo: selecionamos as palavras segundo as especificidades de um gênero. O gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma do enunciado que, como tal, recebe do gênero uma expressividade determinada, típica, própria do gênero dado. (BAKHTIN, 1997, p. 312)

Fica claro, então, que as dimensões dialógica e axiológica da língua alcançam também aos gêneros do discurso e, portanto, é impossível entender estes sem considerar que nossos enunciados, que se materializam a través de gêneros, carregam os traços não apenas de enunciados de outrem, mas também da expressividade típica do gênero utilizado.

Gêneros e ensino: a transposição didática da teoria bakhtiniana

Os PCN e as OCEM estão fundamentados principalmente nas teorias dos gêneros discursivos e propõem sua utilização como objeto de ensino para a prática de leitura e produção escrita. Esses documentos contribuíram assim a colocar em circulação os gêneros na esfera do ensino de línguas. Boa parte das considerações contidas neles tem origem nas ideias de Bakhtin, e compartilham, como indica Cunha (2005), uma concepção da linguagem como um processo de interação entre sujeitos socio-históricamente situados. A autora analisa por que é importante para o ensino uma compreensão da língua que não fique isolada do seu contexto de produção:

> Fora da situação em que a língua é produzida, o que há são abstrações, como as frases e palavras isoladas, com as quais o ensino de línguas trabalhou e ainda trabalha, com vistas à aquisição das regras que governam o uso da norma culta. Os resultados deste ensino são desastrosos. (CUNHA, 2005, p. 167)

Quando pensamos no trabalho com gêneros nas aulas de línguas estrangeiras, este aspecto cobra ainda uma relevância maior, uma vez que os contextos de produção das materialidades discursivas que se utilizam são muito distantes, mesmo para o professor. O LD, nesse sentido, poderia aportar ferramentas tanto para o aluno quanto para o professor, para ajudar a contextualizar os gêneros utilizados, mas isso nem sempre acontece e assim, o trabalho com gêneros, mesmo que enquadrado numa perspectiva bakhtiniana, acaba sem atender as premissas principais da teoria.

Para ilustrar as questões que vimos discutindo, vamos tomar como exemplo uma sequência de atividades com o gênero discursivo *artigo de opinião*, proposto no livro de espanhol "Cercanía Joven", utilizado no Ensino Médio e escolhido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ano 2015. Escolhemos esse livro porque manifesta explicitamente trabalhar com a perspectiva teórica bakhtiniana[2].

O livro apresenta, em cada uma das unidades, uma secção intitulada "Conociendo el género", na que se apresentam as características principais de um determinado gênero discursivo. O exemplo escolhido para nossa análise se encontra nesta secção (página 24). Nela, inclui-se um artigo de opinião sobre os alimentos transgênicos e se convida os alunos a ler o texto e observar as características do gênero. Na margem direita pode-se observar um quadro com as seguintes informações:

Gênero textual: Artigo de opinião Objetivo de leitura: Identificar se é a favor ou contra algo Tema: Comida saudável no lanche Tipo de produção: Individual Leitores: As cozinheiras da escola

Cuadro 1 – Cercanía Joven

Observa-se que, no quadro, não se abordam as características do gênero em si, mas as características específicas desse artigo e da produção escrita que será solicitada.

2. Cabe salientar que, baseados nos documentos do MEC, muitos LD realizam suas propostas teóricas e metodológicas em relação aos gêneros a partir de Bakhtin e das ideias do Grupo de Genebra, integrado por Bronckart, Schneuwly e Dolz, entre outros. Estes autores são leitores de Bakhtin e o utilizam como pressuposto teórico, mas o importante aporte que eles realizam é desenvolver propostas pedagógicas para trabalhar os gêneros textuais no ensino de línguas a partir de sequências didáticas. No caso de "Cercanía Joven", não há referência a estes autores e a única referência explicita sobre gêneros é de Bakhtin. Por esse motivo, e de acordo com nossos objetivos, preferimos utilizar um exemplo desta coleção.

Na página seguinte se propõem quatro atividades relacionadas com o texto, que resumimos a seguir:

1. Sobre o objetivo central do texto: o aluno tem que escolher, dentre três, a opção correta sobre qual é a posição que defende o autor do texto. Trata-se de uma pergunta de compreensão do conteúdo.
2. Marcadores discursivos: o aluno tem que unir uma lista de marcadores textuais com a função que cumprem no texto.
3. Sobre a estrutura composicional do texto: o aluno tem que identificar, no artigo, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.
4. Sobre a posição do autor: pede-se que o aluno "observe os recursos utilizados para expressar opiniões e argumentos ou rebatê-los com o objetivo de persuadir o leitor" e escolha, dentre três enunciados, aquele onde estaria explicitada a posição do autor.

Chama a atenção, nessa última atividade, que, embora se interpele os alunos a observar os recursos utilizados para expressar opiniões, não se indica quais são esses recursos. Trata-se de uma atividade de múltipla escolha sobre o conteúdo do texto.

O trabalho com o esse artigo de opinião finaliza com essa atividade, mas o livro continua ainda com o tema, dado que o objetivo final da sequência é que o aluno escreva um texto do gênero. Se apresenta, então, um outro artigo, também relacionado com o tema da alimentação e realiza-se uma pergunta para que o aluno se posicione colocando-se a favor ou em contra da alimentação saudável na escola. Em seguida se propõe uma atividade de vocabulário sobre alimentos onde o aluno tem que colocar o nome junto com a imagem correspondente. Finalmente, se apresenta a atividade de escrita. As orientações que se dão para o aluno são: escolher um tema e definir a posição que vai se defender; elaborar os argumentos e organizar o artigo (apresentação dos fatos a comentar, avaliação pessoal desses fatos, proposta de soluções ou atuações concretas). Inclui-se também uma tabela para o aluno organizar os argumentos a favor e em contra e um lembrete para que não se esqueça de usar os marcadores textuais.

A primeira questão que merece ser observada é que nem nas atividades de leitura nem nas de escrita, existe referência alguma ao contexto extralinguístico dos textos ou as esferas de atividade onde poderiam circular esses discursos. Isso não apenas em referência aos textos concretos que os alunos têm que ler ou ao artigo que têm que produzir no final da sequência, mas também não há nenhum comentário sobre quais são, em forma geral, os contextos onde é possível encontrar artigos de opinião.

Temos visto que o contexto extralinguístico, tal como é pensado pelos autores do Círculo de Bakhtin, desempenha um papel essencial no sentido do enunciado. Por tanto, quando se separa uma materialidade discursiva do seu contexto de produção, perde-se uma parte importante do seu sentido. Esse é o caso dos exemplos que estamos analisando, onde o fato deles terem sido produzidos em contextos históricos e sociais de países de fala hispânica[3] e transpostos para um livro didático de espanhol utilizado no Brasil faz com que o contexto extralinguístico fique ainda mais distante. Além disso, o LD não promove nenhuma ação para recuperá-lo. Embora se indique a fonte jornalística, as condições de produção e circulação desses textos estão totalmente apagadas, o que chama a atenção considerando a importância que o meio de circulação e a situação de comunicação têm na produção de sentidos.

Também é relevante destacar que embora se pretenda "conhecer o gênero", tal como o titulo da secção indica, não se explicita para que serve e quais são suas especificidades. A atividade que parece estar mais orientada a trabalhar a estrutura composicional do gênero (a número 3) é bastante superficial, na medida em que apenas pede para o aluno identificar introdução, desenvolvimento e conclusão do texto, estrutura que não é necessariamente típica do gênero. Não há, por exemplo, uma reflexão sobre como convêm estruturar a argumentação num artigo de opinião, colocando os argumentos numa ordem progressiva do menos forte para o mais forte. Também é superficial o modo como se apresenta o desenvolvimento das habilidades argumentativas. Simplesmente se propõe definir argumentos a favor ou em contra sobre diferentes assuntos, mas não se mencionam as estratégias

3. Os exemplos são extraídos dos jornais *El Diario Vasco*, da Espanha, e *El Universal* da Venezuela.

que podem ser utilizadas para defender o rebater um argumento, nem nenhum tipo de recurso argumentativo. É claro que ainda mais longe está o livro de abordar o funcionamento dialógico do gênero, a inclusão de outras vozes, a interação com outros textos, etc.

Por outro lado, na produção escrita que se solicita aos alunos não se menciona um possível destinatário ou contexto onde seus artigos poderiam circular. Temos visto que para o funcionamento dos gêneros discursivos, no marco da teoria dialógica da linguagem, o papel do destinatário é muito relevante, pois isso determina não apenas a escolha que o locutor faz do próprio gênero, como também os procedimentos composicionais e o estilo do enunciado.

Em definitivo, todo o trabalho com o gênero *artigo de opinião* que o LD propõe é abordado desde um ponto de vista meramente textual e não discursivo, focado apenas no conteúdo temático e na estrutura composicional e deixando de lado o estilo, elemento fundamental no pensamento de Bakhtin.

Considerações finais

Ao pensar em como os textos do Círculo de Bakhtin são lidos hoje no Brasil, especialmente no campo do ensino, observamos que os documentos oficiais do MEC aportam uma perspectiva teórica sólida e inovadora, mas isso não se traduz necessariamente numa melhora efetiva nos trabalhos com gêneros discursivos nos materiais didáticos.

No exemplo analisado vimos como a leitura de Bakhtin pode ser muito parcial e reducionista. Embora a proposta do LD esteja baseada nos documentos oficiais do MEC e nas ideias de Bakhtin sobre os gêneros discursivos, esse fundamento teórico fica restrito à mera definição de gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, apagando assim o resto das contribuições de Bakhtin sobre esse tema. Assim, encontramos que as atividades propostas para trabalhar o *artigo de opinião* estão focadas apenas no conteúdo temático e na estrutura composicional do gênero, esquecendo sua dimensão estilística. Também se apaga o contexto extralinguístico onde se produzem e circulam os gêneros e não se menciona a figura do destinatário, elemento que para Bakhtin está ligado aos outros componentes do

gênero. Dessa forma, se está trabalhando, na prática, com uma concepção formal da linguagem e não com a linguagem como um fenômeno social da interação verbal, além de não serem abordadas suas dimensões dialógica e axiológica, aspectos centrais na teoria bakhtiniana.

A consequência que isto traz é que, perdendo de vista a complexidade teórica de Bakhtin, a visão dos gêneros discursivos acaba sendo reduzida à simples repetição da clássica definição de gêneros, sem que isso se traduza numa real compreensão da linguagem como atividade social. Por outro lado, a interpretação parcial dessa citação termina dando um lugar de destaque à ideia de estabilidade, deixando de lado o caráter "relativo", fundamental para entender a heterogeneidade dos gêneros. Produz-se assim o que Bagno (2015) chama de "patologia do gênero textual", que consiste no fato de transformar um conceito numa "camisa de força teórica", o que não é mais do que "uma doutrina tão dogmática e rígida quanto a velha gramática tradicional do certo e do errado: substituiu-se um conjunto de termos e ditames autoritários por outro, supostamente mais inovador, mas empregado com a mesma inflexibilidade".

Referências

BAGNO, M. O pesadelo do Celpe-Bras. **O Jornal do Romário**, Brasilia, 9 ago. 2015. Disponível em: <http://www.jornaldoromario.com.br/artigos/416-o-pesadelao-do-celpe-bras>. Acesso em: 20 dez. 2015.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato.** Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana Toward a philosophy of the act. Tradução e notas de Vadim Liapunov. Austin: University of Texas Press, 1993. (tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico)

_____. Os gêneros do discurso. **In.: Estética da criação verbal.** Tradução feita a partir do francês de Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

BRASIL. Ministério da Educacão. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio (2ª parte - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias). Brasília: MEC/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2000.

COIMBRA, L.; SANTANA CHAVES, L.; BARCIA, P. L. **Cercanía Joven:** espanhol, ensino médio, 2, segundo ano: manual do professor. São Paulo: Edições SM, 2013.

CUNHA, D. A. C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino.** Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005. P. 166-179.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo:** As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

IVANOVA, I. O diálogo na linguística soviética dos anos 1920-1930. Tradução de Cunha, D. A. C.; Costa e Silva, H. O. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.6, 2011.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

LETRAMENTOS E A FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES

SÍLVIA SOUZA SANTOS (UFS)

Introdução

O contexto educacional contemporâneo exige a formação de leitores críticos que não se limitem à superfície textual na construção dos sentidos do texto. Os estudos sobre leitura e compreensão leitora avançaram muito nas últimas décadas, as pesquisas atuais apontam para a importância do trabalho com a leitura, visando verificar estratégias que facilitem o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

O presente artigo traz algumas reflexões sobre leitura, letramento, conhecimentos prévios e estratégias de leitura, além de proposta de projeto de letramento, a partir dos estudos de KLEIMAN (2000), KLEIMAN (2001), KLEIMAN (2005), KOCK; ELIAS (2014), entre outros.

O texto fundamenta-se na perspectiva interacionista, que concebe a leitura enquanto processo interativo entre autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2014). A escolha do tema deu-se devido à necessidade de formar leitores críticos, que não apenas decodifica, mas que atribuem sentidos ao que lê. Essa formação deve se iniciar com o professor, já que, embora haja diversas pesquisas sobre leitura e formação de leitores, nem sempre está claro para o professor o que abordar e analisar nos textos e quais estratégias podem facilitar o desenvolvimento da compreensão textual. Estas lacunas acabam prejudicando o processo de formação de leitores que deve ser desenvolvido, principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa. Destarte, pretende-se refletir sobre as contribuições de diversas pesquisas sobre leitura, letramentos, conhecimentos prévios e estratégias de leitura a fim de contribuir para a formação de leitores proficientes, que sejam capazes de atribuir sentido ao texto.

O presente trabalho está dividido em quatro seções, inicialmente, apresentamos alguns conceitos acerca de leitura, a partir da perspectiva interacionista da linguagem.

Em seguida, levando em conta a importância da inserção do aluno em práticas sociais comunicativas, propomos uma reflexão sobre o letramento, embasado nos estudos de KLEIMAN (2005).

Na sequência, refletimos sobre a importância dos conhecimentos prévios na construção de sentido do texto, a partir dos estudos de (KLEIMAN, 2000) que abordam a necessidade de o leitor utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo da vida para que haja compreensão. Nessa seção, refletimos, ainda, sobre estratégias de leitura bem como sobre a importância dessas estratégias. Finalizamos o artigo com uma proposta de atividade em que a leitura, escrita e oralidade estão voltadas para do domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, como propõe os PCN (1998, p. 45).

Leitura: conceitos, importância e reflexão

A leitura sempre foi pauta de discussão e reflexão no cenário brasileiro, principalmente, no espaço escolar. Constantemente, ouvimos falar acerca da sua importância em nosso dia a dia e sobre a função da escola na formação de leitores.

A sociedade contemporânea passa por constantes transformações. A cada novo invento, descoberta, torna-se imprescindível a formação de leitores proficientes que, ao ler atribuam sentido ao texto, saibam acionar diferentes conhecimentos na resolução de um problema ou situação. O leitor proficiente é visto como aquele que não apenas decodifica palavras, frases, parágrafos, mas também constrói sentidos, que, de acordo com as condições de funcionamento de um determinado gênero, mobiliza um conjunto de saberes, em diferentes situações de comunicação linguística.

Em consonância com essa ideia, ler não significa apenas decodificar, ler é compreender, é dialogar com o texto, construir sentidos e muito mais. A leitura só se efetiva quando o leitor atribui sentido às palavras, estabelece relações entre o texto e os conhecimentos adquiridos ao longo de sua existência.

Embora entendamos a leitura enquanto processo de construção de sentidos, há diferentes modelos a partir dos quais ela tem sido explicada. Há quem a conceba como extração de significados, em que cabe ao leitor apenas a função de extrair todos os sentidos possíveis do texto. Dessa forma, a leitura é vista como um processo ascendente, em que as informações saem do texto para o leitor (Leffa, 2006).

Essa concepção é restrita, à medida que ignora a participação do sujeito na construção dos sentidos, além de entender a leitura enquanto processo linear, como se ela fosse realizada sequencialmente letra por letra, palavra por palavra, frase por frase, supondo que tudo está no texto.

Outra concepção traz o leitor como fator determinante no processo de leitura, cabendo a ele atribuir significados ao que ler. Os sentidos não estão no texto, mas no leitor, na reação deste com as informações contidas no texto. Cabe a ele a construção dos sentidos, a partir do seu conhecimento de mundo, o que implica que há a possibilidade de diferentes leituras para o mesmo texto. O processo de leitura passa a ser descendente, partindo do leitor para o texto. Essa concepção, também, sofre críticas por ignorar os aspectos da injunção social da leitura, ao enfatizar mais os aspectos cognitivos, ou seja, preocupar-se mais com o que acontece na mente quando lemos.

Um terceiro grupo de teorias (chamadas conciliatórias) coloca tanto o leitor quanto o texto em um mesmo patamar de importância, já que é o processo de interação entre eles que resulta a leitura. Para essa concepção, a leitura é vista não apenas como uma atividade cognitiva, mas como uma atividade social, em que os significados são construídos a partir da interação do indivíduo e as convenções impostas pela comunidade. Esta concepção guiará o presente artigo. Outro conceito que requer atenção por parte dos educadores é o de letramento (s) que será apresentado a seguir.

O letramento e a formação de leitores críticos

A complexidade da sociedade moderna exige níveis de leitura diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há pouco tempo. Para atender a essas demandas torna-se necessário novos modos de ler. Daí surge a ideia de letramento (s), já que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos. (Soares, 2002).

O termo letramentos leva a uma descentralização da escrita na definição dos letramentos. Concordamos com Cosson (2015, p.177) ao afirmar que, com isso, "desloca-se a ênfase da habilidade de ler e escrever para a capacidade de se comunicar", ou seja, passa-se a reconhecer o impacto das novas tecnologias nas relações sociais e culturais contemporâneas.

Embora, muitas vezes, confundido com a alfabetização, o letramento não é alfabetização. Conforme Kleiman (2005, p.51), "o letramento nos permite aprender a continuar aprendendo", logo, a leitura é a ferramenta para isso. Sendo assim, cabe ao professor ser letrado e gerenciar recursos e saberes, tanto dele quanto de seus alunos, agindo como agente de letramento. Agente de letramento, neste texto, é entendido, a partir da concepção de Kleiman (2005, p.52-53) como "aquele que consegue, por meio de sua liderança, mobilizar o aluno para fazer aquilo que vale a pena ser aprendido para que ele seja plenamente inserido na sociedade letrada". Aquilo que vale a pena ser aprendido passa pelas necessidades tanto individuais quanto coletivas. Nessa perspectiva, surge a importância do trabalho com projetos que envolvam a comunidade de forma geral em seu processo de construção.

Na escola, o letramento implica o ensino de estratégias adequadas à compreensão de textos que circulam nas diferentes esferas sociais, bem como a inserção do aluno nas práticas sociais de letramento. Portanto, é necessário criar condições, na sala de aula, de interação a partir de diversas atividades que ajudem o estudante a relacionar o texto com o que ele já sabe e a estabelecer objetivos próprios para a sua leitura. Como a leitura exige intensa participação do leitor, o aluno deve agir como sujeito do processo e não objeto deste. É preciso que o estudante aprenda a adaptar suas estratégias de leitura aos seus próprios objetivos. É sobre esses conhecimentos e estratégias que iremos discorrer.

Estratégias de leitura e conhecimentos prévios

Estratégias de leitura são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. O uso desses procedimentos possibilitará tomar decisões diante de dificuldades de compreensão. Ao se propor o ensino de leitura é importante entendê-lo como ensino de estratégias de leitura.

O termo estratégias adotado neste texto, diz respeito às operações regulares para abordar um texto. De acordo com Kleiman (2000), as estratégias do leitor são classificadas em Estratégias Metacognitivas e Estratégias Cognitivas.

As estratégias cognitivas são operações inconscientes do leitor realizadas para atingir um objetivo de leitura. Já as estratégias metacognitivas são aquelas que permitem autoavaliar a própria compreensão (saber dizer quando não se está compreendendo um texto) e determinar um objetivo para a leitura (dizer para que se lê determinado texto).

Como se pretende desenvolver leitores proficientes, deve-se mostrar ao aluno a importância de ler com um objetivo, já que há textos que lemos para nos informar (jornais, revistas), para realizar trabalhos acadêmicos (artigos, teses, livros), há outros textos cuja leitura é realizada por prazer (poemas, contos, romances) etc. e, a depender desses objetivos, faremos inferências, comparações, formularemos perguntas relacionadas com o conteúdo.

Concordamos com Koch (2005, p. 19), “são os objetivos do leitor que determinarão o modo de leitura, em mais ou menos tempo; com mais atenção ou menos atenção; com maior interação ou menor interação”. Por isso a importância de desenvolver ações pedagógicas que visem ensinar ao estudante a ler com objetivos pré-definidos. Para que a análise de textos passe a ser uma conscientização sobre os usos da linguagem, mediante a leitura e não, somente, uma análise de palavras, torna-se, fundamental orientar os estudantes a pensar no contexto de produção, público-alvo previsto e qual a intenção que está atrás dos textos.

De acordo com Kleiman (2000), ao ajudar o aluno a pensar nas intenções comunicativas, esse buscará pistas linguísticas que evidenciem as intencionalidades interacionais presentes nos textos. Essa busca o ajudará a desenvolver a compreensão leitora. Concordamos com Marcuschi, ao afirmar que compreender bem um texto

> ...não é uma atividade natural nem uma herança genética, nem uma ação individual isolada do meio da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. MARCUSCHI (2008, p.229-230)

A compreensão, no dia a dia, é muito importante, já que nossa vivência diária é permeada por relações comunicativas e a má compreensão, em uma dada situação, pode ocasionar diversos problemas de ordem pessoal ou profissional (Marcuschi, 2008). No contexto escolar, é fator determinante para a progressão na leitura.

Para que haja compreensão de um texto é necessário que o leitor utilize conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida, ou seja, o conhecimento prévio, sem o qual não haverá compreensão. É preciso que o leitor, no ato da leitura, relacione as informações trazidas pelo texto aos conhecimentos armazenados em sua memória. É da interação de diversos níveis de conhecimento (linguístico, textual, conhecimento de mundo) que se consegue construir o sentido do texto. Concordamos com Koch ao afirmar que

> A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. Koch (2008, p.11).

A mobilização desse conjunto de saberes é um dos elementos fundamentais para a compreensão de textos. Posição semelhante é assumida pelos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa ao definirem a leitura como

> ...processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir dos seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto posições feitas. PCN (1998, pp. 69-70)

Diante disso, a escola precisa investir em atividades que proporcionem a compreensão textual. Para que ela ocorra é importante que o leitor ative conhecimentos adquiridos, ou seja, procure em sua memória informações relevantes para o assunto, a partir de elementos tanto intratextuais (elementos formais fornecidos pelo texto) quanto extratextuais (que se encontram fora do texto). A leitura, compreendida como atividade de produção de sentido, exige do leitor o uso de estratégias a fim de desenvolver a compreensão leitora. Para atender a tal propósito, apresentamos uma proposta de atividade em que leitura, escrita e oralidade são trabalhadas como ferramenta para a agência social, ou seja, estão a serviço da formação cidadã.

Leitura, escrita e oralidade na formação da cidadania

Agimos no mundo e sobre o mundo a partir de práticas de leitura, escrita e oralidade. Todas as nossas atividades, das mais rotineiras às profissionais, são permeadas por essas práticas. No contexto escolar, elas são fundamentais para o sucesso dos estudantes, portanto, torna-se preciso ressignificá-las, se pretendemos contribuir para efetiva inserção e participação cidadã dos estudantes.

As atividades aqui propostas constituem um projeto e têm como objetivo possibilitar aos estudantes a participação ativa em práticas de linguagem em sociedade, além de despertar o gosto pela leitura. Nessas atividades, a leitura e a escrita deixam de ser meramente escolares para se desenvolverem como práticas sociais. Sendo assim, os estudantes terão de ler e escrever para conseguir alcançar objetivos compartilhados e metas a atingir, não para mostrar, simplesmente,

que sabem ler e escrever. A produção, circulação e recepção dos textos atendem a fins reais. O projeto se chama “Costumes, Valores e Memória...”, criação inspirada no Cardápio de Projeto Programa Escola que Vale (2002). O projeto tem como público-alvo estudantes do 5º ao 7º ano, tempo de duração: até 2 meses; as principais fontes de informação são trechos de biografias, imagens de diferentes tipos de museu, objetos, fotografias, documentos, etc. além de contar com a colaboração de familiares e pessoas mais idosas da comunidade.

É importante que os estudantes conheçam, mantenham e valorizem a cultura local, além de recuperar os costumes, os valores e as experiências, destacando os elementos que fazem a história da região, porque um povo que não conhece sua história, origem e cultura é como uma árvore sem raízes.

A escolha de um projeto que envolva o resgate de costumes, valores e memória precisa ser norteado por algumas perguntas, tais como: Qual a importância de preservar a memória e os meios de fazê-lo? Qual a importância dos museus? Quais os diferentes tipos de museus existentes? Quem serão as pessoas entrevistadas para o projeto? O que vamos considerar para escolher as pessoas a serem convidadas para nos contar suas memórias de infância? (Deve ser uma pessoa com mais de 60 anos? A pessoa precisa ser nascida e criada na cidade? A pessoa precisa ser famosa? Deve ser apenas homens ou homens e mulheres?)

O trabalho com o resgate de costumes, valores e experiência, através de relatos, fotografias, objetos, permite aos estudantes dos 2º e 3º ciclos do ensino fundamental interagir com pessoas mais velhas, familiares ou pessoas próximas, recuperar costumes, valores, experiências de 50 ou 60 anos atrás, avivar a curiosidade dos estudantes de conhecer mais sobre a cultura da região em que vive. Podem assim, participar de situações de leitura e de escrita a partir da escuta e registro das lembranças dessas pessoas, reconhecendo na escrita uma forma de comunicar, compartilhar, promover, perpetuar e documentar conhecimentos e informações.

Em consonância com o que foi descrito, objetivamos para a aprendizagem dos estudantes, em relação à prática de leitura, que eles adquiram mais confiança como leitor; atrevam-se a antecipar o significado dos textos, preocupem-se em verificar suas antecipações, reconhecendo indícios no texto para confirmá-las, re-

jeitá-las e/ ou modificá-las. Em relação à escrita, objetivamos que realizem registros com diferentes funções, como a de organizar o trabalho, planejar o que será escrito, documentar o que foi realizado e o que se quer manter; pratiquem o papel de escritor, preocupando-se em planejar o texto antes de grafá-lo, revisá-lo tendo em vista as características do gênero discursivo em questão e o destinatário, além de reconhecer o registro escrito como forma de organização e planejamento de ações a serem realizadas.

Já em relação à oralidade, que eles pratiquem o papel de falante, preparando-se para comunicar de forma adequada e eficiente as informações relacionadas à exposição do museu que irão preparar; além de falar sobre o conteúdo estudado, considerando o propósito da comunicação e o público.

Para iniciar a atividade, o professor fará a leitura de um livro de relatos de vida, uma biografia ou autobiografia a fim de conhecer aspectos da vida de pessoas que viveram em outras épocas. É importante que, antes de iniciar o trabalho, haja um planejamento para a condução da atividade de leitura: antes (como apresentar o livro; o autor e o motivo para ler a obra nesse momento), durante (como chamar a tenção dos estudantes para aspectos do texto lido que levem ao nosso tema – a memória), após (como conduzir a conversa com os estudantes sobre as pessoas e suas memórias).

Como forma de introduzir o tema sobre o resgate das lembranças de pessoas mais velhas da cidade, o professor pode refletir com os estudantes sobre a importância das memórias de quem viveu há mais tempo. Junto com eles, levantar questões que ajudem a definir melhor o que deve pesquisar.

- Como foi a infância de pessoas que hoje têm 50 ou 60 anos? (Como será que elas se divertiam? Será que tinham os mesmos brinquedos que você tem hoje?)

- Como era a vida naquela época? (Como será que eram as roupas que eles usavam? Será que tinha celular e videogame naquela época?)

- Como era a cidade, o que havia e o que desapareceu? (Como será que eram as casas na época em que nossos avós eram crianças? O que será que existia no lugar em que hoje é aquela padaria? O que será que existia antes e que a gente nem conheceu?)

- Quais eram os sonhos e os medos das pessoas mais velhas quando eram crianças? (Será que eles tinham medo de fantasma? Será que eles já tinham medo de ladrão como a gente tem hoje?)

É importante conversar com os estudantes sobre a importância de saber sobre a vida no passado e sobre o que pode ser feito para preservar a memória das pessoas mais velhas. Em seguida, lembrá-los de que existem diversas formas de conservação de informações, a exemplo dos diferentes tipos de museu, de acordo com a especialidade de acerco que reúnem.

Em seguida, será o momento de ler um livro sobre memórias de infância de outras épocas para que os estudantes possam perceber as diferenças entre ser criança hoje e antigamente. Após a leitura, pode-se discutir com eles aspectos salientes do texto (se mostra as experiências de vida de uma pessoa, com passagens marcantes da infância, o local em que viveu, as relações familiares e as situações que revelam como era a vida em outra época).

Próximo passo será a organização de lista das pessoas da comunidade a serem convidadas a contarem suas lembranças do tempo de criança. Deve-se discutir com os estudantes o que considerar para a escolha dessas pessoas (Pessoas com mais de 60 anos? A pessoa precisa ser nascida e criada na cidade? A pessoa precisa ser famosa?). É o momento de criar os critérios para escolha dos entrevistados. Registre-os na lousa ou cartaz. Alerte-os sobre a importância de haver tanto homens quanto mulheres, pois certamente as lembranças são diferentes. Depois que todos tiverem terminado, promove-se a socialização e cria-se uma lista coletiva. Com os nomes listados, a turma deve decidir quem será o primeiro entrevistado.

Em seguida, discutir com os estudantes sobre como eles farão o convite às pessoas escolhidas, o que irão falar no convite oral (apresentar-se como aluno,

identificar a turma e a escola, explicar o projeto resumidamente e objetivo do trabalho – coletar memórias da época da infância de pessoas da cidade que tenham mais de 50 anos para compor o acervo do museu, deixar claro ao convidado que os relatos pessoais serão expostos ao público, solicitar ao convidado que selecione e empreste fotos, documentos e objetos pessoais da época relatada para enriquecer as memórias, verificar a melhor data e horário para realização da entrevista).

Para auxiliar os estudantes na elaboração das perguntas da entrevista que farão com pessoas da comunidade, é importante lembrá-los de que as perguntas devem ser diretas e seu número não pode ser muito grande para não cansar o entrevistado. Algumas perguntas iniciais que podem ser feitas: Qual o seu nome completo e de seus pais? Onde e quando você nasceu? O que você gostaria de nos contar sobre sua infância? Outras perguntas de aprofundamento (em relação ao tema brincadeiras): De quais brincadeiras você mais gostava quando era criança? Por quê? Quais brincadeiras existiam antigamente que hoje você não vê mais as crianças brincarem? Tem algum fato relacionado às brincadeiras da infância que a marcou de maneira especial? Por quê?

A produção dos relatos possibilitará tratar de dois problemas relacionados à tarefa de escrever a partir de entrevistas:

- Diferenciar linguagem coloquial usada pelos entrevistados e a linguagem escrita que será usada na produção dos textos;

- Usar a voz narrativa: na entrevista quem fala (narrador) é o entrevistado e no texto quem narra é o aluno, que se refere ao entrevistado na 3ª pessoa do singular.

No momento de redigir trechos em que expressões orais são utilizadas, o desafio é dar tratamento escrito aos textos orais obtidos durante a entrevista, por isso é importante chamar a atenção para a forma como o entrevistado se expressou, questionando se podemos escrever da forma que ele falou, como podemos escrever para que o texto fique bem escrito. Outro aspecto que requer cuidado é a mudança da voz do narrador. Ao produzirem os relatos, os estudan-

tes precisarão passar da 1ª para a 3ª pessoa. Uma das estratégias que poderá ser utilizada é a transcrição de trechos da entrevista por temas (brincadeiras, escolas, sonhos, vestimentas, etc.) de tal forma que cada grupo se encarregue de apenas um dos temas.

Em todas as produções serão propostas revisões do texto. Assim que concluírem a revisão, será o momento da elaboração das legendas que comporão a exposição. É importante mostrar exemplos de legendas. Após a leitura de diferentes legendas, pedir para os estudantes refletirem sobre o que os visitantes da exposição precisarão saber sobre os materiais expostos (o que cada peça representa e pode ser representado na legenda; que outras informações necessitam para entender o que está exposto, etc.).

Para planejar o ensaio, retomar o contexto comunicativo do evento de finalização – o objetivo, o público, o que e como dizer. Organizar a turma em pequenos grupos para que possam fazer o papel de monitores e visitantes do museu, simulando perguntas a serem feitas durante a exposição. Orientá-los a cuidarem da altura da voz ou adequação da explicação, postura, interação com os visitantes.

Algumas sugestões de produto final: organizar uma exposição com alguns objetos, fotografias e documentos fornecidos pelos entrevistados, por um período de 8 a 15 dias; distribuir convites contendo a programação e a apresentação do que será mostrado na exposição do museu para a comunidade; elaborar panfletos para serem distribuídos aos visitantes da exposição, etc.

Considerações finais

Como defendemos ao longo do artigo, as transformações nas práticas letradas exigem dos cidadãos saberes mais complexos e diversificados, ou seja, diferentes graus de letramento. Nessa perspectiva, considerando as diferentes demandas de inserção do indivíduo no mundo letrado, pretendeu-se desenvolver um projeto que envolve questões significativas tanto para os estudantes quanto para a comunidade, utilizando a leitura, a escrita e a comunicação oral como instrumentos para a formação da cidadania. Esse projeto possibilita a construção de atividades em que professores e estudantes atuam como articuladores, ou seja, como agentes de letramento (Kleiman, 2005).

Como consequência, tanto a comunidade escolar quanto a comunidade do entorno passam a ter uma importante atuação na construção dos saberes. Ocorre uma extrapolação do tempo-espaço escolar, resultando em um processo em que a leitura e escrita deixam de ser compreendidas como atividades meramente escolares para se desenvolverem como práticas sociais.

Além da interação escola-comunidade, possibilita aos estudantes dominar habilidades de ler, escrever, ouvir e falar de forma proficiente, em contextos reais de uso, ou seja, o que propõem os PCN (1998, p.49) que é “desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem”.

Referências

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental - *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHIAPPINI, Ligia. *Aprender e ensinar com textos*. In: CITELLI, Adilson (Coord.). *Aprender e ensinar com textos não escolares.* 3ª ed. v.3. São Paulo: Cortez, 2000.

CHIAPPINI, Ligia. Aprender e ensinar com textos. In: BRANDÃO, Helena. MICHELETTI, Guaraciaba. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. v.2. São Paulo: Cortez, 1997.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: uma localização necessária*. Letras & Letras, Universidade Federal de Uberlândia. v.31. n.3. p.173-187, ago.2015.

KLEIMAN, Angela B. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.13-27p.

KLEIMAN, Angela B. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2000. 49-61p.
KLEIMAN, Angela B. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2ª ed. 1ª reimpressão. Campinas, SP: 2001. 151-155p.
KLEIMAN, Angela.B. *Preciso ensinar o letramento?* Cefiel/IEL/Unicamp; MEC, 2005.
KOCH, Ingedore V. ELIAS, Vanda M. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. 3ª ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.
SANTOS, Leonor W. RICHE, Rosa C. Teixeira, Claudia S. *Análise e Produção de textos*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

Fontes consultadas

CARDÁPIO DE PROJETOS PROGRAMA ESCOLA QUE VALE. São Paulo: CEDAC / Centro de Educação para a Ação Comunitária, 2002. Disponível em: http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/arquivos/guia_estudos/guia_de_estudos-leitura-bloco11.pdf . Acesso em: 20. jun. 2016.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

LIVRO DIDÁTICO: O USO EM SALAS DE AULAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

ANTÔNIA APARECIDA BARROS ALENCAR CORREIA[1] (IF SERTÃO-PE)

Introdução

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são novos modelos de educação profissional e tecnológica que têm procurado levar o Brasil a atingir condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico. Para isso, objetivam promover a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias; respondendo rápido e eficazmente às demandas crescentes por formação profissional, por divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos e por apoio aos arranjos produtivos locais. Essas instituições atuam em todos os níveis e modalidades de educação profissional, assumindo prioritariamente compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão.

A modalidade do Ensino Médio ofertado pelos IFs traz um diferencial: a promoção, a combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica. Esse é o **Médio Integrado** ofertado para quem já concluiu o Ensino Fundamental, possibilitando a habilitação profissional técnica de nível médio concomitante a conclusão da última etapa da Educação Básica pelo estudante.

Consoante a essa proposta, o **IF Sertão - PE, *Campus* Salgueiro** oferece os seguintes cursos técnicos na modalidade Médio Integrado: Agropecuária, Edificações e Informática. Esses cursos têm a duração de 04 anos, correspondente a uma carga horária de 3.600 horas. Tais cursos procuram formar profissionais com competên-

1. Doutora em Educação, docente de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - *Campus* Salgueiro, orientadora dos Projetos PIBIC Jr., do bolsista Luiz Antônio Ferreira Soares; do PIBEX da bolsista voluntária, Yasmin Gomes da Costa Bandeira de Melo Tenório, e membro do GEPET. E-mail: aparecida.barros@ifsertao-pe.edu.br

cias e habilidades de planejarem e executarem ações referentes às ações propostas para cada curso. Tudo isso está respaldado na Resolução Nº 0 040 do Conselho Superior, de 21 de dezembro de 2010, que define a organização curricular no:

> Art. 12. Os currículos de cada curso e/ou suas alterações serão propostos pelas respectivas Coordenações, apreciados pela Direção de Ensino, e aprovados pelo Conselho Superior, consideradas as disposições legais fixadas em legislação específica por órgãos do Ministério da Educação.

Com essa proposta de currículo, em que se dá autonomia aos IFs, busca-se a construção de identidade social/cidadã na qual convivem, simultaneamente, as diferenças que fortalecem e reconhecem as identidades. Essa resolução pleiteia uma especial atenção na promoção das competências dos aprendizes, que os currículos sejam muito mais que domínio de conteúdos descontextualizados e fracionados; que eles valorizem as promoções de competências e habilidades resultantes de saberes inerentes à interdisciplinaridade e à contextualização.

Partindo desse pressuposto, o educando não é apenas um depósito para receber os conhecimentos sistematizados, contudo, um ator/atuante no processo de construção da sua própria história e de definição de competências. Competências que não são definidas com antecipação, mas sim, com/no contexto. Portanto, os indicadores que nortearão o objeto de ensino ou que competências desenvolver serão as práticas sociais. A instituição tem o dever de fomentar o desenvolvimento dessas competências, uma vez que elas são essenciais para que se promova um educando com identidade individual e social, na participação solidária e nos ideais do desenvolvimento coletivo e da justiça social (CORREIA, 2012).

Percebe-se, assim, que os saberes ganham relevância quando oportunizam o aluno saber enfrentar os desafios que surgem, fazendo assim com que esse discente se desenvolva em plenitude pessoal e social.

Com essa autonomia e liberdade, os IFs constroem o currículo selecionando os conhecimentos a serem estimulados e aprendidos dependendo da finalidade e dos objetivos educacionais de cada curso, dando ênfase à formação integral, plena. Isso não garante que se possa ensinar e aprender “tudo”. O cerne do problema está em: como promover compreensões globais a partir da seleção de conteúdos

curriculares? Como orientar a seleção desses conteúdos no currículo da formação integrada? Para essas perguntas, as respostas implicam em buscar integrar as partes à totalidade. E, para isso, muitos são os instrumentos de ensino e aprendizagem utilizados no universo escolar que estabelecem com o livro didático relações diversas, as quais influenciam fundamentalmente em suas funções e usos nas aulas das disciplinas básicas.

O uso de livros didáticos nas aulas de disciplinas básicas

O uso de livros didáticos (daqui por diante: LD) nas aulas de disciplinas básicas é uma prática constante entre os professores. É verdade que existem muitos educadores que são contrários ao uso do LD, pois eles defendem que cada escola com seu corpo docente construam o próprio material didático. Realidade em que mostra que os IFs já estão muito próximos. No entanto, o LD não está sendo utilizado como o único recurso, mas sim, como um apoio para o desenvolvimento do ensino, inclusive, muito valioso.

O uso do livro didático de Língua Portuguesa

Tendo em vista tal situação, analisar-se-á a utilização do Livro Didático de Língua Portuguesa (doravante: LDLP) no Ensino Médio Integrado em Informática de um Instituto Federal de Educação, o livro: *PORTUGUÊS, Contexto, Interlocução e Sentido – Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre, Marcela Pontara. – 2. Ed. – São Paulo: Moderna, 2013 – obra em 3 v. – vol. 1.* Como já enfatizado, essa análise será apenas no livro utilizado pela turma do 1º ano do Médio Integrado em Informática, uma vez que a quantidade disponibilizada deste livro neste ano de 2016, na instituição, não foi suficiente para o número de alunos ingressos nos três cursos (Agropecuária, Edificações e Informática). Desse modo, as turmas dos outros cursos estão usando outro LDLP.

Para usufruir desse recurso de ensino, alguns critérios devem ser considerados como: não pensar que o LD é o único recurso pedagógico e que se pode usar qualquer livro sem uma prévia avaliação feita pelos órgãos competentes. Pois, mais do que questionar a existência do LD, deve-se ver como ele se encontra hoje em dia e

como poderia melhorá-lo. A autora Lajolo (1997) assinala que apesar de não ser o único material de que professores e alunos dispõem no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser determinante para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. Trata-se, então, de saber se o LDLP:

> - oferece ao aluno textos diversificados e heterogêneos, do ponto de vista do gênero e do tipo de texto, de tal forma que a coletânea seja o mais possível representativa do mundo da escrita;
> - prevê atividades de leitura capazes de desenvolver no aprendiz as competências leitoras implicadas no grau de proficiência que se pretende levá-lo a atingir;
> - ensina a produzir textos, por meio de propostas que contemplem tanto os aspectos envolvidos nas condições de produção, quanto os procedimentos e estruturas próprias de textualização;
> - mobiliza corretamente a língua oral, quer para o desenvolvimento da capacidade de falar/ouvir, quer para a exploração das muitas interfaces entre oralidade e escrita;
> - desenvolve os conhecimentos linguísticos de forma articulada com as demais atividades (EGON RAQUEL apud DIONÍSIO & BEZERRA, 2001, P. 11)

Todos esses aspectos do estudo da língua, ou pelo menos, a grande maioria deles, devem vir contemplados no LDLP, isto é, que este contribua efetivamente para o desenvolvimento e a aquisição daqueles.

Segundo Travaglia (2001), todo LDLP deverá propiciar ao aluno a interação com a linguagem, uma vez que todo falante nativo possui uma gramática internalizada da língua. Entende-se aqui por gramática internalizada a capacidade que todo falante nativo tem de gerar sequências linguísticas gramaticais próprias e típicas da língua. Logo, cabe à escola e, em especial aos professores de língua portuguesa, mostrar ao aluno como a língua é constituída e como ela funciona, seja no seu aspecto formal, informal, oral ou escrito (CORREIA, 2012).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) sugerem como metodologia para o trabalho com os objetos de ensino de Língua Portuguesa, partir de propostas de atividades que envolvam o *uso* da língua, como produção e compreensão de textos orais e escritos em diversos gêneros discursivos/textuais, seguidas de

atividades de *reflexão* sobre a língua e a linguagem de modo que aperfeiçoe as probabilidades de *uso*.

Não se deve esquecer que o ensino da língua na escola não objetiva formar linguistas ou gramáticos e, muito menos, analistas da fala, analistas do texto ou da conversação. Tudo se resume segundo Marcuschi citado em Dionísio e Bezerra (2001) a este objetivo: "ensinar os alunos a perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como um patrimônio maior do qual não podemos abrir mão." Pois, constata-se que o estudo da língua e suas possibilidades é um bastante relevante no ensino básico.

Referencial Teórico e Metodologia

Com a chegada das novas tecnologias, necessita-se de mudanças no modelo pedagógico presencial tradicional que por serem, nem sempre, dinâmicos e atrativos não conseguem gerar novos conhecimentos, nem como coloca Ausubel (1976), fazer ancoragem nos já pré-existentes para dar ressignificação aos mesmos. Portanto, faz-se necessário esclarecer que *língua* e *gramática* não são uma só coisa. Muitos acreditam, ingenuamente, nessa concepção. Muitas vezes, as pessoas dizem com um nativo brasileiro: "ele não sabe falar português". Essas pessoas estão querendo dizer que esse "alguém" não sabe falar de acordo com a suposta norma culta. Para essas pessoas *língua* e *gramática* se equivalem. Que uma esgota totalmente a outra. O que é um grande equívoco (CORREIA, 2012).

Evidentemente, compreende-se a língua, segundo Antunes (2007) "numa dimensão global, que inclui, necessariamente, além de suas potencialidades, seu funcionamento concreto, nas diferentes situações de comunicação humana." Deve-se compreendê-la também no seu funcionamento, na sua natureza textual e discursiva. Indubitavelmente, a língua pode ser vista de vários ângulos teóricos; para Marcuschi (2008, p. 59), os princípios teóricos categorizadores da noção de língua podem ser analisados sob quatro perspectivas, a saber: I - Perspectiva formalista; II - Perspectiva da Teoria da Comunicação; III - Perspectiva cognitivista e IV - Perspectiva sociointeracionista. Consciente dessa categorização, analisar-se-á qual a visão de língua o LDLP, *corpus* deste artigo, traz.

E para isso, adotou-se uma pesquisa de caráter interpretativo, através de uma metodologia de abordagem mista em função dos dados que se objetivou coletar. Procedeu-se assim: houve uma busca de detalhes nos materiais analisados, procurando chegar às unidades que os constituem; em seguida, categorizou-os, fazendo relações entre eles para compreender como se constituem em possíveis combinações; daí buscou-se interpretar a que situação híbrida poderia chegar se assim o fizessem. Houve observação/análise da seleção e abordagem dos textos e dos exercícios de compreensão textual do LDLP, levando em consideração a aprendizagem significativa e integradora da organização de mundo e do próprio sujeito.

Marcuschi (1996) foi o aporte teórico para análise das atividades de compreensão nesta pesquisa. Na Linguística Textual, buscaram-se as teorias referentes à leitura e à compreensão para fundamentar a tipologia das questões aqui analisadas. Levou-se em conta que essas a concebem como um processo em que a construção dos sentidos apresenta fenômenos negociáveis e sensíveis ao contexto e, de maneira predominante, apresentam atividades cognitivas e discursivas.

Juntamente com a tipologia de Marcuschi (1996, 2008), para categorizar as questões de compreensão, utilizaram-se as sugestões de Widdowson (1991) concernentes à estrutura da questão de investigar qualitativa e quantitativamente as perguntas de compreensão formuladas pelas autoras do LDLP selecionado nesta amostra de análise. Essa coleta levou em consideração aspectos que podem ser caracterizados como tipicamente de compreensão. Fez parte da coleta perguntas que avaliem o entendimento tanto geral como das específicas do texto, principalmente as que sustentem as relações lógico-discursivas no interior do texto.

Nesta pesquisa, as questões de compreensão do LDLP foram também categorizadas conforme o nível da atividade de compreensão que realizavam: umas questões que buscam mais processos inferenciais e outras menos; entretanto, não são questões de compreensão que definem uma visão do texto que podem ser coerentes ou não com o texto, como defende Marcuschi,

> Compreender um texto não é uma atividade de vale tudo. Um texto permite muitas leituras, mas não inúmeras e infinitas leituras. Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de um determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis. Portanto, pode haver leituras erradas, incorretas, impossíveis e não autorizadas pelo texto (MARCUSCHI, 2008).

Se assim não fosse, a compreensão seria uma atividade de infinitas possibilidades de leituras, o que não é verdade. Possenti (1999) em seu artigo *Existe a leitura errada sim,* e Marcuschi (2008), na abordagem sobre o sentido literal do texto, já nos confirmam esse mito. Mito sim, pois, na verdade, o texto pode suscitar várias leituras, mas não todas.

> Explicar a leitura do leitor - por que um leitor leu o que leu – é uma questão absurdamente legítima, algo que, aliás, pode ser feito compativelmente com explicar leituras com base no texto. Isto é, ao se discutir por que alguém leu um texto como leu, uma das possibilidades a ser contemplada é que se conclua que o leitor pode ter trilhado o caminho erroneamente. Pode-se explicar que tenha lido o que leu, sem que se tenha que concordar com a leitura (POSSENTI, 1999, p. 173).

Às vezes, o equívoco na interpretação, conforme Possenti (1999, p. 176) se dá por se fazer uma leitura no sentido literal. No entanto, não se credita ao sentido literal o sentido dicionarizado e, sintonizados a Marcuschi (2008, p. 235) ratifica-se que “o sentido literal nada mais é que um sentido básico que se entende quando se usa a língua em situações naturais” e ele ainda reafirma “não se trata do sentido dicionarizado nem de oposição ao sentido figurado, e sim, daquele sentido que é construído como preferencial”, sentido que o leitor, às vezes, não consegue alcançar (CORREIA, 2012).

Resultados e considerações finais

Considerando o feitio atual deste LDLP, analisou-se que a parte correspondente à seção de **Gramática**, orientada pela coleção, na Fundamentação Teórico-Metodológica, considera que "estudar os diferentes modos de organização e uso da língua portuguesa significa que esse estudo só tem sentido se nos tornar capazes de compreender o jogo de sentido produzido pelos atores que participam da construção do discurso". Constatou-se, ainda, que a análise de texto nos capítulos está associada a contextos. Dessa forma, percebeu-se o caráter discursivo da linguagem, em que se promove a interação entre os diferentes interlocutores e reconhece intenções específicas a partir das escolhas linguísticas realizadas por esses interlocutores.

São poucos os LDLP que trazem a sessão de **Gramática** com essa abordagem, em que se permite refletir sobre as estruturas do português, a partir de contextos reais de uso. Nesse *corpus*, observou-se que o texto não é apresentado como um simples pretexto; mas como o princípio e o fim de um estudo a ser realizado.

Chegou-se a resultados bastante motivadores, no que diz respeito, principalmente, aos dados que possibilitaram a análise da sessão **Gramática** neste LDLP. Elogia-se a iniciativa das autoras que têm buscado considerar o que os PCN do Ensino Médio preconizam:

> Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas) (PCNs, 1999, p. 42).

Percebeu-se que as autoras já veem os estudos gramaticais como instrumentos que facilitam a obtenção de um conhecimento sobre a linguagem e seus usos em situações reais, e não como objetivo final de aulas de Língua Portuguesa.

Referências

ABAURRE, M. L. M., Abaurre, M. B. M., Pontara, M. **Português**: contexto, interlocução e sentido. São Paulo: Moderna, 2013.

ANTUNES, Irandé Costa. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedra no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AUSUBEL D. **Psicologia Educativa**. México: Trillas, 1976.

BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CEB 15/98.1998.

_____. MEC/SETEC. **Concepção e diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/Setec, 2010.

_____. MEC/SETEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília. 1999.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008.** Ministério da Educação – Brasília: MEC, 2007.

_____. Serviço Público Federal. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. Resolução nº 40/2010 do Conselho Superior, de 21 de dezembro de 2010.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, set./dez. 2004. pp. 549-566.

CORREIA, A.A.B.A. **Análise de livro didático**: A seleção e a compreensão de textos aplicados ao ensino de língua portuguesa da educação de jovens e adultos no ensino médio. 2012. 110 p. Tesis presentada para la obtención del título de Master en Educación, Universidad de la Empresa, Montevideo – Uruguay.

DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.). **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, 1996. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935>. Acesso em: 05 julho 2016.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. SP: Parábola, 2008.

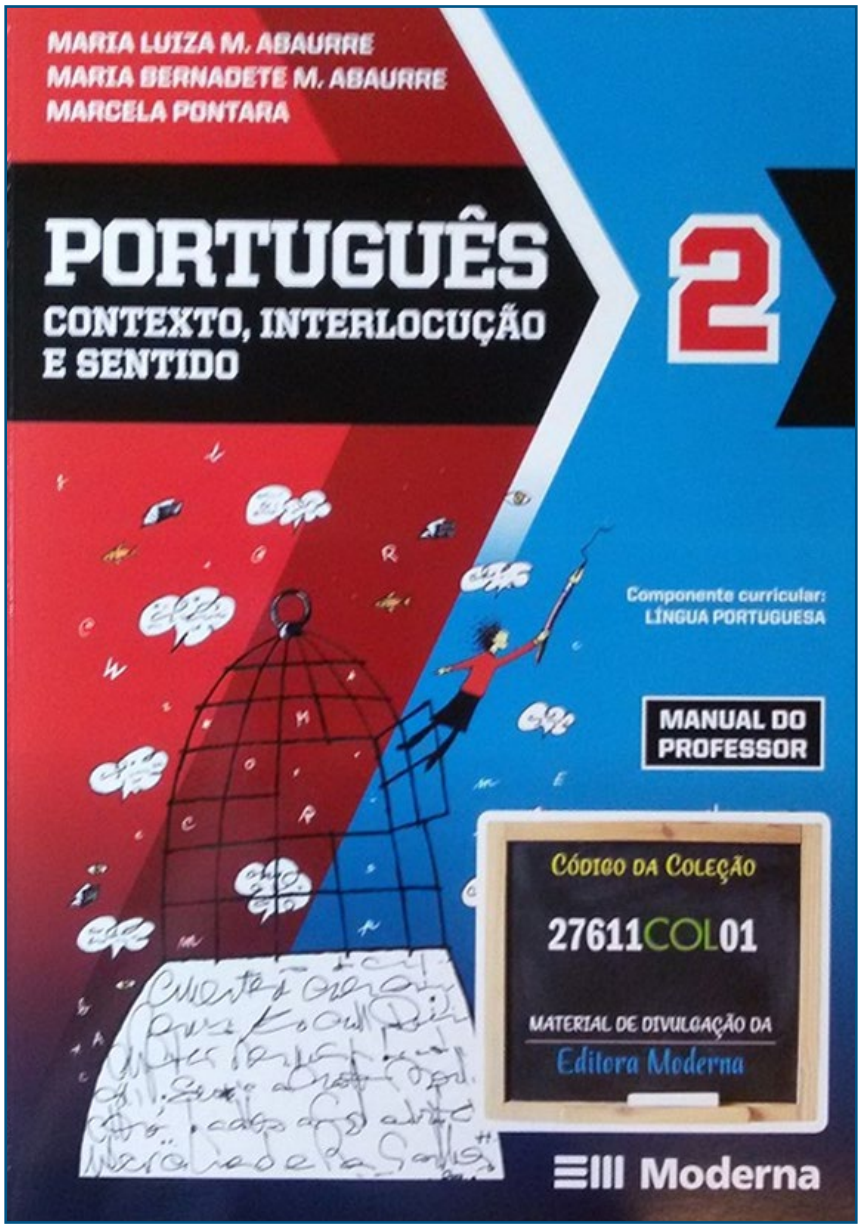
POSSENTI, Sírio. **A leitura errada existe**. IN: BARZOTTO, Estado de Leitura: Campinas, SP: Mercado das letras, p.169-178, 1999.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.

ANEXO

A obra didática



COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

MECANISMOS DE ADJETIVAÇÃO NO GÊNERO REPORTAGEM: UMA EXPERIÊNCIA À LUZ DA ANÁLISE LINGUÍSTICA

JACKSON CÍCERO FRANÇA BARBOSA (UFPB)

Considerações iniciais

A disciplina *Prática de Ensino de Língua Portuguesa II*, da qual o presente relato é fruto, tem por objetivo preparar o aluno, futuro profissional do magistério, de instrumental teórico-metodológico, bem como de expedientes didáticos eficazes à orientação do ensino-aprendizagem da língua materna no ensino médio.

A proposta da referida disciplina para os graduandos é promover uma experiência prática em sala de aula, de modo que sejam contempladas a leitura, a produção escrita de textos e a análise linguística. Assim, ao longo de toda graduação, tivemos a oportunidade de discutir as teorias subjacentes ao ensino de língua, mais detidamente a esses eixos de ensino.

Pensar uma prática docente no cerne de uma disciplina acadêmica do final do curso requer do aluno, em termos de competência, a capacidade de síntese das teorias (re)visitadas ao longo da graduação e a assimilação teórico-metodológica de abordagens práticas reconhecidas como mais apropriadas para determinado objeto/contexto de ensino. Em outras palavras, é uma responsabilidade que se dá em duas vias: atender satisfatoriamente à ementa da disciplina e, sobretudo, aos reclames pragmáticos da relação ensino-aprendizagem.

Numa prática de ensino voltada para alunos do Ensino Médio, cursistas do Pré-Vestibular Solidário da UFCG, o PVS, outra competência se vê somada àquelas: conhecer os meandros do instrumento nacional de avaliação dessa etapa de ensino, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), bem como sua relação com as determinações curriculares que decorrem dos respectivos documentos oficiais reguladores. Ainda mais quando se considera que o ENEM atualmente funciona não

apenas como “termômetro” individual e institucional do ensino, mas também - e principalmente – como exame admissional, integral ou parcialmente, para várias instituições de ensino superior, públicas e privadas, de todo o Brasil.

Para que fossem propiciados momentos em que a prática docente, a nível de estágio, fosse efetivada, criamos, conforme elaboração de plano geral de aulas, uma sequência didática que teve como eixo temático “Segurança Pública” - por envolver questões polêmicas atuais, de bastante interesse para o público jovem e que serviu de base para a seleção dos gêneros/textos que foram utilizado para aprendizagem linguística.

A partir do desenvolvimento das aulas, sob auxílio das observações realizadas, juntamente ao material escrito produzido, refletimos sobre a aprendizagem, ao longo da educação básica, de aspectos textuais adjetivais na construção argumentativa no texto: em relação ao uso – frente aos aspectos linguístico-comunicativos (dialógicos).

À luz de teorias sobre os processos de leitura (KOCH & ELIAS, 2013; OLIVEIRA, 2012), parametrização dos eixos de ensino na educação fundamental (PCN-LP, 2002), interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2012), gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000), compreensão e produção de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008), analisaremos, nesse trabalho, as atividades realizadas durante o curso, especificamente em relação aos momentos de leitura e interpretação textual, como também, as observações direcionadas às interações orais em detrimento às discussões sobre o texto lido.

Em relação aos aspectos linguístico-gramaticais observados mediante análise das atividades escritas, nossas reflexões estarão pautadas nos estudos que fundamentam, em relação ao ordenamento funcional, o uso de substantivos e adjetivos na construção do texto (PERINI, 2006; AZEREDO, 2010, 2011; TRAVAGLIA, 2004); termos da oração, coordenação e subordinação – na construção da argumentação (DUARTE, 2011; AZEREDO, op. cit.; FRANCHI et all.,2006); reconhecimento de constituintes sintagmáticos (AZEREDO, 2010; PERINI, 2006); e por fim, como relacionar esses conhecimentos gramaticais em atividades de Análise linguística (BEZERRA & REINALDO, 2013: MENDONÇA, 2006; MATOS E SILVA, 2004).

É importante ressaltar que durante a fase propedêutica da disciplina, uma reflexão sobre a língua enquanto objeto de ensino e aprendizagem, pautada nos

estudos de Regina Celi Pereira (2010), Schneuwly e Dolz (2004), Geraldi (1991) e Rojo (2001), foi realizada para o embasamento teórico do trabalho que culminou na elaboração de um plano, a sequência didática, que foi desenvolvida no decorrer do curso.

Pressupostos teóricos

Como abordagem teórica, adotamos estudos que colocam em destaque o nível textual-interativo da língua, a partir das práticas de leitura, mais diretamente em relação às estratégias de leitura (SOLÉ, 1998; OLIVEIRA, 2010; KOCH, 2010) efetuadas pelos alunos nos momentos de interpretação textual (MARCUSCHI, 2008), também levando em consideração os mecanismos de processamento da leitura (Kleiman, 1989,1992), e a concepção de aprendizagem linguística como resultado de uma construção coletiva de conhecimento.

Considerando a prática de leitura, especificamente, faz-se necessário destacar o papel de mediação do professor em sala de aula, pois cabe a ele a tarefa de ajudar seus alunos a dominarem estratégias de leitura que lhes sejam úteis no ato de interpretação textual (cf. OLIVEIRA, 2010, p.71). Sendo esta interpretação a realizada, consideramos válida uma das reflexões de Solé (1998), ressaltando que quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo e coloca em funcionamento uma série de estratégias cuja função é assegurar o direcionamento para compreensão da leitura. Esse tipo de apontamento nos remete a mais um objetivo fundamental da escola: ensinar a usar a leitura como instrumento de aprendizagem.

Na mobilização dos conhecimentos acima mencionados, o trabalho com a análise linguística é necessário, levando em consideração que a maioria dos gêneros trazem, em seus aspectos composicionais, critérios linguístico-gramaticais específicos de sua realização. Nesse contexto, consoantes ao que aponta Mendonça (2006, p. 2004), também acreditamos que a Análise Linguística, doravante AL, “surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam usos linguísticos”.

Como atividade de AL constitui parte das práticas de letramento escolar (Cf. MENDONÇA, op. cit, p. 208), verificamos através da discussão temática dos textos,

linkadas à verificação de aspectos composicionais, condições de produção dos gêneros, os aspectos linguísticos responsáveis pela construção argumentativa dessas tessituras utilizadas nas interações na sala de aula.

Através de leitura do Gênero reportagem, sob o recurso da mediação docente, foi incentivada a percepção as ocorrências adjetivas na composição do texto, dentro de seus três níveis: a palavra (S.Adj. básico), locução (prep+substantivo = S.prep Adjetival) e na oração (S.V. adjetival Oracional Relativo: Explicativo/Restritivo ←→ S. Adj. Oracional ←→ Oração Principal x Oração subordinada). (Cf. AZEREDO, 2010; PERINI, 2006).

Sem dicotomizar as relações preexistentes entre gramática e texto (Cf. TRAVAGLIA, 2004), provocou-se a identificação dos transpositores (conjunções e pronome (relativo) responsáveis pela demarcação da realização de subordinação presente nos períodos.

Como o foco linguístico se desenvolveu acerca de construções adjetivas, o conhecimento a respeito da subordinação adjetiva também foi considerado. Dessa forma os conceitos construídos em relação à constituição das relativas, também foram apontados, seguindo as instruções relativas ao uso, em conformidade com aspectos sistêmico-funcionais[1], presentes no estudo de Duarte (2011, p. 212 - 216), como por exemplo, o emprego da vírgula, de forma eficiente, bem como entendendo os seus processos de subjetividade e relações de sentido, presentes nas explicações, restrições e/ou nos apostos.

1. É importante esclarecer que tal nomenclatura não foi utilizada nas interações em sala, como nenhuma outra de ordem tradicional. Os conceitos eram construídos em conjunto – professor e alunos - e foi levado em consideração o contato primário com a NGB ao longo da educação básica, já que os alunos que frequentam o PVS/UFCG, em sua maioria, já concluíram ou estão concluindo o ensino médio.

Planejamento e execução

O planejamento da sequência didática e seus módulos

Módulo I – A leitura como caminho para a compreensão e conceituação de gênero e tipo textual

O módulo I foi dedicado à apresentação do ENEM, das competências e habilidades presentes na matriz de referência de língua portuguesa para que trabalhássemos os conceitos subjacentes aos gêneros textuais escolhidos. Tendo como temática a segurança pública, realizamos com os alunos, leituras, discussões e pequenas atividades acerca dos textos relacionados, objetivando prepará-los para o reconhecimento do gênero notícia.

O Gênero noticia propicia a aquisição de informação de maneira rápida e eficaz no que diz respeito à gama de suportes em que esta pode ser publicada. Em relação às condições de sua circulação, leitura e produção, é um gênero que possibilita a universalização ao seu acesso, o que torna possível reconhecimento imediato deste gênero e, ocasionalmente, sucesso em relação aos procedimentos de ensino em que este sirva de base para as interações.

Em relação aos Procedimentos de avaliação desse módulo ocorreu de forma contínua, objetivando perceber o grau de envolvimento do aluno com a discussão e se realizou a medida em que as atividades foram realizadas. Focalizamos a participação dos mesmos durante as leituras e as socializações no tema e, principalmente, nos gêneros trabalhados.

Módulo II – Práticas da leitura e análise linguística por meio do trabalho com os gêneros textuais

O módulo II objetivou promover aos alunos do PVS a prática da leitura crítico-reflexiva através da utilização dos gêneros textuais reportagem, depoimento e carta do leitor, buscando compreender suas respectivas a funções sociais, condições de produção e aspectos linguísticos, de forma mais detida.

O foco nos aspectos linguísticos que fazem parte dos critérios composicionais do gênero é o ponto de partida para as interações nesse momento.

Cientes de que o ENEM, mais que um exame de múltipla escolha, possui determinadas matrizes que direcionam seu tipo de questões, que requer habilidades e competências para resolução das provas e sabendo que os alunos do Cursinho Pré-vestibular Solidário da UFCG se submeterão a tal processo seletivo, julgamos necessário apresentar a matriz de Língua Portuguesa que rege este exame e quais os conhecimentos que o alunado precisa possuir para obter êxito. Buscando esclarecer dúvidas que os alunos possuem sobre como serão avaliados e os tipos de questões que encontrarão, posto que será necessário discutir a relação da prova do Enem de Língua Portuguesa e o suporte teórico a ela subjacente que será trabalhado no módulo em questão.

Entretanto, tratar gênero textual requer mais do que compreendê-lo de modo geral, visto que cada gênero possui forma, estilo e conteúdo específico, mesmo que seja determinado por sua função. Assim, pensando o gênero textual como uma área interdisciplinar, cognitiva e de ação social, escolhemos trabalhar com o gênero reportagem e carta do leitor, para que a partir do estudo de ambos, o aluno possa reconhecer suas funções sociais, seus objetivos específicos e o ambiente no qual ele circula e principalmente os aspectos linguísticos destes gêneros, considerado que escolhemos uma temática recorrente nas mídias comunicativas.

Análise de atividade de avaliação dos alunos

Nas aulas cujo foco conteudístico nas interações para aprendizagem linguística eram aspectos gramaticais, relacionados ao texto, uso e funcionamento da língua, escolhemos, para as intervenções alçadas no eixo de ensino que conhecemos como Análise Linguística, verificar como é o tratamento da adjetivação em relação à sua ordenação na produção de argumentos[2] em textos.

Através da leitura da Reportagem "Sociedade em estado bruto", da Veja, realizamos discussões que ultrapassaram os limites da temática. Os alunos eram convidados a refletir como se construíam as enunciações argumentativas típicas daquele texto. Ficou claro que para se construir, permita-me a redundância, um texto argumentativo, o compositor, deve lançar mão de recursos linguísticos para reforçar a sua ideia perante a ótica de acontecimento e/ou descrição dos fatos na reportagem.

Como a ênfase nas interações em sala de aula se deram na provocação da reflexão para a compreensão de que o fenômeno gramatical é passível de realização nas situações sociointerativas comunicacionais – no uso, através de leitura compartilhada, em voz alta, comentada, destacamos – eu e o alunos – partes do texto em que a noção de adjetivação era patente. Ademais, dentro dessa perspectiva de educação linguística centrada nas realizações dialógicas, "comunicar-se significa produzir efetivamente efeitos de sentidos entre os interlocutores – que produzem e recebem textos – e essa realização semântica é o que faz algo ser texto (Cf. TRAVAGLIA, 2004, p. 44). Consoante a tal reflexão, iniciamos a reflexão de uma gramática intuitiva que não pode/deve estar dissociada do texto (oral ou escrito).

Observamos a rápida observação do adjetivo, como classe gramatical que qualifica o substantivo. Somente. Locuções e situações hipotáticas adjetivas não foram observadas. Surge nesse momento a inquietação de como se realiza o ensino das realizações sintáticas existentes no âmbito da adjetivação nas estruturas complexas: a subordinação.

---

2. A noção de argumento, aqui colocada, está restritamente associada ao recurso da tipologia textual. O esclarecimento se dá por que, para as discussões de análise, o tratamento gramatical se dá pelo viés funcional, daí, a acepção de argumento estar ligada a um aspecto nominativo – em relação à posição do SN no período. Por exemplo, o sujeito, numa oração, tem a função de "argumento externo". (cf. DUARTE *apud* VIEIRA & BRANDÃO, 2011).

Perini (2006, p. 169) vai chamar, em seu estudo, as orações subordinadas de "sintagmas oracionais". O motivo para essa denominação e simples e cristalizado: as orações subordinadas exercem função sintática em relação à oração principal, isto é o principio da realização sintagmática.

No mesmo ponto de reflexão, um sintagma adjetivo – S.Adj. – tem propriedades atribuídas aos chamados adjetivos: semanticamente é restritivo [e explicativo] e sintaticamente é modificador de um nominal [e ou apositivo[3]].

Toda essa explicação é demonstrativa das abordagens feitas em sala. É claro, e ai, faço uso da licença da repetição, não utilizamos nomenclatura alguma, mas insistimos que os alunos, a partir de demonstrações de uso realizadas no texto trabalhado, percebessem o funcionamento de tais aspectos sintáticos.

Tratou-se de um exercício com três questões de múltipla escolha que abordavam respectivamente noções de gênero, inferência/significação de aspectos do texto e aposto. A atividade traz também duas questões discursivas. A quarta pede para que o aluno discorra sobre efeitos de sentido permitidos pela presença/ausência de vírgulas nos períodos citados no item; a quinta questão traz dois períodos e pede que o aluno reflita sobre o uso e classificação restritiva e explicativa presente nessas frases.

Reflexões sobre os dados obtidos com a resolução dos exercícios

O bloco de questões de múltipla escolha, do exercício aplicado em sala, abordou questões que utilizou uma notícia como base das propostas dos itens.

Abaixo, utilizamos um quadro para demonstrar o desempenho em relação à resolução das questões objetivas de tal atividade.

3. Como as orações subordinadas explicativas fazem referência a um termo anterior, com a finalidade de esclarecer, explicar, ou detalhar melhor esse termo, tal como funciona no aposto, Mira Mateus et al. *Apud* Duarte (2011, p. 215) reorganiza o quadros de classificações das relativas, garantindo existir apenas as orações restritivas e apositivas.

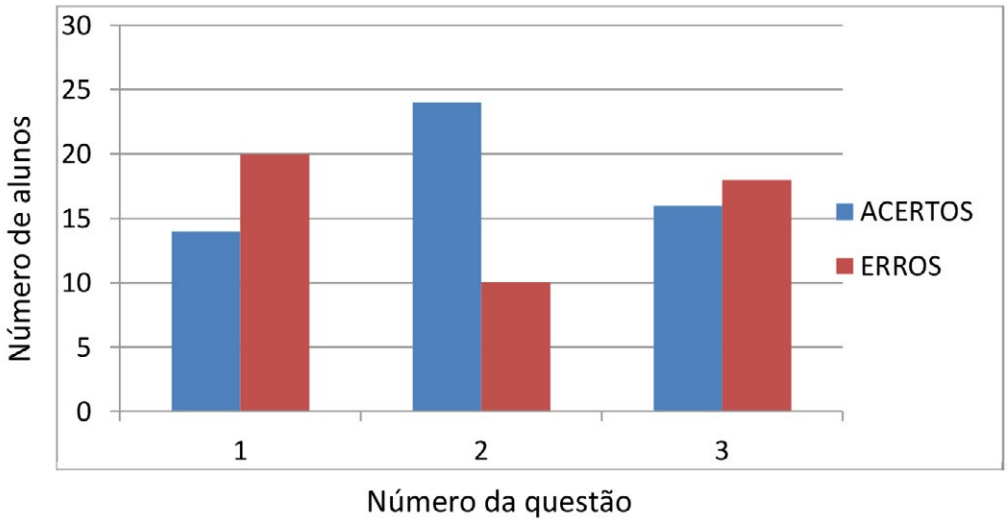


Gráfico 01: Desempenho dos alunos nas questões objetivas
Fonte: Elaboração própria, 2014.

A primeira questão sugere que os alunos, através da interpretação do texto, infira temáticas recorrentes no texto-pretexto. A relação erro x acerto foi uma das mais preocupantes pelo fato do percentual de insucesso ter sido alto. Isso revela-nos que o ensino de gramática-texto deve ser pautado das relações de sentidos provenientes de uma composição textual. Os alunos precisam entender que produzir textos é o mesmo que produzir sentidos e estes são realizados através das escolhas de estruturas gramaticais intuitivas que cada ser humano é dotado. Além de ativar esses critérios sêmiocognitivos no ato da produção, os mesmos devem ser utilizados em atividades de compreensão textual. É o que chamamos de realização de uma leitura efetiva, interativa, não baseada na somente na mera decodificação. Sendo preciso em relação aos números, dos 34 alunos, 14 acertaram e 20 erraram essa questão.

A segunda, como verificamos em seu enunciado, pede que os alunos identifiquem o gênero do texto. Antes de refletirmos sobre as posturas adotadas nessa resolução, esclarecemos que itens desse tipo são de interpretação complexa, pelo fato de que os gêneros textuais sempre trazem características de outros gêneros.

Uma das possíveis explicações para a fácil resolução desta deve-se encontrar na técnica da eliminação. Nas alternativas não havia itens distratores, ou seja, que pudessem confundir o aluno na hora da marcação da correta opção. A segunda, e a mais plausível explicação para o sucesso na resolução, é que o gênero notícia, o primeiro a ser apresentado em nossas aulas, teve um grau significativo em relação à sua aprendizagem. Os alunos, nesse momento, realmente discutiam e participavam das aulas de forma fluida. Em se tratando de números, 24 alunos obtiveram acertos e 10 a erraram.

Na terceira questão, o conhecimento se processa através da identificação de situação apositiva nos períodos retirados do texto. O corpo do enunciado traz, para garantir eficácia em sua resolução, o conceito de aposto. Lendo, o aluno poderia rememorar as discussões realizadas em sala, ler com calma todas as alternativas e identificar, com êxito, o cerne da questão. É claro que estes pontos são hipotéticos e geralmente não transparecem a real conduta dos alunos no momento de resolução do exercício. Pelos números (16 acertos e 18 erros) sugerimos uma divisão meio que igual no sentido de compreensão do fenômeno sintático. Podemos vincular essas posturas por via de duas interpretações: primeiro, os alunos conseguiram de fato compreender como se realizam as situações apositivas – levando em consideração que 16 acertos corresponde, tecnicamente, à metade dos alunos que realizaram a atividade – e aplicaram seu conhecimento no momento de identificação do preceito posto na questão; a segunda, e muito provável, se dá pela compreensão do conceito dado previamente, a rápida assimilação e, por conseguinte, o bom êxito na resolução.

Nas questões 4 e 5, cuja a postura de resolução se dá pela compreensão de fenômenos pertinentes à apreensão dos preceitos em relação à subordinação adjetiva – uso de vírgula, efeitos de sentido, classificação e uso – verificamos um bom desempenho, numa visão geral das respostas.

Não somente em questões de ordem discursiva, mas também, nas de múltipla escolha, grande parte dos alunos não observam o que sugere, de fato, o item, ou por desatenção ou por tentar deixar as coisas mais “práticas”. Esse é um exemplo de uma urgência em relação ao trabalho de intervenção didática atitudinal em relação às posturas que devem ser tomadas nos exames. Resolvendo dessa for-

ma, além de se equivocar quanto à resolução, o aluno simplesmente não atende ao comando impetrado na questão, ocasionando o erro. Em relação ao emprego do uso, visualizamos a confusão feita no emprego do aspecto nocional a respeito do que venha ser restrição e explicação.

Conclusões

A prática de ensino proporcionada pela disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa II nos fez pensar a língua não apenas como objeto de ensino (visão preponderante dos professores de língua), mas como a própria base para se pensar seu ensino. Como professores de Língua Portuguesa que pretendemos ser, esse diferencial torna o ofício mais laborioso, e ao mesmo tempo encantador. Tal componente curricular nos foi de grande valia, isto pelo fato de ter nos proporcionado aplicabilidade de significativos conhecimentos acerca das concepções de Língua e de Linguagem circulantes na sociedade atual. Assim, além de estudarmos textos teóricos que versam sobre o Ensino da Língua Portuguesa, também nos apropriamos do conhecimento sobre as mais recentes abordagens dos gêneros textuais.

Em se tratando dos aspectos observados nos momentos de interação através da leitura dos gêneros textuais, observamos que, de acordo com as respostas dos alunos, algumas estratégias de leitura, que devem transformar o aluno no contexto de educação linguística em um leitor proficiente, foram, mesmo que de forma sucinta, apreciadas por meio das atividades realizadas.

Sobre as abordagens direcionadas ao tipo, gênero e o cruzamento de características que esses textos trazem, os alunos mostraram-se compreender todos esses aspectos, mesmo de forma sucinta, precisando de discussões e abordagens mais intensas para que a aprendizagem seja de fato eficaz.

Todo problema enfrentado com relação à realização de discussões e atividades estão associadas à defasagem do ensino na educação básica. Meros conhecimentos a respeito de classes de palavras, por exemplo, não foram ativados nos momentos de interação.

Partindo de nossa experiência, podemos afirmar que o próprio objeto de ensino, a língua portuguesa, precisa de novas formas que possam garantir sua atratividade. Há atividades cristalizadas pela tradição escolar, aparentemente eficazes, mas que não surtem mais os efeitos que surtiam outrora. No ambiente escolar, a impressão que se tem é de que a disciplina Língua Portuguesa é uma só não importa a série, pois a forma de abordagem é sempre a mesma, deixando o aluno com a sensação de andar em círculos. Inovar nas estratégias metodológicas foi determinante para o êxito alcançado no curso piloto, pontualmente em se tratando de atividades de cunho dialógico, que dão maior liberdade ao aluno e o faz refletir e criticar o que, no contexto escolar, sempre foi recebido com passividade, pelo monólogo do professor.

Referências

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia (orgs). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. P. 163-198

AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de gramática do português.* 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

ARAUJO, Denise Lino de; KEMIAC, Ludmila. Princípios subjacentes à literatura sobre Análise Linguística. In: *Leia Escola revista da pós-graduação em linguagem e ensino da UFCG*. Campina Grande, PB, v.10, n. 01, p.43 – 58, 2010.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONISIO, Ângela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Parábola, 2010, p. 225-234.

_____. REINALDO, Maria Augusta G. *Análise linguística:* afinal, a que se refere?. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Matriz de referência para o enem*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/enem/2009/Enem2009_matriz.pdf> Acesso em 10 fev. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*: linguagens, códigos e suas tecnologias (vol. 1). Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*: língua portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 2002.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2012.
COLAÇO, Silvania Faccin. *Níveis de processamento de sentido*. Texto apresentado no II SENALE. Pelotas: UCEPel, 1999.
DIONÍSIO, Angela P. MACHADO, Anna R. BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino.* São Paulo: Parábola, 2010.
DUARTE, Maria Eugênia. Termos da Oração. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues. BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *Ensino de gramática:* descrição e uso. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 186 – 204.
_____. Coordenação e subordinação. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues. BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *Ensino de gramática:* descrição e uso. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 205 – 236.
FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo "gramática"?*. São Paulo: Parábola, 2006.
MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Editora: Parábola, 2008.
_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Parábola, 2010, p. 19-38.
MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia (orgs). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.
MOITA LOPES, L.C. *Oficina de linguística aplicada.* Campinas: Mercado das Letras, 1996.
PEREIRA, Regina Celi Mendes. *Didática do ensino de língua portuguesa*. João Pessoa: UFPB Virtual, [s.d.]. Disponível em: http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/didatica_do_ensino_de_langua_portuguesa_1360182473.pdf. Acessado em 15/07/2013.
PERINI, Mário A. *Princípios de linguística descritiva:* introdução ao pensamento gramatical. São Paulo: Parábola, 2006.
REINALDO, Maria Augusta G. de Macedo. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português*: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 75-88.
_____. MARCUSCHI, Beth. DIONÍSIO, Angela. *Gêneros textuais:* práticas de pesquisa e práticas de ensino. Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2012.
SANTOS, Josiane Felix dos. Reportagem: gênero textual e factual. In: DELL´ISOLA. Regina Lúcia Péret (Org.). *Nos domínios dos gêneros textuais*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. V2. p. 21-24.
SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo horizonte: autêntica, 1998.
SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia. CORTI, Ana Paula. MENDONÇA, Márcia. *Letramentos no ensino médio.* São Paulo: Parábola, 2012.
SWALES, J. M. *Genre Analysis***:** English in academic and research settings. Cambridge University Press, 1993.
TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
_____. *Gramática:* ensino plural. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

O CONCEITO DE ANOTAÇÃO NO MATERIAL DIDÁTICO "RESPONSABILIDADE E EMPREENDEDORISMO" DA COLEÇÃO "CIDADANIA E LIBERDADE DE ESCOLHA" DA EDITORA FTD

ANDRÉA MORAES (UFPE)

Apresentação

Este trabalho possui como objetivo analisar a forma como o gênero anotação é ensinado e os letramentos que envolvem a prática da escrita de anotações na coleção didática "Cidadania e Liberdade de escolha". Partindo-se de inquietações como: todos os gêneros merecem ser ensinados? Como e com quais finalidades o gênero anotação figura nos materiais didáticos? Quais letramentos envolvem o papel da anotação na prática escolar?, buscamos entender, no âmbito dos letramentos, gêneros e práticas escolares, como o ensino deste gênero é abordado em materiais didáticos, observando os direcionamentos dados à sua produção.

Hoje, encontramo-nos rodeados de vários materiais didáticos, seja por meios digitais ou impressos. No entanto, alguns gêneros aparecem com maior destaque, garantem mais prestígio e sua presença é quase obrigatória nestes materiais. Nesse sentido, o gênero anotação, apesar de fazer parte do nosso cotidiano em várias instâncias, não é abordado de maneira autônoma nos manuais, estando sempre atrelado a outros gêneros textuais de forma subserviente. Anota-se para produzir artigos, anota-se para registrar ideias antes de uma exposição oral, de um seminário, anota-se para resolver equações matemáticas em avaliações tradicionais. Entretanto, não há encaminhamentos sobre como anotar pode melhorar a organização de nossas ideias, ou um ensino do gênero anotação "descompromissado", sem que o gênero funcione como espécie de âncora para outros gêneros. Assim, a escolha pela análise do material da coleção supracitada justifica-se pelo fato de haver, em anexo a ela, um caderno de anotações, cujo objetivo e propósito explícito é ensinar

a anotar, com material destinado e elaborado para este fim. Não estamos, com isto, afirmando que outros materiais didáticos não abordam a produção de anotações. Porém, a particularidade em disponibilizar ao estudante materiais com esta finalidade dentre as suas prioridades justifica a escolha pela sua análise no presente trabalho.

Metodologia

O corpus neste trabalho é proveniente de uma coleção didática da Editora FTD denominada "Cidadania e Liberdade de Escolha". A coleção é voltada para alunos do ensino fundamental e aborda vários temas de cunho social, funcionando como material de apoio, segundo o site da própria editora, da disciplina Ética e Cidadania. Segundo a editora, "Cada volume da coleção oferece um Caderno de anotações desenvolvido especialmente para que o pequeno e o jovem cidadão registrem suas experiências, pesquisas e descobertas."[1]

Dentre os oito cadernos que compõem a coleção (Natureza e Equilíbrio, Responsabilidade e Empreendedorismo, Solidariedade e Gratidão, Justiça e Paz, Ética e Poder, Cooperação e Igualdade, Respeito e Convivência, e Dignidade e Crescimento), será analisado, neste trabalho, o livro "Responsabilidade e Empreendedorismo" e seu respectivo caderno de anotações, especificamente o tratamento dado ao gênero anotação.

Buscaremos, em todo o material, verificar em quais situações a produção do gênero anotação é requerida, como é estimulada e inserida, de que forma aparecem atreladas às atividades propostas e como o caderno de anotações didatiza a construção deste gênero.

Os dados coletados serão analisados à luz de eixos teóricos sobre ensino de gêneros, letramentos e contextos escolares, com destaque para Bazerman (2011) e Kleiman (1997; 2002), assim como trabalhos realizados em torno do tema "anotações", a saber: E.Moraes (2005), A.Moraes (2013) e Cavalvanti (2012).

1. Disponível em http://www.ftd.com.br/detalhes/?id=5096 Acesso em 23 abr 2015.

Fundamentação teórica

Anotar é uma ação social que requer a mobilização de inúmeros processos cognitivos. Especialmente diante de situações de ensino-aprendizagem, a anotação pressupõe estratégias diversas, que estão situadas desde o plano composicional do gênero, através de variados recursos semióticos utilizados no momento da escrita, tais como setas, sublinhados, círculos, esquemas; até estratégias cognitivas de seleção, organização e controle de informações requeridas de um determinado texto.

O gênero anotação ainda é pouco explorado nos estudos linguísticos. Ocupando um plano periférico em muitas das atividades às quais aparece atrelada, a prática de anotar é considerada muitas vezes secundária em relação a outros gêneros. Já em outras áreas, como a psicologia cognitiva, por exemplo, a anotação é utilizada como ponto central em alguns estudos, especialmente no que diz respeito a temas como atenção, memória e aprendizado.

Na busca por uma definição, verificamos que alguns nomes se destacam. Bosch e Piolat (2005) e Piolat et al (2005) mostram através de testes como a prática de anotar está atrelada à memória. Já Cavalcanti (2012), nos estudos linguísticos, mostra-nos como produzir anotações contribui para o ensino de língua estrangeira. E.Moraes (2005), em tese de doutoramento, mostra como o gênero anotação apresenta-se face ao cotidiano na sala de aula. Quanto à relação entre anotar e aprender, na psicologia cognitiva há uma série de estudos experimentais que mostram que as anotações realmente podem se comportar como uma extensão da memória. É o que afirmam Einstein et al (1985) e Kiewra & DuBois (1991). Enquanto o primeiro nos mostra que as anotações nos ajudam no processamento de informações em textos falados, o segundo nos revela que a presença de recursos multimodais nas anotações mostra melhores resultados em relação à assimilação dos conhecimentos do que aquelas compostas apenas por palavras, confirmando mais uma vez o caráter plástico desse gênero. Complementando as definições do gênero na área de psicologia cognitiva, para Boch & Piolat (2005) anotar auxilia na organização do conhecimento no momento em que tentamos aprender algo. Ou seja, anotar e aprender estão intimamente interligados, entretanto ainda se desconhece com que precisão o primeiro influencia o segundo.

A.Moraes (2013), então, a partir destes trabalhos, traz uma discussão sobre como a anotação pode ser definida com base nos Estudos Retóricos de Gêneros

(ERG), sua função social em diferentes domínios discursivos e, por fim, seu papel junto às instituições escolares. É, portanto, baseando-nos no conceito de A.Moraes (2013, p.25) que definimos o gênero anotação neste trabalho:

> "*Anotação ou tomada de notas* são termos comumente empregados para se referir às práticas de produções escritas que realizamos quando sublinhamos palavras ao ler um texto, quando vamos registrar o que pensamos sobre algum aspecto do que lemos, quando vamos relacionar nosso conhecimento com um dado presente no texto, quando realizamos contas ou criamos tabelas na busca pela resposta mais adequada a um determinado problema, entre tantas outras situações semelhantes que nos direcionam a essas práticas."

Sobre o reconhecimento desse gênero textual, A.Moraes (2013, p. 26) afirma que seu reconhecimento é psicossocial, já que não há uma formula ou um conjunto de traços textuais que determinem este ou qualquer gênero. O reconhecimento do gênero anotação é feito, sobretudo, pelo seu papel social, que pode variar conforme o conjunto de gêneros no qual essas anotações estão inseridas. As anotações realizadas por um funcionário num escritório de advocacia, por exemplo, podem variar bastante das anotações realizadas por um profissional da área de *design*, mesmo que ambas estejam inseridas no contexto de trabalho. Isto porque o conjunto de gêneros com os quais o advogado geralmente precisa lidar, como processos, relatórios, entre outros, é diferente do conjunto de gêneros mais comuns na área de *design*, como projetos, layouts etc. Dessa forma, as anotações possuem uma plasticidade maior e uma tipificação que vai além do plano estrutural e da superfície linguística.

Assim, tendo em vista as variadas possibilidades de uso das anotações para leitura e escrita de textos tendo como meta principal facilitar a aprendizagem, é natural que sua escrita esteja presente nas instituições escolares, perpassando diversas disciplinas (não apenas aquelas voltadas para a língua materna). Entretanto, mesmo sua presença sendo inquestionável no espaço discursivo pedagógico, anotar não parece ser um gênero "ensinável", mas aprendido intuitivamente (MORAES, 2013).

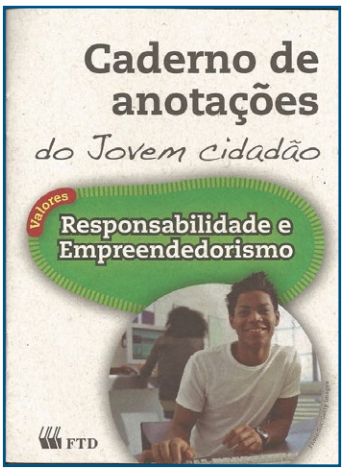
Além disso, a revolução tecnológica pela qual passamos tornou nossas atividades mais complexas e, hoje, estamos rodeados por estímulos que parecem encorajar o nosso lado "multi": multitarefa, multimodal e multiletrado. Assim, as anotações começam, praticamente dos bastidores, a se modificarem também na forma como são escritas nas escolas, requerendo dos estudantes variadas competências e habilidades. Entretanto, seriam elas formas textuais "ensináveis"? Se sim, de que forma isto ocorre? Como aprendemos e nos apropriamos desta prática multiletrada?

Para os Estudos Retóricos de Gêneros, "os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais" (BAZERMAN, 2011: 32). As anotações são, portanto, muito mais do que um conjunto de traços textuais que podemos reconhecer, mas estão relacionadas às atividades sociais que realizamos e aos significados que lhes atribuímos (BAZERMAN, 2011). Adicionamos a isto o fato dessas práticas textuais estarem inseridas em eventos multiletrados. Para Jewitt (2008: 245), o objetivo pedagógico do multiletramento é atender aos múltiplos e multimodais textos em um vasto alcance de práticas letradas com as quais os estudantes estão engajados. É importante salientar que esses letramentos e essas práticas são novos apenas no contexto escolar, mas já são velhos conhecidos dos estudantes em contextos extraescolares. Entretanto, tornar essas informações disponíveis para aprendizagem se configura como um novo movimento na formação dos professores e na elaboração de políticas educacionais.

Dessa forma, ao lançarmos o olhar sobre como o gênero anotação é abordado no material em foco de análise para este trabalho, buscaremos não apenas descrever como sua produção é guiada, mas também observar, de acordo com os pressupostos teóricos defendidos, como isto é feito, levando em consideração os multiletramentos que rodeiam nossas atividades sociais.

Análise do *corpus*

O livro analisado neste trabalho, denominado "Responsabilidade e Empreendedorismo" da coleção "Cidadania e Liberdade de Escolha" vem acompanhado de um livreto denominado "Caderno de Anotações do Jovem Cidadão":



(Foto: Capa do Caderno de Anotações do Jovem Cidadão)

O caderno de anotações e sua finalidade são anunciados logo nas primeiras páginas do livro, deixando clara a natureza da anotação como um gênero intermediário, mediador de outros gêneros:

> "Cada livro da coleção traz um **Caderno de Anotações do Jovem Cidadão,** um espaço para você expressar seus desejos e suas realizações, registrar suas pesquisas, suas entrevistas e suas descobertas. Ele pode servir como rascunho para você criar um diário ou, no futuro, um *blog* na internet".

Ao anunciar a finalidade discursiva do gênero anotação ao longo da coleção para o estudante, acaba-se por limitar o uso desta prática para a produção das atividades subsequentes.

O livro se divide em quatro unidades temáticas, divididas em capítulos que, em seu início, já anunciam para o estudante como o caderno de anotações deverá ser usado em cada etapa (Figura 01).

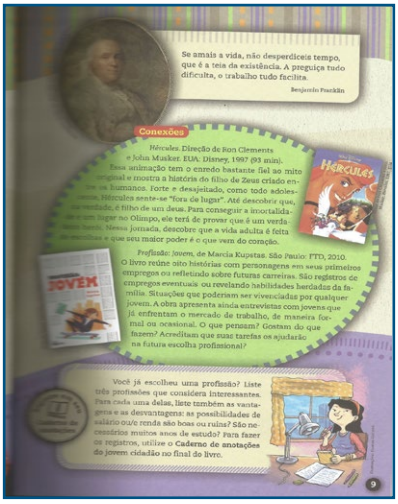


Figura 01: página do livro principal que menciona o uso do caderno de anotações para o estudante.

É importante perceber que cada comando passado pelo livro principal para a escrita do caderno de anotações direciona a produção de outros gêneros textuais, tais como listas, pesquisas, entrevistas, planejamentos, sugestões, relato de experiência etc, como vemos nas figuras 02 e 03, a seguir:

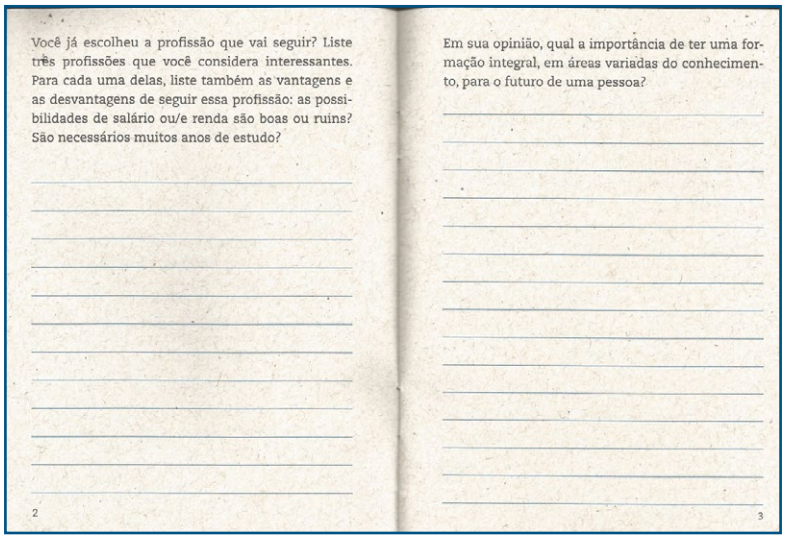
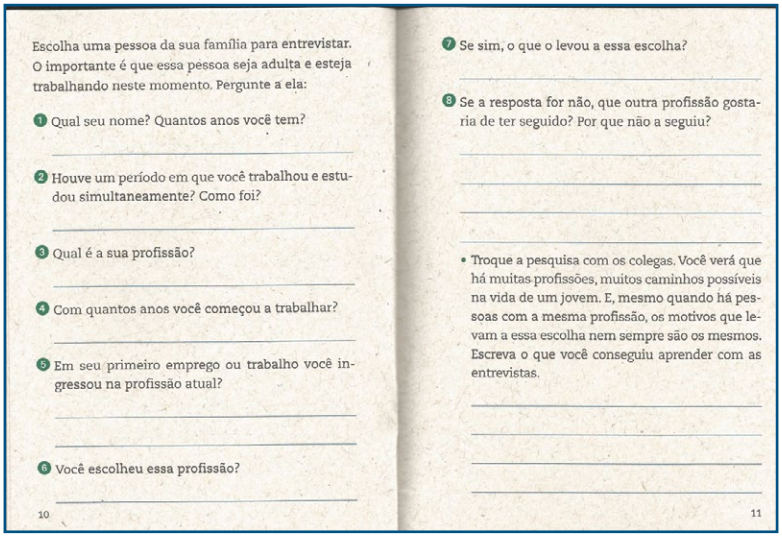


Figura 02: Na página 02 do caderno, pede-se uma lista e, na página 03, pede-se um texto de opinião.



Escolha uma pessoa da sua família para entrevistar. O importante é que essa pessoa seja adulta e esteja trabalhando neste momento. Pergunte a ela:

1. Qual seu nome? Quantos anos você tem?
2. Houve um período em que você trabalhou e estudou simultaneamente? Como foi?
3. Qual é a sua profissão?
4. Com quantos anos você começou a trabalhar?
5. Em seu primeiro emprego ou trabalho você ingressou na profissão atual?
6. Você escolheu essa profissão?

10

7. Se sim, o que o levou a essa escolha?
8. Se a resposta for não, que outra profissão gostaria de ter seguido? Por que não a seguiu?

• Troque a pesquisa com os colegas. Você verá que há muitas profissões, muitos caminhos possíveis na vida de um jovem. E, mesmo quando há pessoas com a mesma profissão, os motivos que levam a essa escolha nem sempre são os mesmos. Escreva o que você conseguiu aprender com as entrevistas.

11

Figura 03: Pede-se que o estudante faça uma entrevista.

Porém, ao fazermos a trajetória indicada pelo livro principal, deparamo-nos com o mesmo texto incentivador transcrito no caderno de anotações do jovem cidadão.

Outro aspecto também importante do ponto de vista da construção do caderno de anotações é a presença de linhas, que limita a escrita do gênero a apenas produções verbais. E, conforme já mencionado por Moraes (2013), nem sempre as anotações são produzidas apenas com palavras, mas também e em grande parte por recursos semióticos diversos, pois possuem uma estrutura diferenciada do texto "corrido" e da redação tradicional. Tendo em vista os múltiplos recursos oferecidos aos estudantes diariamente fora da escola, principalmente aqueles para os quais a coleção é voltada, ou seja, os jovens empreendedores, o incentivo à escrita de anotações como se fossem pequenas redações sobre os temas em pauta vai de encontro à realidade multiletrada com a qual os jovens entram em contato.

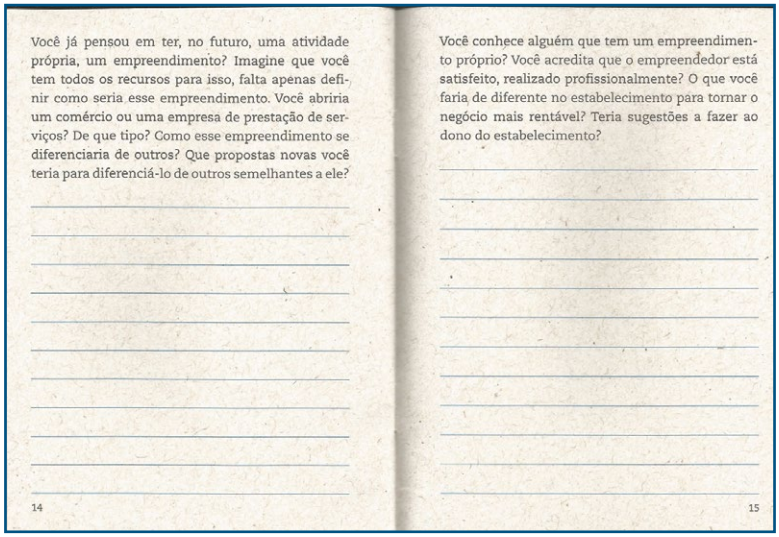


Figura 04: estrutura perguntas-resposta e design com linhas, remetendo apenas a anotações verbais.

O caderno do jovem cidadão possui 16 páginas numeradas e uma estrutura que questiona a liberdade inerente à pratica de anotar. No cabeçalho de cada página, existe um comando do que deverá ser escrito nela, quebrando uma das principais características do gênero anotação, que é a da não-linearidade, conforme visto na figura 04. Tais comandos, organizados nesta estrutura de perguntas e respostas, assemelham-se em muito aos questionários trazidos ao longo do livro principal, tolhendo em grande parte a liberdade do aluno para utilizar o caderno de anotações, que deveria ser um espaço para a construção livre do conhecimento através da escrita. Além disso, o objetivo principal e inicial de utilizar tal espaço para a produção de anotações é abandonado, criando-se apenas com isto mais um mecanismo de controle da produção escrita na esfera escolar.

Quanto à forma de apresentação do caderno de anotações, a coleção inova por disponibilizar ao estudante um espaço à parte para a prática de anotar. Entretanto, a proposta inicial de tornar o caderno um local para registrar “pensamentos, sentimentos, ações” dá lugar, ao longo das páginas seguintes, a mais um caderno de exercícios à parte do livro principal, em vez de um espaço para criação e expressão, como sugerido pela coleção.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, questionamos a importância dada ao gênero anotação no material didático analisado. Observamos que, mesmo neste material, cuja proposta é disponibilizar ao estudante um espaço próprio para anotar, a presença do gênero anotação é, ainda, um pretexto para a escrita de outros gêneros (listas, pesquisa, entrevista), tais como verificamos nos exemplos mostrados. Assim, a plasticidade, uma das principais características do gênero anotação, cede lugar a mais um mecanismo de controle da produção textual do aluno, com "ares" de caderno de exercícios.

Portanto, ainda que seja um gênero conhecido por todos os estudantes e bastante utilizado para ancorar a aprendizagem em diversas disciplinas, a anotação no livro "Responsabilidade e Empreendedorismo" da coleção "Cidadania e Liberdade de Escolha", especificamente, surge como um pretexto para a inserção de mais atividades do tipo "pergunta" e "resposta" ao aluno. Por outro lado, entendemos que sua disponibilidade neste tipo de material implica uma visão mais didática sobre o gênero, aprendido, na maior parte, de forma intuitiva.

Referências

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. 2.ed. São Paulo: Cortez, [2006]2011.
CAVALCANTI, L. P. *Anotações em língua inglesa: um estudo do gênero para autorregulação.* Recife, 2012. Disponível em <http://www.pgletras.com.br/2012/dissertacoes/diss-Laris>.
CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
JEWITT, C. *Multimodality and Literacy in School Classrooms,* 2008. Disponível em http://rre.aera.net.
KLEIMAN, A. *Preciso ensinar letramento?* Não basta ensinar a ler e a escrever? Disponível em http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf.
MORAES, A. *Espaços em branco*: um convite a anotar. Recife, 2013.
MORAES, E. *Anotação de aulas: Contribuições para a caracterização de um gênero discursivo e de sua apropriação escolar* Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, São Paulo. 2005.
STREET, B. *Literacy and Multimodality*. Disponível em http://arquivos.lingtec.org/stis/STIS-LectureLitandMMMarch2012.pdf.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DO WHATSAPP: OS GÊNEROS QUE NELE CIRCULAM E A INTERAÇÃO

MARIA SILMARA CAMPOS DA SILVA (COL. DOMINGOS RODRIGUES)[1]
DELMA CRISTINA LINS CABRAL DE MELO (UNEAL)[2]

A língua inglesa na atualidade

Já se tornou lugar comum o fato de que a língua inglesa[3] é uma língua universal. A respeito dessa língua que está presente nos cinemas, nos hotéis, restaurantes, congressos, dentre outros. Referindo-se a LI, Paiva (2005) comenta que,

> o inglês é uma epidemia que contamina 750 milhões de pessoas no planeta. Essa língua sem fronteiras está na metade dos 10.000 jornais do mundo, em mais de 80% dos trabalhos científicos e nos jargões de inúmeras profissões, como a informática, a economia e a publicidade (PAIVA, 2005, p.10).

Logo, não podemos fechar os olhos para as novidades que o mundo tecnológico nos oferece, e com os jovens cada vez mais atualizados e inseridos nesse contexto digital é preciso que o professor perceba a necessidade de utilizar novas estratégias para que o ensino de línguas possa ser mais dinâmico, interativo, moderno e

1. Graduada pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) em 2016.

2. Professora Mestra, doutoranda em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Professora de LI e Produção de texto em LI da Universidade Estadual de Alagoas.

3. Doravante LI.

atual. Segundo Leffa (1999 p.20) "A máquina não poderá substituir o professor, mas poderá ajudá-lo na sua interação com o aluno".

No entanto, apesar de toda modernidade que as tecnologias podem trazer para o ensino da LI e após várias mudanças e reformas, o ensino da língua alvo ainda enfrenta alguns problemas relacionados à qualificação de profissionais, a falta de recursos midiáticos nas escolas e de matérias didáticos apropriados, sem falar do excesso de alunos por turma, principalmente nas escolas públicas que pode prejudicar a aprendizagem e desmotivar o aprendiz.

Por outro lado, os cursos livres de idiomas, mesmo não contratando somente professores formados na área específica, esmeram-se em dar-lhes um treinamento técnico para que possam exercer a profissão de professor; ornam-se de um grande aparato tecnológico, como televisores de alta resolução, projetores, lousas interativas, e permitem, na maioria das vezes, o uso do *smartphone* dentro e fora da sala de aula, como é o caso do curso de idiomas em que essa pesquisa foi realizada – escola acessível financeiramente a todas as classes. Nesse contexto, podemos dizer que o jovem e a criança se sentem mais motivados. Alguns deles por sentirem-se em casa e outros pela novidade oferecida dentro da escola em função do ensino da LI.

É bem sabido que, de acordo com os documentos oficiais vigentes (PCN, 1999; OCEM, 2006), o ensino de línguas estrangeiras precisa atender as demandas atuais e, consequentemente oferecer subsídios para sobrevivência do aluno numa cultura globalizada. O primeiro documento sugere uma abordagem sócio-interacional, com ênfase no desenvolvimento da leitura; o segundo orienta a prática do ensino de língua estrangeiras por meio das teorias de letramentos, multiletramentos, multimodalidade, em que o uso da tecnologia é fundamental. Nesse contexto, surge uma indagação: por que a escola regular pública, e até mesmo a escola regular particular, muitas vezes ainda insiste num modelo ultrapassado e ineficiente no ensino de língua estrangeira?

O aplicativo Whatsapp

O *WhatsApp Messeger*, sucessor das populares mensagens de texto ou SMS, criado em 2009 pelo ucraniano Jam Koum e seu sócio americano Brian Acton, está disponível em todos os grandes sistemas operacionais do mercado e tem sido uti-

lizado em larga escala em todo o mundo para diversas funções, inclusive para trabalho, e sua abstinência momentânea (imposta pela justiça) causou em algumas situações no Brasil, um verdadeiro caos.

Esse aplicativo além de estar disponível em todos os grandes sistemas operacionais do mercado, é gratuito e, a depender da conexão, extremamente ágil, facilitando assim, encontros, negócios, informações, bate papos, dentre outros. Os *chats* no *WhatsApp*[4] é multimodal, isto é, permitem mesclar modos semióticos (som, imagens, texto verbal). Segundo Ferro (2014), esse aplicativo é considerado um dos projetos de maior sucesso no meio digital, pois conta com elevada adesão de usuários de dispositivos móveis. Nos primeiros quatro anos de vigência, o crescimento do WA é superior ao do *Facebook.*

As funcionalidades do WA tornam o indivíduo cada vez mais instigado a possuí-lo. Os dados mostram que esse aplicativo cresceu de 2 bilhões de mensagens por dia em abril de 2012 para 10 bilhões em agosto do mesmo ano e em junho de 2013, o aplicativo alcançou a marca dos 250 milhões de usuários ativos e 25 bilhões de mensagens enviadas e recebidas diariamente (CARVALHAL, 2012).

O *whatsapp* na sala de aula de língua inglesa

Não é difícil compreender a aceitação e popularização desse aplicativo na escola, mesmo havendo muita resistência por parte de alguns educadores, se pensarmos em seus benefícios. Assim, como já aconteceu com outras tecnologias, surge então o interesse de introduzir o WA como ferramenta auxiliadora do ensino-aprendizagem de línguas, mais especificamente, de língua inglesa.

Trabalhar com tecnologias, nesse caso, especificamente o WA, traz a possibilidade de interação entre as habilidades e competências, promove o enriquecimento das discussões, aumenta o interesse do aluno tanto na sala quanto extraclasse, auxilia o professor a avaliar a compreensão do aluno, estimula a habilidade da leitura, amplia o vocabulário e a prática da escrita e da fala. O professor pode fazer uso da criação de um grupo para cada turma, gerando, dessa forma, a possibilidade de

4. Doravante WA

contato com a língua inglesa além da sala de aula, sem hora ou tempo determinado e sem restrição de assuntos a serem abordados.

Tanto professores quanto alunos podem participar ativamente do grupo utilizando a técnica de colagem de textos que é uma opção muito comum na escrita digital, lançando assim assuntos, revisões, exercícios, atualidades, citações, comentários, dúvidas, questionamentos, quiz, dentre tantas outras opções de atividades que podem também estar disponíveis em sites, blogs, microblogs e serem adaptadas para o aplicativo. Essas opções de utilização do WA facilita o trabalho do professor e contribui para a aprendizagem, de uma forma moderna e eficaz.

Os gêneros textuais

Tudo o que produzimos através da escrita e da oralidade nos remete a um gênero, ou seja, utilizamos os gêneros de forma involuntária ainda que não tenhamos consciência a respeito deles. Isso ocorre porque são apreendidos ao longo de nossas vidas, visto serem padrões comunicativos socialmente utilizados, que funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que apresenta um conhecimento social localizado em situações concretas (SILVEIRA, 2005; KOCH & ELIAS, 2009).

De acordo com Bakhtin ([1953] 1979) apud Silveira (2005), os gêneros padronizam a sociedade; eles são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia.

Assim, entendemos que os gêneros são formas de ações sociais e a sociedade está ligada à cultura e a cultura muda, os ambientes e os homens também mudam, consequentemente suas formas de ações mudarão. Os gêneros textuais não só refletem, mas constituem as práticas sociais; “é de supor que também haja variações culturalmente marcadas quanto às formas produzidas, já que as culturas são diversas em sua constituição” nas palavras de Marcuschi (2008, p. 189). Vale também salientar que os gêneros surgem de acordo com a necessidade de cada época e que perduram enquanto houver funcionalidade (BAKHTIN, 1979/1992).

Os gêneros digitais e a interação

Com as novas tecnologias presentes em nosso cotidiano torna-se praticamente impossível viver sem fazer uso da *internet*. Quando ouvimos dizer que alguém enviou ou recebeu um *email* (correio eletrônico) não é novidade para nenhum de nós, pois sabemos exatamente do que se trata e que pode ser de ordem comercial, empresarial ou pessoal. Como exemplo de tantos outros gêneros digitais que surgiram a partir de gêneros pré-existentes, o email surgiu a partir da carta. Por esse motivo, identificamos várias características em comum; ambos têm destinatário, remetente, data, e podem ser escritos (in) formalmente a depender do objetivo ou a quem se destinam. A interação entre remetente e destinatário do *email* é assíncrona, ou seja, os interlocutores não precisam estar conectados simultaneamente na *internet* (MARCUSCHI, 2004).

Outro exemplo de gênero digital com características de gênero textual são os blogs que nos lembram os diários. Ambos apresentam relatos do dia a dia, utilizam uma linguagem informal, fazem uso da subjetividade, apresentam uma série de figuras e desenhos com a função de representar sentimentos e emoções. No entanto, diferentemente dos diários que não são escritos para circular, pois geralmente seus autores são os únicos leitores (ABAURRE e ABAURRE, 2007), a principal função do blog é fornecer informações independentemente de qual seja o público alvo. Os blogs distinguem-se também dos diários por exporem seu conteúdo ao público enquanto os diários pessoais eram guardados muitas vezes com um cadeado para a omissão das informações que possuíam.

O blogueiro tem a possibilidade de publicar textos, comentários, acontecimentos, *links* para outros sites e blogs, em ordem cronológica, permitindo que seus visitantes comentem o que foi postado. De acordo com Marcuschi (2004), os blogs são "diários pessoais na rede, uma escrita autobiográfica com observações diárias ou não, agendadas, anotações, em geral muito praticados pelos adolescentes na forma de diários participativos" (MARCUSCHI, 2004, p.29), por esse motivo, gerando, em nossa opinião, uma interação não existente no gênero textual diário.

O ensino de língua inglesa através dos gêneros digitais

O crescente uso das tecnologias na educação ocasiona uma grande demanda por conhecimento da língua inglesa. Marcuschi (2004, p.89) comenta que "o inglês tem sido adotado como a língua franca da Internet". De fato não há como negar a quantidade de informações e interações veiculadas pela *internet* em que o inglês é a língua predominantemente presente, como, por exemplo, os *softwares*, blogs, redes sociais, dentre outros.

Como consequência desse crescente uso dos recursos tecnológicos, surgem também novas situações de comunicação e interação. Nas palavras de Xavier (2005),

> o advento da Internet vem contribuir para o surgimento de práticas sociais e eventos de letramento inéditos, bem como deixa vir à tona gêneros textuais, até então, nunca vistos nem estudados. Os dispositivos informáticos hoje disponíveis na rede digital de comunicação possibilitam a criação de formas sociais e comunicativas inovadoras que só nascem pelo uso intenso das novas tecnologias (XAVIER, 2005, p.135).

Essas novas formas sociais e comunicativas derivadas do surgimento das novas tecnologias trazem consigo a necessidade de que os docentes as introduzam nas salas de aula.

Existe uma variedade de sites disponíveis que podem auxiliar o professor no ensino da língua inglesa, no sentido de tornar o aluno capaz de produzir diferentes gêneros como, a exemplo, e-mails, blogs, microblogs, chats, textos em comunidades virtuais e redes sociais.

Ao professor cabe o papel de preparar bem as aulas, adequando cada gênero de acordo com sua função de uso, oferecendo desafios aos alunos, buscando explorar da melhor maneira possível os recursos que o computador lhes oferece, além de, estimular a reflexão crítica em relação às leituras e produções textuais que serão realizadas com essas ferramentas pedagógicas.

Temos que considerar a tela como espaço de leitura e escrita que traz novas formas de acesso à informação, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, novos processos cognitivos, ou seja, novos letramentos, isto é, um

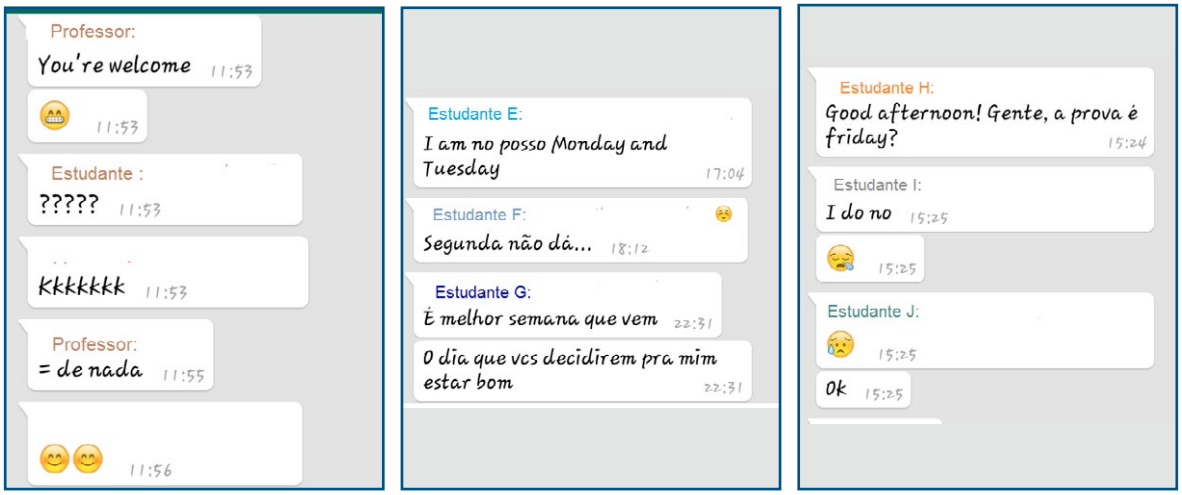
novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela (SOARES, 2002).

Os gêneros que circulam no aplicativo e a interação

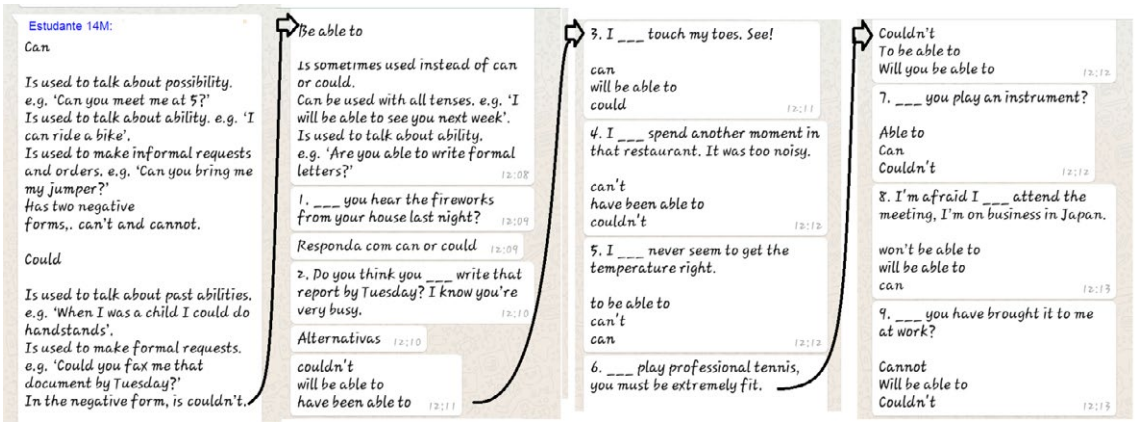
Passaremos agora a relatar a pesquisa de campo que teve como resultado esse trabalho, a qual foi realizada em um curso livre de idiomas na cidade de Arapiraca, município de Alagoas no segundo semestre de 2015. As turmas participantes da pesquisa foram 3, sendo cada uma delas de nível diferente, ou seja, uma turma de iniciantes (*elementary)*, uma turma de intermediário (*intermediate*) e outra de avançado (*advanced*) perfazendo o total de 35 alunos de 13 a 26 anos de idade e 4 professores.

A coleta de dados foi feita a partir dos grupos de *whatsApp* já pré-existentes de cada turma, motivo pelo qual, ao invés de três professores (um para cada turma), encontramos 4, por se tratar do professor que lecionara em uma das turmas no período anterior. Com a permissão dos professores e alunos, nós pesquisadoras, fomos adicionadas aos grupos e permanecemos neles fazendo a coleta dos dados sem qualquer interferência durante 4 meses. O objetivo desse trabalho de pesquisa foi o de verificar a contribuição do *WhatsApp* e a interação dos professores e alunos proporcionada por esse aplicativo no ensino e na aprendizagem de inglês e como também a contribuição dos gêneros que nele circulam para essa aprendizagem.

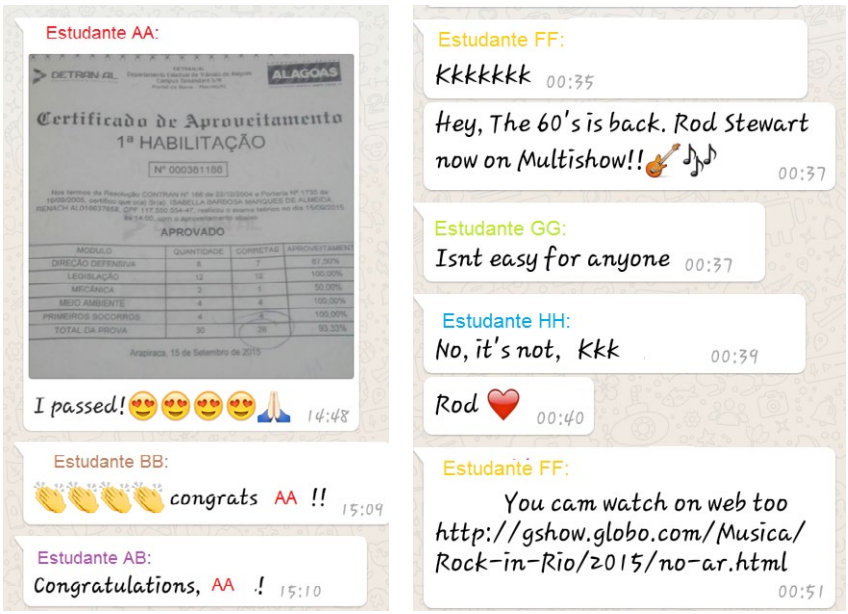
Na primeira turma, ou seja, na turma de iniciantes, apesar do uso da língua inglesa ter sido limitado, questão que se justifica pelo nível dos alunos, a interação entre professor e alunos e entre alunos e alunos contribuiu de forma eficaz para manter a turma motivada e atualizada a respeito dos assuntos que eram tratados nas aulas, as tarefas de casa, lembretes sobre datas e prazos importantes. A aprendizagem da língua alvo se deu de forma natural através de conversas rotineiras, a exemplo dos *prints* abaixo, que trazem a resposta do professor ao agradecimento do aluno após o esclarecimento de uma questão feita na língua materna e a alternância da língua alvo e da língua materna entre os alunos:



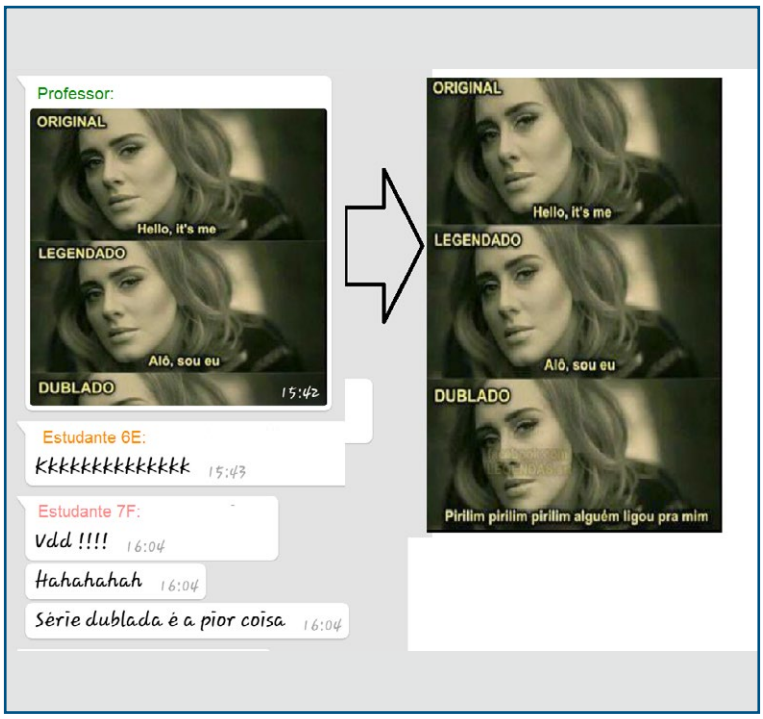
Na segunda turma, isto é, na turma de nível intermediário o uso da língua alvo ocorreu frequentemente para tratar de assuntos diversos. A interação entre professor-alunos, em relação às outras turmas, ocorreu comumente, e, a interação entre os alunos, que já se conheciam há mais tempo, os manteve motivados e instigados ao uso da língua inglesa quase que o tempo inteiro. Nesse sentido, a aprendizagem se deu através de conversações, revisão de conteúdos, esclarecimento de dúvidas, lembrete/informativo de datas e prazos importantes, compartilhamento de imagens/áudios/exercícios sobre assuntos gramaticais, como mostra o *print* a seguir:



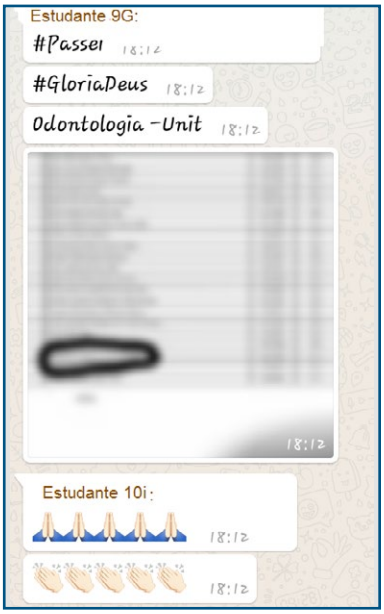
Na turma de nível avançado na qual havia 2 professores no grupo do *WhatsApp* – sendo o atual e o professor anterior –, a interação ocorreu da mesma forma que na turma de intermediário, porém nessa turma, além das conversações referentes à língua inglesa, os alunos também frequentemente conversavam sobre assuntos pessoais e do cotidiano utilizando a língua alvo, evidenciando assim o papel do *WhatsApp* como aplicativo capaz de promover imersão em língua estrangeira. Vejamos abaixo alguns exemplos:



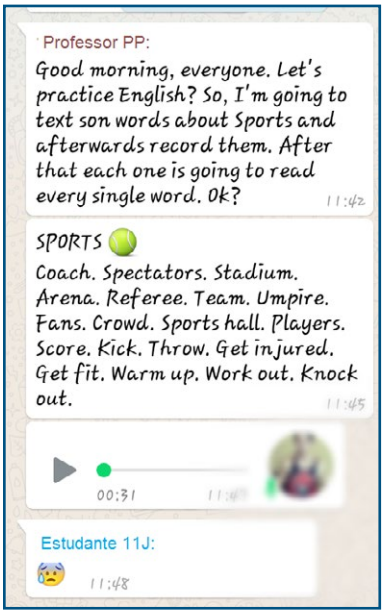
Os gêneros textuais que circularam nas três turmas foram apresentados tanto na língua materna quanto na língua alvo. Em nossa opinião esses gêneros contribuíram para a interação, pois a medida que iam sendo postados surgiam comentários a seu respeito, principalmente por parte dos alunos que estavam sempre presentes no grupo. Essa interação motivou os alunos à comunicação e consequentemente à aprendizagem. Vejamos abaixo exemplos de alguns gêneros que surgiram nos grupos:



Piada



Lista de Aprovação



Aula

Considerações finais

Pudemos constatar, através dos dados da pesquisa de campo, que o *WhatsApp* contribuiu para a interação que ocorreu através dos diálogos estabelecidos entre professores e alunos e que abordaram assuntos relacionados a língua alvo, além de conversas sobre assuntos pessoais e rotineiros. O aplicativo além de gerar a interação, como dito anteriormente, promoveu aprendizagem de vocabulário e de gramática de forma interativa partindo as explicações tanto do professor quanto dos próprios alunos.

Quanto aos gêneros textuais circulantes entre os grupos quase não houve distinção entre eles. Os mais presentes foram: aviso, piada, aula e endereço eletrônico. O gênero piada apareceu nos três grupos e na maioria dos casos na língua materna e comentado pelos alunos do intermediário e do avançado em inglês. O gênero aulas foi mais postado pelos próprios alunos em todos os grupos e os professores só se manifestavam quando solicitados, ou seja, os alunos nesse sentido realizaram uma aprendizagem, ate certo ponto, autodidata. Já o gênero endereço eletrônico remeteu, principalmente nos níveis intermediário e avançado, a questões extracurriculares como músicas, vídeos de programas online e sobre assuntos específicos tratados em blogs. O gênero aviso surgiu de igual forma nos três grupos sendo postado principalmente pelos professores.

Concluímos, portanto, que o aplicativo *WhatsApp* favorece a interação, a aprendizagem de forma motivadora sendo capaz de prender a atenção do aluno e criar vínculos entre a turma. Os gêneros também contribuíram de maneira prazerosa para estimular os alunos a desenvolver a opinião e instigá-los a ir além do que é trazido para a sala de aula pelo professor.

Referências

ABAURRE, Maria Luíza; ABAURRE, Maria Bernadete. **Produção de texto:** interlocução e gêneros. São Paulo: Moderna, 2007.

BAKHTIN, Michail. Estética da Criação verbal. São Paulo, Martins Fontes [1979]. 1992.

BRASIL. Ministério da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias.** Língua estrangeira moderna. Brasília: Mec, 1999. p. 49-63.

BRASIL, **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Secretária da Educação Média e Tecnológica: MEC/SEMT, 2006. V. 1, 239p.

CARVALHAL, Aline. **WhatsApp alcança a marca de 10 bilhões de mensagens enviadas por dia**. 24/08/2012 - Atualizado em 25/02/2014. In: TechTudo. Disponível em: <http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2012/08/whatsapp-alcanca-marca-de-10-bilhoes-de-mensagens-enviadas-por-dia.html>. Acessado em: 29 out 2015.

FERRO, Bruno. **O WhatsApp mudou a forma de se comunicar pelo celular**. São José do Rio Preto, 26 de Fevereiro de 2014. In: Diário da Região. Disponível em: <http://www.diariodaregiao.com.br/maissecoes/tecnologia/o-whatsapp-mudou-a-forma-de-se-comunicar-pelo-celular-1.97767>. Acessado em: 05 nov. 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. Contexto: São Paulo, 2009.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacio**nal.
Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes na tecnologia digital. In: MARCUSCHI & XAVIER, A. C. (org.) **Hipertexto e gêneros digitais.** Rio Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes e. (org). Ensino de língua inglesa: reflexões experiências. São Paulo: Pontes, 2005.

SOARES, M. "Novas práticas de Leitura e Escrita: Letramento na cibercultura". Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330008&lng=pt>. 2002. Acesso em: 28 out 2015.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Análise de gêneros textual: concepção sócio-retórica**. Maceió: Edufal, 2005.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Alfabetização e Letramento**: conceitos e relações. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

O ESPANHOL ENSINADO NAS ESCOLAS DE IDIOMAS DO RECIFE: UM ENFOQUE NA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

BRUNO COSTA LUNA DE SOUZA (FAFIRE/UFRPE)[1]

Introdução

A manutenção do diálogo entre os países do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) visando o estreitamento das relações entre os países do bloco foi o principal motivo para a criação de uma lei que obrigasse o ensino do espanhol nas escolas brasileiras. A Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016 acabaram por motivar a aprovação da lei 11.161/2005, que tornou obrigatória a oferta do idioma em todos os estabelecimentos de Ensino Médio do país e facultou essa oferta ao Ensino Fundamental de 6º a 9º ano a partir de 2010 (BRASIL, 2005).

A confirmação desses eventos esportivos no país promoveu uma corrida por parte dos profissionais de distintas áreas pela aprendizagem e domínio de línguas estrangeiras, principalmente do inglês e do espanhol. Diante da busca por qualificação profissional por meio da competência em segunda língua, talvez poucos tenham parado para pensar: que espanhol é esse que está sendo ensinado? A variante adotada obedece a demandas econômicas? Qual é a formação dos professores que atuam nesses locais de ensino? Eles têm autonomia para pôr em prática o que aprenderam?

Esse trabalho buscou obter as respostas a estas perguntas e pesquisou como está se dando o ensino de língua espanhola nos cursos presenciais oferecidos pelas escolas de idiomas do Recife ao analisar o tratamento dado à variação linguística em sala de aula, considerando a formação dos professores e a prática docente para o ensino da língua espanhola e que somente uma abordagem adequada das questões

1. Graduado em Jornalismo – Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU). Especialista em Práticas Docentes para o Ensino da Língua Espanhola – Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). Graduando em Letras – Português/Espanhol – Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

relacionadas à variação é capaz de conferir autonomia aos estudantes de espanhol como língua estrangeira, o que é o chamado Espanhol *Standard* e a variante que predomina no ensino de língua espanhola para que se pudesse responder às questões planteadas.

Contextualização histórico-política e linguística

É importante lembrar que o português se impôs no Brasil sobre as línguas indígenas por meio de decreto e não foi por acaso: era a língua da oligarquia e deveria ser falada para que fosse cumprido o propósito da colonização. Villalta explica que com as Reformas Pombalinas:

> A coroa começou a desenvolver uma política de língua, impondo o uso do português e priorizando a gramática portuguesa. [Para isso] procurou-se difundir o português para legitimar a posse da terra e, inversamente, coibir o uso do nheengatu. [Assim,] renomearam-se aldeias indígenas com nomes de localidades portuguesas [e] proibiu-se o uso de outra língua que não o português e incentivou-se o ensino deste (VILLALTA, 1997, p. 340-341).

Pode-se afirmar que a coexistência de línguas implica alguns fatores como o dinamismo e a heterogeneidade. A esse respeito, Mollica defende que "todas as línguas apresentam dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas" (MOLLICA, 2013, p. 9), além disso, vê-se o monolinguismo como ficção, por isso, "toda e qualquer língua humana viva é, intrinsecamente e inevitavelmente heterogênea, ou seja, apresenta variação em todos os seus níveis estruturais [...] e em todos os seus níveis de uso social" (BAGNO, 2011, p. 27-28). Assim, é possível falar em variações que se manifestam por questões geográficas: diatópicas; que se originam dos aspectos sociais, idade, sexo: diastráticas; que são relativas aos estilos de linguagem: diafásicas.

Acredita-se que a ideia de um "Espanhol *Standard"* atendeu perfeitamente a necessidade de transformar o espanhol em produto capaz de competir com outras línguas importantes no mercado mundial. A esse respeito, Pontes afirma que:

> De acordo com o dicionário da *Real Academia Española*, *estándar* significa *que sirve como tipo, modelo, norma, patrón o referencia,* e no lugar comum dos corredores das escolas de idiomas corresponde ao espanhol que pode ser entendido em qualquer lugar, livre de regionalismos, de marcas que supostamente poderiam ser ininteligíveis em diferentes regiões (PONTES, 2010, p. 159, grifo do autor).

Portanto, o *Standard* se refere à padronização da língua, em outras palavras: a regulação da língua através da prescrição de regras gramaticais que ditam sua utilização, atendendo ao ideal do "falar bem" ou de "falar corretamente". Reflete também a necessidade das sociedades em estabelecer regras para que a escrita dos documentos sigam padrões nacionais e que permitam distintos sujeitos de distintas regiões compreenderem o que se estabelece para todos os integrantes daquelas sociedades. Além disso, ela é necessária para que todas as formas de conteúdos possam ser decodificadas e compreendidas pelos sujeitos. Considerando os fatores dinamismo e heterogeneidade linguísticos anteriormente apresentados, é difícil aceitar que um espanhol dito "*Standard*" atenderia às necessidades de qualquer usuário diante da diversidade encontrada na língua espanhola em sua modalidade oral.

Outra crença bastante forte é a de que o ensino de língua estrangeira é pautado pelo livro didático. Nesse sentido, vê-se como fundamental a postura do professor na hora de sua escolha, porque sua adoção caracteriza um dos momentos mais importantes no processo pedagógico e precisa atender a necessidade de materialização da política pedagógica da escola.

Sobre os livros utilizados nos cursos de idiomas, quando não são elaborados e impressos por gráficas associadas às instituições que os vendem aos seus alunos, são produzidos no exterior e importados ao Brasil, elevando seus custos. Além dos altos preços, geralmente são pensados para atender às orientações do Marco Comum Europeu ao invés do que é sugerido pelos documentos nacionais.

Silva (2005) revelou que nas *Actas del VII Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, da *Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil*, Pedro Benítez fez um apelo:

> Até hoje, não se publicou na Espanha nenhum manual que considere as características do falante brasileiro e suas dificuldades para aprender

> espanhol, apesar das muitas vozes que clamam sua necessidade. Uma verdadeira adaptação terá que levar em conta os pontos convergentes e divergentes nas duas línguas. (BENÍTEZ apud SILVA, 2005, p. 183).

O que se comprova é que, além da urgência por esses livros, existe a necessidade de que sejam pensados para o público brasileiro, que tem dificuldades específicas. É importante que os livros elaborados para o brasileiro trabalhem o contraste entre línguas e culturas porque segundo Silva (2005, p. 183), "a falsa expectativa de que o espanhol é fácil" e a precariedade do conhecimento gerado pela incapacidade em solidificar regras de gramática e a falta de reflexão sobre a língua são traumas dos estudantes.

Investigação, resultados e discussão

Entre os meses de março e abril de 2014 realizou-se uma investigação com 15 professores que atuam nas escolas de idiomas do Recife para descobrir seu entendimento sobre o tema da variação linguística, a influência dos manuais em sua rotina de trabalho e o tratamento dado à variação nos livros didáticos. Tanto as escolas como os professores tiveram suas identidades preservadas, por essa razão, serão indicados por números quando for necessário resgatar as suas falas.

Foram feitas 20 perguntas qualitativas e quantitativas que buscaram mapear a situação do ensino de espanhol como língua estrangeira nesses centros. A investigação foi divulgada em grupos de professores de espanhol como língua estrangeira em redes sociais e os formulários estiveram disponíveis para resposta na internet e pessoalmente.

Foram feitas perguntas como: (1) Em que cidade você ensina? (2) Qual é sua idade? (3) Qual é sua formação? (4) Qual é seu curso de formação original? (5) Há quanto tempo você está ensinando espanhol? (6) Você costuma participar de cursos de formação/capacitação para professores ou tem acesso às pesquisas que tratam do ensino de língua estrangeira? (7) Você já ensinou espanhol no ensino regular da rede privada? (8) Você já ensinou espanhol no ensino regular da rede pública? (9) Há quanto tempo você ensina em cursos de idiomas? (10) Em que idioma você ministra suas aulas? (11) Que variante da língua espanhola você utiliza em sala? (16) Como você avalia o material didático adotado pela escola de idiomas? (18) Como você avalia sua depen-

dência em relação ao livro didático? (19) Você acredita que seu nível de dependência com o material didático interfere no desenvolvimento de suas aulas? (20) Você tem autonomia para preparar o seu próprio material? Essas perguntas tiveram entre três e cinco opções de respostas para que fosse possível obter dados quantitativos.

Também foram feitas perguntas com a possibilidade de livre resposta para verificar a qualidade da formação desses profissionais: (12) Você sabe explicar o motivo dessa eleição [relacionada à pergunta 11]? (13) O que você entende sobre variação linguística? (14) Qual é a importância do tratamento da variação linguística no ensino da língua espanhola? (15) Como você trabalha a variação linguística em sala? (17) Como você avalia a abordagem dos livros didáticos adotados pela escola no que toca à variação linguística?

A pesquisa revelou que 60% dos professores têm formação superior e que os 40% restante ainda estão em formação. Quanto ao seu curso de formação original, 66% concluíram a licenciatura em letras com habilitação em espanhol, 6% em letras com habilitação em inglês e 26% em áreas como pedagogia, gastronomia, geografia e artes plásticas. Além disso, 73% dos entrevistados revelaram que sempre participam de cursos de formação/capacitação para professores ou têm acesso a pesquisas que tratam do ensino de língua estrangeira, enquanto 26% nunca buscaram mais qualificação.

Sobre a faixa etária, 53% tinham entre 20 e 30 anos e 46% mais de 30. Quanto ao tempo de profissão, 15% atuavam a menos de um ano como professores, 53% atuavam há cinco anos e 33% tinham mais de cinco anos de carreira. Quanto ao tempo de atuação nas escolas de idiomas: 13% há menos de um ano, 60% há no máximo cinco e 26% há mais de cinco anos.

No que se refere à atuação no ensino regular da rede privada, 66% afirmaram que já atuaram neste setor e 33% alegaram nunca ter atuado. No ensino regular da rede pública a situação é inversa: 73% nunca atuaram na educação pública e 26% já atuaram. O perfil desses profissionais é diverso: há os que já atuaram nos dois setores, os que não atuaram em nenhum deles e os que apenas se dedicaram aos cursos de idiomas.

O espanhol era o idioma utilizado por 93% dos professores e o português por 6%. A variante peninsular era utilizada por 46% deles, a rio-platense por 26%, a andina e a chilena por 6% cada e 13% dos professores escolheram “outros” como opção, sendo 6% por mesclar e outros 6% por alternar as variantes.

Sobre o livro didático adotado pelas escolas de idiomas, 6% dos professores consideraram esses materiais excelentes ou péssimos, 26% ruins, 13% regulares e 46% bons. No que toca a sua dependência do livro didático, 80% deles consideraram pequena, 20% mediana e nenhum tem grande dependência do livro. Já sobre a influência negativa da dependência do livro em sua prática, 6% acreditavam que havia influência negativa, enquanto 93% alegaram que não era vítima dessa dependência. Por fim, a pesquisa revelou que 73% dos professores tinham autonomia para preparar seus próprios materiais enquanto 26% poucas vezes podiam fazê-lo.

É importante saber o que os professores conhecem sobre a variação linguística para que se possa ter uma ideia de como estão ensinando o tema em suas aulas. Para isso, se passará agora a análise das respostas dadas às perguntas qualitativas para que se possa ver o que pensam a esse respeito.

A primeira questão qualitativa realizada pretendeu saber que variante do espanhol é a mais utilizada em aula. Nessa questão se perguntou o motivo pelo qual o professor escolheu a variante que utiliza em detrimento de outras e algumas das respostas impressionaram pelo distanciamento das questões de ordem prática (relativas às necessidades do aluno) ou de ordem teórica.

A análise dos dados recolhidos na pesquisa revelou que muitos dos profissionais escolheram utilizar a variante que aprenderam para dar aulas por afinidade/identificação ou por se sentirem mais seguros, como disseram alguns dos entrevistados: “por identificação cultural e linguística” (Professor 3); “por afinidade e por minha formação com professores da Espanha” (Professor 4); “foi a que aprendi e fonologicamente me sinto mais segura” (Professor 8).

É preciso ressaltar que, quando estão atuando como professores, esses profissionais necessitam ter em conta os objetivos da educação que se propuseram oferecer. Neste sentido, se destaca a fala do professor que, ciente do seu papel, tenta fazer um trabalho de conscientização com seus alunos: “julgo mais que interessante que o professor se proponha a não adotar para os alunos tal ou qual variante. Ainda que, obviamente, de fato ele possua uma nascida de seu contexto de aquisição de L2. Tento fazer uma pequena mescla, sempre que surgem ocasiões, apontando peculiaridades linguísticas dos países de meu conhecimento” (Professor 2).

Essa compreensão dialoga diretamente com o pensamento de Maia (2006) que diz que o espanhol que é ensinado ao aluno nunca deve ser o espanhol que o pro-

fessor fala, porque "é importante deixar o aluno à vontade para escolher a que mais gosta ou que necessita aprender" (MAIA, 2006, p. 11-12, tradução nossa).

A ideia dos professores sobre o que é a variação linguística revelou um conhecimento superficial, o que fez com que muitos não se detivessem em longas explicações sobre o tema. De modo geral, disseram que a variação linguística "é toda mostra de língua que se diferencia do que é estipulado como padrão" (Professor 10). Mas essa é uma visão reducionista, porque ela não é somente sotaque. Ela é cultura, é comportamento, é identificação social, é necessidade de fazer parte de um grupo e se afirmar socialmente (PAIVA, 2013, p. 40). Resumidamente, uma resposta que se aproxima de alguma maneira ao que se propõe esse trabalho, diz que a variação linguística é "a manifestação verbal de um povo, em seu contexto histórico, geográfico e sociocultural" (Professor 4), igualmente, "a variação linguística é algo inevitável na fala do ser humano, e que está intrínseco em sua cultura, vindo de todo um contexto histórico [...], a língua é uma ferramenta social" (Professor 9).

Quando se começou a questionar a importância de se tratar o tema da variação nas aulas de espanhol, alguns dos professores adotaram um discurso mais adequado a seu papel, alegando que a abordagem sobre o tema serve para "desmistificar para o alunado a questão valorativa, ainda muito presente, no que diz respeito ao espanhol peninsular e ao latino-americano, por exemplo [...]" (Professor 2), além de "tratar as diversas culturas de modo que o aluno saiba que o espanhol não é um todo homogêneo, nem é o mesmo em todos os países" (Professor 3) e "para que os estudantes tenham a oportunidade de conhecer as diferenças existentes da língua espanhola, de forma a compreendê-las e a respeitá-las" (Professor 4); por fim, "[...] o trabalho com a variação linguística é importante no que diz respeito a tolerância com o outro: ver a diferença e perceber nela mais uma possibilidade e não um erro ou falta de cultura" (Professor 10). Tais discursos os aproximaram do pensamento de Bagno (2011, p. 15-16) sobre a necessidade de o cidadão refletir sobre a língua.

Por outro lado, também houve posicionamentos que causaram preocupação: "é importante para os estudantes o contato com as variantes, apesar de usar a peninsular, não faço imposição à escolha da mesma" (Professor 6). É evidente que há sim uma imposição – ainda que inconsciente – por parte do professor porque, como já fora visto, muitos deles escolheram a variante que utilizam em aula por afinidade, conforto ou por haver tido sua formação sob aquela influência. Ainda que ele não obrigue o

estudante a escolher uma ou outra, ao adotar determinada variante e não trabalhar adequadamente o contraste linguístico e sociocultural que lhe permeia, esse profissional acaba por impor a que escolheu para dar aulas.

Como demonstrado anteriormente, 46% dos profissionais optaram por utilizar a variante peninsular, número bastante significativo. A declaração de um profissional que trabalha utilizando essa variação se destaca: "ainda que não o faça, reconheço que é dever do professor deixar o aluno inteirado de que ele pode se deparar com várias formas de falar a mesma língua, e ele terá que saber cada correspondência que não faz referência a sua variação. Isso é muito importante! Se o aluno que estudou comigo, por exemplo, que ensino o espanhol peninsular for para intercâmbio no Chile se depara com o 'chilenismo', pobre dele se não conhecer nada de variação!" (Professor 12).

Como é possível que um aluno conheça algo de variação se quem deveria discuti-la em aula não o faz? É fácil ensinar deixando o trabalho de conscientização para o próprio aluno, reservando-se apenas a exposição dos conteúdos. No caso em questão fica clara a prática da educação bancária proposta por Paulo Freire:

> Em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (Paulo Freire, 2011, p. 80-81)

Esse tipo de educação, segundo a qual o professor – assumindo a postura de detentor do conhecimento – fala aos alunos a fim de enchê-los de seu "saber", em nada contribui para o desenvolvimento do educando como cidadão, pelo contrário, apenas dificulta o processo de ensino-aprendizagem e costuma atrasar o progresso dos estudantes. A esse respeito, Balsas afirma que:

> Um transmissor de noções idiomáticas, da natureza que for, estará imbuído de ideias claras, seguras e modernas se quiser que seu trabalho produza os frutos desejados. Por essa razão, se não possui uma consciência linguística definida, pouco poderá fazer; talvez não vá além da mera transmissão e seguramente ficará na metade do caminho na fun-

> ção, sempre transcendente e delicada, de oferecer aos outros os meios mais adequados para a comunicação oral ou escrita (BALSAS, 2007, p. 9).

Em seguida, ouviu-se que era necessário "preparar seu aluno para a comunicação com o mundo. Se fosse uma língua falada em poucos países, isso não seria tão relevante. Mas o espanhol, falado em quase todos os países da América, falado na Europa e África, um pouco na Ásia também o fala. Como não haver variação? E meu aluno necessita estar preparado para, por exemplo, uma eventual viagem a algum desses tantos países" (Professor 13). Ora, se a variação é um fenômeno passível de ocorrência dentro de uma mesma cidade na qual se fale a mesma língua ou dentro de um escritório na relação entre chefe e empregado, fica evidente que o tema deveria ter importância em aulas de espanhol como língua estrangeira.

Assim, ficou claro que, de alguma maneira, os professores estão atentos às necessidades dos alunos, ainda quando seu discurso tenha sido em parte equivocado. É importante lembrar que somente quatro dos professores entrevistados não têm formação em letras, sendo um gastrônomo, um artista plástico, um geógrafo e um pedagogo. Talvez fosse "natural" achar que os três primeiros não tivessem conhecimentos aprofundados sobre o tema e do último se esperasse alguma compreensão, mas considerando o que disse Moreno Fernández que "o professor de espanhol como língua segunda ou estrangeira deve ter uma formação básica – e dispor de informação adequada – sobre a realidade dialetal da língua que ensina" (FERNÁNDEZ, 2000, p. 23, tradução nossa), considera-se absurda a constatação de que há profissionais de outras áreas que não passaram por nenhuma capacitação e estão atuando como professores.

Quando foram questionados sobre como trabalham o tema da variação em sala, eles revelaram que, de maneira geral, sua pedagogia é muito boa porque costumam trabalhar de modo contrastivo, utilizando a tecnologia em seu favor, levando para aula amostras autênticas de língua, músicas, entrevistas e filmes. Contudo, muitos deles tratam somente de destacar os traços entre as diferentes variantes, isto é, *seseo, ceceo, voseo, tuteo,* etc. e isso não é o mais importante. Por estarem no Brasil ensinando a brasileiros, deveriam ter em conta que é fundamental que se trabalhe "sempre fazendo um contraponto com a língua portuguesa, assim os alunos refletem também sobre o seu idioma [pois] é mais fácil partir de experiências mais próximas e conhecidas para entender o que acontece com o idioma que se está estudando" (Pro-

fessor 10). Retomando as palavras de Salinas (2005, p. 59), há que gerar o interesse do estudante brasileiro pela aprendizagem que, de modo geral, é atitude assumida por alguns, mas de maneira ideal por apenas um dos professores escutados.

Finalmente foram questionados sobre o tratamento dado pelo livro didático à variação linguística. Em vários casos, as respostas impressionaram porque revelaram que "de maneira geral, ainda são muito enfocados no espanhol peninsular, a abordagem é bastante superficial e pouco contextualizados" (Professor 2). Também foi possível constatar que a abordagem dos livros ainda são "insuficientes [e que] existe a necessidade de revisita-los" (Professor 4), ou que a abordagem "poderia ser melhor" (Professor 6). Ainda se ouviu afirmações como: "que abordagem? é aleatória" (Professor 10), e que "o livro adotado não trata de variação" (Professor 7).

Como bem observou um dos entrevistados, nos materiais didáticos produzidos no exterior, o tema da variação linguística será abordado de maneira a valorizar a variante daquele país e marginalizar as demais: haverá "uma tentativa de incluir esse tema, mas, dependendo da editora, se for estrangeira, tenderá a ter seu núcleo linguístico em seu país de origem, tratando as variações linguísticas em seu contexto marginal" (Professor 5). Vale destacar que "não existe um livro perfeito, penso que o maior problema é que o cronograma seja organizado majoritariamente em favor dos assuntos do livro, o que acaba por tolher a seleção do conteúdo programático. Por isso não sigo totalmente o que está posto" (Professor 3). Diante do exposto, há que se retomar a fala de Pedro Benítez (apud SILVA, 2005, p. 183) que apelou para que se fizessem manuais que atendessem as necessidades dos brasileiros e suas dificuldades.

O livro didático é um guia para que se tenha um programa de ensino que ocorra de maneira igual entre os diferentes grupos e os diferentes professores dentro do mesmo centro de ensino. Isso não significa que o professor tenha que seguir somente o que prescreve o livro e fazer de sua prática uma cópia fiel do manual. O professor tem liberdade para criar e necessita exercer essa liberdade. O que se discute nessas linhas, ainda que seja bastante conhecido ou falado na academia, revela que a situação pode estar longe de se ter como boa.

Conclusão

O desenvolvimento deste trabalho permitiu aumentar a compreensão sobre as questões envoltas ao tema da variação linguística e possibilitou conhecer um

pouco mais da realidade do ensino de espanhol nas escolas de idiomas do Recife. Por meio da pesquisa realizada com os professores de espanhol desses centros, foi possível perceber o quanto eles conhecem sobre o tema.

Inicialmente se levantou como hipótese a possibilidade de que a variante peninsular seria a predominante nas aulas de espanhol como língua estrangeira, o que se confirmou quando 46% dos professores assumiram que a utilizam por afinidade ou por haver tido sua formação sob essa variante. Depois, se pensou que a variante adotada obedecia a demandas econômicas por ser mais rentável, mas se constatou que a escolha da variante obedece a critérios mais subjetivos ligados a questões como afinidade e conforto dos professores em sua utilização. Finalmente, acreditou-se que esses profissionais tinham formação adequada para atuar ensinando espanhol a estudantes brasileiros, mas descobriu-se que 26% dos professores entrevistados não tem formação original em letras, ainda que 73% estejam em constante busca por aperfeiçoamento.

Referências

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico:* o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2011.

BALSAS, Héctor. El español general y el español regional desde el punto de vista del léxico. In: *Actas del XIV Seminario de Dificultades Específicas de la enseñanza del español a Lusohablantes* – "Tienes la palabra: estrategias para el aprendizaje del léxico en ELE", São Paulo: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, 2007. p. 9-14.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 14 mar. 2014.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Pluralidade Cultural. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Vol. 10.2. p. 115-166.

_____. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. In: BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Vol. 1. 239 p.

_____. *Guia de livros didáticos*: Programa Nacional do Livro Didático 2012: Apresentação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

COAN, Márluce. PONTES, Valdecy de Oliveira. Variedades linguísticas e o ensino de espanhol no Brasil. In: *Revista Trama*. v. 9. n. 18. [S.l.], 2013. p. 179-191.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

IRALA, Valesca Brasil. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. In: *Linguagem & Ensino*. v. 7. n. 2. Pelotas: Universidade da Região da Campanha, 2004. p. 99-120.

MAIA, Thaís de Almeida. Texto I. In: BARROS, Cristiano; GOETTENAUER, Elzimar. *Variación Lingüística y Enseñanza de E/LE*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras – UFMG, 2006. p. 7-15. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/vivavoz/data1/arquivos/variacion-site.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2013.

MIQUEL, Lourdes. SANS, Neus. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. In: ESPANHA. *Revista Electrónica de Didáctica – Español Lengua Extranjera*. Nº 0. 13 p. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Mar. 2004. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primera.html>. Acesso em: 11 fev. 2014.

MIRANDA POZA, José Alberto. Gramática y enseñanza de ELE en Brasil. El alcance del cognitivismo y la importancia del abordaje contrastivo. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, nº XX, 2010, p. 39-50.

MOLLICA, Maria Cecilia. Fundamentação Teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecilia. BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à Sociolinguística*: o tratamento da variação. p. 9-14. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PAIVA, Maria da Conceição de. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, Maria Cecilia. BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à Sociolinguística*: o tratamento da variação. p. 33-42. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PONTE, Andrea Silva. A variação linguística na sala de aula. In: BARROS, Cristiano Silva de. COSTA, Elzimar Goettenauer de Martins (Coords.). *Coleção Explorando o Ensino*: Espanhol/Ensino Médio. v.16. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010. p. 157-174.

SALINAS, Arturo. Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma? In: SEDYCIAS, João (Org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil:* passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística General*. Madrid: Ediciones Akal, 2006.

SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: _____ (Org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil:* passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005.

SILVA, Luz María Pires da. Enseñanza de Español para Brasileños: elaboración de material didáctico. In: SEDYCIAS, João (Org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil:* passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello e (Org.). *História da Vida Privada no Brasil*: cotidiano na América portuguesa. Vol. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

O ESTUDO DO GÊNERO CHARGE POR MEIO DA TEORIA DA AVALIATIVIDADE E DA GRAMÁTICA DO *DESIGN* VISUAL

ANGELANE FAUSTINO FIRMO (UFC)
ANA CÉLIA CLEMENTINO MOURA (UFC)

Introdução

A Linguística, ao longo do século XX, se instaura como ciência e institui a língua como seu objeto de estudo. A língua é entendida como uma produtora de significado (HALLIDAY, 2004) e como um elemento de comunicação e de interação (BAKHTIN, 2011). Comumente, atribui-se à linguagem verbal um papel de destaque nas sociedades modernas, no entanto, é notório que existem outros meios semióticos de produção de significado tais como o gesto, a imagem e a música.

Barthes (1990) defende a ideia de que somos uma civilização mais veiculada à escrita do que à imagem. Segundo esse autor, a imagem seria, em algumas situações, apenas um acessório complementar à escrita, ideia contestada por Kress e van Leeuwen (2006) e com a qual também nos distanciamos. Afirmamos, portanto, que as imagens estão relacionadas ao texto verbal, mas não são dele totalmente dependentes.

As imagens, como um meio semiótico, produzem significados que expressam a cultura do seu produtor. A disposição dos elementos visuais, seja na margem, no centro, na horizontal ou na vertical, pode indicar valores que variam de acordo com a cultura na qual estão inseridos. Os significados visuais podem ser expressos por meio da distribuição das imagens e do seu enquadramento, assim como através da saturação ou da intensidade das cores de seus elementos constitutivos. Sendo assim, entendemos que as imagens também podem apresentar, em seus constituintes, traços avaliativos do produtor, a saber, a emoção, o julgamento e o posicionamento ideológico de quem as produziu. As marcas textuais avaliativas são

desvendadas através de um modelo de análise da Linguística Sistêmico-Funcional denominado de Teoria da Avaliatividade.

Inúmeras são as pesquisas elaboradas tendo como marco teórico o sistema Avaliativo de Martin e White (2005) e de Martin e Rose (2007) em língua portuguesa. Dentre elas podemos destacar os trabalhos de Cabral (2007), Weber (2007), Sobhie (2008), Jornada (2009), Vian Junior (2011), Cruz (2012), Sousa (2013) e Firmo (2014). Apesar da gama de estudos produzidos acerca da Avaliatividade, ainda não há um debruçar-se sobre as imagens desde uma perspectiva avaliativa. Afirmamos isso, porque todos os trabalhos supracitados abordam a avaliatividade desde uma perspectiva verbal de texto e não focalizam na possibilidade de que as imagens possam também evidenciar marcas avaliativas em seus traços constituintes. Diante dessa lacuna e com um olhar mais detalhado e curioso sobre os textos multimodais que participam de nossa sociedade nos propomos a investigar as imagens também como um meio semiótico produtor de significado avaliativo.

Acreditamos que o produtor textual, no ato comunicativo, lança mão não só da linguagem escrita, mas também da linguagem visual para refletir os seus interesses ideológicos ou os interesses da instituição social onde ou para qual foi produzido o texto multimodal. Sendo assim, acrescentamos ao pensamento de Martin e White (2005) e de Martin e Rose (2007) sobre avaliatividade, o estudo acerca da linguagem visual desenvolvido por Kress e van Leeuwen (2006). Esses autores elaboraram a Gramática do *Design* Visual (GDV) que visa a descrever a forma como os elementos da imagem se combinam na criação de significados. Segundo os autores da GDV, assim como as escolhas lexicais, as escolhas imagéticas, feitas pelo produtor dentre uma rede de possíveis significados, evidenciam uma busca do escritor pela produção de significado mais adequado à situação comunicativa.

Apresentamos como objetivo geral desse estudo a análise do *layout* do gênero charge a partir da junção dos pensamentos elaborados pela Teoria da Avaliatividade e os da Gramática do *Design* Visual. Escolhemos a charge como objeto de estudo, por se tratar de um gênero que aborda temas do cotidiano, problematizando-os. A charge é o resultado da interpretação do chargista sobre algum acontecimento recente e, portanto, torna-se um meio de ocorrência avaliativa.

Devido à profundidade do tema abordado e a impossibilidade de o expomos detalhadamente, nessas poucas páginas de estudo, apresentamos uma análise de

dados focada apenas nos subsistemas avaliativos Atitude e Gradação e no significado representacional e composicional da GDV.[1] Tendo isso em conta, apresentamos a seguir rápidas considerações sobre o sistema avaliativo e sobre a gramática visual.

Teoria da avaliatividade

Martin e White (2005) e Martin e Rose (2007) elaboraram um complexo sistema avaliativo que trata dos recursos lexicogramaticais pelos quais o produtor textual manifesta suas emoções, julgamentos e posicionamento ideológico. Os autores advogam que cada ocorrência avaliativa pode ter tanto sua força quanto o seu foco aumentado ou diminuído de acordo com a intenção do falante/escritor, já que é o produtor textual quem escolhe, entre uma gama de possibilidades, aquela que mais se adequaria ao seu propósito comunicativo.

O caráter avaliativo da língua é estudado a partir de três subsistemas, a saber, Atitude, Gradação e Engajamento. O primeiro subsistema apresenta como eixo central as emoções (positivas ou negativas) do produtor textual e pode acontecer de três formar diferentes conforme o alvo da avaliação ou o *target*. Dessa forma, a Atitude pode ser classificada como Afeto, quando traz marcas emotivas do falante/escritor; como Julgamento, quando avalia um ser consciente e, por fim, como Apreciação, quando o alvo da avaliação é um ser inconsciente ou um ser consciente avaliado quanto a sua estética.

O segundo subsistema, a Gradação[2], trata da mitigação ou da maximização das emoções e das avaliações do falante/escritor. A Gradação é aplicável aos outros dois subsistemas Atitude e Engajamento e apresenta dois eixos, a Força e o Foco. A Força diz respeito à gradação de elementos léxico-gramaticais que podem ser colocados em uma escala gradual. Nessa escala gradual, encontraríamos termos distribuídos em uma escala que varia de uma maior intensidade avaliativa até uma menor intensidade avaliativa. Os elementos graduais podem ainda representar

1. Este trabalho apresenta apenas um recorte das ideias em desenvolvimento da tese da autora.

2. O estudo dos dois subsistemas Atitude e Gradação assim como a sua hibridização pode ser encontrado em Firmo (2014).

uma quantificação avaliativa. O Foco alude às categorias que não são passíveis de graduação e versa a classificação prototípica dos seres e dos comportamentos. Ele também pode suavizar ou não as categorias semanticamente não graduadas por meio de locuções acentuativas como “de verdade”, “legítimo”, “genuíno” e “mesmo”. Outras locuções podem atenuar o foco tais como “uma espécie de”, “um(a) certo (a)”, “suposto” etc. No que se refere ao estudo aqui proposto, abordaremos somente a subcategoria Força uma vez que ela é quem trata, como seu próprio nome indica, da força avaliativa.

O terceiro subsistema, o Engajamento, diz respeito a outras vozes presentes nos textos e está intimamente relacionado à concepção bakhtiniana de heteroglossia e de monoglossia. Segundo Martin e White (2005), no momento em que o produtor textual opta por utilizar a voz do outro ou fazer apenas uma referência a ela, ele já está avaliando. Os autores advogam que o Engajamento pode acontecer de duas maneiras: uma é pela Contração Dialógica e a outra é pela Expansão Dialógica. Na Contração Dialógica acontece um alinhamento entre a voz textual e a voz externa, o que garante um tom de verdade e de confiabilidade ao que é dito, sendo assim há um fechamento da voz dialógica, quer dizer, não há espaço para a presença de outras vozes que não sejam as escolhidas pelo falante/escritor. A Expansão Dialógica marca uma não confiabilidade ou uma maior questionabilidade textual, o que abre espaço para a alternância de vozes.

Como afirmamos anteriormente, pela riqueza de detalhamento que o estudo do sistema avaliativo exige e pela impossibilidade de uma abordagem mais profunda nesse trabalho, escolhemos focar, na análise de dados, apenas na realização avaliativa visual dos subsistemas Atitude e Gradação.

Gramática do *design* visual

Kress e van Leeuwen (2006), baseando suas ideias nos construtos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional, elaboraram uma gramática que trata dos significados de imagens e diagramas. Os autores nomearam essa gramática de Gramática do *Design* Visual. A GDV foi elaborada frente à necessidade de estudo acerca do como as imagens atuam gerando significado em textos multimodais. Os teóricos em questão relacionaram as ideias de Halliday (2004), sobre metafunções da lin-

guagem, com as formas de significação das imagens. Halliday (2004) entendia que a língua possui três significados: o experiencial, o interpessoal e o textual. O primeiro significado trata da experiência de mundo do indivíduo; o segundo se refere à interação entre os indivíduos e o terceiro diz respeito às escolhas realizadas na construção de uma mensagem. Esses três significados são denominados de metafunções.

Kress e van Leeuwen (2006) aplicaram as ideias das metafunções hallidayana para o estudo da imagem e criaram uma nova denominação para as metafunções visuais renomeando-as como representacional, interativa e composicional. Para eles, as três metafunções visuais atuam simultaneamente em toda imagem, elaborando padrões de experiência, interação social e posições ideológicas.

Fazendo algumas rápidas considerações sobre as metafunções visuais, entendemos a metafunção representacional como similar à metafunção ideacional de Halliday, já que é a que trata das relações estabelecidas entre os participantes internos da linguagem visual. Os significados representacionais se dividem em dois processos: o narrativo e o conceitual. O primeiro processo representa os participantes envolvidos em ação, efeitos e acontecimentos dinâmicos, enquanto que o segundo processo representa os participantes em sua essência.

A metafunção interativa observa a relação entre leitor e observador em uma dada composição imagética e corresponde à metafunção interpessoal. Nessa metafunção, podemos observar questões como distância social e perspectiva do produtor textual. Os significados interativos incluem o contato, a atitude e a distância ou afinidade social. De acordo com essa metafunção, detalhes como posição do ângulo da imagem (frontal ou oblíquo), minúcias da cor, profundidade, moldura e tipo de enquadramento nos dão dicas sobre o posicionamento ideológico do produtor textual.

A metafunção composicional focaliza na articulação dos elementos que formam a imagem a fim de que haja produção de um todo coerente. Essa metafunção corresponde à metafunção textual de Halliday. Os significados textuais transmitidos pela metafunção composicional encontram-se associados ao *layout* do texto e abordam questões como a distribuição dos elementos no layout (centro, vertical, horizontal, esquerdo ou direito); tipo de moldura, que indica se os elementos estão conectados ou não e, por fim, a saliência, que trata dos efeitos alcançados pelo tamanho, cor, contraste e profundidade dos elementos dispostos no *layout*.

Conforme dito anteriormente, em nossa análise, focaremos apenas nos significados representacionais e composicionais.

Metodologia

Nosso objetivo, no desenvolvimento desse trabalho, é a análise dos meios semióticos verbais e imagéticos que compõem o *layout* de charges a fim de que comprovemos que a imagem também é um meio de manifestação avaliativa. Visando alcançar nosso objetivo, lançamos mão da união entre as ideias propostas pela Teoria da Avaliatividade e as da Gramática do *Design* Visual.

Corpus

O *corpus* analisado é formado por 10 charges cuja temática é a situação política brasileira no ano de 2016, as charges foram coletadas no site Uol Notícias. No entanto, devido à impossibilidade de estendermos nossas considerações sobre a análise das charges, apresentamos apenas o exame de duas charges dentre as dez que compõem nosso *corpus*. Optamos por analisar a realização da avaliatividade em charges, por acreditarmos que esse gênero tem a capacidade de sintetizar várias informações no cruzar da imagem com o texto verbal ou no uso apenas de imagens. Além disso, a charge é um gênero com marcas profundamente críticas que podem despertar a reflexão do leitor, ao mesmo tempo em que expõe de forma velada ou não o posicionamento ideológico de seu produtor. É importante considerarmos que o produtor da charge busca, em seu trabalho, refletir uma estrutura social, que está envolta de uma polêmica ocorrida dias antes da publicação da charge, sendo assim, encontramos nesse gênero um terreno fecundo para a produção e manifestação de elementos avaliativos.

Análise dos dados

A seguir apresentamos as duas charges escolhidas como objeto de análise. Analisaremos as charges com base nas metafunções representacional e composicional da Gramática do *Design* Visual e levando em consideração as categorias dos subsistemas avaliativos Atitude e Gradação.

Charge1



Fonte: http://noticias.uol.com.br

Na charge 1, podemos afirmar que o tema abordado é a corrupção na política brasileira. O chargista utiliza a imagem do Congresso Nacional, no segundo plano, e a de ratos, no primeiro plano, para construir o tema. Além das imagens, o autor usa a linguagem verbal para delinear a corrupção política em nosso país, através do emprego do termo “corrupção”. O significado representacional é expresso através das estruturas narrativas e conceitual.

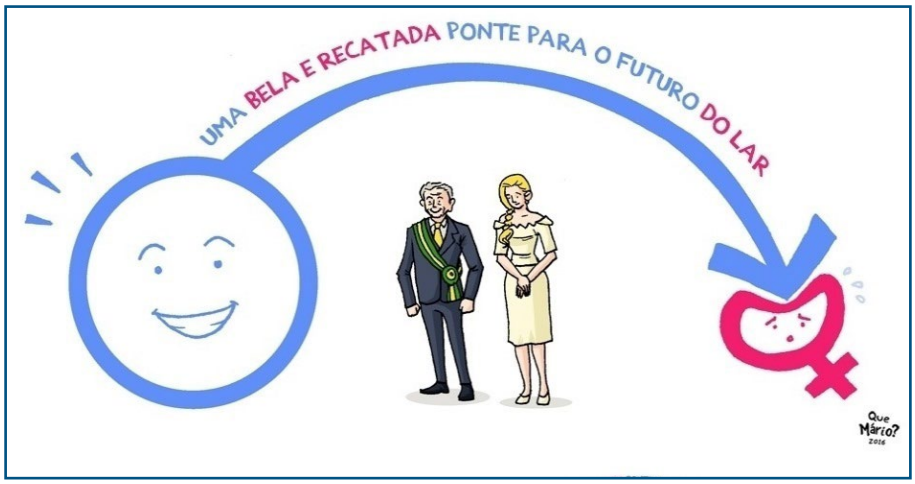
A estrutura narrativa apresenta os ratos como Atores da ação de fugir do Congresso. Os ratos correndo, ao longo de uma corda, nos remete ao dito popular “andar em corda bamba”, ou seja, andar correndo riscos eminentes, o que evidencia uma avaliação da ação representada. Dessa forma, afirmamos tratar-se de uma Apreciação. Não há, na ação, o envolvimento de outros participantes a não ser os ratos, sendo assim, temos uma estrutura narrativa não-transacional. O Congresso é

a casa do poder legislativo de nosso país, lá se encontram a Câmara dos Deputados e o Senado Federal, logo os indivíduos que frequentam esses locais estão relacionados às figuras de deputados federais e senadores. A estrutura conceitual apresenta os políticos como ratos através de um processo simbólico, já que são esses animais que saem do prédio do Congresso. Em nossa sociedade, a imagem dos ratos é associada à sujeira, trapaça e ao roubo. Ao lançar mão da imagem de roedores, o chargista estabelece uma comparação entre o comportamento dos políticos brasileiros e o valor cultural atribuído ao rato. Levando isso em consideração, entendemos que há, nesse caso, uma avaliação negativa do comportamento dos políticos, ou seja, há a manifestação avaliativa do subsistema Julgamento.

A crise da qual os ratos fogem é a crise política que trouxe os olhos do judiciário para dentro das casas legislativas, apurando crimes e corrupções de vários políticos. Os ratos de maleta nas mãos correm sobre uma corda fugindo das investigações dos seus crimes. Os políticos metaforizados em ratos têm suas emoções reveladas por meio das suas expressões faciais: olhos arregalados e focinho contraído. A forma como o chargista retrata as feições dos ratos indica o medo ou a aflição dos roedores frente ao risco de “caírem” por seus crimes, mostrando marcas avaliativas atitudinais, pois marca a emoção do personagem.

Observando o significado composicional da charge, o autor utiliza da repetição da imagem do rato para destacar a grande quantidade de ratazanas, quer dizer, de políticos corruptos que há no Congresso Nacional. Pensando de forma metonímica, podemos dizer que ocorre um aumento da força avaliativa da situação em que se encontra a política brasileira, já que, se há muitos ratos, é porque há muita corrupção. Vemos, por conseguinte, a realização do subsistema Gradação no subsistema Apreciação.

Charge 2



Fonte: http://noticias.uol.com.br

Na charge 2, o tema central é o governo de Michel Temer, representado pelo seu plano governamental chamado de “Uma Ponte para o Futuro”. A charge em análise foi veiculada, no site da *Uol*, no dia 27 de abril de 2016, período em que a presidente Dilma Rousseff encontrava-se afastada para as necessárias investigações no processo de impeachment e período em que Marcela Temer, esposa do até então presidente interino, era envolvida em uma polêmica sobre o papel da mulher na sociedade, a partir da publicação de uma reportagem sobre ela, na revista Veja, e cujo título era Bela, Recatada e do Lar.

O chargista avalia o governo Temer através da representação conceitual da dualidade masculino/ feminino. Visando produzir esses significados, o autor explora, em primeiro plano, os símbolos biológicos que designam macho ♂ e fêmea ♀ e, em segundo plano, as imagens representativas de Michel e Marcela Temer. Se lançarmos nosso olhar para a representação dos símbolos ♂ e ♀, perceberemos que a masculinidade é sempre avaliada positivamente, enquanto que a feminilidade é sempre avaliada negativamente, na charge. Dizemos isso pelo fato de que os símbolos biológicos apresentam traços faciais que indicam contentamento (boca sorrindo e retesamento dos olhos), no caso do símbolo masculino, e sofrimento ou dor (olhos e sobrancelhas arqueadas), no caso do símbolo feminino.

As representações de Michel e de Marcela Temer também expõem essa dualidade avaliativa, ao observamos a postura corporal e as expressões faciais de cada participante. A postura ereta e a expressão fácil de felicidade do personagem que simboliza o presidente interino, marca uma avaliação positiva, enquanto que a postura mais retraída com as mãos sobrepostas e ombros caídos, aliada à expressão facial de tristeza e opressão de Marcela Temer, evidenciam marcas de uma avaliação negativa, através da caracterização dos personagens. Além disso, o chargista usa o símbolo ♂ para criar a representação de uma ponte que atinge e suplanta o símbolo ♀, delineando uma ironia com os termos "ponte para o futuro". O produtor mais uma vez estabelece uma avaliação negativa para a masculinidade representada.

O chargista constrói uma avaliação negativa do governo Temer, associando-o negativamente à mulher e positivamente ao homem, quer dizer, a charge apresenta uma crítica ao suposto modo de governo patriarcal de Temer. Nesse caso, temos a Apreciação negativa do governo do presidente interino. A aplicação das cores azul e rosa reforça a dualidade masculino e feminino, pois, comumente, em nossa cultura, essas cores são associadas aos gêneros masculinos e femininos respectivamente. As cores também são aplicadas à linguagem verbal, conferindo ao homem os termos "uma ponte para o futuro" e à mulher "bela, recatada e do lar". Ao homem é, hipoteticamente, dado um maior domínio sobre as coisas e à mulher, em tom negativo, é dado as tarefas do lar e o posto de acessório de beleza e de modelo de submissão. Tendo isso em conta, podemos entender que as cores são utilizadas para diferenciar Julgamentos.

Considerações finais

Levando em consideração todo o aporte teórico e a análise já apresentados, argumentamos que podemos utilizar os elementos oferecidos pela Avaliatividade e pela Gramática Visual na análise do *layout* de charges. Afirmamos que marcas dos significados textuais, dadas pela metafunção composicional, podem indicar uma manifestação do subsistema Gradação. Assim como os elementos constituintes das metafunções representativa podem evidenciar traços dos subsistemas Atitude.

A importância do nosso trabalho encontra-se na necessidade de elaboração de um modelo de análise visual avaliativo, que contribua com instrumentos facilita-

dores da leitura e da interpretação de imagens, a fim de que se possa identificar o explícito e o implícito avaliativo. Advogamos que esse modelo oferece a professores e alunos as ferramentas necessárias para uma leitura mais ampla de textos multimodais, no nosso caso, para uma melhor interpretação do *layout* das charges. Além disso, sabemos da nossa contribuição para os estudos relacionados à formação de professores para o ensino de textos multimodais, o que justifica o enquadramento do nosso trabalho na Linguística Aplicada.

Como dito anteriormente, nosso trabalho está em fase de desenvolvimento, mas diante da falta de estudos que relacionem a avaliatividade a imagens, acreditamos que nossa pesquisa irá contribuir para uma maior compreensão dos elementos imagéticos enquanto produtores de significados avaliativos. Dessa forma, iremos contribuir para o estudo do gênero e, consequentemente, contribuir para o ensino da charge nas escolas, pois quanto mais detalhado é o gênero, mais compreensível se torna.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARTHES, R. **O obvio e o obtuso**: ensaios sobre fotografia, cinema, teatro e música. RJ: Nova Fronteira, 1990.

CABRAL, S. R. S. **A mídia e o presidente**: um julgamento com base na teoria da valoração. 2007. 249 f. Tese (Doutorado em Letras) - Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

CRUZ, S. S. M. O. ***A* Avaliatividade em pareceres de revista científica de Linguística:** uma perspectiva sistêmico- funcional. 2012. f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

FIRMO, A. F. **A hibridização dos subsistemas atitude e gradação no gênero memórias literárias.** 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado)- Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to Functional Grammar**. Revisão de Christian M. I. M. Matthiessen. 3. ed. London: Edward Arnold, 2004.

JORNADA, D. Z. **Avaliatividade:** estratégia discursiva na representação de atores sociais. 2009, 86 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

MARTIN, J. R. ;WHITE, R. R. R. **The language of evaluation:** appraisal in English. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MARTIN, J.R & ROSE, D. **Working with Discourse. Meaning beyond the clause**. 2. ed.London: Continuum, 2007.

SOBHIE, M. T. B. **Análise comparativa de avaliação em press releases e notícia**, 2008. 208 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOUSA, C. S. C. **A Gradação em narrativas infantis**. 2013.105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

VIAN JUNIOR, O. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. *In*: VIAN JR., O; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. S. D. P. **A linguagem de avaliação em língua portuguesa**: Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

WEBER, A. F. **Um agricultor exemplar**: Linguagem avaliativa no gênero história de vida. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2007.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

O GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO COMO OBJETO DE ENSINO: APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

ANGELINA QUEIROGA LUNGUINHO MORAIS (UERN)
CRÍGINA CIBELLE PEREIRA (UERN)
FRANCISCA EMÍDIA DA COSTA OLIVEIRA (UERN)
SIMONE FERNANDES FERREIRA DE OLIVEIRA

Considerações Iniciais

Nos últimos tempos, temos presenciado o surgimento de vários estudos voltados para as questões de gêneros textuais como (Bakthim, Marchuschi, Dolz), os quais discutem em seus inscritos vários os assuntos acerca dos diferentes tipos de gêneros. Dentre eles, podemos destacar o anúncio publicitário como foco de leitura que atrai diferentes tipos de leitores.

Nesse contexto, investigamos o uso de diferentes gêneros textuais e a persuasão aos seus clientes presentes nos anúncios de publicitários de uma unidade educacional da cidade de Sousa-Paraíba.

Objetivando, especificamente, identificar a intenção publicitária nas produções textuais das imagens e escritas, bem como descrever diferentes modos de produção para atingir diferentes públicos, subsidiamos nossa pesquisa em trabalhar novas produções juntos aos alunos estagiários do curso de letras do CAMEAM. Nosso trabalho se caracteriza como uma pesquisa documental e avaliativa. Analisamos quatro produções textuais com uso de imagem e escrita, nas quais encontramos diferentes tipos de textos. É oportuno fazer destaque às informações intrínsecas existentes nos textos, o que se revela mais de uma intenção no texto.

Efetivamente compreendemos que esse trabalho servirá de auxílio nos estudos e pesquisas sobre o gênero anúncio publicitário, como objeto de ensino-aprendizagem de línguas.

Práticas sociais do gênero anúncio publicitário

Entende-se por práticas sociais tudo o que os seres sociais praticam em sua vivência em sociedade. Por meio da linguagem, o homem se reconhece como humano, pois ao comunicar-se com os outros homens e trocar experiências se certifica de seu conhecimento do mundo e dos outros com quem interage. Isso lhe permite compreender melhor a realidade em que está inserido e seu papel como sujeito social.

As práticas sociais decorrem de vivências e geram interações entre os indivíduos e dentre eles e os ambientes, natural, social e cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver; enfim, manter a sobrevivência material e simbólica da sociedade humana.

Na sociedade contemporânea são inúmeras as atividades humanas, as quais recorrem à necessidade de utilizarmos diferentes tipos de textos. Estes podem fazer-se presentes na publicidade sob diferentes formas. Desta maneira, trabalhar a linguagem por meio de gêneros textuais é uma das formas de explorar a língua de uma maneira contextualizada e dinâmica, como também de desenvolver e organizar as práticas de leitura, oralidade e escrita de acordo com a interação e o processo sóciohistórico. Para definir gêneros, citamos Bakthin (1992, p. 262), o qual afirma que cada esfera de utilização da língua elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros do discurso”.

Marcuschi (2008) destaca que os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social, portanto são entidades sócio-discursivas e formas de ação social em qualquer situação discursiva.

Revelando a importância das práticas sociais presentes nos anúncios publicitários, os produtores buscam realizar a composição de textos, praticando assim a intergenericidade, ou seja, a criatividade presente no gênero acaba provocando mudanças significantes na estrutura do texto, ora seguindo formas convencionais, ora assumindo estruturas adequadas ao social. Marcuschi (2008, p. 168), quando fala da intergenericidade, cita os órgãos de impressa, e diz que:

> É bastante comum que nos órgãos de imprensa se usem as contaminações de gêneros ou se proceda à hibridização como forma de chamar mais a atenção e motivar a leitura. De algum modo, parece que essa estratégia tem o poder quase mágico de levar as pessoas a interpretarem muito mais e com mais intensidade o que ali está. Esse aspecto mereceria um estudo à parte.

Nesse sentido, pode-se dizer que o anúncio publicitário, pelo seu poder de persuasão, sua função social e histórica, por vezes, vale-se de outros gêneros, por meio da intergenericidade, para despertar o interesse do leitor.

O uso social da língua inserido em textos publicitários

Marchuschi mostra princípios acerca do ensino culturalmente sensível, afirmando o cuidado que é preciso ter na elaboração e exposição da aula, observando sempre o meio no qual ele está inserido, tendo em vista os valores que rodeiam a sociedade e as influências na qual o discurso é direcionado, almejando o convencimento para determinados assuntos em torno desta questão cultural e social: “Creio que se deveria oferecer um ensino culturalmente sensível, tendo em vista a pluralidade cultural. Não se deveria privilegiar o urbanismo elitizado, mas frisar a variação linguística, social, temática, de costumes, crenças, valores, etc.” (MARCUSCHI 2008, p. 172)

Por isso, os gêneros que circulam em suportes como é o caso dos outdoors; devem ser tratados com respeito para cada diversidade cultural e situações diversas de comportamentos sociais, pois o discurso deve ser observado em todas as esferas de atividade humana. Tudo ao redor influenciará; como o suporte em que se está viabilizando a ação; ao assunto a ser tratado; se a linguagem é formal ou informal; etc. Assim, as atividades extraclasses necessitam ser conduzidas de maneira simples, informativa e sem preconceitos.

É indispensável que no ensino de línguas o docente capacite o aprendiz a ter domínios com bases discursivas tanto na oralidade quanto na escrita, entendendo os anúncios publicitários como gêneros textuais fundamentais e de fácil acesso, e o aluno como seres comunicativos e intencionados às atividades sociais, e assim, passará a ter outras perspectivas e deixará de ser visto como um simples material de

circulação e propaganda informativa social. Os propósitos comunicativos ressaltados por Oliveira (2014, p. 152) amplificam as posições ocupadas por cada participante no ensino e na aprendizagem de línguas, priorizando os fatores interacionais nas práticas pedagógicas que irão encaminhar e guiar o educando a textos, discussões e posicionamentos coerentes a cada realidade textual encontrada.

> Logo, o uso da língua envolve, pelo menos, duas pessoas, social e culturalmente situadas. Por isso, o professor precisa ajudar seus alunos a se conscientizarem da importância de adequar seus enunciados à situação em que se encontram e às posições sociais ocupadas pelos seus interlocutores no momento da interação.
>
> [...] a prática pedagógica é simples: a língua precisa ser concebida como interação social, que coloca a disposição de seus usuários um conjunto de estruturas gramaticais e de palavras para que eles possam interagir socialmente em encontros culturalmente marcados tanto na fala quanto na escrita. Por isso, insisto, o professor precisa ter consciência de que o texto oral e o texto escrito são só eixos em torno dos quais as suas aulas devem girar, pois a interação social que a língua estabelece toma sempre e invariavelmente a forma de textos.

Entendendo a língua em sua função social de comunicação e interação, os seus usos e funcionamentos serão essenciais para a efetivação da socialização e aproximação da língua ou cultura, que se está sendo ensinada e apreendida com a indispensável intervenção do professor, para auxiliar, contribuir e esclarecer assuntos sociais e culturais nos anúncios publicitários. Serão necessárias aulas persuasivas a cada temática abordada.

Concordando com as ideias de Oliveira (2014), a prática pedagógica irá refletir nos aprendizados positivos ou negativos dos textos orais ou escritos dos conteúdos programáticos, viabilizando em função da aprendizagem de línguas e a sua interação em sala de aula. Assim, dependerá do plano de aula, das práticas e sequências didáticas usadas nas aulas de LM (língua materna), ou LE (língua estrangeira).

O anúncio publicitário como estratégia didático-pedagógico no ensino de línguas

Sempre que nos comunicamos, todo enunciado que formulamos, seja na fala ou na escrita, vai remeter-nos a uma determinada forma padrão e relativamente estável, reflexo das esferas da atividade humana, ao que Bakthin (1997) denomina de gênero do discurso. O contexto é que determina as características desse gênero, é, portanto que, Marcuschi (2008), compartilhando com as ideias de Bakthin, destaca que esses gêneros são entidades sóciodiscursivas e formas de ação social em qualquer situação discursiva, e que "o trato com gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas". (idem: 149).

Entendidos como facilitadores da apropriação dos usos da língua, os gêneros orais e/ou escritos, os gêneros textuais, têm uma especial atenção nas práticas pedagógicas, sobretudo por proporcionarem a mediação e, por conseguinte, a interação desse uso às práticas sociais dos alunos. Dessa interação, gênero textual e relações sociais, baseia-se o ensino da língua, nascem as possibilidades de aprendizagens de leitura e escrita. Nessa perspectiva, Schneuwly e Dolz (2004) consideram que o gênero textual é um ótimo instrumento para aprender e ensinar língua, uma vez que a aprendizagem não se dá individualmente, mas nas interações sociais.

Em função dessas interações, os gêneros vão manifestando-se a partir de situações concretas do uso da língua, organizando formas, modelos e estratégias de comunicação. Um exemplo prático disto é o anúncio publicitário, o qual apresenta a língua de modo variado, produzindo diferentes efeitos de sentido, obedecendo a diferentes funções comunicativas da atividade humana, tais como persuadir, comunicar, divertir, informar, orientar.

Todos esses recursos utilizados no anúncio publicitário nos dá a ideia de dinamicidade, de transformação, e por isso esse gênero não é entendido como "modelo estanque", pelo contrário, por vezes ele sofre variações e resulta em outros gêneros. Sobre essa questão Marcuschi (2008) diz que:

> A publicidade opera de maneira particularmente produtiva na subversão da ordem instituída para chamar a atenção sobre um produto. Parece que desenquadrar o produto de seu enquadre normal é uma forma

> de reenquadrá-lo em novo enfoque para que o vejamos de forma mais nítida no mar de ofertas de produtos. (MARCUSCHI 2008, p. 167)

Em se tratando de publicidade, o autor reconhece que é possível criar um novo gênero a partir de outro já existente, dando-lhes também novos sentidos. É, portanto, que retomando a ideia da linguista alemã Ulla Fix, Marcuschi (2008) explica que essa "mistura de gêneros", a hibridização se configura por um gênero, ao exercer a função de outro, ao que chama de intergenericidade.

Perceber a intergenericidade em anúncios publicitários, o uso de diferentes linguagens, dada a sua dinamicidade, ajuda o leitor/aluno na interpretação de textos, na tomada de decisão, na criticidade, tornando-os capazes de desvendar as mensagens explicitas e implícitas que envolvem esse gênero.

Análise e resultado das propostas de ensino-aprendizagem

O gênero anúncio, como um instrumento de comunicação social, para fazer-se eficaz, precisa mostrar uma relação pragmática entre o texto e a imagem, o verbal e não verbal. Pensando nisso, foram escolhidos três anúncios publicitários da esfera educacional na cidade de Sousa (PB), e analisados a fim de perceber se estes cumprem com seu papel de colaborador no processo de ensino. Vejamos:



Anúncio 1



Anúncio 2



Anúncio 3

Os três anúncios pertencem a uma mesma instituição e tiveram como suporte o outdoor. Como nos diz Marcuschi (2008, p.174), o suporte "é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado". No caso desses anúncios, o outdoor deu mais visibilidade à proposta da escola, uma vez que foram exibidos em pontos estratégicos da cidade, em locais de muita circulação (na entrada da cidade, ao lado de agência bancária e nas proximidades da própria escola).

Ainda nesses anúncios, percebemos diferentes funções do gênero, mensagens implícitas, técnicas argumentativas e mecanismos de persuasão, quando apresenta resultados satisfatórios, ou seja, faz um convite para matrícula ao passo que apresenta a excelência do seu trabalho. Dessa forma, o instrumento utilizado, gênero anúncio publicitário, apresenta-se com o propósito de induzir a transformação de atitude, ligada a uma tomada de decisão, qual seja: matricular-se.

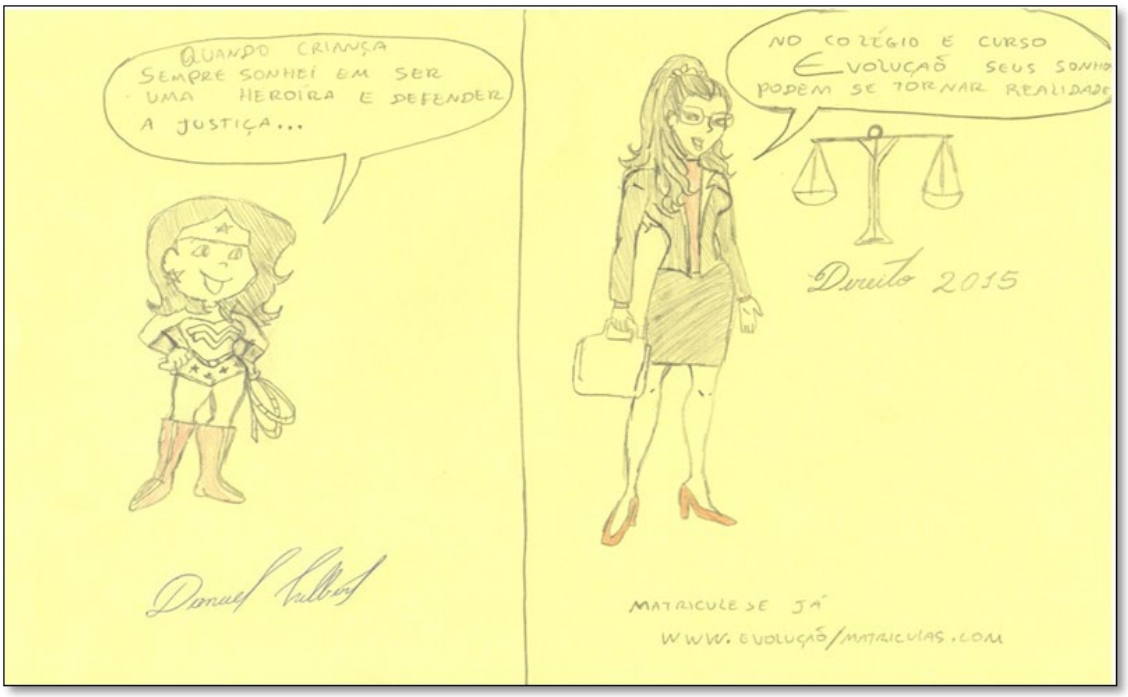


Figura 1 - Anúncio publicitário em forma de quadrinhos, tendo por base o anúncio 1 do Ação

Apoiando-se nos anúncios pesquisados e nos propósitos por eles enunciados, os autores das produções apresentadas abaixo (alunos estagiários do curso de letras) buscam fazer a junção de vários gêneros textuais, de forma que algumas ideias não precisaram ser descritas, o que caracteriza a intergenericidade no texto. Vejamos alguns destaques de cada produção:

Os anunciantes desse material buscaram valer da imagem para retratar a especificidade de valores referentes à profissão que deseja exercer. Os anunciantes usam de propriedade do gênero textual imagético para destacar o objetivo implícito no texto.

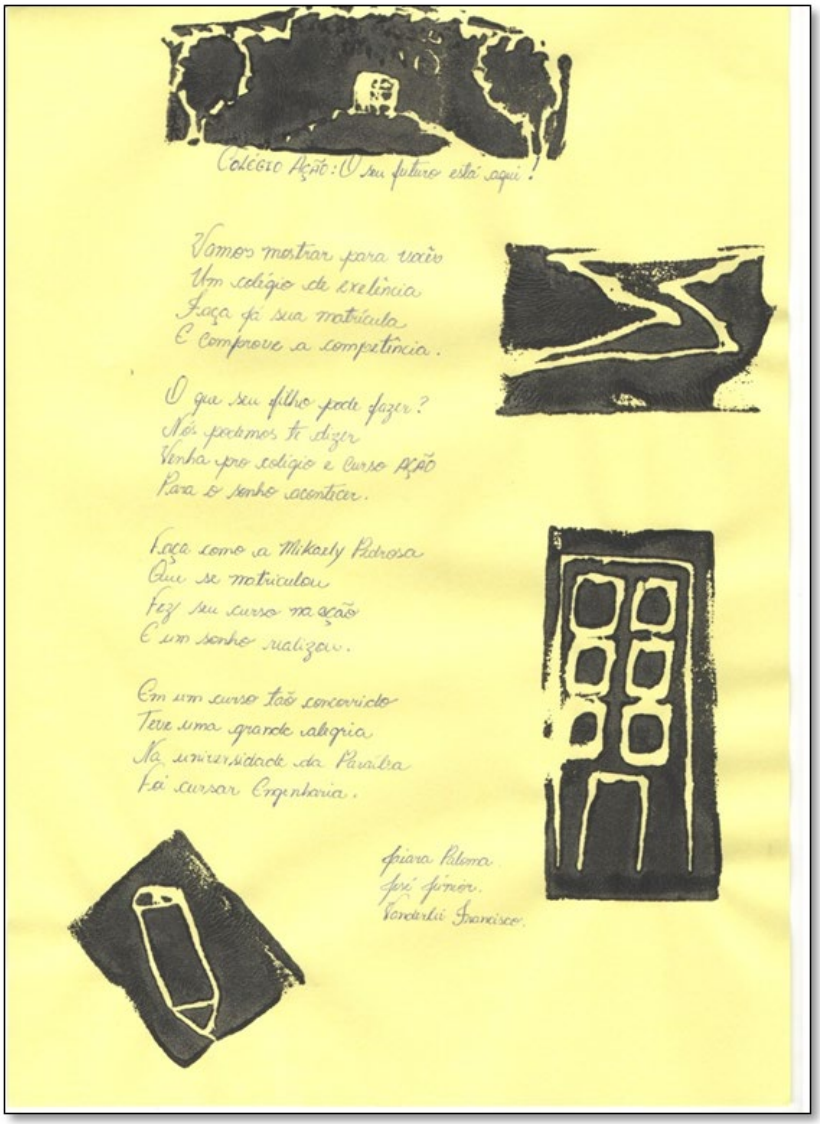


Figura 2 - Anúncio publicitário em forma de poema, tendo por base o anúncio 2 do Ação

A figura acima manifesta o desejo de promover o gênero como ênfase no trabalho com a intertextualidade intergenérica, uma vez que se torna claro a presença de um poema nessa publicidade. A xilogravura se torna gênero suporte que auxilia na interpretação que conduz a proposta da produção.

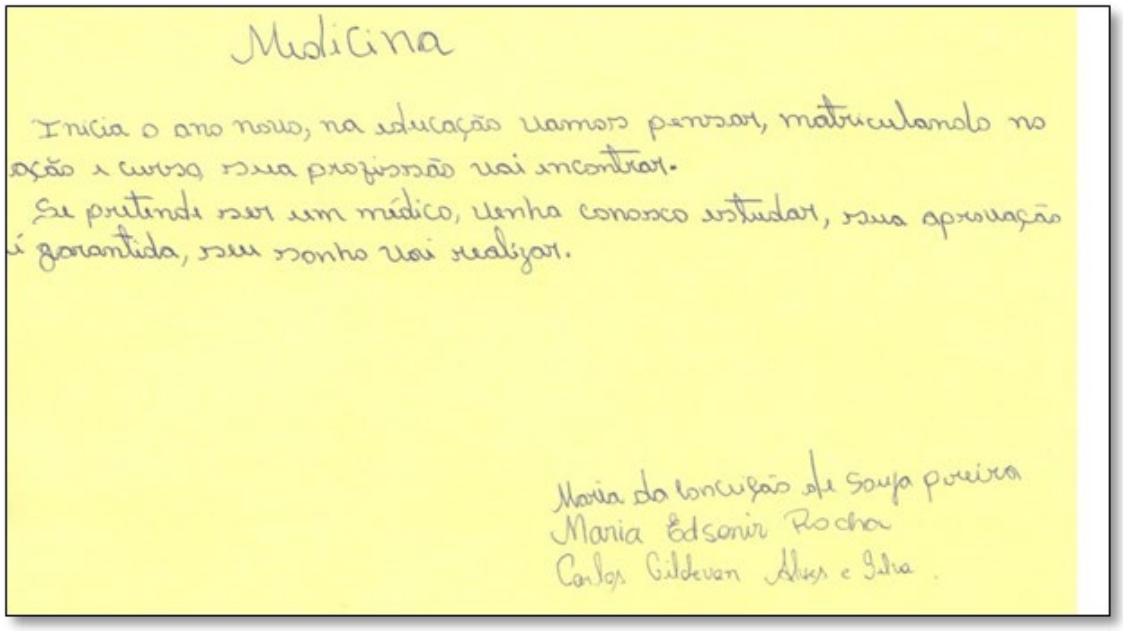


Figura 3 - Anúncio publicitário em forma de paródia, tendo por base o anúncio 3 do Ação

Com a composição da paródia na letra e melodia de “ASSUM PRETO”, a equipe busca recorrer à melodia para fixar melhor o desejo e a persistência em buscar realizar um sonho, e para que aconteça a concretização do mesmo, devemos fazer boas escolhas.

Como vimos, as produções apresentadas demonstram a presença de intergêneros, o que demonstra uma apropriação do conhecimento e o reconhecimento do uso de linguagens na produção apresentadas.

Considerações finais

Por meio desse estudo, identificamos o papel da linguagem em sua intrínseca relação com a sociedade. Contemplando vários aspectos na linguagem, comprovamos a existência de vários gêneros na produção de um anúncio publicitário. Os pressupostos relatados a partir de uma análise crítica contribuem para elucidar relações de poder e persuasão que moldam o discurso e por eles são moldados, e, especialmente no caso da publicidade, verificam-se os efeitos do discurso na construção de identidades sociais. Para tanto, as abordagens e esclarecimentos durante as aulas e a avaliação foram de grande valia para termos por base o acompanhamento do aprendizado durante a produção do material didático, produzido pelos alunos e com as orientações de nós professoras.

Foi prazeroso e interessante poder acompanhar todo o processo de ensino e aprendizagem com gêneros textuais e sua socialização dentro e fora do ambiente escolar nesta atividade.

Portanto, os alunos reconheceram que foram beneficiados com as exposições em forma deste trabalho, afirmando que viveram grandes experiências sobre um gênero textual tão presente em nosso cotidiano, e elogiaram também a metodologia da aula em equipe e as atividades interacionais que foram produzidas. Desta forma, foram notáveis os bons frutos que esse trabalho gerou em toda a esfera escolar.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal* [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2’ cd. —São Paulo Martins Fontes, 1997.— (Coleção Ensino Superior)

BAZARIM, M. *Os gêneros na construção da interação entre professora e aluno(s) e os impactos no processo de ensino-aprendizagem da escrita*. In: GONÇALVES, A. V; BAZARIM, M. [org]. Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco. Campinas: Editora Clara Luz, 2009. p. 237-260.

BRONCKART. Jean-Paul. *Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo.* Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

MARCUSCHI. Luiz Antonio. *Produção Textual, análise de gênero e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, Luciano Amaral, 1964- *Métodos de ensino de inglês: Teorias, Práticas, Ideologias / Luciano Amaral Oliveira* – [1. ed] – São Paulo : Parábola, 2014.

PORTO. Márcia**.** *Mundo das ideias: um diálogo entre os gêneros.* Curitiba: Arymará, 2009.

SHNEUWLY. Bernard. DOLZ Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

TINOCO, G. A. *Usos sociais da escrita + projetos de letramento = ressignificação do ensino de língua portuguesa*. In: GONÇALVES, A. V; BAZARIM, M. [org]. Interação, gêneros e letramento: a (re) escrita em foco. Campinas: Editora Clara Luz, 2009. p. 149-168.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

O JOGO DAS IDENTIDADES COMO FATOR DE MOBILIZAÇÃO POLÍTICO-ELEITORAL NA CAMPANHA DE DILMA ROUSSEFF EM 2010

JANAINA TOMAZ CAPISTRANO (UFRN)

Introdução

É possível constatar que o campo político ainda é predominantemente masculino. Os homens constituem a maioria das candidaturas e exercem, obviamente, a maioria dos cargos eletivos, seja no Poder Executivo ou Legislativo. Durante praticamente toda a história da humanidade, a mulher foi relegada ao domínio do privado, dos afazeres domésticos, à exceção de poucos nomes que ousaram quebrar essa regra. O domínio das instâncias públicas esteve destinado ao homem, cuja função, quase naturalizada, é administrar, decidir, ordenar. Com a revolução feminista, iniciada da década de 1960, a mulher conseguiu avançar bastante em áreas de predomínio masculino, porém, na política, a participação da mulher ainda é muito aquém. O percentual das mulheres na disputa eleitoral não chega a 30%, mesmo com a política de cotas. O campo político é, assim, o mais difícil de ser transposto pelas mulheres; sua participação esbarra na resistência das elites masculino-partidárias.

Nesse contexto de espetacularização da política e de participação, ainda que baixa, da mulher no cenário político brasileiro, propomo-nos a investigar as identidades, múltiplas, fragmentadas, não-fixas, que emergem nas práticas discursivas de campanhas eleitorais de candidatas a cargos do Poder Executivo, tendo como base a ideia de que a identidade é:

> definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu 'coerente'. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que

> nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis com cada uma das quais podemos nos identificar – pelo menos temporariamente (HALL, 2000, p. 13).

Assim, buscamos analisar as identidades que emergem dos discursos publicitários da então candidata a Presidente da República na campanha de 2010, Dilma Rousseff, pelo PT (Partido dos Trabalhadores). Buscamos ainda compreender as relações dialógicas que se estabelecem nesses discursos e ainda se as identidades que emergem dos discursos sobre a candidata no âmbito publicitário situam-se no mesmo eixo axiológico.

A mulher no contexto pós-feminista e pós-moderno: afinal, de que mulher estamos falando?

Recorremos a Lipovetsky (2000) quando descreve a mulher de seu tempo, aquela que reivindicou, lutou e colheu os frutos de uma das maiores revoluções do século XX: a emancipação feminina. Revolução que, mais do que qualquer outra, mudou o destino e a identidade das mulheres, sobretudo das sociedades ocidentais. As últimas três décadas do século XX serviram de palco para a nova figura social do feminino, a qual rompeu energicamente com a história das mulheres e, por conseguinte, com a história dos homens, das famílias, do trabalho. No entanto, a modernidade não apagou aspectos da tradição que se impõe ainda às mulheres, especialmente nos espaços da esfera privada: "o homem permanece prioritariamente associado aos papéis públicos e instrumentais, a mulher, aos papéis privados, estéticos e afetivos [...]" (LIPOVETSKY, 2000, p. 15).

O que Lipovetsky denomina de terceira mulher é aquela constituída prioritariamente por meio do poder de escolha. Os modelos que desenham a primeira e a segunda mulher fazem dela um não sujeito, passivo, dotado de tamanha dependência que a mulher não seria nada daquilo que o homem não permitisse que ela fosse. O terceiro modelo, que predomina contemporaneamente nas sociedades ocidentais, desenha a mulher sujeito de si, dotada de autonomia e de poder de escolha, não estando nenhu-

ma atividade previamente fechada às mulheres, bem como o caminho social a ser trilhado (casar, ter filhos, exercer as tarefas do lar) não mais é pré-fixado. O caminho social antes previamente definido hoje torna-se escolha.

Todas essas possibilidades se abrem às mulheres fazendo com que elas tomem as rédeas do seu destino. Se a primeira e a segunda mulher são criações depreciadas e idealizadas dos homens, "a terceira mulher é uma autocriação feminina" (LIPOVETSKY, 2000, p. 237).

Ainda que constitua um modelo que desenha uma mulher sujeita de si, a terceira mulher não apaga em absoluto as desigualdades entre os gêneros, haja vista a diferença na remuneração, nas oportunidades de carreira, na própria relação familiar, em que o homem, na maior parte dos casos, ainda detém o poder de decisão.

Os fortes resquícios do modelo patriarcal ainda presente em nosso cotidiano, em que maridos/pais se consideram donos de suas esposas/filhas, demonstram a não ruptura definitiva da terceira mulher com essa cultura. Assim é a terceira mulher, a mulher indeterminada, misto de continuidade e descontinuidade, amálgama da igualdade e da assimetria. A senhora de seu destino, que estuda, trabalha, escolhe seu parceiro e detém o poder sobre a procriação, porém, continua preponderante na esfera doméstica, muitas vezes à mercê das decisões masculinas. Para reconhecê-la, basta nos olhar. É essa mulher indeterminada que constitui os sujeitos desta pesquisa.

Linguagem: uma visão (dialógica) bakhtiniana

Faraco (2006) resume muito bem o funcionamento dialógico da linguagem no sentido bakhtiniano quando coloca que "os enunciados, ao mesmo tempo em que respondem ao já-dito [...] provocam continuamente as mais diversas respostas [...]. O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move como se fosse um grande diálogo" (p. 57). Assim, entendemos, com base na teoria do Círculo de Bakhtin, que todo dizer está inserido numa grande discussão; "ele responde ao já-dito, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio etc." (FARACO, 2006, p. 57). O discurso, portanto, constitui-se na atmosfera do já-dito e orienta-se, ao mesmo tempo, para o discurso-resposta que ainda não foi dito, mas que foi solicitado a surgir (BAKHTIN, 1990).

Resumidamente, a dialogicidade do discurso pode ser apresentada, conforme Faraco (2006, p. 58), sob três dimensões diferentes: "1) todo dizer não pode deixar de se orientar para o já-dito; 2) todo dizer é orientado para a resposta; 3) todo dizer é internamente dialogizado".

A concepção de linguagem, no sentido que estamos assumindo, está intrinsecamente ligada a essa compreensão de diálogo, na medida em que considera a historicidade, os sujeitos, o social, ou seja, considera a linguagem como atividade, e toda carga axiológica que atravessa qualquer dizer. Nesse sentido, tal forma de conceber a linguagem é fundamental para nosso estudo, na medida em que consideramos que o discurso midiático veiculado nas campanhas políticas é sempre orientado para alguém, no caso, para os eleitores em potencial. Além do que, todo enunciado, no dizer de Bakhtin, é passível de ter sentido atribuído a si, ao mesmo tempo em que é carregado de valores, elementos centrais na construção da ideologia.

A construção identitária da mulher indeterminada

Vídeo 1 – 17/08/2010 – Tarde, duração: 10'40''

O primeiro vídeo da propaganda eleitoral gratuita veiculada pela TV prioriza informações biográficas da candidata, as quais tocam diversos aspectos de sua vida: família, militância política e carreiras profissional e política.

Fragmento 1: 0' a 1'21''

Dilma:
Ninguém faz as coisas quando ela não tem paixão nem crença. Tem de ter paixão pra fazer. O que te permite realizar é sua capacidade técnica, é verdade. Mas o que te mobiliza e o que te faz não esmorecer são seus compromissos.

Lula:
Eu realmente fico muito feliz de saber que eu posso entregar a faixa presidencial pra uma companheira do meu partido e uma companheira mulher, é uma coisa gratificante.

Narrador:
Seguir mudando o país, esse é o compromisso de Dilma com o povo brasileiro.

Dilma:
E em nome de todas as mulheres do Brasil, em especial, da minha mãe e da minha filha, que recebo essa homenagem e essa indicação para concorrer à Presidência da República.

Podemos perceber logo no início do filme que há um diálogo do texto proferido pela candidata com um aspecto de sua identidade bastante difundido pela mídia jornalística, qual seja a grande marca de burocrata, de profissional, técnica com que foi identificada durante toda a sua vida pública. Para muitos, inclusive da grande imprensa, Dilma Rousseff não passava de uma burocrata, sem traquejo político, que atuava apenas nos bastidores, no âmbito técnico das Secretarias e Ministérios em que esteve à frente. Dizer então que precisa ter paixão para realizar traz um componente deveras relevante para alguém que disputa uma campanha política: a emoção. A racionalidade do técnico, marca atribuída a Dilma pela mídia jornalística, se contrapõe, e até se complementa, com a emoção necessária ao gestor, sobretudo à pessoa que exerce o cargo de Presidente da República.

Sendo relações entre índices sociais de valor (FARACO, 2006), as relações dialógicas que se estabelecem nesse enunciado apontam para a construção da identidade de uma candidata com sensibilidade, cuja emoção caminha ao lado da capacidade gestora. A racionalidade e objetividade, marcas de um estereótipo de gênero masculino, as quais, por vezes, foram atribuídas a Dilma, são traços de sua identidade que, nessa disputa política, não merecem ser postas com tanta evidência, haja vista que sua fama de “durona” não cativaria a simpatia dos eleitores. Nesse

sentido, evidenciar a paixão pelo que faz desconstrói a marca identitária de uma candidata burocrata, sem sensibilidade para com os problemas sociais do país.

Como já vimos, o campo político ainda é uma área em que as mulheres têm dificuldade de ocupar, e as que conseguem tal feito, por vezes, são masculinizadas ou constituem matéria nos noticiários relacionadas na maioria das vezes a estereótipos de gênero, cuja ênfase recai sobre a imagem, o casamento, a família, ou seja, a mulher de interior[1]. Não obstante a candidata Dilma atue em uma área profissional historicamente ligada ao gênero masculino, qual seja a Economia, identificar-se com o eleitorado feminino se faz imprescindível – "E em nome de todas as mulheres do Brasil" –, ou seja, recortar o eleitorado, uma vez que ela se refere às mulheres, e não a todos os brasileiros. O interdiscurso para o qual aponta esse trecho do enunciado são os discursos de inclusão da mulher na política, no entanto, a continuação do enunciado – "em especial, da minha mãe e da minha filha, que recebo essa homenagem e essa indicação para concorrer à Presidência da República" – aponta para a mulher de interior, que coloca a família em primeiro lugar, a esposa-mãe-dona-de-casa que destina sua vida à sagração da família (LIPOVETSKY, 2000). As relações que se estabelecem nesse caso são de construção de identidades que parecem contraditórias, mas na verdade se complementam: a mulher que transpõe os recônditos reservados aos homens e a mulher de interior, que privilegia a família, a casa, o lar. É a mulher indeterminada.

Vídeo 2 – 19/08 – Tarde, duração: 10'40''

Fragmento 1: 06'05'' a 07'11''

Apresentadora:
Só quem fez de sua vida um exemplo de superação poderia liderar tamanha mudança.

1. O termo "mulher de interior" foi utilizado por Lipovetsky (2000) para designar o modelo de mulher que se desenhou a partir do século XIX, ou seja, aquela para quem o interior do lar é o único lugar de realização, pois nele ela cuida dos filhos e do marido, dedicando-se totalmente à sagração da família.

Narrador:

[À fala do narrador se sobrepõem imagens de uma linha do tempo, que se inicia com o ano de 1945, ano de nascimento do presidente Lula]

Lula nasceu pobre, em Pernambuco, e criança, veio para São Paulo. Tornou-se líder sindical, **foi preso pela ditadura** e fundou o PT.
Dilma nasceu numa família de classe média de Minas e bem jovem enfrentou e **foi presa pela ditadura**. Recomeçou a vida no Rio Grande do Sul. **Casou, tornou-se mãe**, economista **e a primeira mulher Secretária de Finanças da prefeitura de Porto Alegre e depois Secretária Estadual de Minas e Energia.**
Um dia, essas histórias se uniram. **Lula se tornou o primeiro operário presidente**. **E Dilma, a primeira mulher a ser Ministra de Minas e Energia**, Presidente do Conselho de Administração da Petrobras e **Ministra-chefe da Casa Civil**.
Lula deu rumo ao Brasil. Dilma coordenou todo o ministério e programas como o PAC, o Minha Casa, Minha Vida e o Luz para Todos. Lula está encerrando o mandato como o melhor presidente de nossa história. **Inovou, rompeu barreiras, mudou o país.** Não por acaso, quer passar a faixa **à primeira mulher presidente do Brasil.**

Nesse fragmento, há claramente a tentativa de aproximar as histórias de vida do Presidente Lula com a candidata Dilma Rousseff. A propaganda faz isso de duas formas: a ênfase na resistência ao governo ditatorial – ambos foram presos ao lutar contra a ditadura – e o foco no pioneirismo que atravessa a trajetória de vida dos dois – ele, o primeiro operário presidente; ela, a primeira mulher Secretária de Finanças, primeira mulher Ministra de Minas e Energia e Ministra-chefe da Casa Civil, podendo ser a primeira mulher presidente do Brasil. Os verbos *inovar, romper* e *mudar*, ao mesmo tempo que resumem a trajetória de Lula e Dilma, apontam para o pioneirismo característico de ambos em suas histórias de vida.

A construção identitária abarca a identidade da mulher politizada e guerreira, como também a da mulher que se casou e tornou-se mãe. Se compararmos as

histórias de vida de Lula e Dilma, recortadas pela propaganda, vemos que na trajetória de Lula não houve espaço para o homem que se casou e tornou-se pai. Nesse sentido, no eixo axiológico em que a identidade da candidata se constrói, casar-se e ser mãe, exatamente nessa ordem, são valorados positivamente, o que aponta para uma provável maneira de conceber a identidade de gênero, ou seja, na perspectiva essencialista de tradição histórico-cultural de que toda mulher se realiza quando se casa e se torna mãe, quando constitui uma família.

Fragmento 3: 09'15'' a 10'40''

[O início do *jingle* tem como pano de fundo imagens de Lula durante a sua posse como presidente do Brasil em 2002]

***Jingle* eleitoral 1 – Deixo em tuas mãos**

Deixo em tuas mãos o meu povo
E tudo o que mais amei
Mas só deixo porque sei
Que vais continuar o que fiz
E meu país será melhor
E o meu povo mais feliz
Do jeito que eu sonhei e sempre quis
Quando passo no meu Nordeste
Vejo o quanto já fizemos
Mas ainda o que farás
Sei pelo Sul tu tens carinho
Porque ele te acolheu
Quando precisar vás mais
Sei que amas o Sudeste
Meu São Paulo, nosso Rio
E tua Minas Gerais
Que te viu jovem e valente
E logo te verá

Primeira presidente
No Norte sei que jamais
O povo, a mata e as águas esquecerás
E do Centro-Oeste eu sei que cuidarás da semente
que com muito amor plantei
Agora as mãos de uma mulher vão nos conduzir
Eu sigo com saudade, mas feliz a sorrir
Pois sei, o meu povo ganhou uma mãe
Que tem um coração que vai do Oiapoque ao Chuí

Nesse fragmento, que é um dos *jingles* da campanha de Dilma, o eu que fala na canção (o eu-lírico) é a representação do presidente Lula, que se coloca como o herói a se despedir nostalgicamente da sua grande missão, qual seja a de melhorar as condições de vida do povo brasileiro. Já no início do *jingle*, o eu-lírico se dirige a uma segunda pessoa, um interlocutor determinado, que é a representação da candidata Dilma. Os primeiros versos demonstram a preocupação desse eu-lírico em deixar o que ele começou sob a responsabilidade de alguém que vai dar continuidade ao seu legado. O *jingle* segue citando as cinco regiões brasileiras, a troca de pronomes possessivos (*meu Nordeste, nosso Rio, meu São Paulo, tua Minas Gerais*) coloca na cena enunciativa as figuras de Lula e Dilma, num jogo de identificação dessas regiões com os dois interlocutores.

O apelo à emoção se exaspera quando o *jingle* vai chegando ao fim a partir dos versos *E do Centro-Oeste eu sei que cuidarás da semente/ que com muito amor plantei.* Os termos cuidado e amor apontam para o olhar emotivo, sensível, cuja afetividade capilariza todas as atividades do gestor. Com os versos *Agora as mãos de uma mulher vão nos conduzir/ [...] Pois sei, o meu povo ganhou uma mãe/ Que tem um coração que vai do Oiapoque ao Chuí,* o *jingle* enfatiza a identidade de gênero – as mão de uma mulher – e direciona para a identidade da mulher mãe, cuja generosidade pode abarcar todo o povo brasileiro.

De uma forma geral, as identidades que emergem nas práticas discursivas dessa propaganda são de uma candidata competente, dedicada ao trabalho, que conhece os programas do atual governo e é comprometida por dar continuidade ao atual projeto político. Porém, outras identidades também prevalecem nesse cená-

rio: a ênfase na identidade de gênero (a primeira mulher a assumir diversos cargos importantes) e a identidade de mãe, ressaltando o cuidado e a sensibilidade características da mulher mãe. O eixo axiológico que perpassa essas construções identitárias remete a um posicionamento avaliativo cujo valor positivo se intensifica ao se por em relevo a identidade da mulher mãe, ainda que o cargo para o qual se propõe a candidata não necessariamente requeira alguém com esse estatuto e ainda que ser mãe não garanta as qualidades de ser cuidadosa, afetiva, sensível, amorosa, como deixa explícito a propaganda da candidata.

As relações dialógicas que se estabelecem entre as diversas identidades postas em relevo nessa propaganda apontam para uma candidata que ora se posiciona e é posicionada como uma profissional competente, comprometida e eficiente, ora se posiciona como uma mulher mãe, cuja marca é o cuidado, afetividade e amor para com seu filho, nesse caso, o povo brasileiro.

A propaganda fundamenta-se na perspectiva essencialista da identidade, da fixidez da identidade da mulher, que, segundo os discursos veiculados no enunciado, necessariamente, deve ser mãe e, assim, deve ser cuidadosa, afetuosa, sensível e amorosa. Como se vê, a propaganda de Dilma corrobora os estereótipos referentes ao gênero feminino tão difundidos em nossa sociedade, os quais fixam a mulher num determinado lugar social, com uma determinada posição-de-sujeito que predetermina aquilo que se é e aquilo no qual se pode vir a ser (WOODWARD, 2012).

Considerações finais

A análise aponta para uma profusão de identidades em relação à candidata, no entanto percebe-se que algumas são mais valoradas positivamente que outras nesse contexto de campanha eleitoral. Na propaganda eleitoral da candidata petista, a identidade de mãe e avó se sobressai em relação a aspectos identitários relevantes para uma pessoa que pleiteia o cargo mais importante do país, como a profissão e a capacidade de governar, a qual requer liderança e competência. É fundamental lembrar que tais aspectos são postos em evidência no jogo de construção das identidades, todavia a quantidade de vezes em que aparecem, se comparados à identidade de mãe e avó, demonstra que se dá menos importância a eles na construção e difusão midiática da identidade da candidata. Isso pode significar que não obstante

a mulher tenha galgado degraus importantes, ocupando espaços múltiplos na sociedade, ainda espera-se que ela cumpra com a obrigação imposta historicamente pela cultura patriarcal, qual seja a de ser mãe e se dedicar à sagração da família. Nesse sentido, na construção midiática da identidade feminina, é como se, para exercer qualquer que seja a função em um espaço público, a mulher tenha que primeiro se dedicar à maternidade e à família para receber um atestado de confiança e competência.

Os discursos que constroem as identidades da candidata veiculados na propaganda de TV estabelecem relações dialógicas entre si, haja vista que fazem vir à tona identidades que se complementam em alguns momentos, algumas vezes se contradizem, muitas vezes contestam as vozes sociais que emergem de discursos outros (dos adversários, da mídia jornalística), como também confirmam vozes sociais que ressoam de discursos de aliados e de eleitores.

Destarte, na análise dos discursos veiculados durante a campanha eleitoral é possível perceber que há, concomitantemente, vozes sociais que rompem com a tradição patriarcal de pré-fixação do papel da mulher, qual seja o de sagração à família, ao lado de vozes que convergem para enaltecer esse papel. Ou seja, ao mesmo tempo em que a mulher transpõe os muros da política, área em que a participação feminina ainda é pouco significativa, aquelas que se aventuram a ocupar os domínios da esfera pública-política estão condicionadas a se adequarem aos lugares sociais pré-determinados pelo patriarcalismo, colocando-se no entremeio da continuidade e da descontinuidade, da resignação e da resistência. Vê-se, pois, que estamos diante da mulher indeterminada.

Referências

BAKHTIN, M. O discurso na poesia e o discurso no romance. In: _____. *Questões de literatura e de estética.* São Paulo: Hucitéc/Unesp, 1990. p. 85-106.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo:* as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba-PR: Criar Edições, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LIPOVETSKY, Gilles. *A terceira mulher:* permanência e revolução do feminino. Tradução Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e Diferença*: a perspectiva dos Estudos Culturais. 11. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012. p. 7-72.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

O PENSAMENTO DE FUTUROS DOCENTES DE LÍNGUA ESPANHOLA: UM ESTUDO DESCRITIVO

RICARDO ALMEDA (FALUB)

Introdução

No presente estudo expomos alguns resultados de uma pesquisa exploratória[1] realizada com um grupo de cinco alunos do curso de letras (habilitação português e espanhol) de uma universidade pernambucana. Os achados e as reflexões que expomos são alguns dos elementos que motivaram a tese doutoral (ALMEDA, 2016) sobre o pensamento de professores do Ensino Médio a respeito do currículo de língua espanhola.

O estudo sobre o pensamento do professor é um campo de pesquisa bastante desenvolvido em várias instituições que se dedicam à formação do professorado e à pesquisa na área da didática e da pedagogia. O interesse por aspectos cognitivos do professor originou-se nos anos cinquenta por meio dos estudos de P. Jackson (1968) que destacam a relevância em descrever o pensamento de professor e o planejamento com o propósito de compreender e melhorar as aulas. Cambra *et al.* (2000) considera que o estudo do pensamento do professor busca conhecer as forças subjacentes aos comportamentos do professor para compreender melhor os atos de ensino aprendizagem. Para Barcelos (2006) há na literatura científica uma grande quantidade de definições para o termo crença. Silva (2007) faz um levantamento exaustivo dos estudos sobre crenças realizados no Brasil e também analisa as diversas definições do construto utilizadas por diferentes autores.

1. Com este estudo foi possível uma aproximação ao contexto educacional – escolas públicas e particulares da cidade de Recife. A partir deste estudo foi possível criticar a metodologia de geração e análise de dados utilizada em outras pesquisas que compõem nosso estudo doutoral.

No campo da psicologia educacional, o artigo de Pajares (1992) é uma revisão bibliográfica dos estudos e terminologias utilizadas na literatura dedicada ao pensamento do professor; mais especificamente sobre o construto crenças. O autor faz referência ao campo conceitual das crenças como um *Messy construct* ao identificar uma grande variedade de termos[2] que são utilizados sem precisão e que se referem mais concretamente às crenças, assim como a outros conceitos. Pajares (*op. cit*) considera que as crenças determinam a prática docente que de alguma forma tende a ser uma repetição dos modelos didáticos aos quais os professores foram expostos quando aprendizes.

Alguns autores no âmbito do ensino de línguas dedicaram-se à conceitualizar as crenças como um construto pedagógico que está limitado culturalmente, formam-se precocemente em nossa vida, são resistentes à mudança, estão intimamente relacionadas com o que cremos que sabemos. São difíceis de medir e normalmente são mais dedutíveis através do comportamento da pessoa do que pelo que diz crer (WILLIAMS Y BURDEN, 1999, p.65). Neste mesmo sentido, Cambra et al., (2000) sintetiza as concepções de vários teóricos que, segundo a autora, apresentam um consenso com relação a umas redes complexas de componentes que se relacionam entre si e que definem um sistema de crenças e saberes [3].

Por outra via, Richards e Lockhart (1998) delimitam que as crenças podem ter dimensões tanto subjetivas como objetivas. Podem versar sobre questões mais simples como correção de erros gramaticais e outras mais complexas como a delimitação de um modelo de interação mais eficaz. Escalle (1998) ressalta que o estudo de

---

2. [...] *attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertories of understanding, and social strategy* [...].(PAJARES, 1992, p. 309).

3. [...]...as crenças e saberes originam-se e se desenvolvem na experiência e se abstraem a partir de um conjunto de experiências armazenadas na memória; estão contextualizadas e determinadas pelos contextos educativos; são, desorganizados, parciais e sem coesão; não tem por que se reproduzirem exclusivamente os significados padronizados e aceitos, e se diferenciam do conhecimento científico pelo seu caráter subjetivo, popular e temporário; são pessoais, individuais e específicos; normalmente permanecem implícitos, incluindo tanto elementos conscientes e pré-elaborados como elementos inconscientes e improvisados, apesar de sua resistência à mudança, pode evoluir pela influência de novas experiências e processos de debate. (ibid., p. 27, tradução nossa).

crenças permite apreciar toda problemática do sistema educativo, permite encontrar anomalias e ratificá-las. Argumenta que o estudo de crenças dos professores e dos alunos deveria ser parte do conteúdo e da formação de professores.

Quando nos referimos ao "currículo de ELE" identificamos uma grande profusão de definições sobre o que chamamos "conceitos curriculares". Alguns deles são: programação, programa, plano curricular, planejamento, currículo, plano de aula, sílabo..., termos que em muitos casos são usados indistintamente. Estes termos se referem não apenas aos meios de organização prévia das aulas ou um dimensionamento temporal de conteúdos, mas também a processos que conjugam objetivos educacionais e linguísticos previamente delimitados.

Em relação às teorias do currículo, Silva (2007, p.12) ressalta que se trata de uma questão de "identidade" ou de "subjetividade". A etimologia da palavra "currículo", do latim "curriculum", significa "pista de corrida", podemos dizer que no curso dessa "corrida" que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos". Entretanto, para este trabalho, identificamos como apropriado o conceito de "currículo", com base em três interpretações propostas por Stern (1983. in GARCÍA SANTA-CECILIA 2000, p.13, tradução nossa): a) Plano de estudo de uma instituição ou sistema educativo (o currículo escolar, o currículo universitário); b) O conteúdo de uma disciplina (o currículo de matemática, história); c) Conjunto de fatores que intervém no processo de ensino e aprendizagem: materiais, equipamentos, exames, formação do professor, etc. todas as medidas de caráter pedagógico e relacionadas ou com o centro educacional ou com o plano de estudos.

Estudo

Tomamos como premissa que todos os professores "planejam" (planificam/programam) suas aulas e o ano letivo, ao fazê-lo afloram suas concepções teóricas e práticas sobre os componentes curriculares. A partir de nosso trabalho na docência de ELE no ensino básico e na formação de professores de ELE vemo-nos motivados a traçarmos um caminho metodológico que objetiva gerar, analisar e interpretar dados sobre o pensamento dos alunos de letras, já iniciados na docência, sobre o currículo da disciplina de ELE. Diante da subjetividade que caracteriza o objeto (pensamento) da pesquisa e para atender ao objetivo do estudo, optamos por um

modelo da pesquisa educativa centrado em processos com base nos supostos do paradigma descritivo interpretativo e de procedimentos metodológicos de carácter qualitativo etnográfico (BISQUERRA, 2000; WOODS, 1996; CAMBRA 2003; PALOU 2002). A pesquisa qualitativa segue um modelo flexível, indutivo e modificável na estruturação das perguntas. Bisquerra (2000) ressalta que este modelo de pesquisa caracteriza-se por não provar teorias ou responder a hipóteses, mas sim gera-las e cria-las. Sendo assim, o paradigma adotado conduz à elaboração de perguntas de pesquisa que norteiam o estudo e que passam a ser respondidas ao longo deste artigo: a) Como se caracteriza o pensamento dos professores sobre temas curriculares da disciplina ELE? b) Quais são as crenças que afloram do discurso dos professores quando indagados sobre temas curriculares?

Como instrumento para a geração de dados, optamos pelo uso de um questionário escrito em língua espanhola e deixando a critério do entrevistado para responder em qualquer língua e utilizando o tempo e o espaço que lhe parecesse oportuno. O questionário foi elaborado em duas partes: "Apartado I e II".-O *Apartado I* está formado por dados gerais que Bisquerra (2000, p.98) considera como elementos de identificação do sujeito: gênero, idade, língua materna, formação acadêmica, previsão da conclusão da licenciatura, diploma de proficiência em ELE e tempo de docência na disciplina. As perguntas que compõem o *Apartado II* são abertas, indagam sobre o a escolha e uso do livro, materiais didáticos, sobre temas curriculares e questões da prática docente[4]. Para este propósito analisaremos as cinco primeiras perguntas que concentram seu teor nos temas curriculares do ensino de ELE.

4. 1. *¿Sigue siempre un libro didáctico en sus clases?;* 1.1 *Si es así ¿qué libro?;* 1.2 *¿Por qué este libro?; 1.3 ¿Utiliza otros recursos además del libro para planificar sus clases? ¿Por qué?;* 2. *¿Cómo planifica sus clases para el año académico?;* 3. *¿Qué objetivos persigue cuando planifica sus clases?;* 4. *¿Se basa en alguna teoría a la hora de planificar o crear sus clases?;* 5. *¿De qué manera tiene en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?;* 6.*Apunte alguna necesidad o campo de conocimiento en el que crea necesario perfeccionarse;* 7. *¿Cuál es su mayor dificultad como profesor de lengua española?;* 8. *Otras observaciones que le parezcan oportunas sobre estos temas.*

Análise e discussão

No Quadro 1 resumimos os dados de identificação dos professores e observamos que a mostra está formada por três professoras e dois professores, a média de idade é de aproximadamente 32 anos, língua materna português e o espanhol como língua estrangeira. Nenhum possui certificação de proficiência em ELE. A maioria falta cursar três semestres para concluir a licenciatura e apenas o professor B já possui um título universitário, é o único que realizou curso de pós-graduação na área do ensino de ELE. Todos os cinco professores trabalham em escolas particulares e com exceção da professora E, que se dedica exclusivamente ao Ensino Fundamental, todos os demais ensinam em ambos níveis da educação básica (EM e EF). O tempo de docência é em média de 3 anos, a professora C é a que tem menor tempo de docência, um ano.

Em relação ao certificado de proficiência em ELE fazemos valer o exercício reflexivo de nossa opção metodológica e nos questionamos: a) Que papel exercem os títulos oficiais de nivelamento de conhecimento de línguas estrangeiras na formação de professores de ELE? e de forma mais ampla: b) Qual a relação entre os dados que caracterizam os professores com as suas crenças sobre o currículo de ELE?

Quadro 1: Resumo dos dados de identificação dos professores.

	PROF. A	**PROF. B**	**PROF. C**	**PROF. D**	**PROF. E**
1.	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher
2. Idade	42 anos	34 anos	30 anos	24 anos	29
3. Língua materna	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa
4. Diploma de proficiência em ELE	*****	*****	*****	*****	*****
5. Semestres restantes para a conclusão do curso	3	2	3	3	*****
6. Outra graduação	*****	**Lic. em História**	*****	*****	*****
7. Pós-graduação	*****	**Especialista no ensino de ELE**	*****	*****	*****
8. Nível que leciona e escola	EM e EF de escola particular	EM e EF de escola particular	EM e EF de escola particular	EM e EF de escola particular	**EF de escola particular**
9. Tempo de docência em ELE	2 anos	4 anos	**1ano**	4 anos	4 anos

Iniciamos a análise[5] da segunda parte do questionário agrupando as respostas em quadros com duas colunas onde identificamos a "organização do discurso" de acordo com as funções textuais de "narrar, descrever, argumentar e explicar". Segundo Calsamiglia y Tusón (2004, p. 369- 21) cada um dos modos apresenta características individuais que os diferenciam e têm valores e funções distintas, em muitos casos ocorre que um texto pode ser caracterizado por conjugar mais de

5. Para este análise, tomamos como base alguns critérios e procedimentos da "*análise relacional*" descrito por Deprez (1993, 1994 apud BALLESTEROS, 2000, p.113-114, tradução nossa), "*que se inspira na etnometodologia dos estudos atitudinais da escola de Chicago, que Deprez aplica ao estudo das crenças e representações dos aprendizes de línguas*".

um modo. Nesta mesma coluna do quadro fazemos uma paráfrase[6] das respostas que proporcionam uma primeira aproximação aos temas e às categorias utilizadas na resposta, evita-se desta forma a tradução literal. Ao parafrasear um enunciado interpretamos com os nossos conhecimentos e nosso modelo de mundo o contexto e o referente que compartilhamos com os docentes. Em seguida analisamos as categorias e crenças que afloraram sobre os temas curriculares propostos nas perguntas. Os critérios interpretativos baseiam-se na Análise do Discurso (AD) que nos permitiu examinar os enunciados sob duas perspectivas: "o que dizem" os professores e "como dizem". Também, identificamos os temas recorrentes, as distorções e fugas temáticas contidas nos dados do corpus. (CALSAMIGLIA Y TUSÓN, 2004; 2005; DEPREZ, 1993)

As primeiras perguntas indagam sobre a utilização do livro didático e o motivo de seu sua adoção. Observar no Quadro 2 todos afirmam utilizar um livro didático nas aulas de ELE e apenas a professora E não identifica o nome do manual que utiliza. Este dado conduz aos seguintes questionamentos: a) Qual o papel do livro didático no ensino de ELE? b) Que critérios são utilizados na hora de se optar por um livro?

¿Sigue siempre un libro didáctico en sus clases?
Si es así ¿qué libro?

Quadro 2: Uso do livro didático

	PROF. A	**PROF. C**	**PROF. E**	**PROF. G**	**PROF. H**
1.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
1.1	Sin Fronteras	Nuevos chicos y chicas (Ed. Edelsa)	(Não menciona)	Interacción (Ed. FTD)	Positivo

A pergunta 1.2 aborda a justificativa para a utilização do livro didático. Os enunciados são na maioria explicativos e descritivos, estão de acordo com o tema

6 . Este passo consiste na interpretação por meio de uma narração que descreve o que dizem os participantes e a forma como articulam os enunciados. À medida que se faz esta primeira interpretação, já se pode detectar aspectos relativos às posturas e crenças do entrevistado.

proposto na pergunta. Ou seja, respondem sem fuga temática. Estas características e o uso da primeira pessoa pelos professores A, C e D indicam, segundo Calsamiglia y Tuson (2004, p.139) um recurso que respalda uma forma de se impor e se responsabilizar com autoridade sobre os fatos.

Observamos que os professores dividem-se em dois grupos, o primeiro está formado pelos docentes A, C e E que não justificam a escolha do livro e atribuem sua adoção a uma "professora anterior" (A) e a "escola" (C, E). No outro grupo, ambos professores caracterizam-se por terem 4 anos de docência da disciplina e justificam a escolha do libro por meio de diferentes critérios. No caso do professor B prevalece o critério quantitativo: "o livro foi escolhido por ter mais recursos". Neste caso não sabemos o que são os recursos que o professor menciona, poderiam ser textos ou exercícios, não fica claro. Já o professor D justifica a adoção do livro com o argumento de já conhecê-lo e ser uma opção "mais fácil" para o aluno. Observamos que nas respostas analisadas os docentes não explicitam os campos teóricos inerentes ao currículo de línguas ou a estruturação interna e concepções adotadas pelo livro, estão ausentes também referências ao papel educacional que norteia o ensino básico.

Entendemos que os critérios para a escolha do livro devem ser um conteúdo explícito na formação docente. Estes saberes devem balizar a opção por um livro ou outro a partir de alguns fatores como a identificação da estrutura interna do manual, a explicitação da perspectiva linguística, o papel do aluno e do professor, o trabalho com as destrezas de língua escrita e oral e a adequação ao grupo.

É relevante que o papel do livro didático seja integrado à formação docente. Este papel deve ser constantemente revisto como adverte Barros & Goettenauer (2010, p.88) "[...] às vezes adquirem tanta importância que acabam sendo a única referência para a elaboração do planejamento de curso e, nesses casos, o professor normalmente apenas transpõe para o plano os conteúdos apresentados no índice do livro".

Com esta análise identificamos duas crenças : a) os critérios para a adoção de um livro didático são uma atribuição da instituição de ensino e pode ser realizado sem o comprometimento efetivo do docente. b) os critérios de escolha do livro podem ser de caráter quantitativo como o número de textos ou de exercícios.

¿Por qué este libro?

Quadro 3: Justificativa sobre a escolha do livro didático

RESPOSTA	ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO / TEMA
PRF A: Foi escolhido pela professora anterior. Quando **cheguei** na escola o livro já tinha sido adotado.	- Explica que outro professor foi responsável pela escolha do livro.
PROF B: *Fue el libro con más recursos para los alumnos además de gramática*	- Descreve as características do livro adotado pelo professor.
PROF C: A escola já tinha adotado quando **comecei** a lecionar.	- Explica que a escola foi a responsável pela escolha do livro: a escola.
PROF D: Trabalhei com ele durante o ano de 2011 e 2012 atualmente e percebi que a forma na qual o livro trabalha com a língua deixa o aluno com uma percepção mais fácil quanto ao seu entendimento.	- Explica os motivos da adoção do livro. - Descreve característica do livro adotado.
PROF E: Livro adoptado pela escola.	- Explica que a escola foi responsável pela escolha do livro.

A pergunta 1.3 indaga sobre a utilização de outros recursos didáticos além do livro. Prevalece uma conduta discursiva explicativa e apenas um enunciado é argumentativo. As respostas tratam sobre o tema proposto, são impessoais, não há marcas do sujeito enunciador, o que aponta para um distanciamento ou pouco comprometimento do professor com o referente (materiais didáticos).

Com exceção do professor A, todos os demais especificam os recursos didáticos utilizados. Identificamos que há um consenso na utilização de recursos audiovisuais. Ao observarmos a conduta discursiva e os temas das respostas, identificamos que cada docente atribui funções distintas aos recursos didáticos. O professor A identifica que os materiais devem ter uma função de enriquecer as aulas. Possivelmente para suprir um objetivo não atendido pelo livro. Para os docentes B, C e E, os recursos têm a função de atender às necessidades do aluno, objetivam contribuir para o aprendizado. Nestes casos o aluno é posicionado como sujeito central das ações. Já o professor D tem seu argumento focado na "liberdade do professor" em não se limitar apenas ao uso livro didático. Sendo assim, a ideia nuclear deste enunciado gira em torno à prática docente e o material tem o papel de diversificá-la.

Observamos, entretanto, que não se faz associação ao uso do material com objetivos linguísticos específicos nem ao papel que os recursos podem ter no planejamento global da disciplina.

As crenças que afloraram estão centradas no propósito dos recursos (materiais) e na identificação dos mesmos a) Os recursos didáticos estão no planejamento com propósito de facilitar processos de aprendizagem do aluno; b) Os recursos didáticos são normalmente materiais audiovisuais relacionados a imagens.

¿Utiliza otros recursos además del libro para planificar sus clases? ¿Por qué?

Quadro 4: Utilização de recursos didáticos.

RESPOSTA	ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO / TEMA
PRF A: Sim. Para complementar e enriquecer as aulas.	- Explica a função dos recursos didáticos nas aulas.
PROF B: *Videos, músicas, literatura, tebeos. Son recurso que ayudan en el aprendizaje.*	- Explica quais os recursos didáticos que utiliza e a função que desempenham.
PROF C: Sim, áudio, vídeo e dinâmicas, utilizo sempre para modificar e dinamizar as aulas, para obter uma melhor compreensão dos alunos".	- Explica quais são os recursos didáticos que utiliza e a função que desempenham.
PROF D: Sim, fichas avaliativas, exercício de leitura, pois percebo que o professor não pode ficar preso tão somente ao livro e sim a outras matérias. Sem deixar de ressaltar que o áudio visual também é muito importante.	- Explica quais os dos recursos didáticos que utiliza. - Argumenta sobre a necessidade do uso dos recursos didáticos além do livro.
PROF E Recursos audiovisuais. Televisão, com, dvd...pois melhora aprendizagem dos alunos.	- Explica quais os dos recursos didáticos que utiliza e a função que desempenham.

A pergunta 2 indaga sobre o "modo" que o professor faz seu planejamento. Trata-se de um questionamento bastante amplo que de alguma forma "provoca" que o docente expresse ideias sobre suas concepções de planejamento. Os enunciados são na maioria explicativos e apenas um é descritivo. Com exceção do professor D todos os demais respondem alinhados com o tema proposto na pergunta. Ou seja,

D descreve como são suas aulas e como ocorre a dinâmica de sala. Em relação ao sujeito enunciador apenas o professor B não se identifica na primeira pessoa.

A ideia de “modo” de planejar está associada ao livro didático nas declarações dos professores A e B. É muito provável que estes docentes não planejem efetivamente e sim sigam o livro como um documento curricular. O docente A, além de mencionar o livro também atribui aos outros recursos didáticos o papel de planejamento. Por sua vez, o professor B considera-se “livre” para fazer modificações em um planejamento que tem como base o livro. Quanto ao professora C, diferente dos demais, associa o modo de planejar a “conteúdos, situações e objetivos”. Ainda que sua ação seja pautada pelo livro o docente dá indícios que detém saberes sobre elementos curriculares. Os informantes D e E apresentam um pensamento semelhante, o primeiro é evasivo em relação ao tema proposto e o segundo atribui a ação prévia de planejamento a uma tarefa diária.

Diante da heterogeneidade das respostas não observamos claramente uma crença, mas um pensamento amplo que associa o planejamento a um único processo ou ação: “para fazer modificações” (B) e aos objetos: o livro e recursos didáticos.

¿Cómo planifica sus clases para el año académico?

Quadro 5: Modo de planejar o ano letivo.

RESPOSTA	ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO / TEMA
PRF A: Fiz o plano de aula com base no libro didático adotado pela escola e inclui outras opções como filmes, vídeos, músicas, textos, slides.	- Explica que o planejamento se baseia no livro didático e em outros recursos didáticos.
PROF B: *Teniendo el libro por base, pero siendo libre para hacer las modificaciones necesarias.*	- Explica que o planejamento se baseia no livro e em ações não definidas.
PROF C: Planejo, conteúdos, situação didáticas e objetivos.	- Explica que o planejamento conteúdos, situações didáticas e objetivos não definidos.
PROF D: Minhas aulas são dinâmicas e formuladas em círculos para melhor absorvimento da língua.	- Descrição da prática de sala.
PROF E Faço planejamento diário. Trabalhos apresentados recurso oral e didático *.	- Explica que o planejamento é realizado para cada aula. * Fragmento incompreensível.

A pergunta 3 indaga sobre os objetivos que o docente estabelece para o seu planejamento. Todos os enunciados são explicativos, segundo Calsamiglia y Tuson (2004, p.309) trata-se de um modo de organização do discurso, caracterizado “pela existência de informação prévia, pela função referencial e marcada por diferentes níveis de conhecimento: científico, técnico, comum...” As respostas tratam sobre o tema proposto, são todas impessoais, sem as marcas do sujeito enunciador.

Nesta pergunta observamos que todos os docentes incluem uma referência aos alunos, seja de forma explícita (A, B, E) ou implícita como é o caso de C que fala de “compreensão” (do aluno) e D que menciona a “aprendizagem” (do aluno).

A professora A relaciona os objetivos do planejamento a ação de “entender” (“que os alunos entendam o assunto e temas”). Trata-se de uma ideia bastante genérica já que os temas e assuntos poderiam ser delimitados, tanto no âmbito linguístico ou cultural. Na mesma resposta, a docente se refere ao aprendizado para uma dimensão “prática”, para a vida real. Ou seja, uma língua para ser usada na vida

real requer um aprendizado de destrezas de produção e compreensão da língua oral e escrita, variáveis não mencionadas. De forma muito generalista o professor B e a professora E compartilham a ideia que os objetivos do planejamento estão relacionados à aquisição da língua oral e escrita e ao conhecimento metalinguístico (gramática). Do discurso dos docentes D e E podemos identificar a ideia de que além de ter que aprender a língua - menção genérica- deve-se ter em conta a questão motivacional. Possivelmente o que está nas entrelinhas destes enunciados é que a motivação dos alunos deve ser considerada como um objetivo no planejamento.

As crenças que afloraram das respostas sobre os objetivos do currículo de ELE se centram no aluno: a) O aluno aprende a língua com o fim dedar um uso na vida real; b) O planejamento deve considerar questões relacionadas com a motivação do aluno em aprender a língua.

¿ Qué objetivos persigue cuando planifica sus clases?

Quadro 6:Objetivos do planejamento.

RESPOSTA	ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO / TEMA
PRF A: O objetivo é que os alunos não apenas decorem ou entendam os assuntos, temas abordados em sala de aula mas que haja uma real compreensão e assimilação do que é visto e se torne algo prático e real em suas vidas.	- Explica que os objetivos da planificação da disciplina devem atender a uma aprendizagem da língua para o uso efetivo no dia-dia.
PROF B: *El objetivo es perseguido de acuerdo con cada clase. Ejemplo: conversación, conocimiento de palabras, conocimiento de gramática. ETC.*	- Explica que objetivo da disciplina depende de cada grupo e deve proporcionar a aquisição de destrezas da língua oral, escrita e conhecimentos metalinguísticos.
PROF C: Os objetivos sempre persistem em melhorar a compreensão, a escrita e a pronunciação.	- Explica que objetivo da disciplina é proporcionar a melhoria de destrezas da língua oral (pronuncia) e escrita.
PROF D: O grande objetivo é a aprendizagem do aluno e o interesse pela língua.	- Explica que objetivo da disciplina é o aluno aprenda e que se motive pela língua.
PROF E Atingir o conhecimento prévio da língua espanhola com os alunos, e com isso fazer com que os alunos possam se estimular pelo idioma.	- Explica que objetivo é que os alunos adquiram de conhecimentos prévios da língua (básicos) e se motivem em aprendê-la.

A pergunta 4 indaga sobre o uso de alguma teoria para a criação do planejamento da disciplina. Os enunciados são todos explicativos. Com exceção da professora A, todos os demais tratam do mesmo tema proposto na pergunta. Apenas os docentes C e D empregam a primeira pessoa por meio de formas verbais.

O construtivismo é mencionado como referência teórica pelos docentes C e D. Em ambos os casos não se faz conexão de como estas teorias se conectam com a planificação da disciplina. No caso de E a professora trata de um aspecto do trabalho colaborativo em sala de aula sem mencionar elementos curriculares. O professor D relaciona o tema proposto na pergunta com livros de gramática da língua espanhola. É provável que queira dizer que utiliza os livros ou os conteúdos dos mesmos para a elaboração de materiais. Percebemos que no discurso dos professores há uma desconexão dos temas teóricos citados (construtivismo e gramáticas) e campos teóricos relacionados ao currículo.

Aflora destes enunciados a crença de que as teorias que podem contribuir para a criação do planejamento estão relacionadas com o construtivismo e aos livros de gramatica.

¿Se basa en alguna teoría a la hora de planificar o crear sus clases?

Quadro7: Teoria para planificar as aulas.

RESPOSTA	ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO / TEMA
PRF A: SEM RESPOSTA	SEM RESPOSTA
PROF B: Construtivista	- Explica que se baseia na teoria construtivista
PROF C: Não, sigo sempre o libro didático.	- Explica que não se baseia em nenhuma teoria para planejar e utiliza apenas o livro didático.
PROF D: Sim. Gosto muito de seguir alguns estudiosos da língua que são: Maria Teresa Milani (gramática de español para brasileiros); Vicente Masip (O estudo de morfossintático do español);	- Explica que gosta de seguir livros de gramática.
PROF E Teorias construtivistas, sempre voltada para o trabalho coletivo.	- Explica que usa teorias construtivistas para realizar trabalho coletivo.

A pergunta 5 trata de um dos pontos basilares para a criação de propostas curriculares/planejamentos: as necessidades e debilidades dos aprendizes. Indaga-se como os docentes levam em conta as necessidades dos grupos para planejar o ano letivo. Os enunciados são todos explicativos, estão de acordo com o tema proposto pela pergunta. O uso da primeira pessoa ocorre em formas verbais nas respostas dos professores A e B.

Os professores são unânimes ao reconhecerem o tema proposto. A professora A considera relevante identificar os conhecimentos prévios dos alunos como também seu perfil geral e especificamente o cognitivo. Outro ponto que foge do tema proposto é valorização dos recursos didáticos para facilitar o aprendizado do aluno. Os docentes B, C e E explicam que reconhecem tanto a necessidade dos grupos como o perfil de cada uma. B é mais pontual ao mencionar que considera as exigências do colégio para planejar o ano letivo. A docente E afirma que considera a cada aluno individualmente por meio de observação diária. Já D, foca sua explicação no déficit que os alunos têm de anos anteriores. Inferimos que este aspecto é relevante para o informante e que deve ser levado em conta para o planejamento do ano letivo.

A crença subjacente aos professores diz respeito ao perfil do aluno: a forma de ser dos alunos, o que sabem e o que não sabem sobre a matéria deve ser considerado para no planejamento do ano letivo.

¿De qué manera tiene en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

Quadro 8: Necessidades e carências dos grupos.

RESPOSTA	ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO / TEMA
PRF A: Levo em conta o conhecimento prévio dos alunos, idade, facilidade ou dificuldade de aprendizado e compreensão dos temas abordados e também os recursos que poderei utilizar em sala de aula que facilitarão a assimilação dos temas estudados.	- Explica que sobre o aluno considera o que já sabem sobre a língua o modelo de aprendizagem (como aprendem) e a idade. - Explica que avalia o uso de recursos didáticos que facilitem o aprendizado.
PROF B: *Veo la necesidad del grupo, pero también la exigencia del cole.*	Explica que considera as necessidades do grupo de alunos e as exigências do colégio
PROF C: De acordo com o perfil da turma.	- Explica que considera o perfil dos alunos
PROF D: O não absorvimento de anos passados nas séries anteriores da língua *española*.	- Explica que considera os conhecimentos não desenvolvidos/absolvidos pelos alunos nos anos anteriores.
PROF E A observação de cada aluno, individual. Observação diária	- Explica que considera o aluno individualmente por meio de observação diária.

Conclusão e reflexões

Neste estudo, procuramos descrever e caracterizar o pensamento sobre o currículo de ELE de um grupo de alunos universitários da licenciatura em letras, já em exercício da docência. De acordo com a opção metodológica e para atender ao objetivo inicial passamos a responder a primeira pergunta que guiou a pesquisa: **a) Como se caracteriza o pensamento dos professores sobre temas curriculares da disciplina ELE?** A segunda pergunta - **b) Quais são as crenças que afloram do discurso dos professores quando indagados sobre temas curriculares? -** foi respondida ao longo da análise dos enunciados na medida em que as crenças formam sendo identificadas

De forma explícita e implícita as ideias recorrentes que afloraram dos dados analisados formam mais claramente umas redes de ideias que se interrelacionam entorno dos conceitos de "**língua, planejamento, livro e teorias**". Nas referências sobre a "língua" (sua natureza) prevalecem os conceitos de "gramática" (1.2B; 3B; 4D), "recurso oral/conversação/pronunciação" (2.E; 3B; 3C) e "uso para a vida real" (3.A). Ainda que percebamos referências à oralidade e ao uso da língua para a vida real, fica patente que a ideia sobre a "natureza da língua" que prevalece se conecta a outras referências como uso da gramática, teorias, escrita, palavras. A relação com estes conceitos nos remete ao que Richards e Rodgers (1998)[7] identificam como "ponto de vista estrutural da língua" que tem sua base na gramática normativa prescritiva, tem o papel de instrumento para uso exclusivo do ambiente escolar e está associado à normatividade e conteúdos metalinguísticos.

Sobre o **planejamento** as referências são feitas em várias respostas do questionário e mais explicitamente nos enunciados "faço o plano de aula com base no *libro** didático" (2A), "*teneindo el libro por base*"(2B). Sobre o papel do livro didático nos dados analisados identificamos claramente as considerações de Barros & Goettenauer (2010, p.88) sobre o papel do livro como única referência curricular.

As referências sobre o **livro** e **teoria** estão relacionadas com o planejamento, ou seja, o livro pode ser considerado o próprio planejamento que é fragmentado em partes para o ano letivo. De forma geral está difusa nas respostas e explicitada nos enunciados "A escola já tinha adotado" (1C; 2 C) e "Foi adotado pela escola"(1.2 E). O conceito **teoria**, conecta-se às referências, ao "construtivismo" (4B; 4E), "livro de gramática "(4C; 4E). Diante da "rede" de conexões temáticas que analisamos fica evidente o valor da teoria gramatical nas concepções dos docentes e no planejamento. Entretanto, em relação às teorias sobre aprendizado mencionadas, observamos indicações que apontam para um modelo comportamentalista (*behei-*

7. Richards e Rodgers (1998, p23) identificam três grandes "pontos de vista" sobre o conceito de natureza da língua: o ponto de vista estrutural, o ponto de vista funcional e a teoria interativa. Sobre o esturual os autores consideram: "[...] *la lengua como un sistema de elementos relacionados estructuralmente para codificar el significado. El objetivo es aprender las unidades del sistema: unidades fonológicas; unidades gramaticales; operaciones gramaticales; elementos léxicos*".

viorista[8]) aplicado – possivelmente inconscientemente- ao ensino e aprendizagem da língua.

Por fim, o que nos chama a atenção é o "não dito", os temas que não afloraram nos conceitos e nas crenças sobre o planejamento. Alguns deles estão relacionados às teorias do currículo de línguas, às particularidades da proximidade entre o português e espanhol, à questão da avaliação, à interdisciplinaridade, aos temas transversais, à delimitação dos objetivos educacionais, linguísticos e culturais. Temas que contribuam efetivamente para formação do indivíduo e que vão mais além de aprender a falar, ler, escrever e compreender e não são garantidos por planejamentos fundamentados no livro didático. Há, portanto, uma fala oculta nos enunciados que evidencia uma lacuna de saberes específicos para planejar a disciplina.

Estamos diante de um objeto de estudo bastante complexo que proporciona resultados de grande força científica que devem ser usados para reflexões na formação inicial e continuada dos docentes e para os desenhos curriculares das licenciaturas em letras. Uma formação centrada no aprendizado e na reflexão sobre a identificação e modificação das crenças dos docentes. Estamos convictos que ao chegarmos aqui realizamos um trabalho que se ampara no que afirma D. Woods (1992, p. 380): "*Research is an educative process, not only for what one discovers about others, but from what one discovers about oneself.*

8. Segundo Vez (2001, p. 402) A visão behaviorista propõe a descrição dos fenômenos mentais como simples especulações nos quais o comportamento observável é a única fundamentação fiável para uma teoria sobre o comportamento humano. Neste sentido, a aprendizagem e a mudança comportamental ocorrem quando os estímulos externos que realmente beneficiam o indivíduo produzem um reforço da conduta. Esta teoria oferece uma perspectiva de desenho curricular na qual se estabelece um determinado modelo de comportamento que se subdivide em tarefas de aprendizagem as quais iniciam pelas capacidades mais simples para se chegar as mais complexas.

Referências

ALMEDA, R. *El pensamiento de profesores brasileños de español. Un estudio de creencias acerca del currículo de español como lengua extranjera en la enseñanza media*. Tese de Doutorado. UB, 2016. Disponível em: http://www.ub.edu/dll/presentacio/tesis-doctorals

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. *Crenças e Ensino de Línguas:* foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BISQUERRA, R. *Métodos de investigación educativa:* Guía práctica. Barcelona: CEAC, 2000. CEAC.

CALSAMIGLIA, H. y TUSON, A. *Las cosas del decir:* Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel, 2004.

CAMBRA, M. *Une approche ethnographique de la classe de langue.* Paris: Didier, 2003.

CAMBRA, M. *et al. Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. Cultura y Educación*, 17/18, pp. 25-40, 2000.

DEPREZ, C. *L´entretien autobiographique ou la (re)presentation de soi: un example de dialogue a trois, CALaP*, 10, pp. 101-115, 1993.

ESCALLE, J. L´école: un monde subjectif de représentations entrecroisées. Revue Française de Pédagogie, 122: pp.5-17, 1998.

ESPANHOL: *ensino médio / Coordenação,* Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p.292 : il. (Coleção Explorando o Ensino: v. 16)

GARCIA SANTA-CECILIA, A. *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, S.L., 2000.

JACKSON, P. *La vida en las aulas.* Madrid, España: Marova, 1968.

PALOU, J. *L'Ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària.* Tesis doctoral dirigida por Dra. M. Cambra, Universitat de Barcelona, 2002.

PAJARES, F. M. *Teacher´s beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. Review of Educational Research, v. 62, n.3, pp. 307-332, 1992.

RICHARDS, J. C. y LOCKHART, C. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas.* Madrid: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. *Enfoque y métodos en la enseñanza de idiomas.* Madrid: Cambridge University Press, 1998.

STERN, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

SILVA, Kleber Aparecido da. *Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro*. Linguagem & Ensino, v. 10, n. 1, pp. 235-271, jan./jun. 2007.

VEZ, J. M. *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras.* Rosario - Santa Fe: Homo Sapiens, 2001.

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social.* Madrid: Cambridge University Press, 1999.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making, and classroom practice.* Cambridge: Cambridge University Press, 1996

WOODS, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona: Paidós, 1987.

WOODS, P. *Symbolic Interactionism: Theory and Method.* In M. D. LeCompte, Millroy, W.L. y Preissle, J. (Ed.), The Handbook of Qualitative Research in Education (pp. 337-404): San Diego, 1992.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

O RESUMO DE COMUNICAÇÃO PARA EVENTOS ACADÊMICOS: ORGANIZAÇÃO RETÓRICA E PROPÓSITO COMUNICATIVO

JOHN HÉLIO PORANGABA DE OLIVEIRA (UNICAP)
BENEDITO GOMES BEZERRA (UPE/UNICAP)

Introdução

A produção dos gêneros acadêmicos representa uma atividade de letramento que a comunidade acadêmica precisa ter no ensino superior. Essa atividade implica em interpretação, organização, compreensão e conhecimento das novas formas de saber produzir e receber os gêneros acadêmicos de forma geral e nas especificidades de produção tanto para as atividades pedagógicas quanto para as atividades de produção científica (BEZERRA, 2012; DIONÍSIO; FISCHER, 2010).

O gênero resumo de comunicação (doravante RC) para eventos acadêmicos constitui uma particularidade em que caracterizam uma atividade resumitiva autônoma a priori, dado seus propósitos comunicativos e o contexto de circulação, pois circula isoladamente do gênero que "resume" ao contrário de outros gêneros resumo que sua produção é realizada a posteriori (MIRANDA, 2014). A partir desse exposto, surge a necessidade de empreender uma descrição da organização retórica e dos propósitos comunicativos do RC para eventos acadêmicos, de modo que se possa compreender sua singularidade bem como sua relação com outros tipos de resumos.

Assim, nos situarmos no campo de estudo dos gêneros da comunidade acadêmica em virtude da proposta de Swales (1990), em que buscamos, portanto, descrever a organização retórica do gênero RC considerando seus propósitos comunicativos e o contexto em que o gênero se constitui como parte do discurso científico.

Dessa forma, neste trabalho, enfocamos brevemente alguns conceitos para o entendimento de propósitos comunicativos atribuindo uma relação com o contexto

a partir de Swales (1990) e Biasi-Rodrigues; Bezerra (2012), em seguida, optamos pela descrição da organização retórica do gênero RC diante da compreensão dos estudos de Bhatia (1993) e Carvalho (2010), em que ilustramos essa descrição por sua aplicação social entrelaçada ao proposito comunicativo no contexto em que esse gênero está vinculado.

Apontamentos sobre os propósitos comunicativos

A questão dos propósitos comunicativos já tem sido debatida em diversas pesquisas. Surgiu na obra *Genre Analysis: English in academic and research settings,* de Swales, na definição de gêneros, com uma compreensão de que "é um critério privilegiado que opera no sentido de manter o escopo do gênero conforme concebido aqui, estreitamente ligado a uma ação retórica comparável" (SWALES, 1990, p. 58).

Diante desse exposto, podemos perceber que é a partir do propósito comunicativo que identificamos um gênero. Pois é a partir do propósito comunicativo que a realização dos gêneros se tornam possíveis. Essa caracterização foi retomada pelo mesmo autor em trabalhos posteriores, em que Swales ampliou sua compreensão empreendendo que um gênero possui um conjunto de propósitos comunicativos.

Nessa perspectiva, Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012) discutiram o conceito de propósito comunicativo como um critério de grande relevância para os estudos de gênero seguindo os pressupostos teóricos de Swales. Nisso, eles verificaram que um gênero é identificado inicialmente em um nível mais geral e, posteriormente, após uma análise do gênero é possível encontrar um conjunto de propósitos comunicativos que envolvem a produção desse gênero, bem como identificar variedades do mesmo gênero, como é o caso do gênero RC.

Na verificação de Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012), o propósito comunicativo define, embasa e determina a forma e as escolhas relativas ao conteúdo e ao estilo do gênero. Nesse sentido, os autores compreendem "que o gênero se mantem focalizado em uma determinada ação retórica graças aos propósitos comunicativos" (BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012, p. 235).

Esses autores dizem, ainda, que o propósito comunicativo é o que os gêneros realizam. Mas um gênero possui um conjunto de propósitos que atendem as intenções particulares dos produtores e, intenções dos controladores da produção e

circulação do gênero, além da realização do gênero como texto (BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012). Assim, ao que vemos a partir da análise do corpus, os propósitos comunicativos do gênero RC estão interligados ao contexto de produção e circulação como determinante dos valores e compartilhamento das convenções do gênero.

Diante dessa compreensão em que os propósitos comunicativos são ressaltados, Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012, p. 238) interpretam que "o propósito comunicativo é realizado pelos *moves* ou unidades retóricas, estes por sua vez, seriam realizados por diferentes estratégias retóricas, cambiáveis entre si". Nisso, o gêneros é centrado no propósito comunicativo. Mas o gênero é constituído em uma dinâmica que envolve um conjunto de propósitos que envolvem desde as intenções particulares dos produtores até as intenções dos controladores da produção e circulação do gênero que vai do texto ao contexto ou situação comunicativa (BIASI-RODRIGUES E BEZERRA, 2012).

Vimos ate aqui que os propósitos comunicativos são os determinantes da definição do gênero, e que é a partir deles que são estabelecidas as formas de constituição e estruturação do gênero em estreita compreensão com o contexto.

Metodologia e corpus

Partindo de apontamento sobre propósitos comunicativos de gênero da comunidade acadêmica, nos situamos na abordagem de estudos de gêneros para fins específicos ESP – *English for Specifc Purposes*, em virtude da proposta de Swales (1990), pois escolhemos o RC em virtude da continuidade discursiva.

Nessa perspectiva, realizamos uma pesquisa documental de caráter qualitativo em que fizemos uma análise de quinze (15) RC coletados de Grupo de Trabalho (GT) sobre gêneros textuais/discursivos, da área de Letras e Linguística, de três (3) eventos acadêmicos: SIGET, ABRALIN e ECLAE, todos realizados no ano de 2015, sendo cinco (5) resumos de cada evento acadêmico, todos retirados dos anais de cadernos de resumo na mídia digital, elaborados por acadêmicos: estudante, professor e pesquisador.

O procedimento de análise parte da compreensão do contexto para o texto em que são descritos quatro passos originalmente, mas por falta de espaço neste trabalho, optamos por analisar os dados em três passos da abordagem de Swales sobre

análise de gêneros em ESP. O 1º passo constou da identificação do gênero RC para eventos acadêmicos. O 2º passo constou da definição dos propósitos comunicativos do referido gênero. No 3º passo, descrevemos a organização textual caracterizada pelos movimentos retóricos realizados nesse gênero constituído como parte do discurso científico, em que partimos dos estudos de Bhatia (1993) e Carvalho (2010).

Os propósitos comunicativos do gênero RC em seu contexto

O termo "resumo" compreende um caráter polissêmico para muitos gêneros (SWALES; FEAK, 2010). Más, não encontramos uma definição clara, e que envolva todas as variações do gênero na literatura existente. Assim, buscamos a partir de Bhatia (1993), um conceito geral do resumo como uma síntese de uma pesquisa completa, em que são descritos os conhecimentos exatos e preciso de um texto longo para o leitor.

Em relação ao gênero RC, Swales e Feak (2010) apresentam uma compreensão do que seja esse gênero, tratando-o como resumo de conferência. Pois, eles projetaram o livro *Abstracts and the Writing of Abstracts* para desmistificar a construção desta forma escrita essencial e para equipar os estudiosos com as habilidades para resumir o seu trabalho de forma clara e convincente.

> O gênero resumo de conferência (RC) é um gênero diferente, porque tanto o seu contexto quanto a finalidade são muito diferentes às de um outro resumo. Em termos de contexto, RC são independentes [...]. Quanto à finalidade, RCs são textos projetados para receber o seu autor em programas de conferências. O objetivo, então, por escrito, do RC é para impressionar os avaliadores para uma proposta de conferências, que na verdade podem ter pouco tempo para ler e avaliar a sua proposta. Dado o propósito de escrever e enviar um RC é criar uma oportunidade para apresentar seu trabalho, seu RC será tipicamente um pouco promocional; com efeito, que normalmente tentam "vender" o seu trabalho (SWALES; FEAK, 2010, p. 43).

Essa compreensão do conceito do RC ou resumos de conferência dos autores britânicos Swales e Feak, situados na abordagem de estudo de gêneros para fins específicos é muito clara em sua descrição. Mas por ser apresentado em um material/livro didático, optamos apenas por trazer essa compreensão como suporte para uma definição geral do gênero RC e discussões acerca de sua produção e circulação.

Miranda (2014) situada na abordagem de estudos de gênero do Interacionismo sóciodiscursivo, concebe que o RC para eventos acadêmicos está associado à atividade acadêmica e tem as funções de, primeiro, submeter uma proposta a avaliação de um comité para participar em um evento científico e depois, se aprovado, informar ao público assistente do evento sobre o conteúdo da comunicação que será apresentada.

A partir desse exposto sobre a compreensão do nosso objeto de estudo, passaremos a descrever brevemente os propósitos comunicativos do gênero RC interligado ao contexto de produção e circulação como determinante dos valores e compartilhamento das convenções do gênero, para então empreender a descrição da organização retórica do gênero RC.

Contexto de produção e circulação do RC

Para empreendermos o contexto de produção e circulação do gênero RC para eventos acadêmicos como determinante dos valores e compartilhamento dos propósitos comunicativos, das convenções do gênero, observamos o evento acadêmico como um fato social (DURKHEIM, 1985/2001), em que a comunidade acadêmica constitui uma consciência coletiva, onde o fato social se torna coercitivo, ou seja, vem imprimir suas características aos indivíduos.

Desse modo, compreendemos que o conhecimento do contexto como fato social deve esclarecer os propósitos comunicativos desta comunidade sobre a produção e o uso desse gênero. Assim, nessa perspectiva, os membros da comunidade acadêmica compartilham um certo conjunto de propósitos comunicativos, quais sejam, interpretar, organizar e compreender o conhecimento das formas de saber produzir e receber os gêneros acadêmicos das atividades de produção científica (BEZERRA, 2012; DIONÍSIO; FISCHER, 2010).

No contexto de produção e circulação do gênero RC para eventos acadêmicos, a produção desse gênero apresenta-se como forma de divulgar e socializar descobertas e pesquisas realizadas pela comunidade científica na perspectiva de uma proposta para participar dos discursos científicos, os quais são moldados e organizados segundo a área de concentração do evento.

Diante dessas características do contexto, está situada a compreensão da área de conhecimento que implicam para a produção e circulação do gênero RC. Ainda temos nesse contexto as convocatórias para submissão dos resumos que restringem a produção desse gênero, as quais implicam na descrição dos pontos a serem abordados no resumo a ser escrito e quantidade de palavras.

Diante dessa compreensão, percebemos que o contexto de produção e circulação do gênero RC implica na elaboração dos propósitos comunicativos do referido gênero, uma vez que os propósitos comunicativos são o critério privilegiado para definição do gênero, os quais são realizados por unidades retóricas ou os pontos a serem tratados no resumo, em que está descrito na convocatória para submissão do resumo, quais sejam objetivos do trabalho, indicação da fundamentação teórica e metodológica e resultados.

Dessa forma, trazemos uma compreensão acerca da organização textual do gênero resumo de artigo descrita por Bhatia (1993) que foi adaptada para compreensão do gênero resumos de tese (CARVALHO, 2010) que consiste no modelo da figura 1, com quatro (4) movimentos retóricos e suas respectivas estratégias de condução dos movimentos retóricos. Modelo que configura a amostra que pode ser observada de forma sintética nos RC.

Figura 1: Padrão descritivo da organização textual dos resumos de artigos de pesquisa Bhatia (1993)

INTRODUZIR O PROPÓSITO (*move 1*)
Estratégia 1: indicar a intenção do autor e/ou Estratégia 2: levantando a hipótese e/ou Estratégia 3: apontando os objetivos e/ou Estratégia 4: apresentando o problema a ser solucionado
DESCREVER A METODOLOGIA (*move 2*)
Estratégia 1: apresentando o quadro teórico-metodológico adotado e/ou Estratégia 2: incluindo informações sobre o corpus e/ ou Estratégia 3: descrevendo os procedimentos ou métodos utilizados e/ou Estratégia 4: indicando o escopo da pesquisa
SINTETIZAR OS RESULTADOS (*move 3*)
Estratégia 1: apontando observações sobre os dados analisados e/ou Estratégia 2: apresentando os resultados encontrados e/ ou Estratégia 3: sugerindo soluções para o problema (caso tenha sido apontado no primeiro move)
APRESENTAR AS CONCLUSÕES (*move 4*)
Estratégia 1: interpretando os resultados e/ou Estratégia 2: apontando inferências sobre os resultados e/ ou Estratégia 3: indicando implicações acerca dos resultados obtidos e/ou Estratégia 4: apontando aplicações dos resultados obtidos

Fonte: (CARVALHO, 2010, p. 118)

A partir desse padrão descritivo da organização textual dos resumos de artigos de pesquisa que Bhatia (1993) elaborou para esse gênero, apresentamos a seguir, na figura 2, a partir do modelo de análise de Carvalho (2010), uma proposta de organização retórica do gênero RC, em que na amostra pode ser observada de forma sintética como os autores dos RC empreenderam a produção do gênero e elevaram seus propósitos comunicativos na configuração dos movimentos retóricos ou *move*.

Figura 2: Configuração dos movimentos retóricos em RC.

Resumo/ *Moves*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
M1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
M2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
M3	X	X	-	X	X	X	X	X	-	X	-	-	X	X	X
M4	X	X	-	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaboração própria

Segundo a teoria tradicional de gêneros, descrita acima, o propósito comunicativo é realizado por estruturas de *move*, as quais apresentamos na figura 2 acima, uma amostra de como os autores dos RC produziram esse gênero configurado nos movimentos retóricos (M1, M2, M3 e M4). Mas esses movimentos podem ser realizados por diferentes estratégias retóricas (ER) como expomos na figura 3 a seguir.

Figura 3: Configuração dos movimentos e estratégias de condução dos movimentos retóricos em RC.

Resumo/ *move*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
M1 ER1	x	-	X	-	X	-	X	X	-	-	X	-	-	-	-
M1 ER2	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-
M1 ER3	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X
M1 ER4	-	-	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	X	-	-
M2 ER1	X	X	-	X	-	-	-	X	X	-	-	-	X	X	X
M2 ER2	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-	-	X
M2 ER3	X	-	X	X	-	X	X	-	-	-	X	X	X	X	-
M2 ER4	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M3 ER1	X	X	-	X	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X
M3 ER2	X	-	-	-	-	X	-	X	-	X	-	-	X	X	-
M3 ER3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M4 ER1	X	X	-	-	-	X	X	-	X	-	-	-	-	-	-
M4 ER2	-	X	-	X	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
M4 ER3	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M4 ER4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: elaboração própria

A partir da observação dos dados apresentados acima, podemos observar que os quatro movimentos da proposta de Bhatia (1993) não foram contemplados em sua totalidade na maioria dos RC da amostra realizados. Assim, percebemos que a prioridade atribuída aos movimentos 1 e 2 (M1 e M2) é total em relação aos movimentos 3 e 4 (M3 e M4). Dessa forma, compreendemos que introduzir o propósito e descrever a metodologia, M1 e M2 respectivamente, são os aspectos de maior relevância para promoção e a produção dos RC para impressionar os avaliadores para uma proposta de comunicação (SWALES; FEAK, 2010), muito embora descritos em alguns resumos analisados.

Ainda sobre a observação dos dados apresentados acima, observamos a hibridização entre os movimentos retóricos e inclusão de estratégias retóricas de aspectos não mencionados pelo padrão descritivo da organização textual dos resumos

em Bhatia (1993). Tais aspectos e repetição de um mesmo movimento nos RC analisados dificultou a classificação em cada um de seus movimentos.

Diante dessa observação, inferimos que a análise do corpus apresentou um padrão de organização textual com certa variação quanto ao padrão dos movimentos retóricos indicados por Bhatia (1993), ao que atribuímos essa variação devido ao contexto de produção e circulação do gênero, uma vez que, o autor do resumo não possui uma pesquisa/texto pronto para enviar ao evento acadêmico, quando receber a informação da convocatória de submissão de resumos para comunicação, o que torna o gênero resumo uma proposta ou um mini-projeto (MIRANDA, 2014).

Nesse sentido, compreendemos que a distinção das estratégias retóricas utilizadas nos RC, no corpus analisado, corresponde ao propósito comunicativo em consideração ao contexto de produção e circulação desse gênero pela comunidade acadêmica em que na tentativa de promover o seu trabalho a uma aceitação pela comissão avaliadora do evento, bem como pelo fato do resumo assemelharem-se a uma proposta, os autores introduzem novas estratégias retóricas, as quais percebemos na análise do corpus, quais sejam: contextualização da pesquisa, justificativa e relevância da pesquisa, justificativa do objeto de estudo e descrição dos fundamentos teóricos, como podemos observar na figura 4 a seguir a incidência desses pontos.

Figura 4: Introdução de novas estratégias retóricas (ERcp = contextualização da pesquisa, ERjrp = justificativa e relevância da pesquisa, ERjoe = justificativa do objeto de estudo e ERdft = descrição dos fundamentos teóricos).

Resumos/ estratégias retóricas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
ERcp	-	-	-	X	X	X	-	-	X	X	X	X	X	X	X
ERjrp	X	-	-	-	-	-	X	X		X	X		X	X	X
ERjoe	X	-	-	-	X	-	-	-	X	X	X	-	-	-	X
ERdft	X	-	-	X	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-

Fonte: elaboração própria

De acordo com o padrão particular da organização textual do modelo adotado, podemos inferir que a especificidade da amostra dos RC coletada e analisada corresponde ao propósito comunicativo da produção e circulação dos referidos resumos em consideração ao contexto, visto que os propósitos comunicativos desse gênero são reconhecidos pelos avaliadores dos eventos acadêmicos e desse modo passam a ser aceitos como o gênero exigido em que a estrutura esquemática do discurso está ligado a uma ação retórica comparável.

Nessa perspectiva, de acordo com o contexto sociocultural do gênero RC, escrito por estudantes, professores e pesquisadores para eventos acadêmicos, verificamos que as particularidades desse gênero mostram-se significativas para a descrição de um padrão principal para a organização retórica desse gênero. Desse modo, a figura 5 descreve o padrão descritivo da organização textual dos RC para eventos acadêmicos da área de letras e linguística.

Figura 5: Padrão descritivo da organização textual dos RC para eventos acadêmicos.

M1: INTRODUZIR O PROPÓSITO	
Estratégia 1: contextualizando a pesquisa	e/ou
Estratégia 2: justificando o objeto de estudo	e/ou
Estratégia 3: justificando a relevância da pesquisa	e/ou
Estratégia 4: indicando a intenção do autor	e/ou
Estratégia 5: levantando a hipótese	e/ou
Estratégia 6: apontando os objetivos	e/ou
Estratégia 7: apresentando o problema a ser solucionado	
M2: DESCREVER A METODOLOGIA	
Estratégia 1: apresentando o quadro teórico-metodológico adotado	e/ou
Estratégia 2: descrevendo os fundamentos teóricos	e/ou
Estratégia 3: incluindo informações sobre o corpus	e/ou
Estratégia 4: descrevendo os procedimentos ou métodos utilizados	e/ou
Estratégia 5: indicando o escopo da pesquisa	

M3: SINTETIZAR OS RESULTADOS	
Estratégia 1: apontando observações sobre os dados analisados Estratégia 2: apresentando os resultados encontrados	e/ou
M4: APRESENTAR AS CONCLUSÕES	
Estratégia 1: interpretando os resultados Estratégia 2: apontando inferências sobre os resultados	e/ou

Fonte: fonte elaboração própria

A partir da análise dos dados podemos verificar, ainda, que a ordem dos movimentos retóricos realizados pelas diferentes estratégias são bem dinâmicos e flexíveis, pois depende da forma como o autor do resumo concebe e constitui esse gênero, pois a partir dessa perspectiva o autor delineia a estrutura esquemática do discurso, um aspecto que influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo do gênero RC.

Nesse sentido, observamos que em alguns dos resumos analisados os movimentos retóricos 1 e 2 (M1 e Me) a recorrência desses dois movimento na estrutura esquemática dos resumos analisados, de modo que a nossa descrição do padrão descritivo da organização textual dos RC para eventos acadêmicos foi acrescida de três estratégias retóricas no movimento 1 (M1, de introduzir o propósito e, no movimento 2 (M2), de descrever a metodologia, foi acrescido mais um em relação ao modelo do qual tomamos como base para estruturação do referido gênero.

Ainda no que diz respeito a organização textual dos RC para eventos acadêmicos, observamos a pouca recorrência dos movimentos retóricos 3 (M3 e M4), de sintetizar os resultados e apresentar as conclusões respectivamente. No entanto a dinamicidade e flexibilidade de produção desse gênero abraça algumas considerações pontuadas pelas estratégias retóricas. Pois, como discutimos acima, esse gênero é a idealização de uma proposta de comunicação que em grande maioria o autor não possui um trabalho pronto, portanto, é uma produção que antecede a realização da pesquisa a que o RC informa.

Conclusões

Diante do estudo realizado, concluímos que o RC para eventos acadêmicos é um gênero diferente de outros gêneros resumo, porque em seu contexto ele é diferente desde sua elaboração à sua aceitação que antecede a produção de um texto maior. É diferente também em relação aos seus propósitos comunicativos que busca promover seu discurso e informar o conteúdo a ser apresentado na comunicação, e ainda podem ser encontrados outros propósitos, tais como indicar uma pesquisa a ser realizada, criar uma oportunidade para apresentar seu trabalho, promover o autor a um letramento acadêmico científico, etc.

Essa compreensão do contexto e propósitos comunicativos do gênero RC esclarece e proporciona o desenvolvimento da descrição da organização retórica desse gênero, realizada acima, como parte do discurso científico. Assim, concluímos que o enfoque do objetivo e do arcabolso teórico metodológico utilizado permitiu identificar esse gênero como um gênero diferente, ao que observamos na análise do corpus da pesquisa uma certa variação dos movimentos e estratégias retóricas na realização do gênero sem que este comprometesse o sentido e manutenção do escopo do gênero estreitamente ligado a uma ação retórica comparável.

Assim, diante do estudo realizado podemos inferir que o gênero RC para eventos acadêmicos precisa ser explorado em outros estudos, dada sua dinamicidade e flexibilidade de produção textual, uma particularidade e importância para o âmbito acadêmico e desenvolvimento do saber dos estudantes, professores e pesquisadores e apresenta uma certa que considera desde os propósitos comunicativos até o seu contexto de produção e circulação.

Referências

ATAÍDE, Cleber Alves de; GOMES, Valéria Severina; ALMEIDA, Sherry Morgana de; SILVA André Pedro da (Orgs.). Ensino de língua, literaturas e outros diálogos possíveis. Livro de resumos do VI Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino – GELNE /ENCLAE. Recife: **Pipa Comunicação**, 2015. Disponível em: < http://gelne.org.br/site/documentos/VI-ECLAE-Livro-de-Resumos.pdf > acesso em 12/11/2015.

BAWARSHI, Anis S. e REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino.** [Tradução de Benedito Gomes Bezerra] São Paulo: Parábola, 2013.

BEZERRA, B. G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos.** Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros acadêmicos em cursos de especialização:** conjunto ou colônia de gêneros? Belo Horizonte, Revista Brasileira de Linguística Aplicada – RBLA, v. 12, n. 3, 2012, p. 443-461.

BHATIA, V. K. ***Analysing Genre****: language use in professional settings.* New York: Longman, 1993.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete; BEZERRA, Benedito Gomes. Propósito comunicativo em análise de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 231-249, jan./abr. 2012.

CARVALHO, Flaviane Faria. Padrões de organização textual e lexicogramatical do gênero acadêmico resumo de tese: um estudo de caso. **Trabalhos de linguística aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, June 2010.

DIONÍSIO, Lourdes; FISCHER, Adriana. **Literacia(s) no Ensino Superior:** Configurações em Práticas de Investigação. Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades UM. CIEd. Actas do Congresso Ibérico ISBN: 978-972-8746-80-3, 2010.

DURKHEIM, Emile. As regras do método sociológico. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MIRANDA, Florencia. Contribuições para um modelo didático do gênero "resumo de comunicação". In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). A**teliê de gêneros acadêmicos:** didatização e construção de saberes. João Pessoa: Ideia, 2014.

REIS, Jaqueline de Andrade [et al.] (organizadores). C122 Caderno de resumos do IX Congresso Internacional da ABRALIN. Belém: **ABRALIN**, 2015. Disponível em: < http://ixcongresso.abralin.com.br/BONECO_CADERNO_DE_RESUMOS_IX_ABRALIN_2015_8.pdf > acesso em 12/11/2015.

SWALES, J. M. **Genre Analysis:** English in academic and research settings. Nova York: Cambridge University Press, 1990 [13 printing, 2008].

SWALES, John; FEAK, Christine. **Abstracts and the Writing of Abstracts.** Michigan: The University of Michigan Press, 2010.

VIII SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais: Diálogos no Estudo de Gêneros Textuais/Discursivos - Uma escola brasileira? USP, 8 a 10 de setembro de 2015. Caderno de resumos. Disponível em: < http://siget2015.fflch.usp.br/sites/siget2015.fflch.usp.br/files/u56/Caderno%20de%20resumos%204.pdf > acesso em 12/11/2015.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

O TRABALHO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA DISLEXIA: EXALTANDO A DIMENSÃO HUMANA ATRAVÉS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

RENATA DE LOURDES COSTA DE MENEZES (UFPB)
MAÍRA CORDEIRO DOS SANTOS (UFPB)

Introdução

Para dar conta da complexidade de fatos envolvidos no processo de aprendizagem passou-se a argumentar na direção de um arcabouço teórico construído *trans*disciplinarmente. Como o próprio prefixo indica, o paradigma transdisciplinar visa à apreensão da realidade, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. Desse modo, persegue aquilo que está, ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina (NICOLESCU, 2000).

Esse texto é, logo, uma contribuição no sentido de ampliar as possibilidades de pensar e fazer o campo da educação especial e da prática do professor, problematizando, questionando e procurando novos esquemas que iluminem a compreensão do processo de aprendizagem e das possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos na construção do saber. Trata-se, portanto, de um estudo qualitativo-interpretativista no qual nosso objetivo é promover uma interlocução entre o quadro teórico-epistemológico e metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) e a atuação do docente na educação especial, especialmente em relação à dislexia, considerando a natureza sociohistórica da ação humana. Para tanto, apoia-se, fundamentalmente, nos postulados de Bronckart (1999, 2006, 2008) em diálogo com as esferas teórica, científica e profissional do trabalho docente. De forma ampla, então, integra as discussões desenvolvidas no Grupo de

Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT//UFPB/CNPq), do qual as autoras fazem parte.

Iniciaremos as seções desse capítulo apresentando um panorama geral das proposições interacionistas sociodiscursivas articuladas à práxis docente quanto à educação especial. Exploraremos, eminentemente, os pontos de consenso com o intuito de consubstanciar melhor a atuação do professor frente às demandas transdisciplinares que se interpõem na atualidade. Em seguida, discutir-se-á a relação entre o ISD e o diagnóstico e tratamento da dislexia e o papel do professor no processo de desenvolvimento e aprendizagem da leitura e da escrita da criança disléxica.

Uma interlocução entre o Interacionismo Sociodiscursivo e o trabalho do professor na educação especial

Desenvolvido desde, aproximadamente, 1980 pelo que se convencionou chamar Grupo de Genebra, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) tem como percussor o professor e psicólogo da linguagem, Jean-Paul Bronckart. Percorrendo todo caminho de sua formação acadêmica, que se imbrica aos princípios e projetos do ISD, logo percebemos possíveis relações de afinidade com a Psicopedagogia e com a educação especial.

Bronckart teve, primeiramente, uma formação inicial em Psicologia na Universidade de Liège, na Bélgica, onde integrou o Laboratório de Psicologia Experimental, de Marc Richelle, discípulo de Skinner; rejeitando, todavia, os princípios teóricos do behaviorismo e sensível aos aportes da psicologia soviética, aderiu firmemente aos postulados de Vygotsky, Leontiev e Luria. Sua inclinação linguística nasce com seu interesse pelos aportes técnicos da Gramática Gerativa, de Chomsky, e segue uma formação complementar em Linguística Enunciativa e outra em Análise do Discurso, onde travou um diálogo amigável com as obras de Bakhtin e Jean-Michel Adam. Após ministrar um curso de Linguística para formadores e professores da escola primária de Genebra assumiu a função de professor de Psicopedagogia das Línguas. Nesse novo quadro, formou-se em Ciências da Educação, de onde emergiu sua preocupação didática, de modo especial com o problema das condições de adaptação dos modelos teóricos e dos resultados das

pesquisas empíricas à realidade da sala de aula e do trabalho do professor (BRONCKART, 2006; MACHADO, 2004). É, pois, nesse contexto de abordagem intervencionista de ensino que surge o projeto do ISD propriamente dito.

Por filiação, o ISD apresenta-se como uma corrente que adere ao movimento do Interacionismo Social, do qual é, concomitantemente, uma variante e um prolongamento. No que concerne ao fundamento comum, Bronckart (2006) salienta que: 1) os processos de socialização e individuação são duas vertentes indissociáveis do desenvolvimento humano; 2) as Ciências Humanas devem ocupar-se com os problemas de intervenção prática da realidade; e 3) a divisão positivista das disciplinas deve ser rejeitada em prol de uma ciência do humano, que envolve a interdependência entre os aspectos fisiológicos, cognitivos e sociais do funcionamento humano.

Sobre as características diferenciadoras de sua proposta, Bronckart (2006, p. 104, grifo do autor) pontua:

> Nossa própria abordagem, que classificamos de **interacionismo sociodiscursivo**, inscreve-se no esquema vygotskyano evocado anteriormente, integrando, porém, ao esquema, ao mesmo tempo, de maneira mais determinada e técnica, o papel e as propriedades da atividade de linguagem.

Com base nesse panorama geral delineado, nos propomos, nessa primeira seção, a traçar possíveis diálogos entre o quadro teórico-epistemológico do ISD e o saber-fazer docente interligado às questões de educação especial.

No tocante ao processo de desenvolvimento, o pensamento bronckartiano se apoia nas ideias de Vygotsky (2007, 2008) as quais referem que o meio sociohistórico é a condição de emergência das funções mentais superiores, num deslocamento que parte do interpessoal para o intrapessoal, sempre mediado pelo signo. Isso significa que as relações interacionais socialmente estabelecidas permitem a internalização da linguagem e a formação de capacidades auto-reflexivas ou conscientes que, por sua vez, acabam por recriar e reinterpretar a realidade circundante, num movimento que une os processos de socialização e individuação.

Nesse sentido, uma vez que a transformação humana está relacionada à dinâmica interiorização-exteriorização, é imperioso, na prevenção ou intervenção docente, avaliar como se organizam e se desenvolvem as atividades de aprendizagem criadas pelas condições sociais e relações interpessoais delas decorrentes. Assim, seja administrando orientação ou prestando assistência para auxiliar possíveis dificuldades de aprendizagem, ancorado numa perspectiva sócio-histórico-dialética, o professor deve atentar para o que Vygotsky denominou de "Zona de Desenvolvimento Proximal", ou simplesmente ZDP.

Como aponta Holzman (2002 *apud* MAGALHÃES, 2009), a ZDP não significa, literalmente, uma zona, nem um lugar, mas uma abstração, um espaço de vida que instaura a relação entre o que os participantes são e o que estão em processo de tornar-se. Isto é, um lócus de aprendizagem-desenvolvimento no qual "o foco está na criação de novos significados em que as mediações sociais são pré-requisito (instrumento) e produto (desenvolvimento)" (MAGALHÃES, 2009, p. 61).

A tese vygotskyana, a esse respeito, é a de que aquilo que "a criança consegue fazer com a ajuda de outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha" (VYGOTSKY, 2007, p. 96). Dessa maneira, haveria dois níveis de desenvolvimento: 1) o *nível de desenvolvimento real*, ou seja, o desenvolvimento das capacidades mentais que se estabeleceram como resultado de ciclos desenvolvimentais já completados; e 2) *o nível de desenvolvimento potencial*, determinado através de problemas que a criança não pode solucionar de forma independente, mas, apenas, assistencialmente.

Assim, se a criança resolve um problema depois que o professor, no curso de sua metodologia, mostra como o problema pode ser solucionado, ou se ambos iniciam a solução e a criança completa, ou, ainda, se a criança consegue obter êxito em colaboração com outras crianças, podem-se antever funções mentais que estão em estado de formação. "Essas funções poderiam ser chamadas "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, em vez de "frutos" do desenvolvimento" (VYGOTSKY, 2007, p. 98). Todavia, o que hoje se encontra em estado embrionário, amadurecerá amanhã.

Por isso é importante delinear, prospectivamente, o futuro imediato do *infans* e seu estado dinâmico de desenvolvimento, oferecendo apropriação sociocultural ou acesso a atividades que contemplem não tão-somente o que já foi atingido, mas aquilo que está em processo de maturação.

Nesse sentido, Bronckart (1999) reforça que são as intervenções deliberadas no cerne do meio social, mediatizadas por atividades linguageiras, que tornam possível a apropriação e, consequentemente, impulsionam o processo de desenvolvimento. Considerando, então, transformação enquanto apropriação sociocultural, o processo pedagógico deve ser espaço desenvolvimental por excelência, notadamente porque tem a capacidade de, respaldados pela perspectiva vygotskyana,

> mudar o curso da vida de alguém, incluindo a rejeição destrutiva do velho, juntamente com outras pessoas de importância – e por meio da transposição de fronteiras entre mundos, não somente através da ascensão nas escalas da maturidade e competência (ENGESTRÖN, 1996 *apud* MATEUS, 2009, p. 30).

Nessa acepção, o ISD coloca em primeiro plano a práxis humana, isto é, a dimensão ativa do sujeito. Isso significa rejeitar os ideais de objetividade, neutralidade e universalidade postulados pelo positivismo e considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas. Portanto, as pesquisas travadas no âmbito do ISD, envolvem, necessariamente, a competência de "poder" e a disposição para "fazer" do indivíduo em sua situacionalidade concreta e contextualizada, o que, conforme afirma Bronckart (2008), se caracteriza pelo estabelecimento do "agir" como unidade de análise do funcionamento do ser humano. Essa posição resgata a premissa de que os problemas de intervenção prática, e principalmente as questões de educação, são centrais para qualquer ciência do humano e, portanto, não devem ser postergados em favor da construção de uma ciência formal.

Segundo Moita Lopes (2009), o pensamento pós-moderno deseja, sobremodo, compreender, na sua complexidade e natureza, o mundo em que vivemos e discutir questões de pesquisa que sejam responsivas às performances sociais, sem restringir-se, apenas, às relações de causa e efeito, mas criando inteligibilidade sobre a realidade circundante. É exatamente a partir da formulação de demandas sociais que surgiu a atividade pedagógica, enquanto campo de intervenção preocupado com questões de ordem praxiológicas.

Seguindo a epistemologia monista de Spinoza para a qual o universo é constituído de uma substância única, o ISD, igualmente, defende a articulação de disciplinas, num movimento que congrega o que Bronckart (2006, p. 10) denominou de "ciência do humano". O esforço é para reunir, numa organização de conjunto, todas as dimensões do indivíduo, sejam elas biológicas, comportamentais, mentais ou sociais. O sujeito, pois, é tomado em sua fluidez e hibridade. Esse posicionamento de Bronckart, sem dúvida, insere as contribuições do quadro interacionista sociodiscursivo no panorama do conhecimento contemporâneo e aponta para o caráter transdisciplinar do ensino e para a heterogeneidade do fenômeno da aprendizagem.

Nessa linha de pensamento, Moita Lopes (2009) argumenta a favor de uma atitude transdisciplinar, que abandone, definitivamente, a preocupação de se limitar a um componente teórico único, uma vez que muitas das compreensões mais relevantes sobre o mundo atual podem advir dos entrecruzamentos disciplinares. Por isso, contrário a uma visão departamentalizada, sustenta que devemos violar os limites, atravessar as fronteiras, continuamente se transformando.

Adiante, então, problematizaremos, questionaremos e procuraremos entrever novos esquemas que iluminem a compreensão do processo de aprendizagem e das possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos disléxicos na construção do saber à luz do olhar interacionista sociodiscursivo.

Desenvolvimento da linguagem, dislexia e o trabalho do professor numa perspectiva sociointeracionista

Muitas vezes, o professor depara-se com a necessidade de buscar de tratamentos e respostas para distúrbios que afetam o desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos. Muitos métodos, no entanto, procuram solucionar os problemas de modo específico, sem encarar o indivíduo na sua totalidade. Conforme discutido anteriormente, o arcabouço teórico-metodológico do ISD procura entender o sujeito de modo global, envolvendo as diversas áreas do conhecimento que fazem parte da formação do indivíduo. Essa perspectiva pode ser entendida para auxiliar o tratamento de diversos distúrbios de aprendizagem, sob enfoque sociointeracionista, relacionando aspectos biológicos, sociais, emocionais, etc.

Segundo Vigotski (2007; 2012), é necessário compreender os fatores sociais que interagem com os seres humanos ao longo da sua história. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento humano modifica-se conforme variam os contextos sociais de interação entre indivíduo e mundo exterior. Nesse sentido, a criança é considerada, desde o nascimento, como elemento do meio social como um todo, atuando como sujeito dessas relações sociais da qual faz parte. O social não é entendido como *algo exterior*, como *uma força alienígena, externa*, que desempenha uma pressão na criança e que determina as formas sociais. A sociabilidade da criança faz parte, desde o início, dos aspectos essenciais da existência humana. "O ambiente social é uma condição fundamental para o desenvolvimento da criança, para a origem e a diferenciação das suas qualidades e funções humanas" (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006, p. 27). Esse ambiente social atua como condição interna, representando o fator primordial do desenvolvimento das crianças e dos jovens.

A fim de discutir a relação entre a perspectiva do ISD e o trabalho do professor na atuação com a educação especial, tomamos como parâmetro a dislexia, distúrbio de aprendizagem associado à dificuldade com leitura.

A definição de dislexia ainda não é consenso entre pesquisadores. Cada área do conhecimento procura encontrar respostas para explicar as dificuldades que algumas pessoas têm em ler e escrever. Os psicanalistas entendem que os sintomas são resultado de fatores emocionais e inconscientes; alguns oftalmologistas acreditam que se trata de uma disfunção ocular e chamam-na de "síndrome de deficiência postural"; para outros especialistas, como neurologistas ou psiquiatras, o distúrbio é decorrente de disfunções cerebrais, denominando-o de "dislexia de evolução ou do desenvolvimento". Neste artigo, utilizaremos a perspectiva da dislexia como conjunto de fatores cerebrais, sociais e emocionais, tendo em vista que o indivíduo é constituído em suas diversas dimensões.

Segundo Iak (2004), o indivíduo com dislexia de evolução nasce com esse transtorno e se caracteriza por dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, mas não apresenta déficit intelectual em outras áreas nem comprometimento neurológico. A dislexia não pode ser encarada como uma mera dificuldade. Os especialistas classificam-na como distúrbio ou transtorno de aprendizagem que, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico da Associação Americana de Psiquiatria (apud SAMPAIO; FREITAS, 2011, p. 22):

> São diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização ou nível de inteligência.

Além dessa definição, segundo Sampaio (2011), os dois principais manuais internacionais de diagnóstico, o DSM-IV (1995) e o CID-10 (1992), apresentam três tipos de transtornos de aprendizagem específicos: o Transtorno da Leitura (Dislexia); o Transtorno da Matemática (Discalculia); Transtorno da Expressão Escrita (Disgrafia).

A dislexia de evolução/desenvolvimento se diferencia da dislexia adquirida, associada a uma afasia (Wernicke ou Bronca) que, após uma lesão cerebral, pode acarretar a dificuldade em ler, falar, escrever ou compreender a língua. Segundo Nico (2005), a dislexia é um termo criado há mais de 100 anos pelo oftalmologista alemão Dr. Rudolph Berlin para designar uma dificuldade em leitura apresentada por um de seus pacientes. Desde então, vários estudos procuram entender a complexidade do fenômeno da dislexia, buscando formas de diagnóstico e tratamentos adequados.

De acordo com a definição do *National Institute of Health* (apud SAMPAIO; FREITAS, 2011, p. 38) a dislexia é:

> [...] um dos vários tipos de distúrbios de aprendizagem. É um distúrbio específico de linguagem de origem constitucional e caracterizado por dificuldades em decodificar palavras isoladas, geralmente refletindo habilidades de processamento fonológico deficientes. Essas dificuldades em decodificar palavras isoladas são frequentemente inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas e acadêmicas, elas não são resultados de um distúrbio geral do desenvolvimento ou de problemas sensoriais.

O diagnóstico da dislexia é realizado por uma equipe multidisciplinar, que envolve médicos psiquiatras e/ou neurologistas, psicólogo, psicopedagogo e fonoaudiólogo, a fim de avaliar o indivíduo em diferentes perspectivas. Sampaio (2011) aponta os caminhos para o diagnóstico, como a avaliação neuropsicológica a partir de testes de desempenho escolar e a avaliação psicopedagógica, por meio de aplicação de provas operatórias piagetianas.

Por um lado, esse diagnóstico multidisciplinar, embora seja fundamental, pode acarretar problemas para a identificação do distúrbio, uma vez que cada profissional analisará o indivíduo apenas sob sua vertente. Esse diagnóstico compartimentalizado dificulta o entendimento do processo de leitura e escrita do sujeito numa perspectiva global. A proposta do ISD, que constitui um diálogo entre as diversas áreas do conhecimento que formam o ser humano, poderia permitir uma ampliação do diagnóstico, por meio do diálogo entre os campos biológico, social, psicológico (biopsicossocial), buscando uma interação mútua.

Por outro lado, as definições utilizadas para caracterizar o indivíduo com dislexia são ainda muito centradas em testes padronizados e baseados em índices fixados na faixa etária, sem compreender que os processos de desenvolvimento e aprendizagem ocorrem de formas diferentes em cada sujeito, numa perspectiva vigotskiana. Assim, padroniza-se um nível de conhecimento que cada criança deve ter em determinada idade e aplica-se um teste: caso uma criança não atinja o resultado esperado, ela pode ser diagnosticada com um distúrbio de aprendizagem.

A concepção do ISD, baseada na visão interacionista social de Vigotski, procura entender que o desenvolvimento humano é cultural e social. Ou seja, cada indivíduo tem seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem, segundo as ZDPs a que é exposto ao longo da vida. A padronização, numa perspectiva piagetiana, ignora os aspectos individuais do ser humano e suas relações sociais e emocionais ao longo da vida. Um indivíduo diagnosticado com um distúrbio de aprendizagem, por exemplo, pode estar apenas passando por problemas emocionais ou ter seu desenvolvimento um pouco mais tardio em relação às outras crianças de sua idade.

Para Sirgado (2000, p. 51), asseverar que o "desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo" como elemento dessa natureza. Vigotski introduz na psicologia a ideia de que desenvolvimento

psicológico tem como princípio a natureza e origem sociais das funções superiores, opondo-se, assim, às concepções biologizantes em psicologia, contempladas na perspectiva piagetiana.

Os estudos da vertente biológica indicam que o déficit fonológico é a principal causa dos distúrbios da leitura e da escrita, que se manifesta em várias competências linguísticas, como dificuldades de consciência fonológica, memória fonológica, discriminação, definição e articulação das palavras, estando relacionado a um erro na formação da área cerebral do feto destinado à linguagem (COPOVILLA, 2011).

A dificuldade na leitura e na escrita reflete-se no processo de ensino-aprendizagem na escola. A criança disléxica aprende a falar normalmente, mas sua dificuldade centra-se, principalmente, em leitura e escrita, processos cuja aquisição é desenvolvida na escola. Os primeiros problemas são identificados na fase de alfabetização e início do ensino fundamental I, em que a criança já deveria iniciar sua aquisição da leitura e da escrita. Embora seja um distúrbio cerebral, não se podem ignorar os fatores emocionais e psicológicos envolvidos. Por não conseguir acompanhar o ritmo dos outros colegas, o disléxico pode apresentar alterações em seu comportamento, como vergonha, baixa autoestima, sentimento de não pertencimento ao grupo, retração, dificuldade em se concentrar, desmotivação para ir à escola, ler ou estudar, apresentando sentimento de angústia, depressão ou até sofrer *bullying* dos colegas. A consequência disso, geralmente, é o fracasso escolar, repetição de ano ou mesmo a evasão escolar.

Entretanto, é importante diferenciar quando esses problemas são de ordem puramente social e emocional ou quando são resultados de distúrbios de aprendizagem de cunho neurológico. Para essa identificação, é fundamental a articulação dos profissionais da escola, como professores, gestores, supervisores, com os pais dos alunos e profissionais especializados, como psiquiatras, psicólogos e psicopedagogos.

Nesse contexto, é necessário levar em consideração o conjunto das construções da história social humana e suas relações de interdependência, para crianças disléxicas ou não disléxicas. Portanto, se a ação de linguagem é fruto da apropriação humana dos atributos da atividade social mediada pela linguagem (BRONCKART, 1999), há de se levar em conta as interações sociais que são realizadas pela criança no curso do seu desenvolvimento.

Tendo em vista a relação da escola com a aquisição da leitura e da escrita, é fundamental o papel do professor na observação dos fatores que podem indicar a dislexia. Isso porque, como visto acima, os disléxicos podem sofrer inúmeros problemas psicológicos em decorrência do distúrbio, inclusive de colegas de classe. Para isso, é preciso que o professor e a equipe (psico)pedagógica estejam atentos às dificuldades dos alunos e tenham conhecimento do distúrbio, sabendo em relação a suas características e fatores para diagnóstico. Após a identificação, que deve ser realizada o mais precoce possível, a criança deve ser encaminhada a uma equipe multidisciplinar a fim de que possa avaliar seu desenvolvimento e promover seu tratamento.

Apesar de especialistas indicarem fatores cerebrais e, portanto, biológicos, como causas da dislexia, é importante destacar que o déficit auditivo, a dificuldade na fala e na linguagem envolvem fatores sociais, emocionais, comportamentais, atitudes pouco estimulantes do professor, inadequação da escola, etc. Essa dificuldade de compreensão do fenômeno da dislexia ainda está presente nos especialistas atualmente, ante o dilema entre objetividade e subjetividade, já que a dislexia envolve tanto fatores biológicos (objetivos) quanto emocionais (subjetivos).

O professor, assim, tem o importante papel de perceber cada indivíduo no seu processo de desenvolvimento: entender quais fatores emocionais e sociais estão envolvidos naquele sujeito, como se constituem suas interações, como se desenrola seu processo de aprendizagem escolar, qual a função da família e da escola, etc. Partindo desse diagnóstico, que engloba os diversos fatores envolvidos no sujeito, o docente, aliado uma equipe multiprofissional, pode identificar os melhores métodos que propiciem o desenvolvimento e aprendizagem das capacidades de leitura e escrita em indivíduos disléxicos, sempre em articulação com os demais profissionais escolares, pais e família e outros profissionais da saúde.

Considerações finais

A noção de desenvolvimento e de aprendizagem para Vigotski e as concepções do ISD fornecem um aparato teórico-metodológico para se pensar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas. A noção de zona de desenvolvimento proximal propicia o alargamento dos saberes das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento e maturação. Esse processo, segundo Vigotski, dá-se dentro de um contexto social em que as crianças internalizam as relações sociais.

Para a construção da presente discussão, partimos do pressuposto que o indivíduo é formado biológica e socialmente, a partir dos pressupostos de Vigotski e do ISD e, portanto, os distúrbios de aprendizagem, e mais especificamente a dislexia, devem ser tratados a partir desses dois vieses. Por meio da discussão, pudemos observar a possibilidade de articulação do aparato do ISD no trabalho do professor, especialmente no que concerne auxílio no desenvolvimento do indivíduo com dislexia. É necessário, portanto, a compreensão dos processos de aquisição da linguagem, da leitura e da escrita numa perspectiva sociointeracionaista. Compreender que o sujeito é formado por aspectos biológicos, sociais e emocionais e que a apropriação da linguagem dá-se pela interação social e internalização dos signos linguísticos é fundamental para construir novas concepções em relação ao diagnóstico e tratamento de distúrbios da aprendizagem, como a dislexia. O sujeito deve ser concebido como esse conjunto imbricado de aspectos e a equipe multidisciplinar envolvida deve estar articulada de forma conjunta na identificação de distúrbios da aprendizagem.

O tratamento da criança disléxica não pode focar-se apenas em questões biológicas ou neurológicas. A criança deve ser vista como sujeito global no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Os aspectos sociais e emocionais devem ter atenção especial de pais, educadores e especialistas. Para que a criança com dislexia possa se desenvolver globalmente em relação aos aspectos da leitura e da escrita, ela precisa estar bem consigo mesma, ser respeitada em seu ritmo próprio, acolhida por pais e professores. É necessária uma prática pedagógica que entenda

seus aspectos físicos, mentais e emocionais, uma escola que use metodologias adequadas, que respeite suas diferenças e que promova boas relações sociais. Se, para Vigotski, o sujeito é formado a partir da internalização de relações sociais e da linguagem social, que se tornará interior, é preciso que este sujeito seja integrado em ambientes que promovam o seu desenvolvimento e sua aprendizagem, utilizando metodologias adequadas ao seu processo de aquisição da leitura e da escrita.

Referências

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um Interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. *O agir nos discursos:* das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

COPOVILLA, A. G. S. *Transtornos de aprendizagem:* progressos em avaliação e intervenção preventiva e remediativa. 2. Ed. São Paulo: Memnon, 2011.

GERALDI, João Wanderley; FICHTNER, Bernd; BENITES, Maria. *Transgressões convergentes:* Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

IAK, F. A. Z. *Um estudo sobre os sentidos atribuídos ao aprender por pessoas com dislexia.* São Paulo: s.n., 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade São Marcos.

MACHADO, Anna Rachel. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. *DELTA*, São Paulo , v. 20, n. 2, Dez. 2004.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. et al. *Vygotsky:* uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009.

MATEUS, Elaine. Práxis colaborativa e as possibilidades de ser-com-o-outro. In: SCHETTINI, R. H. et al. *Vygotsky:* uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria del Pilar (orgs.). *Linguística Aplicada:* um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

NICO, M. A. N. Estudos comparativos de um grupo de disléxicos da Associação Brasileira de Dislexia. In: *Simpósio Internacional de Dislexia III.* São Paulo, 1998.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. In: NICOLESCU B.; PINEAU G.; MATURANA H.; RANDOM M.; TAYLOR P.(orgs.). *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO; 2000. p. 13-29.

SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Braga de. *Transtornos e dificuldades de aprendizagem*: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
VYGOTSKY, LevSemenovich. *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1930].
_____. *Pensamento e linguagem*. 4. ed.São Paulo: Martins Fontes, 2008 [1934].
_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

O USO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA FERRAMENTA NA FORMAÇÃO LEITORA DO ALUNO

ANTONIA CLEMILDA ALMEIDA COSTA[1] (UESPI)
STELA MARIA VIANA LIMA BRITO[2] (UFPE)

Introdução

Formar leitores proficientes é, dentre outras, a finalidade básica das aulas de Língua Portuguesa, no entanto, tem-se percebido, através de exames externos como ENEM e Prova Brasil, resultados insatisfatórios que denunciam a fragilidade da capacidade leitora dos alunos. Entender os motivos que assolam tal realidade, torna-se um fator preponderante na busca da ressignificação de um ensino de Língua Portuguesa que possa trazer para os alunos resultados satisfatórios em relação ao seu nível de letramento literário. Desta forma, entendemos que o texto literário merece um espaço especial nas aulas de Língua Portuguesa. É necessário que repensamos em uma escola que se possa formar, não meramente decodificadores ou leitores funcionais, mas, sobretudo leitores dos mais variados tipos de textos, inclusive literários. Para tanto, este trabalho vem abordar a importância da relação entre literatura e ensino, partindo da temática do uso do texto literário nas aulas de língua portuguesa, focalizando a relação entre a teoria e a prática escolar.

A presente temática nos motivou pela evidente desvalorização do uso do texto literário em sala de aula, e por entendemos que a leitura literária nas aulas de

1. Mestranda em Letras/ Português pelo Programa PROFLETRAS. Universidade Estadual do Piauí-UESPI. clenildaaf@hotmail.com

2. Professora orientadora. Mestre em Teoria da Literatura (UFPE), Doutora em Linguística. Universidade Estadual do Piauí-UESPI.stelavlb@gmail.com

Língua Portuguesa torna-se fundamental na formação leitora dos alunos, e que as contribuições da teoria literária facilitarão a interação do leitor com o texto literário, podem até não contribuírem diretamente, mas influenciarão de forma satisfatória no contexto escolar.

Nessa perspectiva, partimos da seguinte questão norteadora: de que forma o uso do texto literário na sala de aula pode contribuir na formação de um aluno leitor crítico e autônomo? Buscando, assim, compreender a importância do uso do texto literário no contexto escolar, como um recurso preponderante na formação leitora do aluno. Tem-se percebido que a literatura sofre um processo de escolarização, tornando-se alvo de discussões sobre como trabalhar o texto literário sem torna-lo pretexto para o ensino-aprendizagem em sala de aula. É preciso que entendamos a importância da relação entre aluno - leitor e o texto literário, no entanto como se estabelecer tal relação? Visando refletir sobre tais questionamento, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as relações existentes entre literatura e ensino, buscando apresentar como a teoria literária pode contribuir na formação de leitores proficientes, a partir da relação entre texto literário e leitor no contexto escolar, por entendermos que a carência de noções teóricas e a escassez de práticas de leituras literárias tem sido fatores que contribuem para que o aluno encare a literatura como objeto artístico de difícil compreensão.

Como aposte teórico, usar-se-á Jouve (2012), Cosson (2014), Colomer(2007), Silva (2009) e Todorov (2014) dentre outros, dos quais nos deram todo o aparato teórico para o embasamento desta pesquisa. Quanto a metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental.

Como resultado, espera-se, através dessa análise contribuir para uma melhor prática didático-metodológica do professor ao trabalhar com o texto literário nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo com leituras literárias que ultrapassem o limite do uso do texto literário como pretexto para estudos gramaticais.

Leitura, texto literário e contexto escolar: uma análise reflexiva

O ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, especificamente no ensino fundamental necessita de algumas reflexões, uma vez que se tem percebido um ensino fragmentado, que tem deixado lacunas refletidas em resultados de exames como Prova Brasil, Enem, etc. Repensar em um ensino que traga à tona a leitura do texto literário em sala de aula é de extrema importância, para tanto é necessário, primeiramente repensarmos na formação do professor não leitor. Como formar leitores, se os próprios professores não o são. Caso as relações do professor com os livros sejam débeis, grandes são as chances que a sua atuação na esfera do ensino de leitura deixará muito a desejar, diz Lajolo (1986).

Magda Soares (1999, p. 19) defende que:

> Em nossa cultura grafocêntrica, o acesso à leitura é considerado como intrinsecamente bom. Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação.

De acordo com a autora, a leitura é algo de extrema importância na sociedade, ela vai desde uma simples forma de lazer e fruição à uma aquisição de conhecimentos capazes de enriquecer o homem, culturalmente e socialmente. Para Shakespeare os livros são metáforas do corpo e que lê-los é descobrir como a lei se grava na pele do papel.

É salutar a discussão sobre a leitura do texto literário em sala de aula, buscando refletir sobre a relação entre a teoria literária e a prática escolar, a fim de percebermos a mesma como elemento preponderante na formação de um aluno leitor. Vários são os pontos que merecem reflexão, tais: como anda o ensino de literatura nas escolas? Os alunos têm, de fato lido textos literários em sala de aula? Por que, em sua grande maioria, os alunos não gostam de ler? Como formar um leitor literário? Estes são alguns, dos muitos questionamentos que nos assolam e nos levam a refletir sobre a real situação das aulas de língua portuguesa em nossas escolas. Colomer (2007) nos enfatiza que o debate sobre o ensino da literatura

se superpõe, assim, ao da leitura, uma vez que a escola deve ensinar, mais que "literatura", é "ler literatura".

É nesse contexto apresentado sobre a importância da prática de leitura em sala de aula como elemento preponderante na formação de cidadãos críticos que se propõe o uso do texto literário no ambiente escolar. Entendemos que o trabalho com o texto literário em sala de aula deva ser uma prática diária, no entanto, segundo Cosson (2014), não é possível que uma simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Segundo o autor, apenas ler é a parte mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. A forma como vem sendo trabalhado pelo professor não tem sido significativo para o aluno, para Cosson(2014), a leitura literária que a escola propõe visa mais ao entretenimento que a leitura de fruição possa proporcionar.

Segundo Colomer (2007, pág. 31),

> O objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolu-velmente à construção da sociabilidade e realizada através da confron-tação com os textos que explicitam a forma em que as gerações anterio-res e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem.

Devemos entender que ao ler, estamos abrindo uma porta entre dois mundos: o meu e o do outro. O sentido do texto, portanto só se efetiva, quando transita nesses dois mundos. O bom leitor é aquele que consegue agenciar com os textos lidos os sentidos do mundo. Segundo Cosson (2014, pág. 30),

> Na escola, a leitura literária tema função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem.

Entende-se que a leitura do texto literário é de suma importância no contexto escolar, uma vez que traz subsídios necessários para tornar os alunos, não meramente leitores, mas sobretudo leitores críticos e conscientes. Com incumbência de ensinar a ler, a escola tem, infelizmente, interpretado essa tarefa de modo mecânico, afastando o aluno cada vez mais do gosto pela leitura e sobretudo pela leitura do texto literário. Sobre a importância da formação de leitores a partir do contexto escolar. A escola não tem, de fato, cumprido o seu papel de forma consistente, pois ainda percebemos um alto índice de rejeição por parte dos alunos em relação ao processo de leitura na sala de aula. Caso a escola, tivesse, de fato cumprindo seu papel, os alunos estariam mais próximo da leitura, consequentemente, mais propício à uma formação leitora contundente e eficaz.

A literatura em sala de aula é um recurso que pode desencadear com eficiência um novo pacto entre os estudantes e o texto, bem como entre o aluno e o professor. O que percebe é a necessidade de um redimensionamento da prática da leitura do texto literário em sala de aula, partindo do pressuposto de que esta é uma estratégia relevante na contribuição da formação de um leitor proficiente.

O letramento literário em sala de aula visto a partir de uma nova perspectiva, da qual conduza uma aprendizagem mais satisfatória e consistente por parte dos alunos, parte do princípio de que o professor precisa conceber alguns pontos no que cerne à literatura, à teoria literária, que possam delinear sua prática em sala de aula, entender que literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: aprendizagem da literatura, sobre a literatura e por meio da literatura. Enfim, o uso do texto literário nas aulas de língua portuguesa, sobretudo nas aulas de leitura dará suporte necessário para que o aluno ultrapasse os muros da escola e perceba a sua realidade de forma crítica e consciente, cumprindo desta forma, o papel social da escola perante seus discente.

Partindo do pressuposto de que a força criativa da imaginação e a intenção estética são pontos característicos de um texto literário, e que estes constituem como uma forma peculiar de representação e estilo do mesmo, subjaz-se que o trabalho com o texto literário deva envolver exercício de reconhecimento dessas peculiaridades, singularidades e propriedades, tanto no que diz respeito à forma e linguagem. Usá-lo como pretexto para um tratamento de questões linguísticas/gramaticais, como tem sido feito nas escolas, torna-se um equívoco latente, uma

vez que o mesmo deve ser usado no contexto escolar na finalidade de não, apenas, trabalhar conteúdos gramaticais, mas que seja tomado como um recurso contundente na contribuição da formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, particularidades, sentidos e as profundidades próprias de uma construção literária.

Os PCN (1998, p. 37) fazem a seguinte ressalva:

> A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea).

Entende-se, assim, que que o texto literário para o ensino é de imensurável importância, contudo acreditamos, que na atual conjuntura, torna-se necessário refletir a forma como ele deve ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa, quais os seus propósitos. Ao percebermos a importância do texto literário na escola, suscita-nos práticas de letramento a serem desenvolvidas em sala de aula, das quais desenvolverão nos alunos competências significativas para as atividades sócio interacionistas, que envolvem atividades orais, escritas, de escuta, leitura e análise. Nessa perspectiva, a produção literária torna-se um momento preponderante nessa transformação da prática escolar, uma vez que constitui uma forma de vivenciar o gosto pelo estético e simbólico. Através da leitura, seja ela, literária, ou não, o aluno terá acesso às novas ideias, novas concepções, novas perspectivas, enfim a uma cosmovisão que vai além dos muros da escola.

Cosson (2014, pág. 20), aborda que:

> A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

De acordo com as palavras de Cosson, a literatura, através do texto literário, ficção feita pela palavra na narrativa e palavra feita matéria na poesia constitui-se como processos formativos tanto para o leitor como para o escritor. Desta forma, buscando uma formação leitora para os alunos, o uso do texto literário em sala de aula torna-se importante, uma vez que a literatura tem o papel humanizador, e para que a mesma faça cumprir papel no contexto escolar, é necessárias e urgentes mudanças nos rumos de sua escolarização.

Segundo Antunes (2009), ler textos literários possibilita aos alunos o contato com a arte da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho, expressos por um jeito de falar tão singular, tão carregado de originalidade e beleza. No entanto, é preciso entender que as obras literárias não se constituem apenas como textos que se limitam ao valor estético, segundo Jouve (2012), as obras literárias não existem unicamente como realidades estéticas, segundo o autor, elas se constituem também como objetos de linguagem, capazes de exprimir uma cultura, um pensamento com o mundo, o que o torna ainda mais importante no contexto escolar.

Entendemos, assim, que o contato com a arte da palavra deva já iniciar desde cedo, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, percebemos, ainda aulas pautadas, meramente em estruturas gramaticais, levando os alunos, somente ao estudo das nomenclaturas, preocupando-se muito pouco com o uso de textos, e sobretudo do texto literário em sala de aula. O que só fragiliza o ensino, pois regras e estruturas gramaticais não farão dos alunos, leitores fluentes e autônomos. É preciso desmistificar essa ideia de ensino de Língua Portuguesa, enquanto disciplina, como uma matéria voltada apenas para a gramática, o texto, em suas variedades de gêneros, literário ou não deve ser colocado a postos em

contato direto com os alunos. A formação leitora, a formação leitora literária dos alunos faz parte dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa.

Diante dessa reflexão quanto ao uso do texto literário no contexto escolar, percebemos que a fragilidade quanto ao uso rotineiro desse tipo de texto em sala de aula, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa deve-se ao fato de que para muitos professores da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, muitos não a veem como um componente preponderante na formação dos alunos. Há, desta forma uma recusa quanto a escolarização do texto literário, a relação entre a literatura e educação ainda está longe de ser pacífica, o que só vem a prejudicar os alunos.

Para Cosson (2014, pág. 20),

> O ensino da literatura nas escolas, que no ensino fundamental, tem a função de sustentar a formação do leitor e, no ensino médio, integra esse leitor à cultura literária brasileira, constitui-se, em alguns currículos, uma disciplina à parte da Língua Portuguesa. (...) A divisão da literatura segundo faixa etária do leitor, que coloca de lado, a literatura infanto-juvenil e, de outro, a literatura sem adjetivo, termina contribuindo para o bem conhecido vácuo existente entre os números de publicação de obras da literatura infanto-juvenil e da literatura “adulta”, mostrando que os leitores daquela não se transformam em leitores desta.

Percebe-se, a partir das palavras do autor que o ponto fundamental a ser discutido sobre a presença da literatura na escola é a discrepância entre o que se entende por literatura nos dois níveis de ensino. Percebemos que no ensino fundamental, a literatura tem um sentido muito amplo que engloba qualquer texto escrito parecido ou que apresente parentesco com ficção ou poesia. Para Cosson (2014), o limite não é dado pelo parentesco dos textos, mas pela temática e pela linguagem expressa, ambas devem ser compatíveis ao interesse do leitor, no caso, do aluno, do professor e da escola ou a ordem inversa.

Raras são as oportunidades de leitura de um texto integral, quando se usa textos literários em sala de aula, usa-se com outros propósitos, muitas vezes como pretextos para o ensino de gramática. Estamos diante da falência do ensino de li-

teratura no contexto escolar, a mesma não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra capaz de nos humanizar. É preciso delinear objetivos, delinear um objeto de ensino, enquanto não acontece o texto literário em sala de aula volta-se para um vácuo. É fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não meramente as informações estanques das disciplinas.

É notório o processo de artificialismo que perpassa a leitura e literatura no contexto escolar, revelados através de exercícios mecânicos e redundantes, atividades isoladas, sem que os alunos a leitura como uma ação culturalmente construída, capaz de transformar a realidade que os cerca. Quanto ao texto literário em sala de aula, este é comentado de forma também superficial, através de fichas de interpretação, o que só levam à desmotivação por parte dos alunos, incutindo para os mesmos a ideia entender um texto literário é apenas saber responder a ficha de interpretação elaborada, muitas vezes, às pressas, pelo professor, com informações que não instigam a imaginação, que não os fazem a refletir sobre a obre, enfim que limitam a leitura do texto literário, e que não avaliam, de fato, a compreensão global do texto. Resultado disso tudo, é uma formação leitora frágil, que não consegue ir além das fichas de interpretação, longe de formar leitores autônomos, críticos e conscientes, papel da escola.

O uso do texto literário nas aulas de língua portuguesa

A imposição da leitura, seja literária ou não, idealizadas pelos professores e pelos livros didáticos levam os alunos a veem a leitura literária como algo difícil e enfadonho, complexo e inacessível, o que se tem distanciado, cada vez mais o real papel da literatura na escola.

É, dessa forma, importante que o professor estabeleça um elo entre o aluno e o texto literário, possibilitando que os novos leitores encontrem-se consigo e com os outros seres. O que se propõe é um ensino voltado para uma relação intrínseca entre o ensino e a literatura, buscando no uso do texto literário uma possibilidade latente para a formação leitora do educando, uma vez que um dos objetivos básicos da escola é formar o leitor crítico de cultura, e esse objetivo só poderá ser alcançado a partir do momento em que a escola e professores percebam a importância e necessidade do uso correto, com objetivos bem delineados, de acordo com a demanda, do texto e do texto literário no ambiente escolar, ou seja, o uso escolarizado do texto literário numa perspectiva de interação entre aluno e texto.

Diante disso, Cosson(2014, pág. 35), propõe que o ensino de literatura na escola deve promover o letramento literário, para tanto, “cabe ao professor partir daquilo que o aluno conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura”. Muitos professores subestimam a capacidade interpretativa dos alunos, não instigam a uma análise mais aprofundada. Saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Cabe, enfim, ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários.

É dada ao professor a função de levar para suas aulas textos literários variados, que vão desde os cânones, de onde encontramos a herança cultural de uma comunidade, aos textos literários contemporâneos, apoiar-se nas diversidades de

textos. Levar aos alunos o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos metodológicos.

É nessa perspectiva, que Cosson(2014, pág. 36) afirma que "é assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimentos singulares". O contexto escolar é um lugar propício para estabelecer essa reflexão, levando os alunos a compreenderem a importância do texto, enquanto elemento social e cultura de um povo. Para Silva (2003, pág. 23), "o cerne do desenvolvimento da identidade de um professor é, sem dúvida, a leitura", o que se pressupõe que só se formará bons leitores, à medida que o professor seja também um bom leitor, só o professor leitor será capaz, de forma eficaz transformar o aluno em um leitor autônomo.

Na prática escolar, o que se tem percebido é uma deturpação em relação ao papel do professor, de formador tem sido confundido com um papel normativo. Estamos diante de uma crise escolar, onde a formação dos alunos torna-se, cada vez mais limitada, especificamente no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa. O ensino da Língua e Literatura devem ser vistas como algo que se completam entre si, uma vez que o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra, pressupõe-se, portanto, que estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa. Separa o ensino da língua e literatura é um prejuízo para o aluno.

De acordo com Leite (2012, pág. 22), "o ensino da língua e da literatura, integrados numa mesma prática, se faz possível já na altura da alfabetização ou mesmo antes dela, pelo gosto de contar e ouvir histórias, pela brincadeira com as letras e com os sons, pela invenção livre do texto."Evidencia-se, dessa forma, um ensino que se integre língua e literatura num mesmo espaço, desmistificando a ideia levantada por muitos professores que ensinar literatura é algo distante do ensino de língua. Um ensino estanque destes elementos na sala de aula trará prejuízos evidentes para os alunos.

É necessário que compreendamos que a aprendizagem da leitura pela literatura possui todas as vantagens possíveis para o ensino da Língua Portuguesa, leva-o à reflexividade no ato da leitura. A leitura do texto literário demanda do leitor

que se debruce sobre o modo de dizer ao mesmo tempo em que se inteira do que é dito, sendo assim, os recursos expressivos presentes nos textos literários fazem com que o leitor perceba que a linguagem não é transparente.

Todorov (2010) lamenta que o ensino da literatura tenha se perdido em métodos e aplicações de teorias em lugar da leitura das obras. Para Todorov (2010, pág. 89), "a análise das obras literárias na escola deveria ter como tarefa nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras, pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz ao conhecimento do humano, ao qual importa a todos". O autor faz uma crítica dos métodos usados pela escola, atualmente, em relação ao uso do texto literário em sala de aula, para ele esses modos de ler na escola não levam o aluno ao sentido da obra, uma vez que as leituras se restringem às informações superficiais do texto, das quais não levam os alunos a refletir. Implica-nos dizer que não basta levar o texto literário para as aulas de Língua Portuguesa sem objetivos bem delineados, é preciso, antes de tudo que se pense na metodologia de uso desse texto nas aulas, para que se possa ter êxito e que o mesmo seja consistente e significativo para o aluno.

Assim, a escola pode ou não ficar no meio do caminho: se cumprir sua tarefa de modo integral, transforma o indivíduo habilitado à leitura em um leitor; se não o fizer, arrisca-se a alcançar o efeito inverso, levando o aluno a afastar-se de qualquer leitura, sobretudo da leitura literária. Sendo assim, para evitar tal resultado, cabe entender o significado da leitura enquanto procedimento de apropriação da realidade, bem como o sentido do objeto através do qual ela se concretiza: a obra literária.

Considerações finais

Partindo do pressuposto de que os modos de ler na escola têm sido amplamente condenados, uma vez que os métodos utilizados pelos professores não são eficazes, refletidos em resultados insatisfatórios nos exames externos (Prova Brasil, Enem), entendemos que o mau uso do texto em sala de aula só tem trazido grandes prejuízos para a aprendizagem leitora dos alunos. Percebe-se que o ensino de literatura no ensino fundamental se perde ao servir de pretextos para questões gramaticais, como é comum nos livros didáticos.

O bom senso do professor, os objetivos claros do trabalho que desenvolve em sala de aula nortearão a escolha adequada dos textos (obras) a serem trabalhados em no contexto escolar e para isso, não é mister que se abordem apenas os livros que os "manuais" e que a crítica literária aponte como os melhores. O professor deve ter uma "autonomia responsável" para fazer a seleção criteriosa dos livros que servirão para um trabalho produtivo com a literatura.

A busca por um ensino de Língua Portuguesa pautada no uso do texto, sobretudo do texto literário em sala de aula deve ser constante na prática escolar, é salutar enfatizar que o professor precisa ter consciência sobre a responsabilidade de encaminhar o processo de contato entre leitor e texto literário na escola. Uma vez consciente da especificidade do objeto literário, o professor deixa de prender-se à tradicional aula de literatura que apresenta a cronologia histórica das estéticas literárias e passa à leitura efetiva dos textos literários. Tendo em mente essa abordagem, pode-se desenvolver aulas dialógicas que gerem um grande denvolvimento dos alunos e do professor.

Nesse contexto, é notório a importância do uso do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa. As estratégias utilizadas devem fugir ao engessamento das práticas tradicionais de ensino da literatura (roteiros prontos de interpretação de obras). A preocupação com a seleção de obras condizentes com a faixa etária dos alunos, abordando temas atuais e que se adequam aos interesses dos envolvidos em sala de aula, deve ser levando em consideração. Mas que não esqueçamos de respeitar a literatura em sua historicidade, não desprestigiando as tradições culturais e linguísticas dos cânones.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino:* outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* língua portuguesa. Brasília: SEF, 1997.
COLOMER, Teresa. *Andar entre livros:* a leitura literária na escola**.** Trad.: Laura Sandroni. São Paulo. Global. 2007.
COSSON, Rildo. *Letramento literário:* teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.
_____, *Círculos de leitura e letramento literário.* São Paulo: Contexto, 2014.
LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo.* São Paulo: Ática, 1993 e 2002.
_____; ZIBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil.* 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.
LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. *Gramática e literatura:* desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012.
SOARES, *Magda*. *Letramento:* um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica *1999*
ORLANDI, EniPulcinelli. *Discurso e leitura.* 4. ed. Campinas: Cortez, 2012.
PINHEIRO, Hélder. *Reflexões sobre o livro didático de literatura.* In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). Português no ensino médio e formação de professor. São Paulo: Parábola, 2006, p. 103-116.
SILVA, Maria Tietzmann Silva. *Leitura Literária & outras leituras*: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
SILVA, Theodoro Ezequiel. *Formação de leitores literários*: o professor leitor. In: ECO, Umberto. Sobre a literatura. 2ª ed. São Paulo: editora Record, 2003.
TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Tradução Caio Meira. 5ª ed. Rio de janeiro: DIFEL, 2014.
ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura.* São Paulo: Contexto, 1988.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS: UMA PRÁTICA INCLUSIVA?

DANIELE BASÍLIO NUNES (UFPE)

Introdução

Partindo do pressuposto de que as escolas deveriam incluir integralmente todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas (BRASIL, 1994), destaca-se como nosso objetivo investigar nos objetos educacionais digitais (doravante OED) presentes nos livros didáticos digitais de língua Portuguesa[1] (doravante LDDLP), se as atividades elaboradas para atender ao público mais amplo também abrangem os alunos surdos.

A escolha pelos OED para nossa análise ocorreu, visto que esses materiais didáticos têm sido cada vez mais utilizados pelos professores das redes pública e particular do país. O governo brasileiro, por exemplo, desde 2012 tem incentivado a utilização das novas mídias em sala de aula, e, vem criando projetos, como o Educação Digital, para que haja a larga distribuição nas escolas de *tablets,* de lousas digitais e de *notebooks*, possibilitando assim tanto para alunos como professores a utilização dessas mídias na prática pedagógica[2].

Nesse sentido, faz-se relevante a realização desta pesquisa, pois, a partir dos resultados obtidos, poderemos observar de que maneira as ações legais promovidas em prol da inclusão dos surdos nas classes comuns das escolas brasileiras têm

1.Para a elaboração desse estudo, levamos em consideração o fato da língua portuguesa ser uma língua estrangeira para os surdos, bem como o da coleção de LDDLP está direcionada, por sua vez, para o ensino da língua materna nas instituições de nosso país.

2. Dados disponíveis no seguinte endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=17479:ministerio-distribuira-tablets-a-professores-do-ensino-medio. Acesso em 20/10/2015.

sido refletidas nas atividades presentes nos OED. Esse estudo, também, é pertinente devido à necessidade da elaboração de trabalhos acadêmicos que reflitam criticamente a respeito do tratamento dado nos materiais didáticos digitais aos surdos.

Para atingir o propósito desse estudo, o artigo apresenta-se da seguinte maneira: inicialmente, abordam-se as concepções de leitura, texto e compreensão que foram aqui adotadas; em seguida, discute-se a respeito dos objetos educacionais digitais; depois, apresentam-se os desafios vigentes para a educação inclusiva. Terminada a exposição dos conceitos e noções que subsidiam esta pesquisa, mostram-se os procedimentos metodológicos aplicados nesse trabalho, e, em seguida, expõem-se os dados obtidos e as reflexões efetuadas a partir das análises realizadas nos exemplares examinados. Os resultados alcançados apontam que há uma perda considerável por parte dos estudantes surdos no que se refere às atividades presentes nos OED que possuem uma abordagem sonoro-auditiva em seu enunciado ou em suas indicações para a realização.

Leitura, texto e compreensão

A abordagem de leitura adotada como base teórica para esse estudo está atrelada a concepção interacional de língua. Logo, a perspectiva de leitura está focalizada no processo de interação entre autor-texto-leitor. A abordagem interacional de língua ampara, desse modo, a construção de uma noção de leitura mais ampla, visto que ela passa a ser compreendida como uma "atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos" (KOCH e ELIAS, 2011[2006], p.11). Conforme afirma Marcuschi (2008), a leitura é um processo de produção e apreensão de sentido que nunca é definitivo e completo. Nessa perspectiva, o leitor ganha autonomia e, a partir da análise dos elementos linguísticos dados pelo autor, mobiliza seus diversos saberes, experiências e vivências compartilhadas socialmente para construir os sentidos do texto. Assim, a atividade de leitura articula um complexo processamento de informações para que ocorra a compreensão do texto. O ato de ler, então, está diretamente atrelado ao processo de compreensão. Como ressalta Marcuschi (2008, p.230), "compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade". Nesse sentido, po-

demos dizer que o processo de compreensão dos textos que lidamos socialmente envolve a articulação de aspectos como os sociais, históricos, culturais, ideológicos, cognitivos, juntamente, com a participação decisiva do leitor inserido nos eventos comunicativos.

Como assevera Marcuschi (2008), compreender é uma atividade de construção coletiva, de seleção de informações, de reordenação de conhecimentos e de reconstrução de dados para que possamos assim atribuir sentido ao texto lido. Compreender é, portanto, inferir. É realizar inferências a partir da articulação dos conhecimentos linguísticos, factuais, específicos, culturais, sociais e lógicos. Ainda como destaca o autor sobre esse tema, a atividade de compreensão leitora e os processos inferenciais estão diretamente ligados aos aspectos sociais, interacionais e cognitivos, uma vez que o sentido do texto não está nem no texto nem no leitor nem no autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três e os fatores que estão relacionados às atividades comunicativas (MARCUSCHI, 1996, 2008).

Nesse contexto, consideramos que a compreensão leitora não se realiza, apenas, pela presença das marcas textuais, mas, sobretudo, pelo que essas marcas têm a dizer e como o leitor apreende e interpreta a intenção pretendida pelo autor, é que o texto será entendido em seu sentido mais amplo, como um "evento comunicativo", que leva em consideração para a sua constituição os aspectos sociais, culturais, históricos, linguísticos e cognitivos (BEAUGRANDE, 1997). As imagens, as palavras, as ações dos participantes e os discursos produzidos por eles, dentre outros elementos, atuam para a composição desse sistema múltiplo, assim como tais fatores permitem que seja este um real sistema de interconexões comunicativas, ativadas a partir do acesso aos nossos conhecimentos partilhados do mundo e da sociedade (BEAUGRANDE, 1997). Com isso, podemos afirmar que "o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa de comunicação e um artefato sócio-histórico" (MARCUSCHI, 2008, p.72).

Na seção seguinte, discutimos a respeito da noção que adotamos no tocante aos OED.

Objetos educacionais digitais e objetos de aprendizagem no contexto escolar

É evidente que as tecnologias digitais têm fornecido subsídios tanto para o desenvolvimento como para a melhoria significativa de diversos setores sociais. A articulação entre as mídias digitais de comunicação e a educação fomentou o interesse na elaboração e no uso dos objetos educacionais digitais no ambiente escolar, sendo esses direcionados para a melhoria das práticas de ensino e aprendizagem. Em nosso país, por exemplo, para incentivar a adoção das tecnologias digitais no contexto escolar, temos o desenvolvimento de ações como o projeto Rede Interativa Virtual de Educação (Rived), criado em 2001 com o apoio do Ministério de Educação (MEC) em conjunto com a Secretaria de Educação a Distância (Seed) e com a Secretaria de Educação Básica (SEB). O Rived tem o objetivo de produzir conteúdos pedagógicos digitais para as diversas áreas de conhecimento, no formato de objetos de aprendizagem[3] (doravante OA), visando assim o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e uma maior utilização das mídias digitais nas escolas (BRASIL, 2007). Além dessa ação contínua do projeto Rived, o MEC também apoia o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), que oportuniza aos professores uma formação voltada para o uso didático-pedagógico dos recursos digitais no contexto escolar[4]. Esses investimentos, realizados pelo governo brasileiro para ampliar a formação do professor e para o incentivo do uso desses objetos de aprendizagem nas instituições escolares, só reafirmam o potencial que esses recursos digitais possuem para a melhoria das condições de ensino-aprendizagem no país.

Partindo para a concepção adotada nesse estudo a respeito dos objetos de aprendizagem, é importante pontuar que a literatura da área não possui um consen-

3. O termo objetos de aprendizagem é utilizado nesse trabalho como uma designação sinônima aos objetos educacionais digitais. No entanto, estamos cientes que para alguns pesquisadores esses termos não podem ser compreendidos como sinônimos, visto que possuem aproximações e diferenças em suas definições.

4. Dados disponíveis no seguinte endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-a-distancia-sp-2090341739/programas-e-acoes?id=13156. Acesso em 02/05/2016.

so quanto a definição dos OA. De acordo com Wiley (2000) e Sosteric & Hesemeier (2002), O *Learning Technology Standards Committe* (LTSC) e o Instituto de Engenheiros Elétricos e Eletrônicos (IEEE) definem inicialmente os objetos de aprendizagem como uma entidade, digital ou não digital, que pode ser utilizada, reutilizada ou referenciada durante uma aprendizagem amparada em tecnologia. Ainda de acordo com esses autores, esse conceito inicial é problemático, pois acaba englobando os conteúdos digitais e não-digitais na categoria dos objetos de aprendizagem. Ainda, segundo Sosteric & Hesemeier (2002), um conceito como esse que inclui tudo acaba sendo prejudicial para a distinção dos objetos de aprendizagem de outro material de apoio pedagógico qualquer. Apesar das críticas recebidas, esse conceito inicial apresentado pelo LTSC e IEEE acabou servindo de base para fomentar diversas pesquisas, visto que suscitou a discussão por parte de vários autores no tocante à natureza constitucional dos OA. Leffa (2006), em seus estudos a respeito dos objetos educativos digitais, faz a apresentação da escala hierárquica criada por McGreal (2004), que caracteriza as definições dadas por vários autores aos OA, a partir das seguintes variações:1) qualquer coisa; 2) qualquer coisa digital; 3) qualquer coisa com objetivo educacional e; 4) qualquer coisa digital com objetivo educacional. Ao que nos parece, não há de fato uma definição consensual a respeito dos objetos de aprendizagem. No entanto, dentre essas variações a mais comumente aceita é a quarta, visto que atrela a definição dos objetos de aprendizagem ao conteúdo digital que possua um propósito educacional.

De acordo com Leffa (2006), um dos autores que contribuíram para os estudos nessa área foi Wiley com sua obra *The Instructional Use of Learning Objects*. O conceito defendido por esse autor nessa obra acabou tornando-se o mais difundido e aceito entre os estudiosos da área. Para Wiley (2000, p. 3), os objetos de aprendizagem podem ser compreendidos como "qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para o suporte ao ensino". Tendo em mente essa definição, cremos que:

> os objetos de aprendizagem podem ser criados em qualquer mídia ou formato, podendo ser simples como uma animação ou uma apresentação de slides ou complexos como uma simulação (...) utilizam-se de imagens, animações e *applets*, documentos VRML (realidade virtual), arquivos de texto ou hipertexto, dentre outros. Não há um limite de tamanho para um Objeto de Aprendizagem, porém existe o consenso de que ele

> deve ter um propósito educacional definido, um elemento que estimule a reflexão do estudante e que sua aplicação não se restrinja a um único contexto (BRASIL, 2007, p. 20)

Desse modo, podemos observar que mesmo com uma definição ampla, como a apresentada por Wiley, é o direcionamento didático-pedagógico dado a esse objeto que irá contribuir para que sua utilização seja produtiva em sala de aula. É essa intenção pedagógica que constitui a elaboração dos objetos educacionais digitais presentes nos LDDLP, que nos fez estabelecer esse material como nosso objeto de pesquisa, visto que almejamos identificar se os OED têm se preocupado com os alunos surdos quando definem as atividades e conteúdos que irão compor esses objetos.

No próximo tópico, discutimos a respeito da concepção de educação inclusiva que foi assumida para a realização dessa pesquisa, bem como destacamos os entraves e os desafios vigentes para que ocorra a real inclusão das PNE nas escolas brasileiras.

Educação inclusiva no sistema educacional

Nas últimas décadas, percebe-se que, em função da aprovação, no Congresso Nacional, de leis como a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que reafirma o direito ao acesso à educação de pessoas com qualquer o tipo de necessidade especial e dos movimentos sociais em prol da educação inclusiva, houve uma mudança, mesmo que incipiente, no cenário escolar em relação ao tratamento dado as pessoas com necessidades especiais (doravante PNE). De fato, desde que a questão da inclusão foi posta em pauta, nos variados setores sociais, tem-se configurado no sistema educacional brasileiro um processo de restruturação dos elementos que o constituem para que assim as escolas possam garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso ao ensino-aprendizagem de qualidade (GLAT & BLANCO, 2007).

Para Ainscow (2004), a educação inclusiva deve estar ancorada em três aspectos: 1) a *presença* do aluno na escola, que sugere não somente a sua inserção social, mas também a sua integração nesse espaço de ensino-aprendizagem; 2) a *participação* efetiva das PNE nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar, uma vez que

a escola deve oferecer a esses alunos condições reais de acesso às práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar; e, 3) a *construção de conhecimentos*, pois a inclusão escolar das PNE deve atuar também no desenvolvimento das competências cognitivas e intelectuais desses alunos. No entanto, esses princípios basilares para inclusão escolar das PNE, em grande parte das instituições escolares brasileiras, não estão sendo postos efetivamente em prática. Cremos que isso ocorre por ser esta uma proposta educacional de recente implantação. No documento produzido pela área de Educação Especial do MEC para o encontro da Educação para Todos (EFA 2000), por exemplo, há o registro de que o processo de inclusão escolar ainda está relacionado à ideia de inserção social, bem como possui forte ligação com a metodologia educacional vivenciada na educação especial.

Para a reversão desse quadro, cabe à escola, aos seus gestores e aos professores promoverem condições para que ocorra tanto a integração como a inclusão escolar das PNE. De acordo com as pesquisas desenvolvidas por Glat e Ferreira (2003), os educadores, que lidam com as PNE, é que estão mais envolvidos e preocupados em vivenciar nas instituições escolares projetos menos segregativos. Entretanto, como ainda citam esses autores, eles esbarram em sua própria falta de preparo pedagógica e psicológica para lidar com esse alunado. Logo, compreende-se que a falta de formação acadêmica desses profissionais para trabalhar com esse alunado acaba sobrepondo a sua pretensão de realizar projetos inclusivos em sala de aula. Nesses casos, infelizmente, a escola acaba por acolher esses alunos, mas não realiza efetivamente a educação inclusiva. Desse modo, o ensino torna-se mais um meio de segregação do conhecimento.

No ponto a seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos que foram aplicados nessa investigação.

Percurso metodológico

Tomando por base os pressupostos teóricos elegidos para a elaboração desse trabalho, e, visando alcançar o objetivo aqui proposto, fez-se o levantamento dos dados para essa investigação. O *corpus* da pesquisa é constituído pelos OED da coleção de LDDLP do Ensino Médio (doravante EM). A escolha pelos OED direcionados

ao EM ocorreu, pois acreditamos que esse material é destinado para um grupo de alunos que se encontra em um nível de amadurecimento e de conhecimento de mundo diferente, por exemplo, dos alunos do Ensino Fundamental. Cremos ainda que esse alunado está preparado para interagir e ajudar na integração escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Estabeleceram-se, então, três critérios para a seleção do material que foi analisado: a) os objetos educacionais digitais escolhidos devem estar inseridos nos livros didáticos digitais aprovados pelo PNLD 2015; b) a coleção selecionada deve estar entre as cinco que foram mais distribuídas nas escolas públicas do país; e, c) o material elegido deve estar disponível para livre acesso no *site* da editora. A partir das informações coletadas, no *site* do FNDE[5], foi feita a análise dos dados estatísticos a respeito da distribuição nacional dos livros didáticos entre as escolas públicas brasileiras. Em seguida, selecionou-se a coleção que estivesse entre as cinco primeiras no "ranking" das mais distribuídas, assim como a que fosse disponibilizada para acesso e consulta na internet. A coleção elegida foi "Língua Portuguesa: Linguagem e Interação", dos autores: Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura, José Hamilton Maruxo Junior, da editora Ática, do ano 2013, visto que foi a única coleção disponível para livre acesso no *site* da editora, sendo esta a quarta mais distribuída nas escolas públicas. A coleção em questão possui três volumes e cada um deles está dividido em quatro unidades temáticas, e cada uma delas possui três capítulos. No final dos capítulos, encontramos o direcionamento dado para o acesso aos OED. Foram contabilizados 15 OED para cada livro da coleção. Os OED presentes nos capítulos de cada unidade temática tratam a respeito de diferentes tópicos nos eixos de leitura, de literatura, de produção de textos, de oralidade e de conhecimentos linguísticos.

Após a seleção da coleção, foi feita a observação detalhada das atividades que compunham os OED nos três exemplares analisados. Nesse mapeamento geral dos dados, dos 45 OED examinados foram encontrados 15 OED que apresentaram a abordagem sonoro-auditiva em sua composição, em seu enunciado ou em suas indicações para a realização da atividade, sendo 5 do livro didático digital do 1ª ano

5. Todas as informações a respeito das coleções mais distribuídas estão situadas na aba "Dados estatísticos" do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Link: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos.

(doravante L1), 5 do livro didático digital do 2ª ano (doravante L2), e 5 do livro didático digital do 3ª ano (doravante L3).

Partindo para a observação dos dados, que trouxeram uma abordagem sonoro-auditiva na composição, no enunciado ou nas indicações para elaboração das atividades presentes nos conteúdos digitais que compunham os OED, pareceu-nos relevante descrever quais eram os conteúdos digitais inseridos nos OED, bem como nos preocupamos em identificar quais gêneros textuais e práticas orais e auditivas foram utilizados para compor as atividades desses objetos educacionais digitais. Vejamos, abaixo, um quadro com essa distribuição:

Quadro 1 – Ocorrência dos gêneros textuais e das práticas oralizadas e auditivas nos conteúdos dos OED

CONTEÚDOS DOS OED	GÊNEROS TEXTUAIS	PRÁTICAS ORALIZADAS E AUDITIVAS
Animação	Conversa; Narrativa de histórias; Conto; Poema; Crônica	Narração oral; Audição de personagens; Leitura em voz alta; Discussão em grupo
Jogo educativo	Canção	Audição de músicas; Discussão em grupo
Vídeo	Conversa; Comentário; Discurso político; Documentário; Texto instrucional; Reportagem; Cordel	Narração oral; Leitura em voz alta; Audição de locutor(a); Audição de música; Discussão em grupo
*Quiz**	Canção; Crónicas; Artigo de opinião; Notícia; Discurso político	Audição de músicas; Audição de locutor(a) Audição dos colegas; Leitura em voz alta; Discussão em grupo
Linha do tempo	Infográfico	Audição de músicas; Discussão em grupo

*Palavra de origem inglesa dicionarizada no Brasil, que é denominada como uma atividade de perguntas e respostas a respeito de um determinado conteúdo.

Fonte: Dados coletados nos OED inseridos na coleção Língua Portuguesa: Linguagem e Interação[6].

6. O acesso ao conteúdo da coleção pode ser realizado no seguinte endereço eletrônico: http://cdn-html5.s3.amazonaws.com/ember_reader/abrilplnd2015/index.html#/editions.

Esse levantamento inicial dos dados, mostrou-nos que as análises desse estudo podem ser categorizadas de acordo com os conteúdos digitais que apresentaram a maior recorrência de gêneros textuais e de práticas oralizadas e auditivas. Desse modo, a análise da amostra restrita do *corpus* da pesquisa ocorrerá em torno do vídeo e do *quiz*. No próximo tópico, serão expostas as análises dos exemplares selecionados para compor esse estudo.

Análise dos OED selecionados

Visando alcançar o objetivo aqui proposto, apresentamos as análises das atividades presentes nos conteúdos digitais mais recorrentes nos OED avaliados. Entretanto, antes de expor esses exemplos e as reflexões a respeito deles, faz-se pertinente destacar que não temos o objetivo de condenar o trabalho com a oralidade nos OED e nos livros didáticos. De fato, não é a intenção desse estudo afirmar que os gêneros orais e as práticas oralizadas e auditivas devem ser afastados desses materiais didáticos digitais. Aliás, acreditamos que o trabalho com a oralidade não tem o destaque que deveria ter nos materiais didáticos distribuídos nas escolas públicas do país, visto que esses elementos são extremamente importantes para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Quando decidimos observar se as atividades elaboradas para compor os OED estão direcionadas também aos alunos surdos, queremos identificar como a discussão em prol da educação inclusiva está refletida na elaboração das atividades que compõem esses materiais didáticos digitais.

Vale ainda destacar que devido ao espaço restrito para exposição dos dados, selecionamos apenas dois exemplos para ilustrar nossas análises, sendo eles referentes aos conteúdos digitais que apresentaram o maior número de gêneros textuais e de práticas orais e auditivas em sua composição. Expomos a seguir as imagens do Vídeo e do *Quiz* presentes nos OED, assim como apresentamos as respectivas interpretações e reflexões sobre elas. Dentre os gêneros textuais presentes no vídeo, selecionamos o discurso político para nossa análise. Vejamos, então, o exemplo do vídeo com a atividade solicitada a partir do gênero textual – Discurso político:

Figura 1: Imagem do OED inserido no L1

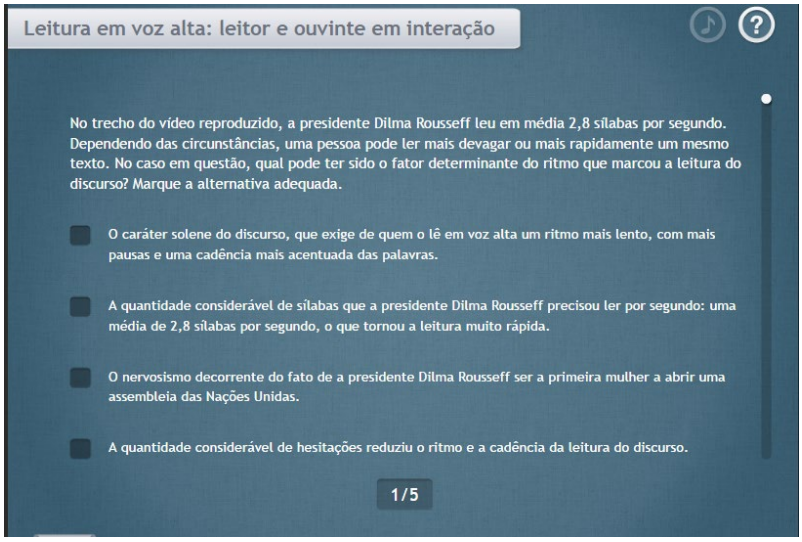


Fonte: Dados coletados nos OED inseridos na coleção Língua Portuguesa: Linguagem e Interação.

Nessa imagem, temos como proposta de atividade o convite para que os alunos assistam ao discurso pronunciado pela presidenta Dilma Rousseff na ONU em 2011. O uso desse material para compor esse OED foi bem interessante, se considerarmos que essa atividade seja aplicada em uma sala de aula com a presença de alunos surdos. Ela seria, portanto, considerada uma prática pedagógica parcialmente inclusiva, pois no vídeo é disponibilizado um profissional habilitado em Libras para exercer o papel de intérprete. Vejamos que, nessa situação, por meio de uma ótica diferente, os alunos dessa sala de aula poderiam presenciar dentro do próprio universo escolar o exercício, mesmo que parcial, das igualdades, nesse caso, educacionais. No entanto, vale destacar que essa atividade foi a única que apresentou um intérprete para tradução do português para a linguagem dos sinais. Logo, esse exemplo deveria ter servido guia para os critérios que seriam utilizados nos outros vídeos que iriam compor OED dessa coleção. Observamos ainda na parte superior do OED, quando lemos “Leitura em voz alta: leitor e ouvinte em interação”, estamos nos deparando com um enunciado pensado exclusivamente para os alunos ouvintes. Nesse caso, mesmo que haja em sala o profissional de apoio, o aluno surdo ficará impossibilitado de participar dessa atividade de observação da leitura em voz alta, bem como não irá acompanhar os traços presentes nessa prática discursiva. Ademais, verificamos que as orientações pedagógicas dos OED não deixam nenhu-

ma sugestão para o professor ou alguma dica para a adaptação da atividade, caso haja um aluno com surdez no ambiente escolar. Esse fato nos leva as seguintes questões: 1. Como o professor irá encarar esse tipo de enunciado em sala de aula?; 2. Será que ele decidirá excluir o aluno surdo da atividade ou deixará de aplicar essa tarefa com todo o grupo?; 3. Será que ele fará uma atividade diferenciada com esse aluno? Nesse caso, percebemos que caberá ao professor ter a sensibilidade para evitar as ações segregativas em sala de aula, e, principalmente, preparo pedagógico para lidar com esse tipo de enunciado. No entanto, pensar nas alternativas de trabalho com os alunos surdos não deveria ser incumbência apenas do profissional de educação, mas sim da escola, dos seus gestores e, principalmente, das políticas públicas educacionais do Brasil. Passamos, agora, para o exemplo referente ao *quiz* com a prática oralizada – Audição de locutor(a).

Figura 2: Imagem do OED inserido no L1



Fonte: Dados coletados nos OED inseridos na coleção Língua Portuguesa: Linguagem e Interação.

Nessa atividade, temos o estímulo para que o aluno observe a estrutura rítmica e sonora do pronunciamento da presidenta. Inclusive, a argumentação empregada no texto dessa tarefa parece conduzir o aluno para que ele compreenda todas as nuances rítmicas que o discurso pode lhe proporcionar em sua audição atenta do proferimento. Entretanto, o modo como foram elaborados os enunciados dessa atividade parece demostrar que o aluno com surdez jamais poderá compreender o rit-

mo utilizado pela presidenta em sua fala, pois para entendê-lo em seu sentido mais amplo será preciso ouvi-lo com bastante atenção. Os canais utilizados pelo OED para a aprendizagem dos alunos, novamente, privilegiam a realização de práticas orais e auditivas. Infelizmente, nesse caso analisado, não há nenhum aproveitamento dos elementos visuais e espaciais, que são tão relevantes para a aprendizagem dos alunos surdos. Percebemos, ainda, que nem a presença do intérprete em sala poderia amenizar a segregação de conhecimentos que foi promovida por meio do enunciado utilizado para compor essa atividade. Nesse caso, caberia realmente ao professor pensar em alternativas menos excludentes para o trabalho desse assunto em sala de aula.

Considerações finais

Evidenciamos por meio das análises desse estudo, que os alunos surdos podem ter uma perda considerável de aquisição de conhecimento, visto que foram excluídos, mesmo que parcialmente, das tarefas que fizeram referências aos gêneros textuais ou às práticas oralizadas e auditivas. Ainda, foi possível constatar que cabe ao professor ter a sensibilidade para evitar as ações segregativas em sala de aula, e, principalmente, que ele deve ter preparo pedagógico para lidar com essas atividades excludentes. Desse modo, vemos que o profissional de educação terá a incumbência de lidar com os alunos surdos em sala de aula sem ter o apoio não apenas do material didático, mas também de sua formação profissional, uma vez que pode ter sido incipiente. Esse profissional, ainda, pode não ter o suporte de seus gestores, que, muitas vezes, não promovem na escola as ações inclusivas. De fato, concluímos que cabe, principalmente, às políticas públicas do país elaborar materiais didáticos de apoio, que possam ser utilizados pelo professor e que estejam preparados para contemplar as necessidades e as particularidades linguísticas dos alunos surdos. É fundamental, também, que as ações governamentais passem a refletir o que vem sendo indicado nos vários setores sociais, pois a inclusão educacional dos alunos surdos deve ocorrer de forma integral nas escolas regulares do nosso país.

Referências

AINSCOW, M. Processo de Inclusão é um processo de aprendizado. **Entrevista** cedida ao Centro de Referências em Educação Mário Covas/SEE-SP. 2004. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br.> Acesso em: 24 jul. 2016.

BEAUGRANDE, Robert Alain de. **New Foundations for a Science of Text and Discourse.** University of Vienna. 1997. Disponível em:< http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm> Acesso em: 18/05/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: SEESP. 1994.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Lei nº 12.764/2012. 2012. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em 01/07/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Objetos de Aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico.** Brasília: MEC, SEED, 2007.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. 2007. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R.(org*).* **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro; 7Letras. 2007.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acesso em: 22/07/2016.

INEP. **EFA 2000 - Educação para todos: avaliação do ano 2000.** Brasília: INEP. 2000. Disponível em:< http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/312> Acesso em: 18/07/2015.

KOCH, I. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3.ed. São Paulo: Contexto. 2011[2006].

LEFFA, V. J. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia,** Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006. Disponível em < http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj_aprendizagem.pdf> Acesso em: 18/07/2015.

MARCUSHI, L. A. Compreensão ou copiação? A propósito dos exercícios de leitura nos manuais de ensino de língua. **Em aberto**. INEP: Brasília. p. 64-82. 1996.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

SOSTERIC, M.; HESEMEIER, S. When is a Learning Object not an Object: A first step towards a theory of learning objects. In: **International Review of Research in Open and Distance Learning**, [S.l:s.n], v.3, n.2, out. 2002.

WILEY, D. A. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In WILEY, D. A. (Org.) **The Instructional Use of Learning Objects**: Online Version, 2000. Disponível em <http://reusability.org./read/chapters/wiley.doc>. Acesso em: 18/07/2015.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

QUANDO O OFÍCIO VAI ALÉM DO BÊ-A-BÁ: A RELEVÂNCIA DA *PRÁXIS* DOS AGENTES DE LETRAMENTO DE UM PROGRAMA SOCIOEDUCATIVO DE PETROLINA-PE

MANUELA GARCIA DE OLIVEIRA (UPE)

Introdução

Sabe-se que a sociedade brasileira vivencia uma cultura predominantemente grafocêntrica e, para que haja a inserção do homem na sociedade, somente o fenômeno da alfabetização é insustentável como um requisito basilar. Em vista disso, discutir o papel e práticas do professor, inserindo-o como um agente letrador, torna-se cada vez mais imprescindível, uma vez que é conspícua a resistência dos processos decodificatórios de grafemas e fonemas no ensino, sendo que essa vertente já se mostra exígua às demandas cotidianas.

O professor desempenha um papel relevante que é o de contribuir para modificar a sociedade, possibilitando novas perspectivas de ler o mundo, refletir, criticar e agir. Nesse modo de atuar (ao propiciar uma leitura provocativa do contexto social) é que se percebe o quão o professor é uma referência, sendo esse profissional – segundo a pesquisa "Retratos da leitura no Brasil", realizada pelo Instituto Pró-Livro (2011) –, para os estudantes, o maior incentivador ao fomento de leituras. Embora o docente ocupe essa posição de destaque, uma parcela do fracasso ou insucesso lhe é apontado quando os alunos não mostram resultados positivos ao serem submetidos aos testes do 'nível de leitura e escrita'.

Segundo o Indicador de Alfabetismo – INAF (2011/2012), o Brasil vem superando essa problemática com o percentual de 61%, em 2001, para 73% em 2011. Todavia, em virtude da imprescindibilidade de interação com as diversidades textuais e gêneros discursivos que circulam na sociedade, bem como com as variedades de culturas e práticas sociais que utilizam essas tecnologias da linguagem, dispor ape-

nas da condição mecanicista de ler e escrever não condiz com uma concepção de Língua como forma de interagir socialmente.

Dessa forma, ao considerar que os problemas referentes ao alfabetismo e analfabetismo funcional são derivas sociais, políticas, históricas e culturais, urge a necessidade de reconhecer e valorizar as diversas práticas de letramentos ou multiletramentos, sejam elas institucionalizadas ou vernaculares, bem como em diferentes agências letradoras. Mediante isso, manifesta-se o seguinte questionamento: Quais as ações exitosas dos Agentes de Letramento do programa socioeducativo? Este estudo pretende contribuir para os estudos Linguísticos, no que tange aos enfoques dos Letramentos e Multiletramentos, concomitantemente ao Multiculturalismo, valorizando as heterogeneidades de práticas sociais de leitura e escrita – de prestígio ou não – usadas por diversas culturas, contextualizando-as com a realidade que envolve os indivíduos.

A escrita deste trabalho está estruturada da seguinte forma: primeiramente há um breve histórico da alfabetização e a conceituação do fenômeno do letramento e da Alfabetização. O subcapítulo dessa primeira seção aborda sobre a função do professor como um agente de letramento. Na sequência,é realizada a análise de dados a partir do mapeamento de práticas exitosas, extraídas nas falas dos agentes. Por fim, são tecidas algumas considerações a cerca da investigação.

Tecendo brevemente sobre a historicidade da alfabetização e a conceituação do letramento e da alfabetização

Ao regressar na historicidade da tecnologia da leitura e escrita brasileira, pode-se declarar que esse processo é compreendido na polarização dos métodos de ensino. Eles têm seus usos e rupturas frisados no decurso do tempo, por disputas hegemônicas (MORTATTI, 2010), de caráter ideológico, entre políticas educacionais que duelavam em salvaguarda do obsoleto e do inovador.

Segundo Mortatti (2000), a alfabetização dispõe de quatro momentos cruciais – embora conflituosos –, pois revelam as facetas atribuídas ao fenômeno no transcurso de sua história. Com base nesta divisão da autora, tem-se a primeira demarcação de divergência compreendendo o período de 1876 a 1890, em que

o hodierno método chamado de palavração disputa espaço com o sintético (que abrange o alfabético, o fônico e o silábico). O segundo estágio vai de 1890 a 1920, iniciando um dissenso entre o sintético *versus* o novo método analítico. Em torno de 1920 a 1970, ao denotar a persistência no estorvo de ler e escrever, consubstanciaram os métodos sintéticos e analíticos, resultando um novo método - o misto. Seguidamente, a desmetodificação foi a proeminência do período de 1980 a 1994. Esse novo prisma adveio das bases construtivistas, principalmente dos estudos de psicogênese da língua escrita, realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky[1].

Jung (2007), em uma percepção geral, distingue as diferentes ideologias dominantes acerca da alfabetização, ao longo dos períodos.

> No século XVIII, ideia central era a ideia de igualitarismo, ou seja, difundia-se ou acreditava-se que alfabetizar todas as pessoas teria como resultado a igualdade e a possibilidade de uma nova ordem social e política. No século XIX, tem-se ideologizado crescimento da economia moral da alfabetização ao senso de bondade do indivíduo. E, no século XX, a transformação da alfabetização de uma virtude moral para uma habilidade cognitiva. (JUNG, 2007, p.83).

Essa transformação da alfabetização, ao longo do tempo, e principalmente com o progresso econômico marcado pela chegada das indústrias, induziu à escolarização massiva a destinar seus ensinamentos como forma de instruir a sociedade segundo os interesses econômicos, ou seja, quase não houve uma alfabetização contextualizada com as práticas sociais e conscientizadoras. É pertinente salientar, ainda, que, na década de oitenta, com o ápice dos estudos da Psicolinguística, ecoa pelos especialistas o termo de Letramento. Isso se deu em virtude das mudanças culturais, sociais, políticas e econômicas que faziam parte da conjuntura do país e, principalmente, de uma condição de ensino-aprendizagem para além de uma "alfabetização entendida como aquisição de habilidades de mera decodificação e codificação da linguagem escrita e as correspondentes dicotomias analfabetismo x

1. As pesquisas de Ferreiro e Teberosky culminaram no livro "Psicogênese da Língua Escrita", publicado pela editora portalegrense Artmed, em 1999.

alfabetismo e analfabeto x alfabetizado" (MORTATTI, 2004. p.34). Surge, assim, uma nova perspectiva de alfabetizar: Alfabetizar letrando.

Muito se falava, na década de 1980 e 1990, em fracasso escolar, principalmente, em virtude do fenômeno analfabetismo que assolava – e ainda assola - a sociedade brasileira, pois, como justificar após a massificação da alfabetização escolarizada à inaptidão dos usos da leitura e escrita para envoltura nas diversas práticas sociais?É a partir da necessidade de compreender os impactos da escrita no mundo social que o termo Letramento entra em foco para representar essas transformações.A invenção dessa palavra, no Brasil, adentra em pauta na segunda metade da década de 80 e pôde ser identificada, segundo Soares (2012, p. 15), nos escritos de Mary Kato, em 1986, ao relacionar a aquisição da língua culta como uma posição proveniente de práticas do letramento. Dois anos após, o vocábulo ganhou mais consistência quando Leda VerdianiTfouni distinguiu Alfabetização de Letramento, por constantemente serem equiparadoscomo sinônimos e, seguidamente, percebe o fenômeno Letramento na obra[2] de Ângela Kleiman, em 1995. Para Sores (2012), esses acontecimentos, por sua vez, são marcos iniciais que denotam uma incorporação dos estudos do Letramento que contribuem para o aprofundamento das discussões no país.

O letramento está relacionado – no sentido "stricto sensu" -, ao "resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (SOARES, 2012, p.18). Faz-se necessário ressaltar que, embora o apoderamento da referida terminologia tenha advindo da Língua Inglesa, os caminhos percorridos para a discussão do fenômeno Letramento no Brasil se deu distintamente, posto que o termo Letramento se funde arraigado no conceito de Alfabetização, acarretando, muitas vezes, a supremacia que ofusca um dos termos ou se confundem.

Diante desse fato, a oscilação e/ou imprecisão do termo tem levado a usá-los (a Alfabetização e o Letramento), muitas vezes, equivocadamente, como sinônimos, ou seja, processos iguais. Para entender a distinção e confluência, é preciso consi-

2. Segundo Soares (2012), a obra "Os sentidos do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita", de Ângela Kleiman, por ter a intitulação da palavra letramento, demonstra ser uma referência que aponta para a frequência com que o fenômeno letramento estava sendo discutido.

derar que “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p.20). Além disso, a conceituação de letramento varia.

> O conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. Isso explica porque as definições de letramento diferenciam-se e até antagonizam-se e contradizem-se: cada definição baseia-se em uma definição de letramento que privilegia. (SOARES, 2012, p.66).

Assim sendo, depreende-se, então, que a Alfabetização e o Letramento são dois fenômenos distintos, que possuem uma inter-relação e integralizam-se. Ademais, para o conceito de letramento há duas dimensões majoritárias que propõem dois prismas diferentes para esse fenômeno: o modelo autônomo e modelo ideológico (STREET, 2014). De acordo com Soares (2012), levando em consideração as novas perspectivas linguísticas, é por intermédio dos processos de Alfabetização e Letramento, que a o indivíduo é introduzido “plenamente” no mundo da escrita.

Ao compreender que os diversos letramentos estão inseridos nas práticas cotidianas, e que, por sua vez, manifestam-se materializados em Gêneros Discursivos(orais, escritos, digitais), além do mais, são mutáveis com as transformações sociais e suas adjacências, depreende-se que, para ter acesso a um tipo de letramento, se faz necessário apoiar-se em outro tipo. Além disso, essas tipologias são classificadas como vernaculares ou institucionalizados.

De acordo com Rojo (2009), pode-se considerar que os letramentos vernaculares e institucionalizados são ideológicos, principalmente por estarem ligados a estereótipos de formalidade, informalidade, popular, erudito, de ascensão social, de estagnação social, dentre outros, e que são atribuídos a uma classe dita como “superior” e outra como “inferior”.Contudo, viabilizar o acesso aos diversos tipos de letramentos é pensar no cidadão contemporâneo e, principalmente, um primeiro passo para o fomento de políticas públicas de leituras e escritas que promovam a inserção desses indivíduos nas diversas esferas da sociedade.

Representatividade: o professor como agente de letramento

O professor é um fenômeno social de destacável representatividade simbólica devido às ações de produção educacional. O seu estatuto de agente de letramento (doravante AL) está relacionado ao trato com o seu processo de formação da leitura e escrita, uma vez que esses são atributos essenciais na construção identitária de um ser. Além disso, o tornar-se AL é definido, segundo Ângela Kleiman (2006), pela ação política que desenvolve em suas aulas, diferente do conceito de professor mediador que tende a ofuscar esse ato.

Kleiman (2006, p.8) define o AL como "um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições". Ou seja, dar início ao trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita local, isto é, do âmbito social do estudante, destinar funcionalidade a esse processo e permitir a participação em eventos de prestígio ou não são as primeiras ações que competem à função de ser um Agente de Letramento.

Corroborando com Kleiman (2006), Bortoni-Ricardo (2015) designa a mesma função ao agente de letramento, atentando-se também para as formações de estratégias de leitura e escrita, que partam do meio social do estudante e os desenvolvam a competência de formação de sentidos para atuar autonomamente. Todavia, a autora Bortoni-Ricardo (2015, p.16) defende que "todo professor é por definição um agente de letramento". Para Kleiman (2006), essa representatividade está relacionada às questões identitárias de como os educadores(as) adquiriram a leitura e escrita em suas vidas, o que as faz em seu cotidiano, sua concepção de leitura e escrita.

Análise do *corpus*

Este capítulo trata das análises e discussões dos dados coletados, a partir da pesquisa de campo e da entrevista realizada com28 jovens, com idade entre 14 a 25 anos e quatro agentes de letramento da Unidade Assistencial. Foram realizadas as seguintes perguntas: *Em que medida o que você ensina serve para as práticas sociais dos estudantes? Como procura desenvolver as aulas? O que você acha que deve aprender para a sua vida diária? Em que medida o que você aprende serve para as suas práticas*

*sociais?*Esta seção mapeia, por meios das respostas explícitas e implícitas, as práticas de letramento desenvolvidas no programa assistencialista.Optou-se por usar apenas um subcapítulo da análise – o último, intitulado de “Mapeando práticas exitosas” – por ele conter dados das análises realizadas nos subcapítulos antecedentes e, além disso, por ser o ponto cerne da pesquisa.

Mapeando práticas exitosas

A partir das perguntas realizadas aos jovens e agentes de letramento foi possível fazer um mapeamento de eventos e práticas de letramento desenvolvidos no projeto socioeducativo. Os relatos destacados nos discursos dos estudantes, mostrando suas impressões, muitas vezes, e a seleção de ações categorizadas, extraídas das falas dos AL, se constituem como o objeto específico da referida pesquisa, uma vez que a sua análise contribuirá para a identificação da pergunta problema.

Tabela 1 - Mapeamento das atividades realizadas

EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO	
AL1, AL2, AL3, AL4.	Assistir a aula, conhecer instituições como: universidades, locais turísticos, rádio, ir ao cinema; Cantar no coral, ver filmes e vídeos relacionados ao ritmo musical; Práticas de grupo interventivas, oficinas com temáticas transversais, culminâncias para exposição do que foi discutido nas oficinas, palestras. Assistir ao documentário; Assinaturas em chamadas, atas e fichas de controle administrativo; Ir ao teatro, participar de exposições artísticas; visita à morada dos estudantes; Conhecer os acervos de livros e bibliotecas na região. Leitura de contos, crônicas, textos jornalísticos, escrita em cartazes, cartas, produção textual dissertativa-argumentativa; Leitura de partituras musicais, produções textuais acerca da temática musical; Confecção de cartazes para expor em culminâncias, trabalho com diversos gêneros textuais. Pesquisas em dicionários e manuais, seja online ou no livro;

ESTUDANTES	" O trabalho em grupo, nas aulas, me ajudou a me soltar mais. Socializar com as pessoas, que antes eu tinha vergonha, era muitocalada. "Aqui nós tem [sic] os aniversários, todo final de mês que comemora o de todo mundo junto. Aí [sic] nós fazemos cartazes para homenagear nossos colegas. É bem legal. Na escola já não tem muito isso". "[...] teve a ida ao museu e teatro que eu nunca tinha ido e hoje vejo a importância de ir para esses locais. Ter isso na cidade é importante. Depois disso agente fez textos, cada um deu sua opinião e teve o momento das apresentações". "O dia do amigo, mesmo, foi muito massa. Era como se fosse um amigo secreto de cartas. Você tirava uma pessoa no sorteio e tinha que fazer uma carta para ela. Teve gente que fez carta e que fez vídeo. Tinha a brincadeira que a professora fez que cada um escrevia uma palavra e colocava dentro de um copinho. Depois os grupos pegavam uma palavra e tinha que cantar uma música que tinha aquela palavra. Ah! Teve o teatro falando sobre a amizade. Eu gostei muito". " [...] também teve uma vez que nós participamos de um protesto junto com os índio na frente da catedral, fizemos cartazes em defesa da nossa natureza, que é a nossa vida, também [...]". "A professora dizia, leia o desenho. E eu falava, ler o quê se não tem nada escrito? Ela dizia: Pense que no desenho tem um texto que passa uma ideia. E aí nós debatíamos e fazíamos um texto". "As oficinas são boas. Tem vários debates como o estatuto da criança e do adolescente. [...] aqui a gente pode opinar e eles sempre procuram saber o que a gente pode fazer para mudar determinada situação. Com as propostas dessas aulas, quando a gente sai daqui, a gente sai com outra visão, por exemplo, a gente sai daqui e vai pra [sic] casa e quando vemos uma criança trabalhando, por exemplo, né?! Aí muita gente acha normal uma criança trabalhar afirmando dizer que é melhor trabalhar que roubar. Mas, quando a gente chega aqui, entendemos que aquilo vai influenciar de forma negativa na vida da criança". "Teve a ida a uma Universidade para a gente conhecer como funciona as coisas por lá, laboratórios para saber como se dá o conhecimento por lá. Fomos à vinícola. Ao zoológico de uma universidade e lá aprendemos sobre a caatinga, os animais daqui. Aprendemos como o tráfico de animais, a caça pode abalar o ecossistema e a sociedade, né?!

Segundo Kleiman (1995), a escola formal, por insistir em uma única prática de letramento – a alfabetização – tem-se mostrado um pouco aquém da realidade, uma vez que outras agências como a rua, o local de trabalho, a igreja, dentre outros, por terem objetivos concretos e tentarem repassar a ideia de funcionalidade para

a sociedade, conseguem atingir com suas práticas um quantitativo considerável de pessoas. Ou seja, é vasto o número de indivíduos que participam desses eventos e têm acesso às práticas sociais dessas agências.

Analisando esistematizando algumas funções do programa socioeducativo, conforme os apontamentos do ensinar e aprender mencionados pelos agentes e estudantes, têm-se as seguintes finalidades: conhecimento à multiplicidade de bens culturais e valorização da cultura local, desenvolvimento do trabalho em grupo para potencializar os relacionamentos interpessoais, despertar crítico aos temas transversais e outros. Visto isso, as práxis executadas nesse ambiente se mostram privilegiadas - em relação à função escolarpor dimensionar as práticas de leitura e escrita a contextos sociais reais. Ou seja, "O elemento-chave é a escrita para a vida social" (KLEIMAN, 2010, P.377).Essa autora ao estudar a formação letradora, a partir da premissa da formação identitária de grupos menos favorecidos afirma que:

> o processo de tornar-se letrado é um processo identitário, porque, em uma sociedade profundamente dividida por questões sociais, como a brasileira, o processo de inserção na cultura da escrita equivale a um processo de aculturação, com a violência simbólica aí pressuposta. Assim como o processo de inclusão envolve questões identitárias para os mais pobres, que provêm de famílias sem escolaridade, também o processo de exclusão pode ter consequências para a construção identitária de jovens e adolescentes que passaram, sem sucesso, pela escola. (KLEIMAN, 2010, P.376)

Ao observar os eventos e práticas de letramento extraídos das falas dos AL's, percebe-se que há uma tentativa, assertiva, de unir os objetivos "cívicos" e formação identitária oferecidos pelo programa às práxis que despertem a atenção dos estudantes e, ainda, estejam direcionadas à sua realidade social. Embora essas práxis sejam indicadas como típicas do ambiente escolar – institucionalizadas – como, a produção textual dissertativa-argumentativa, a escrita em cartazes e outros, os desígnios que tais práticas de leitura e escrita têm, os fazem portar uma funcionalidade diferenciada do ambiente escolar. São textos produzidos para advertir a sociedade sobre seus direitos. São produções que não se limitam a ficar dentro do ambiente educativo, pois eles ultrapassam e ganham funções sociais específicas.

Além disso, ao atentar-se para as práxis ditas pelos agentes e os relatos dos alunos, os textos que veiculam na mídia, quando trabalhados pelos AL, seus discursos são analisados criticamente. Referente a essa atitude, Rojo (2009) adverte para a importância de se trabalhar os letramentos críticos dentro da esfera escolar, pois são "capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentidos" (ROJO, p. 112, 2009).

No que se refere à participação de diferentes eventos de letramento, como relatam ida ao cinema, teatro, universidades, rádio, biblioteca, livrarias e museu, são bens culturais antes inacessíveis pelos jovens. Para Rojo (2009), é substancial oportunizar o acesso aos bens culturais, sejam eles de prestígio ou não, locais ou universais. A autora enfatiza, ainda, para que os estudantes sejam "multicultural em sua cultura", é fundamental o trabalho com as múltiplas linguagens.

Portanto, infere-se que as práticas exitosas realizadas pelos agentes de letramentos são as que possuem uma significação na vida dos jovens, por terem uma função social definida: sua inserção social como cidadão atuante na sociedade, sendo elas, as de contestação, quando usam as práticas de letramento para reivindicar seus direitos, participar de manifestações; ter acesso a ambientes institucionalizados e vernaculares; usam informativamente, para alertar a sociedade da violência, dos cuidados à saúde; para qualificação profissional e outros mais. Isso posto, essas práxis se potencializam em virtude de os agentes de letramento propiciarem diversas práticas sociais de leitura e escrita que são significativas para os jovens e por desenvolverem um trabalho com caráter interdisciplinar.

Considerações

Buscou-se descrever os eventos e práticas de letramentos a fim de mapear práticas exitosas e entende-se que tais práticas são significativas, por terem uma função social definida na vida dos estudantes.Sendo assim, fica evidente, diante dos resultados obtidos, que as práticas são exitosas na medida em que medeiam as relações sociais. Além disso, o caráter interdisciplinar das aulas potencializa essas *práxis.* Os diferentes eventos e práticas de letramento a que os adolescentes têm acesso fazem com que ampliem seu repertório de práticas - considerando as que eles portam de casa – e, no momento que intercambiam essas práticas letradoras, em diferentes espaços, é uma forma de o jovem procurar se inserir nos grupos. Evidenciou-se que as práxis de letramentos dos agentes possuem objetivos sociais relevantes, uma vez que trazem em si uma concepção política, social e cultural e essas são favoráveis à realidade em que os adolescentes do programa estão inseridos.

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Formação de professor como agente letrador.** 1º ed. São Paulo: Contexto, 2015.

INSTITUTO Paulo Montenegro. **INAF Brasil 2011/2012: Indicador de alfabetismo funcional: principais resultados.** São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, Ação Educativa, [2011]. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=>. Acesso em: 20/04/2015 às 16:34.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Instituto Pró- Livro. 2012. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>. Acesso em: 20/04/2015 às 15:16.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: Uma Concepção de Leitura e Escrita Como Prática Social. In: CORREA, DjaneAntonucci (Org.) **Práticas de Letramento no ensino leitura, escrita e discurso.** São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, Mercado de Letras, 1995.

_____, **Processos identitários na formação profissional - O professor como agente de Letramento.** In: CORRÊA, M.; BOCH, F. Ensino de língua: representação e letramento. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2006.

_____, **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____, **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

_____,**Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados.** *Revista Brasileira de Educação,* Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, 2010.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.**3 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

REESCREVER PARA QUÊ? REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL

MARIA LADJANE DOS SANTOS PEREIRA (UPE)
GIRLÂNDIA CAVALCANTI GOMES BEZERRA (UPE)
SILVÂNIA MARIA DA SILVA AMORIM CRUZ (UPE)

Considerações iniciais

A produção textual na escola parece ser vista como um produto em si, não como um processo, que se realiza em etapas, cujos fins corroboram para a construção de um texto, de fato, funcional. É a partir desse pressuposto que surgem alguns questionamentos acerca da proposta de produção textual na escola, especialmente, no que diz respeito à reescrita, de modo que a pergunta que norteia a pesquisa é: como o processo de reescrita pode subsidiar o aluno na produção da carta de reclamação, de modo que esta atinja seus propósitos comunicativos em situações reais de uso do gênero?

Na tentativa de buscar respostas, ou de modo menos otimista, ao menos um direcionamento para o ensino da produção textual, este estudo, ainda em fase inicial, pretende investigar como o processo de reescrita pode subsidiar o aluno ao produzir uma carta de reclamação, de modo que o gênero, em situação escolar, aproxime-se de circunstâncias de uso autêntico e atinja sua finalidade.

O *corpus* constitui-se da seleção de quatro textos de uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental sendo duas versões iniciais e duas reescritas orientadas pelo professor.

No que diz respeito ao gênero enquanto ação social e suas implicações na sala de aula, são levadas em conta as contribuições de Miller (2009), assim como de Bazerman (2006; 2011). Quanto ao processo de produção, Geraldi (1997) e Ruiz (2013) propõem encaminhamentos desde as condições de produção à orientação dada pelo professor, respectivamente.

O gênero e sua função social: conceitos relevantes

Ao tratar o ensino de gêneros na escola, por algum tempo, alguns equívocos foram levados à sala de aula, o que denota haver um distanciamento imensurável entre as teorias acadêmicas e o uso efetivo destas na prática escolar. Dessa maneira, é necessário que se mencione, como elemento norteador, o aspecto funcional inerente ao gênero.

De acordo com Bezerra (2014), apesar da intensificação das discussões sobre gênero, ainda ocorrem certos equívocos nas tentativas de se conceituá-lo, graças a uma tradição de se conceber o ensino de texto como uma categoria abstrata e difusa, voltada, sobretudo, aos conceitos de tipos ou sequências de texto. Ao considerá-lo como tal, perde-se toda uma funcionalidade, centrando as discussões no que seria mais "palpável" do texto, desprendido do papel que este exerce mediante uma prática social.

Ao sustentar a ideia de gênero enquanto uma ação social, Miller (2009, p. 22) aponta que "uma definição retoricamente válida de gênero precisa ser centrada não na substância ou na forma de discurso, mas na ação que é usada para sua realização." É a partir desse pressuposto que se deve atuar no ensino de Língua Portuguesa, pois não se pode centrar as discussões, em aula, apenas em conteúdos gramaticais, algo que já fora abalado com o surgimento da Linguística Moderna, mas que se mantém como prática recorrente na educação.

No sentido de compreender o gênero, convém esclarecer que, para os retóricos, cujas pesquisas estão voltadas ao ensino da escrita, em contraponto ao ensino de texto baseado em sequências tipológicas,

> o gênero tem sido uma maneira de lidar com as características particulares da escrita situada – uma maneira de ir além do processo das particulares da etnografia para atender à forma como é realmente percebido e utilizado em situações comunicativas, em vez de como é idealizado em abstrações sobre o que é correto e sobre os modos de organização de parágrafos (BAZERMAN, 2011, p. 63).

Desse modo, é necessário que se estabeleça uma relação conceitual que leve a perceber os gêneros textuais enquanto a realização de um propósito comunicativo em prol de uma ação a ser realizada em um dado momento, reiterando o que sugere Miller, ao definir gêneros como padrões recorrentes do uso da língua eles ajudam a constituir a essência da nossa vida e cultura. Para tanto, será discutida, mais adiante, a efetivação dessa prática, através do ensino da carta de reclamação.

O gênero carta de reclamação

Ao tomar a escola como um espaço de cidadania é necessário que sejam articuladas estratégias pedagógicas que possibilitem a formação de um indivíduo agente no meio, efetivamente atuante. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) asseguram que

> O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p.21).

A carta de reclamação, por exemplo, está entre os gêneros que têm uma estreita relação com a cidadania. Quanto ao domínio social de comunicação, Dolz e Schneuwly (2004) apontam que a carta de reclamação aborda a discussão em torno de adversidades sociais, pertence aos gêneros da ordem do argumentar, cuja capacidade de linguagem predominante está na sustentação, ou ainda, na negociação de tomadas de posição.

A carta de reclamação é um gênero utilizado em situações de comunicação, em que o cidadão objetiva expor qualquer violação de seus direitos. Em virtude do seu

papel social, alguns pesquisadores chamam-na de “gênero da cidadania” (GREGÓRIO & CECÍLIO, 2006).

O meio em que esse gênero circula pode variar, desde o envio ao remetente direto – como o da atividade proposta para esta análise – assim como o envio a jornais e revistas. Todavia, nesse último caso assume um outro caráter, já que passa a ter outro objetivo, conforme ratifica Miranda:

> Escrever uma carta de reclamação para ser publicada na imprensa é uma opção (estratégica) de um sujeito que visa tornar público um fato que considera ser injusto, grave, inquietante, etc., de modo que o objetivo não será simplesmente “apresentar uma reclamação” (para o qual se poderia optar por uma carta dirigida à instituição). De fato, a seleção desse gênero pode constituir para o próprio leitor-reclamante uma mera via catártica para lidar com o objetivo da reclamação (2004, p. 23)

Dessa maneira, a didatização da carta de reclamação pode oportunizar aos alunos assumirem o papel social de cidadãos, cujos direitos precisam ser assegurados, desde a escola, de modo que ao serem lesados, esse gênero pode ser um instrumento de interação entre a parte reclamante e quem, de alguma forma, possa solucionar o problema.

Pode-se perceber a relevância do estudo deste gênero, enquanto o macro, a carta, bem como, partir para os subgêneros que dela derivaram. A carta de reclamação, portanto, apresenta características pontuais da carta pessoal, no entanto, adquire características próprias em virtude do seu propósito comunicativo. Para Bazerman,

> uma carta que reclama de um produto e busca reembolso também, deve cumprir alguns protocolos-padrão para alcançar seus fins: identificar o produto, o lugar e a data de compra, o defeito, as condições da garantia, o endereço e identidade do escritor, o conserto específico necessário. Além disso, a carta de reclamação tem mais probabilidade de êxito se seguir um formato padrão de cartas comerciais (BAZERMAN, 2015, p. 47).

No tópico subsequente, é feita uma análise das condições que o professor poderá oferecer aos alunos antes e durante qualquer atividade de produção. Nesse sentido, ao se entender a função social do gênero, suas características, seus propósitos comunicativos, o aluno poderá estar apto a construir um texto, de fato, funcional.

Condições de produção

Ao se propor o trabalho na perspectiva interacional, não se pode atribuir ao aluno a tarefa de escrever sobre qualquer coisa e, no fim, atribuir uma nota. Faz-se necessário que, ao longo das atividades, o aluno seja incentivado a perceber a funcionalidade que estas venham a ter na sua vida. Assim, entende-se que a escola deve propor situações de aprendizagem em que os alunos possam construir conceitos relevantes para a convivência em uma sociedade letrada.

De acordo com Geraldi (1997), são condições necessárias à produção de texto, em qualquer modalidade que

> a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c), (d), (e) (GERALDI, 1997, p.137).

Assim, cabe ao professor ofertar essas condições, pois é necessário que conceba o ato de escrever como algo que não ocorre isoladamente, mas que é um processo que envolve a interação. Conforme Bazerman (2006, p. 58), "o professor tem autoridade para tentar selecionar e reorganizar as diversas forças presentes na sala de aula [...]", desse modo, permite-se depreender que ao professor cabe apontar caminhos para que os alunos possam desenvolver suas habilidades.

Na aplicação da oficina de coleta de dados, buscou-se estabelecer as condições de produção do gênero carta de reclamação. Inicialmente, propôs-se um resgate do seu domínio social, onde circula, com que objetivo é produzido, quais os efeitos responsivos, para, a partir daí, lançar-se a uma proposta de produção escrita.

A reescrita, então, vem para consolidar que as condições sejam efetivamente respeitadas. Assim, pode-se contemplar o que Geraldi (1997) considera como estratégias para realizar as demais condições. Pois, para que o gênero textual atenda ao seu propósito comunicativo, é fundamental que questões internas do texto sejam revistas, até que de fato chegue ao interlocutor, entendendo-se a produção textual como um processo, cuja reescrita compreende uma das etapas.

A reescrita em foco

Antes de tratar a reescrita em si, é importante que se apresentem alguns aspectos: a reescrita espontânea, ao longo de uma primeira versão e, ainda, a reescrita orientada. Esta, por sua vez, é o elemento norteador desta pesquisa. Nesse sentido, ao tratar a reescrita orientada, é importante que se mencione o olhar do professor, enquanto "avaliador", "leitor".

Ao ler o texto, o professor precisa perceber que seu olhar não deve estar centrado em avaliar a produção textual a partir do simples apontamento dos "erros". É muito comum, ao entrar em contato com produções "corrigidas" pelo professor, perceber destaques – em vermelho – que se localizam justamente na transgressão à norma culta desfocando-se, sobremaneira, do que o aluno já construiu até então, ou ainda, dos elementos inerentes às ideias que apresenta no texto.

Nesse sentido, Antunes (2006) defende que

> qualquer avaliação não tem finalidade em si mesma nem acontece simplesmente para permitir que se saiba o estado de nossos empreendimentos. A avalição constitui o ponto de referência para as decisões que precisam ser tomadas. Tem, assim, uma função *retrospectiva,* que sinaliza "os achados feitos", e uma função *prospectiva,* no sentido de que nos aponta "como devemos prosseguir", o que fazer "daqui em diante", por "onde ir", "a que ponto voltar" etc. (p. 166, *grifos da autora*).

É na perspectiva de uma função prospectiva que caminham os direcionamentos dados à reescrita nesta pesquisa. Ao entrar em contato com os textos dos alunos, analisou-se o que, em linhas gerais, correspondia à proposta de produção

inicial. Mais adiante, o que poderia contribuir para o melhoramento do texto, que viesse a facilitar o cumprimento dos propósitos comunicativos do gênero escolhido.

Ao revisar os textos dos alunos, existem quatro possibilidades elencadas por Ruiz (2013) no que diz respeito aos tipos de correção: a resolutiva, a indicativa, a classificatória e a textual-interativa. A autora supracitada afirma ainda, que a maioria dos professores opta por utilizar as três primeiras, todavia, neste trabalho, damos um maior enfoque ao modelo textual interativo, pois compreendemos que o possível diálogo construído através do bilhete, pode subsidiar o estudante na reflexão sobre o próprio texto. Sobre o bilhete, a autora explica que se trata

> de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que apelidei de "pós-texto"). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos "bilhetes" (RUIZ, 2013, p. 47).

Por assim dizer, Ruiz (2013) afirma que a escrita por parte do aluno depende do modo como o professor lê o seu texto. Pois para a autora, leituras que consideram o texto, na sua totalidade, como uma unidade de sentido, são mais bem-sucedidas que as que enfocam as unidades menores do texto. Assim, a correção textual-interativa parece uma estratégia que pode facilitar o diálogo entre o professor e o aluno, de modo que aquele pode sinalizar as mudanças a serem feitas para além dos aspectos da superfície textual, sobretudo, com ênfase aos aspectos discursivos. Este último pouco contemplado pelas três primeiras concepções.

Ademais, pode-se perceber que a reescrita deve ser orientada pelo professor a partir do que o aluno já produz, de modo que sejam sugeridos melhoramentos no texto inicial, do conteúdo à linguagem, gradativamente.

Encaminhamentos metodológicos e uma breve análise dos textos

A partir da proposta feita pelo professor acerca da carta de reclamação, nesta etapa, pretende-se que o aluno produza uma carta cujo problema estivesse claro, assim como fosse destinada à pessoa a quem competiria resolvê-lo e, ainda, que apresentasse a relevância do que viria a reclamar.

Na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), os textos são vistos como desdobramentos de atividades e de ações de linguagem, dentre elas a produção de textos em certas situações de comunicação. Na atividade proposta, ao longo das aulas, a professora utilizou uma Sequência Didática (SD), que norteou o ensino do gênero carta de reclamação, com ênfase ao processo de escrita. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), as SD's constituem-se de um conjunto de atividades planejadas com base em três capacidades que precisam ser desenvolvidas para que se apreenda os gêneros: as de ação, as discursivas e linguístico-discursivas.

Após a execução das atividades para o reconhecimento do gênero, o domínio social, a linguagem utilizada, propôs-se que os alunos escrevessem uma carta de reclamação. Para tal, poderiam escolher assuntos que considerassem relevantes. Com isso, surgiram algumas questões referentes à própria escola. Alguns tinham vontade de reclamar, porém não se sentiam à vontade, pois achavam que com isso poderiam ser mal vistos pela gestão da instituição. Assim, gerou-se uma discussão em sala e, a partir disso, entenderam que a carta poderia resolver ou, ao menos, expor os problemas.

Neste artigo, serão tomados para análise apenas quatro textos dos quarenta colhidos. Os textos selecionados correspondem a duas versões iniciais e duas finais, cuja menção ao longo da seção será TV1, para texto versão inicial e TV2, para texto versão final. Em relação aos sujeitos envolvidos na pesquisa, serão denominados A1 para o Aluno 1; A2 para o Aluno 2 e Professora.

Conforme se pode observar em TV1-A1:

Arcoverde, 17 de junho de 2015

Prezado senhor Diretor

Venho Por meio desta de reclamação Por que Eu já Falei augumas vezes com o profesor i agora Eu estou falamdo com o diretor Por que os alunos da minha serie ficam falado Bulyng com migo fas muito tempo que eles dizem Palavrão com migo e Eu não aguento mais que eles digão mas coisa comigo Porisso que eu vim fala com você Diretor da escola si você não resolver eu vou fala com aguém lá na secretaria

atessiozamete:

Ao analisar o texto acima, a Professora levou em conta as capacidades de ação (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004), que consideram as características organizacionais do texto, dentre elas o contexto de produção, o conteúdo temático e as representações do gênero, vistas como base de orientação para a produção oral ou escrita. A partir disso, a professora propõe o seguinte:

G.B.S,

Você fez um bom texto, mas precisa rever algumas coisas. Por enquanto, atente para:

- Quando você diz: "não aguento que eles digam mais coisas", explique melhor que "coisas" seriam... Também explique como se sente, pois isso ajudará a convencer o diretor da importância da sua reclamação.
- Sugiro que apresente os prejuízos que essas atitudes dos colegas têm lhe causado.
- Capriche!

Professora

A estratégia usada pela professora através de um bilhete orientador, é considerada uma forma facilitadora no processo de produção textual, pois compreende uma correção interativa, em que sinaliza possibilidades para que o aluno desenvolva o texto, conforme as necessidades do próprio gênero. Para Signorini (2006, p. 08) o bilhete é um gênero que possibilita "o desencadeamento e a potencialização de

ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor como de seus aprendizes".

Após as orientações da professora, A1 atenta para alguns aspectos apontados, também percebe elementos ainda não postos. Conforme se pode ver em TV2 – A1:

> Arcoverde, 17 de junho de 2015
>
> Prezado Senhor Diretor
>
> Venho Por meio desta reclamar Por que Eu já Falei alguma-s vezes com o profesor i agora Eu estou falamdo com o diretor Por que os alunos da minha serié ficam falado Bulyng comigo fas muito tempo que eles dizem Palavrão com migo e Eu não aguemto mas que eles digam mais coisas comigo os palavrão que eles dizem são guey, buro, lesão, etc. Poriso que eu vim fala com você Diretor da escola se você não resolver eu vou fala com alguém é na secretaria
>
> Obrigado Pela sua ateção
>
> Asinatura: G.B.S

É notória a diferença nos textos após o encaminhamento dado pela professora. Nessa segunda versão, A1 leva, ainda que parcialmente, em consideração a orientação dada. Percebeu a importância de especificar quais seriam as práticas de *bullying* que vinha sofrendo na escola. Além disso, reviu algumas questões ortográficas, ainda não orientadas pela professora. No entanto, desconsiderou o fato de descrever a forma como se sentia. Através disso, parece evidente a importância do retorno ao texto, pois na primeira versão passam despercebidos elementos importantes para que o interlocutor dê o devido crédito ao que é reclamado.

Conforme a proposta de produção, segue TV1-A2:

Arcoverde, 17 de junho de 2015

Prezado Senhor Diretor

Quero reclamar por meio desta carta, sobre os uniformes da escola, porque todos os uniformes da escola são diferentes, eu queria que todos os uniformes fosse iguais como toda escola é, mais minha escola não é assim.

L.S.G

Nessa versão, o aluno enfatiza o problema, porém apresenta dificuldade em desenvolvê-lo. A partir disso, a professora sugere:

L.SG.

Você fez um bom texto!

Reveja, por enquanto:

- Explique melhor por que você não concorda com o fato de os uniformes serem diferentes...
- Que problemas isso pode acarretar?
- Como você sugere que isso seja resolvido?
- Acrescente a saudação final.
- Capriche!

Professora

A professora inicia seus comentários positivamente, ao elogiar o texto do aluno. Além disso, propõe que acrescente elementos que assegurem sua reclamação. Neste momento, ressaltou aspectos relacionados ao conteúdo. A partir da orientação dada, A2, produz TV2:

Arcoverde, 17 de junho de 2015

Prezado Senhor Diretor

Quero reclamar por meio desta carta, sobre os uniformes da escola, porque todos os uniformes da escola são diferentes, eu queria que todos os uniformes fosse iguais como toda escola é, mais minha escola não é assim. O uniforme é muito importante. Usando ele as pessoas identifica aonde estudamos, na sala ninguém é diferente de ninguém, com o uniforme ninguém diz se é rico ou se é pobre, porisso é importante.

O Senhor pode procurar reuni todo mundo e escolher um uniforme só. Chama os pais e toda a escola.

Então quero que vocês resolva essa situação por gentileza. Espero uma resposta.

Obrigada!

L.S.G

Nesta segunda versão, o estudante atenta para as orientações dadas pela professora. Assim, acrescenta elementos ao texto, antes desconsiderados, como por exemplo, a apresentação de uma proposta de solução.

A reescrita, portanto, auxilia na organização do texto, pois ao retornar à primeira versão, o próprio estudante reflete sobre sua escrita. Somado a isso, os comentários do professor oferecem um direcionamento para a organização textual.

Considerações finais

A produção textual é objeto de discussão entre professores de Língua Portuguesa, já que a escrita é um dos eixos que precisam ser enfatizados ao longo da Educação Básica, pois integra uma atividade de suma importância em uma sociedade letrada, cuja escrita integra parte considerável das esferas comunicativas.

Na condução do processo de produção, a reescrita corresponde a uma etapa indispensável, apesar de não parecer recorrente na prática em sala de aula. Em vez de se utilizar de estratégias de intervenção pouco produtivas, como por exemplo, correções indicativas, resolutivas ou classificatórias, sem relação com o

próprio gênero, acredita-se que uma prática, de fato interativa, possa impulsionar a proficiência na escrita de qualquer gênero, dentro ou fora do espaço escolar.

Esta pesquisa, apesar de estar em fase inicial, já sinaliza para o fato de a reescrita orientada, através do bilhete orientador, ser um elemento essencial para que o aluno desenvolva as habilidades de escrita necessárias à produção do gênero carta de reclamação em situações reais. Além disso, os resultados sugerem que através do encaminhamento pedagógico, com ênfase no texto, desenvolvido em etapas, desencadeará na produção de textos mais eficazes e funcionais, conforme as exigências para além do contexto escolar.

É possível que na continuidade da pesquisa, possam ser percebidas mudanças nos aspectos formais do texto, já que, até aqui, foram contemplados apenas aspectos mais gerais.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Avaliação da Produção Textual no ensino Médio**. *In* BUZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia (Org.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. [163-80].

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. HOFFNAGEL, Judit Chambliss e DIONÍSIO, Angela Paiva (Org.). Tradução e Adaptação: HOFFNAGEL, Judith Chambliss. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Org.); 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Retórica da ação letrada.** Tradução: Adail Sobral, Ângela Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel, Pietra Cunha. – 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEZERRA, B. G. **Equívocos no discurso sobre gêneros**. Conferência apresentada no V Encontro Acadêmico Gêneros na Linguística e na Literatura, em Recife/PE, de 17 a 19 de setembro de 2014. Inédito.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Língua Portuguesa. Terceiro e Quarto Ciclos. Brasília: MEC/SEF, 2008.

GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GREGÓRIO, Regina Maria; CECÍLIO, Sandra Regina. Carta de Reclamação: Uma análise do contexto de produção e das marcas linguístico-enunciativas. In: SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 9/2, p. 69-88, dez. 2006. Disponível em www.uel.br/revistas/uel/index.php/**signum**/article/download/.../3023 acesso em 14/07/2015.

MENEGASSI, Renilson José. Da revisão à reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. Mimesis, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, **2001**. Disponível em www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis_v22_n1_**2001**_art_03.**pdf** Acesso em 30/06/2015.

_____. **Estudos sobre: Gênero textual, agência e tecnologia.** DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.) tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel [et al.] Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

MIRANDA, Florência. **Cartas de reclamação e respostas institucionais na imprensa:** acerca do gênero e os mecanismos de responsabilização enunciativa. Calidoscópio Vol. 02 N. 02 v jul/dez 2004. Disponível em revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6446/3591 Acesso em 23/06/2015.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de letras, 2004.

SIGNORINI, I. (Org.) **Gêneros catalisadores:** letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

REFLEXÕES SPINOZIANAS SOBRE A AUTOCONFRONTAÇÃO: UM LUGAR DE AFETOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

DANIEL SOUSA MORAIS (UFPB)
JOSÉ LUCIANO MARCULINO LEAL (UFPB)

Considerações Iniciais

Como sugere o título deste texto, objetivo refletir à luz da filosofia spinoziana acerca da Autoconfrontação (de agora em diante AC) no processo de formação docente; esta é um procedimento teórico-metodológico, desenvolvido por Daniel Faïta nos anos 70 e utilizado por referendados autores situados nas Ciências do Trabalho, especificamente, na Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e na Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010; FAÏTA, 2002, 2004, 2005); além disso, pesquisadores da Linguística Aplicada (BUZZO, 2011; LOUSADO, 2008, 2011; GUIMARÃES, 2007, entre outros) têm lançado mão desse instrumento para geração de dados em pesquisas que investigam as interpretações das representações do agir docente.

Pretendo, portanto, discutir como nas entrevistas de AC os afetos – isto é, surpresas, conflitos etc. – podem emergir aos actantes; segundo Machado (2009, p. 21) "o termo actante [...] é utilizado para nos referirmos a qualquer entidade que é colocada no texto como sendo a fonte de um agir". Contudo, para atingir o objetivo proposto, formulo as seguintes perguntas, as quais tento responder no decorrer do texto: Como os actantes podem ser afetados em entrevistas de autoconfrontação? Como esses afetos se caracterizam por meio das interpretações das representações do agir desses actantes?

Saliento que o presente trabalho é fruto de leituras e discussões sobre a Linguagem e o Agir Docente, realizadas na disciplina *Seminários Avançados em Lin-*

guística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Destarte, exemplificações por meio de análises de entrevistas de AC, bem como por meio de outros textos que permeiam o universo da formação docente, fazem-se necessárias para um maior aprofundamento do estudo proposto no presente texto; todavia, sinalizo tal necessidade como um objetivo futuro no desenvolvimento desta pesquisa, visto que objetivo aqui é promover reflexões à luz da filosofia de Spinoza (1965) no tocante à Autoconfrontação como um instrumento teórico-metodológico na formação docente.

Aponto, em primeiro lugar, a metodologia utilizada para reflexão proposta no presente trabalho. Em segundo lugar, abordo as noções teóricas que norteiam esse trabalho no contexto de pesquisas da área da formação docente, bem como uma reflexão à luz da filosofia de Spinoza. E em terceiro e último lugar, apresento algumas considerações final no tocante ao que foi desenvolvido ao longo do texto.

Como já mencionado essa pesquisa é fruto de leituras e estudos feitos em uma disciplina de Pós-Graduação em Linguística; mais especificamente, o presente estudo é o resultado do trabalho final desta disciplina. Trate-se, assim, da modalidade bibliográfica de pesquisa, visto que foi feita a partir de um levantamento de referências teóricas. Portanto, a pesquisa se ancora na abordagem qualitativa e de caráter interpretativista, visto que, o presente estudo alinha-se a noção da realidade que se constrói socialmente e na relação entre o pesquisador e o objeto de estudo.

Reflexão teórico-metodológica

Como aponta Miller (2013) algumas pesquisas no campo da formação docente têm findado em uma *reflexividade técnica*, ou seja, o uso da reflexão para atender às demandas de produtividade do mercado de trabalho. Nesse sentido, enquanto linguista aplicado e professor-pesquisador alinhar-se à ideia de que se deve "[...] criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central". (MOITA LOPES, 2006a, p. 17), faz-me vislumbrar um caminho para renarrar a vida social nas pesquisas. Isto posto, alinho o presente estudo a Clínica da Atividade, que pode ser definida como "a atividade de trabalho como

fonte permanente de recriação de novas formas de viver." (SILVA, BARROS e LOUZADA, 2011, p. 188).

A partir da leitura do texto "Manifesto por um ergoengajamento", da problematização inicial que Schwartz (2011) apresenta, ou seja, os dramas da vida cotidiana, a luta pelo bem estar comum, os debates e questionamentos que perpassam o agir humano na sociedade, percebo como nossas ações em todos os ambientes sociais (isto é, família, escola/universidade, trabalho etc.) somos afetados pelos encontros no sentido spinoziano; encontros esses normalizado. Ou seja, há expectativas, padrões, cristalizações do agir humano que persistem em influenciar a atividade do indivíduo no meio que este está inserido.

Nesse sentido, o referido autor destaca a existência de normas que geram relações de poder, dominação etc., isto é, toda prescrição é de origem reguladora do agir humano independente do meio em questão. Somos o tempo todo regido por normas e regras que afetam nosso agir. Todavia, Schwartz (2011, p. 138) afirma que "a obrigação de renormatização a situação é um fato universal."; a atividade, seja esta profissional ou não, convida-nos a renomartizar, adaptar nosso agir no meio em que estamos. Renormatizar é, antes de tudo, um agir autônomo desse indivíduo, uma liberdade das amarras e demandas sociais que o é impostas.

No tocante aos afetos, no sentido spinoziano, somos seres apaixonados, As paixões, diz Spinoza, não são resultantes da fraqueza humana, mas, sim, resultantes da potência da natureza. Por isso, diz o filósofo, as paixões não devem ser condenadas, mas explicadas e compreendidas. Para Espinosa, a felicidade é o objetivo da conduta, isto é, a felicidade é simplesmente a presença do prazer e a ausência da dor. Contudo, prazer e dor são categorias relativas e subjetivas. Quando mudamos de um estado inferior de perfeição para o um estado superior, ocorre o prazer. Já a dor é a mudança de um estado superior de perfeição para um estado inferior. A emoção é a modificação do corpo, por meio da qual o poder de ação do corpo é aumentado ou diminuído. Uma emoção é boa quando aumenta o poder de ação do corpo e é má quando diminui esse poder. Uma virtude é um poder de agir, uma forma de capacidade. O carácter transitório, passageiro e relativo das paixões e das emoções é um dado adquirido na ética spinoziana.

Na formação docente não é diferente. O licenciando lida com afetos que perpassam seu contexto de atuação, lida com as normas, as prescrições etc.; além disso, convive com as emoções, sua potência de agir – para evocar a filosofia de Spinoza – oscila de acordo com os encontros e afetos proporcionado pelo contexto acadêmico-profissional.

Bronckart (2008, p. 107) aponta que como as "mudanças das organizações e das condições de emprego e de trabalho" surgiram várias pesquisas com propostas de formação por meio da análise do agir profissional, com destaque para as que se utilizaram dos métodos: *de entrevistas de explicitação*, *de autoconfrontação cruzada*, *de instrução ao sósia* e *de análise das narrativas de vida profissional.*

Assim, no âmbito da formação docente e da análise das situações de trabalho, inclusive do trabalho docente, as entrevistas de AC ganharam visibilidade no Brasil a partir de pesquisas desenvolvidas pioneiramente pelo grupo ALTER/LAEL na PUC-SP, sendo, atualmente, instrumento teórico-metodológico de pesquisas em outros grupos espalhados pelo país, como por exemplo, o GELIT na UFPB.

A autoconfrontação, em uma perspectiva dialógica bakhtiniana, é uma interação situada que pode ser descrita em três estágios. No primeiro estágio, deve-se constituir um coletivo de trabalho, por exemplo, um grupo de professores, uma turma de estudantes etc.; o pesquisador – que pode ser um psicólogo ou não – observará as situações de trabalho e, por fim, aqueles que compõe o coletivo de trabalho determinaram uma sequência de atividades comum a todos para, em seguida, realizarem as gravações em vídeos. No segundo estágio, tendo um trabalhador sido filmado em sua sequência de atividade, o mesmo será confrontado com a gravação, ou seja, ele assistirá e descreverá seu agir no momento do trabalho realizado; esta primeira confrontação é chamada de autoconfrontação simples. Ainda, no segundo estágio, esse mesmo trabalhador passa por uma nova confrontação com a mesma gravação, dessa vez, na presença do pesquisador e de um colega que já tenha sido confrontado, ou seja, que tenha passado pela autoconfrontação simples; esta segunda confrontação é chama de autoconfrontação cruzada e é intermediada pelo pesquisador. No terceiro estágio, apresenta-se a

confrontação ao coletivo profissional de partida, ou seja, é o momento de retorno das análises realizadas para o coletivo de trabalho.

Segundo Clot (2010, p. 241, grifo do autor), “Esse movimento de confrontação dialógica sobre a atividade de trabalho é, *a priori*, ilimitado. A última palavra não pode ser dita.”. Contudo, ao passo que os participantes assistem o seu agir na atividade profissional e reflete sobre o mesmo, desenvolve-se, transforma-se etc. Nesse sentido, Clot (2007, p. 137) diz que “não basta só compreender para transformar, mas também transformar para compreender.”. Nesse sentido, Clot (2010, p. 239), fazendo menção a Yvon, considera que na AC “as ‘paixões’ do ofício, mantidas pelo pesquisador, servem de suporte à transferência dos recursos profissionais de um sujeito para o outro.” E, desse modo, evoca o noção de paixões de Spinoza, no sentido de que, “ninguém conhece, de antemão, os afetos e os conceitos de que é capaz.” (CLOT, 2010, p. 239) Ou seja, ao mesmo tempo em que um indivíduo se esforça para aumentar a potência de agir, o mesmo está exposto a possibilidade de ser afetado.

Na sessão seguinte, retomo as questões que formulamos, bem como apresento algumas considerações finais acerca da reflexão desenvolvida no presente estudo.

Considerações finais

Em linhas gerais, percebo as entrevista de AC como um lugar na formação do docente, ou na pesquisa da atividade profissional, de promoção dos afetos, visto que o entrevistado estará assistindo seu agir e refletindo sobre o mesmo, descrevendo suas emoções, suas intenções, suas ações etc., ou seja, afetando – considerando que não é uma atividade monológica e sim dialógica – e sendo afetado.

Na primeira pergunta de pesquisa, formulada no início do texto, objetivei identificar como os indivíduos participantes de uma entrevista de Autoconfrontação poderiam ser afetados. Isto posto, não há como respondê-la de maneira precisa, visto que, não há como prever os afetos; nesse aspecto, Spinoza chama os encontros de

aleatórios, mesmo o autor defendendo um certo determinismo natural e refutando a noção de livre-arbítrio.

Já em relação a segunda pergunta, que tinha por objetivo entender como os afetos se caracterizam por meio das interpretações das representações do agir desses indivíduos, vislumbro interpretações; isto é, percebo que a potência de agir, expressa por meio da atividade linguageira, ou seja, dos comentários em relação a confrontação com o material videogravado revelam as paixões, os sentimentos e, por conseguinte, os afetos vivenciados em uma entrevista de autoconfrontação. Como mencionado anteriormente, análises de experiências em entrevista de AC poderiam munir este estudo de dados para melhor comprovar a argumentação. Contudo, sinalizo futuras caminhos para o desenvolvimento do estudo.

Referências

ALVES, Wanderson Ferreira. O trabalho docente. In: ALVES, Wanderson Ferreira. **O trabalho dos professores: saberes, valores, atividades.** São Paulo: Papirus, 2010, p. 37-74.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: MACHADO, A. R. (Orgs.) **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-54.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. e Trad. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BUZZO, Marina. As comparações em destaque no dizer de duas professoras na autoconfrontação cruzada. In.: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D. (Orgs.) **O professor e seu trabalho:** a linguagem revelando práticas docentes. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p. 165-182.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Trad. de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 2ª ed.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder do agir.** Trad. de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa Filosofia prática.** Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta Editora, 2002.

FAÏTA, D. Análise das práticas linguageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In.: SOUZA-E-SILVA, M. C. P. e FAÏTA, D. (Orgs) **Linguagem e Trabalho:** construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez.

FAÏTA, D. Gênero de discurso, gênero de atividade, análise do professor. In.: MACHADO, A. R. (Orgs.) **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 55-80.

FAÏTA, D. **Análise dialógica da atividade profissional.** Rio de Janeiro: Imprinta Express.

GIGER, I. P. e LIOCAR, Rouve M. E. A autoconfrontação: uma atividade linguística sobre as disposições do atuar no ensino. In.: BUENO, L. et. all. (orgs.) **Gêneros textuais e formação inicial**. São Paulo: Mercado de Letras, 2013, p. 153-180.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Entre trabalho prescrito e realizado:** um espaço para emergência do trabalho real do professor. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontífica Universidade Católica de São Paulo.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor. In.: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D. (Orgs.) **O professor e seu trabalho:** a linguagem revelando práticas docentes. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p. 61-96.

MACHADO, Anna Raquel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos et. al. **O interacionismo Sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

MILLER, I. K. D. Formação de Professores de Línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente:** festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-1217.

MOITA LOPES, L. P. d. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006a, p. 13-44.

SAUJAT, F. O trabalho do professor na pesquisas em educação: um panorama. In.: MACHADO, A. R. (Orgs.) **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 3-34.

SILVA, C. O.; BARROS, M. E. e LOUZADA, A. P. F. Clínica da atividade: dos conceitos às apropriações no Brasil. In.: BENDASSOLLI, P. F. e SOBOLI, L. A. (Orgs.) **Clínica do trabalho**. São Paulo: Editora Atlas, 2011, p. 188-207.

SCHWARTZ, Y. Manifesto por um ergoengajamento. In.: BENDASSOLLI, P. e SOBOLI, Lis (Orgs.) **Clínica do Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011, p. 132-166.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO SOCIAL E PROFISSÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

AMANDA CAVALCANTE DE OLIVEIRA LÊDO (UFPE)
DANIELE BASÍLIO NUNES (UFPE)

Introdução

Nos últimos anos, é possível perceber um crescente interesse pela temática da identidade e dos demais aspectos a ela relacionados. Um dos contextos que tem recebido destaque nas investigações sobre construções identitárias é o escolar. A importância de problematizar as questões das identidades na escola está no fato de que as crianças e os jovens permanecem muito tempo nesse ambiente, em especial no período em que sua personalidade ainda está em formação. Além disso, a escola se apresenta como um espaço social que atua para formação dos indivíduos, figurando como uma instituição da qual emana autoridade, de maneira que os discursos que circulam nela gozam de valorização social (MOITA LOPES, 2002). Tendo em vista que, através desses discursos, podem ser reproduzidas ideologias e consolidados conceitos culturais e sociais, torna-se relevante refletir sobre as questões de poder envolvidas na sua disseminação.

No contexto escolar brasileiro, o livro didático (doravante LD) se destaca como material de apoio para grande parte dos docentes, estruturando as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula (COSTA VAL; MARCUSCHI, 2005). Nesse sentido, o LD se torna o meio pelo qual são veiculados valores e representações, que podem ser relevantes para a construção e reprodução das identidades sociais dos estudantes, dentre elas a identidade de gênero. Essas representações contribuem para moldar a maneira como as pessoas percebem os grupos, atribuindo significados positivos ou negativos às identidades (SILVA, 2012). No caso do gênero, colaboram para reproduzir determinados modos de ser homem e de ser mulher em nossa sociedade, cristalizando papéis e comportamentos típicos para cada gênero

(LOURO, 1997). No âmbito profissional, por exemplo, algumas profissões e ocupações são associadas, de maneira estereotipada, ao masculino e outras ao feminino.

Considerando os aspectos mencionados, o presente trabalho objetiva mapear as profissões e ocupações que são citadas nos textos presentes em livros didáticos de língua portuguesa (doravante LDLP), investigando de que forma elas são associadas aos gêneros masculino e feminino. Com isso, pretendemos compreender quais representações relacionadas ao mundo do trabalho são veiculadas nesses livros, considerando a categoria de gênero.

Para atingir o propósito desse estudo, o artigo apresenta-se da seguinte maneira: inicialmente, abordam-se as concepções de identidade, representação e gênero social que foram aqui assumidas; em seguida, apresentam-se as noções de profissão e ocupação; depois, caracterizamos, brevemente, o livro didático, discutindo sua importância no contexto escolar. Terminada a exposição dos conceitos e noções que subsidiam esta pesquisa, mostram-se os procedimentos metodológicos aplicados nesse trabalho, e, em seguida, expõem-se os dados obtidos e as reflexões efetuadas a partir das análises realizadas nos exemplares examinados.

Identidade, gênero e representação social

O estudo da identidade social tem ganhado força nas discussões contemporâneas, se configurando como uma questão central nos estudos desenvolvidos nas mais diversas áreas por linguistas, antropólogos, psicólogos e sociólogos. De acordo com Woodward (2012), o destaque dado à questão da identidade nesses estudos deve-se, principalmente, ao cenário que emerge dos recentes movimentos sociais, que estão preocupados com a representação pessoal e cultural dos grupos excluídos socialmente.

Buscando, então, compreender como vêm sendo construídas as representações de gênero social e profissão nos LDLP, tomamos como base, para a realização desse estudo, "a linha construtivista que tem a identidade como uma realização interacional, negociada e alcançada em eventos comuns, como traços constitutivos de encontros sociais" (HOFFNAGEL, 2010, p. 64). Desta forma, a identidade não é concebida como uma categoria fixa, cristalina, imutável, unificada, coerente, estável e homogênea. De fato, ela é tida como o resultado das interações sociais, ou seja, ela deriva do proces-

so de produção simbólica e discursiva da sociedade (HOFFNAGEL, 2010; SILVA, 2012; WOODWARD, 2012).

Nessa perspectiva, que é conhecida como não essencialista, a identidade é compreendida como heterogênea. Ela se configura como um construto múltiplo, fragmentado e constituído na interação (BUCHOLTZ; HALL, 2005; SILVA, 2012). Logo, as identidades mudam de acordo com os contextos sociais e culturais em que estão imersas. Segundo Bucholtz e Hall (2005), através da linguagem, diferentes identidades emergem, bem como são construídas e negociadas. As identidades estão sempre em processo contínuo de transformação e são constituídas por um conjunto de traços que formam um mosaico (MOITA LOPES, 2002). Dentre esses traços estão a raça, a sexualidade e o gênero.

O conceito de gênero surgiu na década de 1970 entre as feministas de língua inglesa e pretendia se diferenciar do conceito de sexo, sinalizando que as desigualdades entre homens e mulheres eram culturalmente construídas e não biologicamente determinadas (DINIS, 2008). Nessa perspectiva, embora a construção de gênero de um indivíduo seja feita a partir de um corpo sexuado sócio-historicamente situado, as características sexuais não definem, a priori, o seu gênero, visto que "é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico" (LOURO, 1997, p. 21).

Recorremos à noção de performatividade, proposta por Butler (2003), segundo a qual o gênero é produzido e imposto através de práticas discursivas que reforçam determinadas características associadas aos gêneros. Para a autora, desde que uma criança nasce, ela é alvo de investimentos discursivos que regulam seu modo de vestir, de se comportar e de ser no mundo. Essa perspectiva ilustra o nosso posicionamento de que "homens e mulheres aprendem a ser o que são na interação da qual participam. (...) o gênero é construído e constituído por meio da linguagem" (SILVA, 2006, p. 998-999).

A construção das identidades está relacionada com representações sociais. Essas representações consistem em maneiras de interpretar, classificar, compreender, significar e se familiarizar com experiências, identidades e eventos. Elas são compartilhadas pelos grupos sociais e (re)produzidas através de sistemas simbólicos, como a linguagem. É por meio das práticas sociais e discursivas que são perpetuadas, legiti-

madas e naturalizadas as representações sociais. Conforme afirma Woodward (2012), os significados socioculturais resultantes dos sistemas simbólicos operam para delinear os sistemas de representação, assim como posicionam os indivíduos como sujeitos nas práticas sociais.

A produção das identidades está perpassada por questões de poder e pela ideologia dominante. Nesse sentido, os grupos sociais dominantes terão mais acesso aos espaços discursivos, promovendo assim a exclusão social dos grupos minoritários. Logo, trabalhos que apontem essa lacuna social vigente na escola ou em outras instituições sociais podem colaborar para a emancipação social desses grupos normalmente segregados.

Considerando que as "identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas" (WOODWARD, 2012, p. 8), é que se faz necessário identificar de que maneira as identidades são construídas, bem como analisar o modo como às representações de gênero social e profissão são evocadas nos livros didáticos. Assim, pretendemos refletir sobre como são (re) produzidas as identidades sociais relacionadas ao mundo do trabalho veiculadas nesses livros em um momento histórico específico, no interior das práticas discursivas vivenciadas na prática pedagógica, emergindo da escola, que é uma instituição social que pode contribuir para reproduzir ou desconstruir desigualdades sociais. A seguir, esclarecemos os conceitos de profissão e ocupação.

Profissão/ocupação[1]

Se, historicamente, o trabalho[2] era associado às classes menos favorecidas da sociedade, na contemporaneidade, exercer uma atividade produtiva, de modo

1. A literatura especializada diferencia os conceitos de profissão e ocupação: a primeira estaria relacionada à formação em uma área específica, enquanto a segunda tem relação com as atividades efetivas que alguém realiza em seu cotidiano. Assim, por exemplo, uma pessoa que fez faculdade de Licenciatura em Letras, pode exercer a profissão de professor de Português. Contudo, se essa pessoa trabalhe, efetivamente, como proprietário de uma empresa, a sua ocupação será de empresária (Fonte: http://www.faq.inf.br/trabalho-profissao/mte-ministerio-do-trabalho-cbo-profissao-e-ocupacao/).

2. Neste artigo, utilizamos o termo "trabalho" significando o conjunto de atividades realizadas por meio de esforços individuais ou coletivos, de caráter físico ou intelectual, visando a um fim específico (Fonte: http://www.dicionarioinformal.com.br/trabalho/).

geral, se tornou um aspecto valorizado socialmente, de maneira que a ideia de ter uma profissão é, desde cedo, apresentada como necessária e desejável. Esse pensamento é tão fortemente marcado que se considera que "o trabalho dignifica o homem", de onde depreende-se que sem o trabalho a pessoa perde sua dignidade.

A inserção no mundo do trabalho é, frequentemente, representativa do momento de transição para a vida adulta e apresenta papel importante na formação da identidade do indivíduo (MONTEIRO, 2014). Nesse sentido, desenvolver alguma atividade laboral é relacionada a contribuir para a sociedade, enquanto a sua ausência é vista como negativa e associada à preguiça e à vadiagem. O trabalho, portanto, "ocupa lugar central na vida cotidiana. É centro de preocupações e investimento individuais e coletivos; é fonte de renda, estrutura nosso calendário, é mecanismo de integração social" (MONTEIRO, 2014, p. 20).

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho não alteram somente o cenário econômico, mas também as relações socioculturais (ARAÚJO; SACHUK, 2007). Essas mudanças não dizem respeito somente à reorganização das atividades ou ao surgimento de novas tecnologias, mas também aos sujeitos. Tradicionalmente, o mundo do trabalho está associado à figura do homem, como provedor do sustento da família, enquanto à mulher se destinava o ambiente privado e as ocupações do lar. Com a inserção da mulher no mercado de trabalho, assistimos a alterações nas estruturas familiares e sociais, como também a transformações nas relações entre os gêneros.

Apesar das conquistas alcançadas pelas mulheres, as relações entre os gêneros no contexto profissional ainda são marcadas por desigualdades e estereótipos. Dentre os problemas enfrentados pelas mulheres estão: o recebimento de menor remuneração para o desempenho de atividades semelhantes; o preconceito de empregadores que consideram desvantajoso contratar mulheres por causa da maternidade; a associação estereotipada de determinadas profissões às mulheres; a dupla jornada de trabalho, caracterizada pela não divisão das tarefas domésticas com seus companheiros; a menor presença em cargos de chefia, entre outros aspectos (ASSIS, 2009).

Tendo em vista os aspectos mencionados, destacamos a relevância de discutir e problematizar as representações sociais que circulam sobre os gêneros no âmbito profissional. Consideramos também que o ambiente escolar é propício para iniciar

o processo de desconstrução de preconceitos, especialmente aqueles que estão sedimentados no senso comum e não estão explícitos, mas influenciam na formação das identidades e das opiniões dos estudantes, como, por exemplo, os que são veiculados nos discursos que compõem o material didático. No tópico seguinte, abordamos a noção de LD que foi adotada para a realização desse estudo, assim como debatemos sobre o papel que esse material exerce na prática pedagógica.

Livro didático no contexto escolar brasileiro

As mudanças ocorridas nos panoramas econômico, social e educacional do Brasil, a partir dos anos 70, influenciaram, sobretudo, na maneira como o livro didático é utilizado atualmente. Ao longo dos anos, o LD foi ocupando, progressivamente, um lugar de destaque na prática escolar. Conforme assevera Lajolo (1996), os livros didáticos são elementos essenciais para o contexto escolar, pois assumem papel relevante no processo de ensino e aprendizagem vivenciado nas instituições educacionais. Rojo (2006) destaca a atuação dos programas nacionais de distribuição dos livros didáticos como um dos fatores que contribuíram fortemente para que o LD estivesse, cada vez mais, presente em sala de aula. Um exemplo disso são os programas como o PNLD[3] e pelo PNLEM[4], promovidos pelo Ministério da Educação, que se caracterizam como políticas públicas que se ocupam em avaliar, comprar e distribuir livros para as escolas públicas de ensino básico, bem como estão preocupados em renovar e estender os acervos das bibliotecas dessas instituições.

Além dos aspectos supracitados, a alteração do perfil profissional do professor no decorrer dos anos também está ligada ao largo uso do LD na prática pedagógica. Lajolo (1996), por exemplo, destaca que em países como o Brasil, que possuem uma disparidade tanto social como educacional, o LD pode, muitas vezes, acabar sendo utilizado como a única opção no direcionamento escolar. Autores como Rojo (2013) e Batista (2003) também compartilham desse mesmo posiciona-

3. PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

4. PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio.

mento e apontam que o LD brasileiro se tornou, desde meados do século XX, um dos principais fatores de influência no trabalho do professor.

Com a desvalorização do magistério e a falta de condições de trabalho adequadas, o profissional da educação, que assume uma carga de trabalho, muitas vezes, excessiva devido à desvalorização salarial e que está sujeito a uma formação incipiente, acaba concebendo o LD como uma solução para sua prática escolar diária, relegando o seu papel ativo na relação entre materiais didáticos, professores e alunos. Nesse caso, o material didático exerce a função de "bengala" do profissional de educação, isto é, o docente constrói toda sua prática pedagógica a partir da distribuição de conteúdos e de atividades dispostas no livro adotado pela escola. Como, ainda, assevera Lajolo (1996, p. 4) a respeito dessa questão, o LD acaba "determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina".

Nesse sentido, percebe-se que o LD não só faz parte de um conjunto de materiais presentes na relação de ensino/aprendizagem escolar, como também está em evidência dentre eles por ser, com frequência, o mais utilizado pelos professores. No entanto, ele não deve ser tido "como o único material de que professores e alunos vão valer-se" (LAJOLO, 1996, p. 4). Se ele é tão importante para a prática docente e exerce forte influência na prática pedagógica, como foi mencionado anteriormente, deve sim ser utilizado, mas de forma mais proveitosa. O seu uso e o de outros materiais em sala de aula deve suscitar a reflexão crítica do alunado, bem como a sua formação cidadã.

De acordo com Rangel (2006, p. 103), o material didático deve "favorecer uma interlocução pedagogicamente eficaz entre os sujeitos envolvidos no processo, de forma que a apresentação, o reconhecimento e a assimilação do objeto possa se dar por meio do diálogo". Assim, o conhecimento ocorrerá através da construção coletiva e o professor passa a exercer o papel de mediador, de colaborador e de avaliador do potencial de seu grupo, isto é, o docente é o ator dessa prática social e age ativamente em prol das necessidades pedagógicas de seu grupo.

Além disso, o LD se configura como um instrumento de disseminação de valores e ideologias (FARIA, 2008). Através dos textos e das ilustrações que o compõe, o LD veicula discursos que podem contribuir para a legitimação e naturalização de representações (mais ou menos explícitas) que influenciam na compreensão de si

mesmos e dos outros. Nesse sentido, torna-se fundamental investigar o teor das representações que relacionam os gêneros e as profissões/as ocupações a eles associadas e pensar em maneiras de construir discursos igualitários. Na próxima seção, apresentamos os procedimentos metodológicos que foram aplicados nesta investigação, bem como serão expostas as análises realizadas para compor esse estudo.

As profissões e os gêneros no livro didático de língua portuguesa

Tomando por base os pressupostos teóricos elegidos para a elaboração desse trabalho, e, visando alcançar o objetivo aqui proposto, fez-se o levantamento dos dados para esta investigação. O *corpus* da pesquisa é constituído por dois livros pertencentes a duas coleções de LDLP dos anos finais do Ensino Fundamental (doravante EF). A escolha pelos livros direcionados ao EF ocorreu porque acreditamos que esse material é destinado para um público que se encontra em um período crucial de construção de autonomia e de identidade. Neste recorte, apresentamos comentários e exemplos do volume do 9º ano de cada uma das duas coleções. Essa opção ocorreu em função da nossa hipótese de que os textos presentes neste volume fariam mais referência ao mundo do trabalho, aspecto que nos interessa, do que os de outras séries (que poderiam apresentar textos de caráter lúdico).

Estabeleceram-se, então, dois critérios para a seleção das duas coleções de que fazem parte os volumes analisados: a) os livros didáticos escolhidos devem ter sido aprovados pelo PNLD mais recente do EF; b) as coleções selecionadas devem estar entre as três que foram mais distribuídas nas escolas públicas do país. As partir das informações coletadas, no site do FNDE[5], foi feita a análise dos dados estatísticos a respeito da distribuição nacional dos livros didáticos entre as escolas públicas brasileiras. Em seguida, selecionaram-se as coleções que estivessem entre as duas primeiras no "ranking" das mais distribuídas. Para uma melhor visuali-

5. Todas as informações a respeito das coleções mais distribuídas estão situadas na aba "Dados estatísticos" do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Link: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos.

zação, apresentamos uma tabela com uma ordem decrescente dos três materiais mais distribuídos em 2014. Vejamos:

Tabela 1 – Quantidade de distribuição dos livros didáticos de Português pelo Brasil

COLEÇÕES	**QUANTIDADES DE DISTRIBUIÇÃO**	
Português: Linguagens	Aluno:	3.108.444
	Manual:	63.568
	Total:	**3.172.012**
Projeto Teláris - Português	Aluno:	2.040.407
	Manual:	41.044
	Total:	**2.081.451**
Vontade de Saber Português	Aluno:	1.847.355
	Manual:	40.629
	Total:	1.887.984

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

A partir dos dados apresentados acima, as coleções elegidas foram a “Português: Linguagens”, dos autores William Cereja e Thereza Magalhães, publicada pela Editora Saraiva, em 2012 (que, a partir de agora, será retomada por L1); e o “Projeto Teláris - Português”, de autoria de Ana Borgatto; Terezinha Bertin e Vera Marchezi (que, a partir de agora, será retomada por L2) publicada pela Editora Ática, em 2012. A primeira coleção possui quatro volumes (correspondentes a cada ano do último ciclo do EF) e cada um deles está dividido em quatro unidades temáticas, que apresentam, cada uma, quatro capítulos. Os capítulos tratam a respeito de diferentes tópicos nos eixos de conhecimentos linguísticos, de leitura, de produção textual e de oralidade. Semelhantemente, a segunda coleção apresenta

quatro volumes, que estão divididos em quatro unidades, cada uma com dois capítulos. Cada capítulo apresenta seções que contemplam textos e atividades dos eixos de leitura e interpretação textual, prática de oralidade, usos e reflexão sobre a língua e produção textual.

Após a seleção dos livros didáticos, foi feita a observação detalhada dos textos presentes nos dois exemplares analisados. Nesse mapeamento geral dos dados, selecionamos somente os textos relacionados a atividades de leitura e compreensão textual[6] e procedemos à leitura[7], identificando as menções explícitas a profissões/a ocupações[8]. Foram encontrados 26 textos, que fizeram menção a profissões associadas aos gêneros masculino e feminino, sendo 13 de cada exemplar analisado. No L1 foram encontradas 19 ocorrências para o gênero masculino e 7 para o gênero feminino. Já no L2, encontramos a menção de 11 ocupações relacionadas a personagens do masculinos e 3 relacionadas a personagens femininos. Esses dados estão sistematizados no Quadro 1:

6. A opção pela seção de leitura e compreensão de textos ocorreu porque ela aparece em ambos os livros.

7. No caso de L2, nesse levantamento não estão incluídas as últimas seções do livro, denominadas "Unidade suplementar" e "Projeto de leitura", visto que elas dizem respeito a textos e atividades relacionados, respectivamente, a aspectos linguísticos e à produção textual (e não à compreensão, como estabelecemos).

8. Não foram incluídas nesse levantamento as menções genéricas, isto é, sem associação a algum personagem e na forma de masculino plural, por considerarmos que a norma gramatical sugere que essa forma pode englobar os dois gêneros, bem como não estão incluídas as profissões referidas para caracterizar os autores dos textos presentes no LD.

Quadro 1 – Profissões associadas aos gêneros nos livros didáticos

Profissões associadas ao masculino em L1	**Profissões associadas ao masculino em L2**	**Profissões associadas ao feminino em L1**	**Profissões associadas ao feminino em L2**
• Agente de modelos; • Estilista; • Presidente de empresa; • Médico; • Cirurgião plástico; • Pesquisador científico; • Curador; • Proprietário de estabelecimento; • Técnico de serviços hídricos; • Síndico; • Filósofo; • Escritor; • Cineasta; • Biólogo; • Economista; • Diretor.	• Professor; • Dono de armazém; • Sargento; • Delegado; • Carteiro; • Artista; • Ilustrador; • Desenhista; • Colunista de revista; • Seringueiro; • Poeta.	• Modelo; • Professora; • Gerente de estabelecimento; • Dona de casa; • *Design*; • Escritora; • Cineasta.	• Dona de pensão; • Operária em oficina de roupas; • Professora.

Elaboração das autoras

Pelo exposto, é possível perceber que, nos dois livros, os personagens masculinos são relacionados com mais frequência ao mundo do trabalho do que os femininos. Dentre as 7 profissões que foram referidas no L1 associadas ao gênero feminino, três delas estão ligadas ao campo artístico e literário: escritora, cineasta e modelo. Cremos que a maior presença de cargos nesses campos pode revelar traços de uma sociedade que, durante muito tempo, defendia que a mulher deveria ter habilidades artísticas e literárias para expor nos festejos e encontros familiares. Além dessas profissões, é feita referência à dona de casa e à professora, cargos esses menos valorizados socialmente. Observamos que algumas das ocupações relacionadas às mulheres nos LD (tais como modelo, dona de casa e professora) estão voltadas para atividades que, tradicionalmente, são consideradas como habilidades "naturais" femininas e que retomam a construção da imagem da mulher como ser belo, dedicado, cuidadoso e paciente.

Ao que nos parece, não há a preocupação nos LDLP estudados em trazer para o espaço escolar uma reflexão mais abrangente a respeito do espaço feminino no mercado de trabalho, visto que, nos dois exemplares, a representação do gênero feminino foi significativamente menor que a do gênero masculino, relegando, por meio dessa escolha, a abordagem nos LD de textos que trouxessem a representação do gênero feminino com outros cargos de relevância social. Esse fato pode nos apontar como o LD perde a oportunidade de promover a reflexão crítica a respeito do tema e de proporcionar ricos debates em sala a respeito do grupo em questão, o que poderia contribuir para a ressignificação do processo de igualdade de gêneros na sociedade brasileira. Assim, parece-nos que fica a cargo dos gestores e dos professores trazerem o tema para a escola e abordá-lo de modo que haja a valorização da imagem das mulheres, fugindo, assim, de estereótipos.

Também podemos verificar que as conquistas e vitórias sociais obtidas por esse grupo, ao longo dos últimos anos – como a maior participação na política e a aprovação de documentos legais que defendem a inclusão das mulheres em cargos de trabalho anteriormente ocupados apenas pelo público masculino – não estão sendo refletidas nesses materiais didáticos[9], que possuem ampla distribuição nas escolas públicas do país. Esse apagamento de uma representação profissional mais ampla do gênero feminino nos LDLP é problemático, visto que ele ajuda a minimizar a representatividade desse grupo na sociedade. Ademais, essa supressão ainda pode contribuir para relegar do ambiente escolar uma realidade com a qual os alunos certamente lidam na própria escola ou, ainda, nas outras práticas sociais em que estão inseridos, uma vez que as mulheres que possuem relação com esses alunos devem, eventualmente, ocupar cargos e profissões nos mais diversos setores da sociedade[10].

---

9. É importante citar que no Guia de livros didáticos – PNLD 2014 é indicado que os LD selecionados abordem temas sociais, culturais e políticos que favoreçam e estimulem a formação cidadã dos alunos.

10. Os dois exemplares examinados em suas unidades tratam de assuntos como a juventude, o amor na adolescência, a amizade, a família, o futuro profissional, a solidariedade, a diversidade humana, o *bullying* e o preconceito social, que são temas que poderiam trazer em seus conteúdos uma maior representação das profissões associadas ao gênero feminino. Tendo em vista que o recorte realizado analisou apenas uma parte dos textos presentes no LD, é possível que seja percebida uma maior diversidade de profissões relacionadas a ambos os gêneros, contudo acreditamos que a proporção da representação de cada gênero seja mantida.

Considerações finais

Objetivamos, neste estudo, discutir a respeito das representações sobre os gêneros e o mercado de trabalho. Através dos dados recolhidos, foi observado que os personagens masculinos são mais frequentemente associados ao mundo profissional do que os femininos, sendo representados realizando atividades mais diversificadas e mais valorizadas socialmente. Nesse sentido, os exemplos apontam que os personagens masculinos são apresentados ocupando cargos de poder, mais bem remunerados e exercendo profissões associadas ao campo científico e intelectual, tais como presidente de empresa, médico, pesquisador e filósofo. Os personagens femininos, por outro lado, são representados, de modo geral, realizando atividades de menor prestígio social, relacionadas à estética e aos afazeres domésticos. São poucos os casos em que a mulher é associada a um cargo de poder. De maneira estereotipada, somente os personagens masculinos exercem profissões ligadas à polícia.

Ressaltamos que essa investigação tem caráter pontual e exploratório, de modo que são necessários mais estudos para aprofundar o tema. Esperamos contribuir para estimular outras pesquisas a respeito dessa temática, com vistas a problematizar a questão da desigualdade entre os gêneros ainda persistente no âmbito profissional.

Referências

ARAÚJO, R. R. de.; SACHUK, M. I. Os sentidos do trabalho e suas implicações na formação dos indivíduos nas organizações contemporâneas. *Revista de Gestão USP*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 53-66, jan./mar. 2007.

ASSIS, R. H. de. *A inserção da mulher no mercado de trabalho*. Trabalho apresentado no VI Congresso Virtual Brasileiro de Administração – CONVIBRA, 18 a 20 de dezembro de 2009.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In. ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 25-68.

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7 (4-5), 2005. p. 585-614.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa:* letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 73-118.

BUTLER, J. P. *Problema de gênero:* feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTELLS, M. *O poder da identidade.* São Paulo: Paz e Terra, 2002.

COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. Apresentação. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa:* letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.7-12.

DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008.

FARIA, A. L. G. da. *Ideologia no livro didático*. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HOFFNAGEL, J. C. 2010. A narrativa como lugar da expressão da identidade social. In: _____. *Temas em antropologia e linguística.* Recife: Bagaço, p. 63-79.

INEP. *EFA 2000 - Educação para todos: avaliação do ano 2000.* Brasília: INEP, 2000. Disponível em:< http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/312> Acesso em: 18/07/2015.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) *manual de usuário*. *Em Aberto*, v. 16, nº 69, 1996. p. 3-9.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação:* uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas:* a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MONTEIRO, R. A. de P. A importância do trabalho na transição para a vida adulta. Desidades, n. 4, ano 2, set. 2014. p. 20-29.

RANGEL, E. O. Material adequado, escolha qualificada, uso crítico. In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Org.). *Práticas de Leitura e Escrita.* Brasília: Ministério da Educação, 2006. p.102-105**.**

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente.* São Paulo: Parábola, 2013, p.163-196**.**

ROJO, R. Livros em sala de aula - modos de usar. In. CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Org.). *Práticas de Leitura e Escrita.* Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 96-101**.**

SILVA, L. R. da. Discurso e identidades de gênero. *Anais do 33º Congresso Internacional de Linguística Funcional (ISFC)*, PUC-SP, 2006. p. 989-1006.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 73-102.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 7-72.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

REVERBERAÇÃO DE CHARGES ONLINE

MAURICIO DA SILVA OLIVEIRA JUNIOR (UFRN)
MARIA DA PENHA CASADO ALVES (UFRN)

Introdução

Neste artigo estudaremos o gênero discursivo charge e o analisaremos a partir do estudo da contrapalavra dos leitores. O objetivo é descobrir se, como gênero responsável por construção de sentido, uma leitura equivocada ou uma releitura pode descaracterizar a produção inicial e desconstruir o significado original.

Neste novo cenário, distorções de informação surgiram e este artigo pretende analisar como a construção e deturpação deste diálogo é feita, por meio da análise de uma charge produzida pelo chargista potiguar Ivan Cabral (com ampla experiência profissional e com produção reconhecida em todo o Brasil) que foi plagiada por um leitor.

A análise será baseada nas teorias acerca das relações dialógicas e contrapalavra do Círculo de Bakhtin etrabalharemos a charge como gênero discursivo a partir deste enunciado plagiado e deturpado de sentido e sua reverberação nas mídias digitais. O artigo pretende esclarecer como a contrapalavra da charge é construída.

Charge: um gênero discursivo em franca mutação

O termo charge deriva do francês com o significado de *carga* no sentido de munição, ou seja, precisa ser ácida e essa acidez necessita de estratégias para funcionar com eficácia. O chargista, na construção do seu enunciado, usa metáforas, analogias ou até mesmo o “silêncio” para fazer com que sua mensagem seja entendida com sutileza. Uma charge que precise de uma explicação ou que exija muito esforço para ser compreendida não é ideal. O produtor chargístico precisa ter habilidades

além da construção de sentido pois, pelas características do gênero, é preciso mais do que palavras para que ele seja elaborado.

A charge é um gênero discursivo que foge à linha tradicional pois é produzido basicamente com grafismos ao invés de textos. É possível produzir uma charge sem texto, mas uma charge sem desenho não é charge, trata-se de um outro gênero. Por mais que os elementos principais do estilo charge sejam os desenhos, ela é um estilo de texto com muito potencial dialógico, principalmente por necessitar da interação do outro (de seu repertório e de suas vivências) para ser complementada.

Segundo Lewis, Enciso e Moje (2007) "o texto é essencialmente qualquer coisa por meio da qual se pode construir sentido" e, um dos gêneros que mais necessitam de interação com o outro para construção de sentido é a charge.

Construída a partir de notícias veiculadas em mídia impressa, televisiva ou radiofônica, a charge se insere no cotidiano informacional, assumindo, muitas vezes, o lugar de um editorial, espaço em que o produtor textual deve inserir sua marca e carregá-la de valores e de opiniões.

Por ser um gênero mais complexo de ser produzido, a charge possui pouca tiragem.Geralmente é – no máximo – uma publicação diária ou uma única aparição por edição dos veículos de imprensa, por isso, alinha-se normalmente à notícia mais importante da publicação. Nota-se que a charge acompanha as produções mais marcantes e históricas e, nesta seleção de assunto, percebe-se que ocunho político sempre foi um dos grandes fatores inspiradores para os chargistas.

Lustosa (2008), afirma que:

> Não é de hoje que a imprensa faz comentários ácidos sobre a política brasileira. Charges e colunas satirizando o poder público sempre existiram, mesmo em épocas em que não eram permitidas. Os primeiros presidentes da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil foram um prato cheio para os jornalistas.
>
> A maior parte dos primeiros presidentes ganhou apelidos, como não deixa de acontecer atualmente, e casos da vida particular das autoridades corriam na boca do povo. Essas histórias faziam a alegria dos cariocas, principalmente dos jornalistas, que tratavam de ilustrar e redigir com muito bom humor o lado mais peculiar de cada um deles." (LUSTOSA, 2008, orelhas)

Originalmente, a charge era distribuída em meios impressos, o que necessitava de agentes "autorizados" a produzi-las e isso oferecia mais tempo para construção do diálogo pois as publicações que as suportavam tinham um tempo maior de produção e distribuição. O chargista dependia de produzir o desenho, diagramá-lo nas páginas e aguardar o processo de impressão e distribuição. Após isso, tinha a sua obra à espera passiva de um possível leitor alinhado ao seu pensamento ou com repertório pronto para complementar a informação da mensagem.

Os chargistas eram asúnicas vozes que podiam utilizar dos traços para noticiar e, com o surgimento de novas mídias, esse processo mudou. Na internet, o tempo de produção encurtou para acompanhar as notícias; nas redes sociais novas vozes surgiram e críticos anônimos se resguardaram nas entrelinhas virtuais e publicavam sem responsabilidade (ou sem culpa). As charges ganharam velocidade de expansão e respostas quase instantâneas.

No início surgiram portais específicos nestas produções (chargeonline.com.br e charges.com.br dentre outros) aliados às páginas oficiais dos jornais impressos e dos próprios chargistas. Até este momento, eles continuavam produzindo sob tutela dos administradores dos sites e, para continuarem aceitos neles, precisavam seguir o mínimo de ética e responsabilidade.

A ascensão das redes sociais – principalmente associada às tecnologias móveis por otimizar a velocidade do acesso –fizeram as charges ganhar um novo palco para exibição. Os canais de divulgação poderiam ser escolhidos de acordo com o público leitor e, desta forma, o tempo de distribuição mudou rapidamente. Com isso,cada usuário ganhou liberdade de expressão e as mídias digitais viraram campos de batalha sem mediadores de conflitos. Ideias diferentes se chocavam e cada voz expunha seus pensamentos.

Este caminho tecnológico logo criou um novo tipo de letramento: o "letramento digital", deixando de ser apenas uma opção de tecnologia para se incorporar ao cotidiano: "O letramento digital, assim como o domínio das práticas escritas, passa a ser uma necessidade social e não apenas uma opção viável oferecida pela nossa sociedade" (BRAGA E RICARTE, 2005, p. 37).

Aprender como produzir nesses novos meios torna-se, então, uma habilidade essencial na atualidade, pois os modos de se comunicar se ajustaram (e ainda se ajustam) na evolução da história.

O letramento digital para uma charge digital

Segundo Braga e Ricarte (p. 6), “a escrita é produto da tecnologia”, ou seja: todas as práticas de escrita surgem com a necessidade humana e se incorporam formando um modo de produção. O letramento digital surge naturalmente com o uso das tecnologias. Braga e Ricarte comentam ainda (p. 25) que: “...tais mudanças [tecnológicas] vieram também acompanhadas de adaptações da linguagem aos limites e aos recursos oferecidos pelos diferentes meios de comunicação”.

A velocidade com que as notícias são produzidas, de fato, interferem no seu meio de produção. O Twitter, rede social caracterizada por comportar textos com até 140 caracteres, é um dos grandes meios de se noticiar. O texto atual precisa ser breve e completo ao mesmo tempo, exigindo do escritor uma perspicácia e conhecimento de técnica avançado.

Com as charges o caminho não é diferente: os desenhos têm que ser produzidos rapidamente para acompanhar o fato e só assim existir sem perder o sentido.

A produção digital de charges deixou o enunciado mais próximo ao leitor ao mesmo tempo que o deixou mais vulnerável a interferências, plágios e reproduções não-autorizadas.

Soares (2002) resume, nestesrecortes, que a tecnologia da impressão garantia o controle da produção e distribuição dos conteúdos:

> A tecnologia da impressão *enformou* a escrita, muito mais do que o tinham feito o rolo e o códice, em algo estável, monumental e controlado: estável, porque o texto se torna então reproduzível em cópias sempre idênticas; monumental porque o texto impresso, muito mais que o manuscrito, sobrevive e persiste como um monumento a seu autor e a seu tempo; controlado porque numerosas instâncias intervêm em sua produção e a regulam. (SOARES, 2002, p. 11)

No meio digital este controle não é feito com eficiência:

> Por outro lado, na cultura da tela, altera-se radicalmente o controle da publicação: enquanto, na cultura impressa, editores, conselhos editoriais decidem o que vai ser impresso, determinam os critérios de qualidade, portanto, instituem autorias e definem o que é oferecido a leitores, o computador possibilita a publicação e distribuição na tela de textos que escapam à avaliação e ao controle de qualidade: qualquer um pode colocar na rede, e para o mundo inteiro, o que quiser; por exemplo, um artigo científico pode ser posto na rede sem o controle dos conselhos editoriais, dos referees, e ficar disponível para qualquer um ler e decidir individualmente sobre sua qualidade ou não. (SOARES, 2002, p. 13)

A fluidez dos registros digitais e as possibilidades práticas de intervenção – assim como e facilidade de encontrar pares dialógicos e inúmeros canais de disseminação – faz com que a produção virtual não tenha a sua garantia de autoria muito menos proteção a alterações não autorizadas.

As tecnologias criam novos modos de operação pelos produtores de informação e, ao mesmo tempo norteiam os leitores na percepção dos diálogos nas novas mídias. Soares (2002) afirma, ainda, que as tecnologias intelectuais não determinam, mas condicionam processos cognitivos e discursivos.

Charges de Ivan Cabral: recorte sócio-histórico

Durante o processo de *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff (de 02 de dezembro de 2015 a 12 de maio de 2016), os ânimos de usuários de redes sociais se exaltaram e a dicotomia entre grupos de esquerda e de direita (ou pró e contra Dilma) evidenciou-se. Os usuários de redes sociais, protegidos pela distância do embate, posicionaram-se defendendo o seu ponto de vista firmemente e o ataque àoposição ficou mais evidente.

Nesse contexto sócio-histórico, as charges de Ivan Cabral seguiram duas perspectivas: a versão impressa apresentava uma linha mais tênue, a qual se destinavaà publicação no jornal diário “Novo Jornal”, de Natal/Rio Grande do Norte e a versão digital, por sua vez, seguia uma linha mais firme e era publicada em redes sociais (Facebook, por exemplo) e em seu site(www.ivancabral.com), com a exposição de

seus ideais políticos de forma mais clara, mas ainda assim, com a sutileza de embutir a ideologia nos traços, habilidade inerente ao profissional da charge.

O enunciado escolhido para análise foi a charge queilustrou o cenário político do dia 13 de março de 2016, momento em que as tensões políticas nas redes estavam em alta e a cada dia um novo embate discursivo surgia e foi a publicação que marcou claramente o posicionamento político do chargista. Ivan Cabral produziu, independentemente, uma charge criticando a oposição do governo que pedia a saída da governante sem embasamento sólido, crendo que, apenas levados pelo movimento da massa, pediam o impedimento.

Figura 1 – Como acabar com um protesto



Fonte: Ivan Cabral - Sorriso Pensante. Disponível em: <http://www.ivancabral.com/2016/03/charge-do-dia-como-acabar-com-um.html>. Acesso em 28 jun. 2016.

Na charge original vemos uma ilustração do cenário político à época. O desenho mostra a população *pró-impeachment* aglomerada fugindo de um livro de história lançado no meio da multidão de fora para dentro, como se o chargista estivesse ali, arremessando o livro e inserindo o seu próprio pensamento no enunciado.

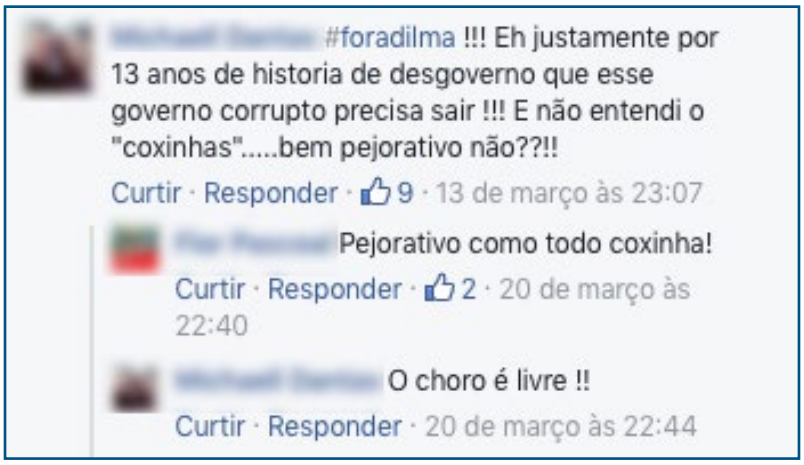
Os personagens estão vestidos com uma camisa verde e amarela (um dos símbolos das manifestações) e, em algumas camisas, é possível ler os pedidos de impeachment e frases de repúdio ao partido da presidente, marcando claramente que se trata de membros opositores à visão ideológica do chargista.

O rosto de pânico em cada um dos personagens e a dispersão oposta ao local onde o livro cairia remetem ao medo de conhecer a história do país e reconhecer que o protesto é equivocado. O arremesso do livro de história mostra a falta de conhecimento da história democrática do país por parte dos manifestantes e o desconhecimento do que realmente o protesto estava reivindicando.

Claramente a charge critica a oposição e mostra o posicionamento político-ideológico de Ivan Cabral. Para compreensão da charge é fundamental inseri-la no contexto da época pois os elementos visuais são bem característicos ao momento.

O desenho provocou reações favoráveis e desfavoráveis ao chargista. Neste recorte evidenciamos um comentário contrário com respostas de outro usuário a favor da charge:

Figura 2 - Comentários na charge original.



Fonte: facebook.com. Acesso em 28 jun. 2016.

Essa charge provocou uma reação inusitada de um opositor: uma cópia distorcida (e não autorizada).

Figura 3 - Charge plagiada.



Fonte: facebook.com. Acesso em 28 jun. 2016.

Na charge plagiada percebem-se o uso as mesmas estratégias utilizadas pelo chargista oficial, principalmente por ter sido feita sobre o desenho original e com poucos recursos técnicos. O plagiador substituiu o livro de história por uma carteira de trabalho, que por sinal tem a mesma coloração azul, e as camisas verde e amarelo por vermelhas (cor do partido da presidente). Os textos de “impeachment já” e “Fora PT” deram lugar à legenda do Partido dos Trabalhadores.

A fuga dos personagens à carteira de trabalho remete à crítica de que os membros do PT e os apoiadores de Dilma Rousseff são avessos ao trabalho, e por isso faziam seus protestos em dia de semana (contrário aos protestos da oposição que normalmente aconteciam aos domingos) e que, desempregados, recebiam auxílio financeiro para ir às ruas, invalidando o protesto de apoio pois a batalha ideológica na verdade seria um mero contrato financeiro.

Poucos elementos foram alterados em relação à charge original: As cores e os dizeres das camisas e o elemento arremessado no centro do desenho. Estas alterações foram mínimas mas mudaram o discurso completamente.

O leitor deturpou o desenho original, criando um plágio que além de “refazer” o desenho, elaborou uma nova visão ideológica sobre o mesmo tema.

Essa cópia não autorizada reverberou em um dos canais mais populares da direita no Facebook: a página não-oficial da repórter Rachel Sheherazade, famosa pelo posicionamento ferrenho contra o governo Dilma Rousseff e com muitos seguidores.

Figura 4- Charge plagiada publicada em perfil de oposição ao governo.



Fonte: facebook.com. Acesso em 28 jun. 2016.

A charge plagiada tomou proporções enormes assumindo, inclusive, papel adâmico e reverberando com mais velocidade que a original. Na publicação no perfil também plagiado de Rachel Sheherazade as reações chegaram à marca de 39.300 interações.

A Revista IstoÉ, na edição de nº. 2423 de 18 de maio de 2016, publicou uma matéria intitulada “Humor em tempos de crise” e publicou a charge plagiada como se fosse original.

Figura 5 – Humor em tempos de crise.





Fonte: ISTOÉ. São Paulo: Três, n. 2423, 18 maio 2016. Semanal.

Figura 6 - Processo de plágio.



Fonte: facebook.com

O responsável pela cópia explica em uma outra postagem o processo de alteração da charge. Ele assume que fez uma montagem, logo, não era o autor em si do próprio discurso, mas inseriu suas ideologias. Explica ainda como era a charge original e detalha o processo de intervenção.

Por mais que o autor da charge plagiada assuma que fez modificações sobre a original, a sua intervenção pode ser considerada como original pois contribuiu na

construção de um novo diálogo. Magda Soares (p. 12) explica que "o texto é produto não só do autor, mas também do editor, do diagramador, do programador visual, do ilustrador, de todos aqueles que intervêm na produção, reprodução e difusão de textos impressos em diferentes portadores".

Mesmo sem capacidade técnica para elaborar a resposta, o autor do plágio conseguiu transmitir a sua mensagem e, amparado por apoiadores ideológicos com mais poder de divulgação, lançou o "subproduto" aos olhares dos leitores que ele já objetivava e, como eram maioria no momento, a "nova charge" reverberou mais rapidamente que a original.

Considerações finais

A percepção do leitor na charge é o aspecto mais importante do diálogo. O complemento do diálogo do falante é feito no outro, ou seja, quem lê a charge é quem complementa o sentido do discurso. Esse complemento pelo outro Bakhtin (2003) chama de *exotopia*, uma linha que estuda as interações das relações humanas como ele diz: "procuro me colocar no lugar do outro, compreender como a partir de sua visão – que é única – ele se coloca em relação ao mundo, para, depois, retornar à minha posição, acrescida da experiência do outro, mas acrescentando ao outro o que ele não vê, pois é como o vejo ao fim do percurso que lhe dá uma visão que ele de si não tem".

O posicionamento da contrapalavra do leitor mostra que, se o seu olhar dialógico estiver em oposição ao falante, o enunciado pode tomar posicionamento diferente do objetivo inicial assim como pode se opor totalmente ao discurso inicial.

A releitura proposital é válida como resposta e, um novo enunciado construído sobre outro no gênero discursivo charge pode ser considerado, inclusive, uma nova charge pois é uma nova ideia, uma nova visão sobre o mesmo tema. Na charge analisada a transmissão do novo enunciado ocorreu, mas de forma equivocada e irresponsável, pois, mesmo com a manutenção da assinatura do desenhista original a deturpação do sentido criou um ônus autoral, desvirtuando o objetivo inicial, assumindo falsa posição adâmica e configurando plágio, o que deve ser tratado como crime.

Referências

BAKHTIN, M..*Estética da criação verbal.* Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAGA, Denise B.; RICARTE, Ivan L. M.. Letramento e tecnologia. Campinas: Ceifem/iel/unicamp, 2005. 56 p. (Linguagem e letramento em foco).

CABRAL, Ivan. Ivan Cabral. Disponível em: <https://www.facebook.com/IvanCabral.chargista/photos_all>. Acesso em: 28 jun. 2016.

CABRAL, Ivan. Como acabar com um protesto. 2016. Disponível em: <http://www.ivan-cabral.com/2016/03/charge-do-dia-como-acabar-com-um.html>. Acesso em: 28 jun. 2016.

ISTOÉ. São Paulo: Três, n. 2423, 18 maio 2016. Semanal.

LEWIS, Cynthia; ENCISO, Patrícia; MOJE, Elizabeth Birr. Reframing Sociocultural Research on Literacy: Identity, Agency, and Power. Nova York: Routledge, 2007.

LUSTOSA, Isabel. História de presidentes: A república no Catete. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

MOITA LOPES, L. P da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. Revista Delta, v. 1, n. 2, 1994

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educ. Soc., [s.l.], v. 23, n. 81, p.143-160, dez. 2002. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302002008100008.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM RECURSO PARA O TRABALHO COM O GÊNERO DISCURSIVO CORDEL

LADMIRES LUIZ GOMES DE CARVALHO[1] (UFRN)

Introdução

Discutiremos, neste artigo, a sequência didática como recurso para desenvolver o gênero discursivo cordel para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A proposta que aqui apresentamos foi aplicada para a turma do 9º ano "A" (vespertino) da Escola Estadual Professor José Fernandes Machado, localizada no bairro de Ponta Negra em Natal/RN. A aplicação dessa proposta ocorreu no ano de 2015 quando implementamos a pesquisa de mestrado do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.

Como ponto de partida para a aplicação deste trabalho, levamos em consideração o modo como os alunos da referida turma concebiam a escrita no seu uso cotidiano, em particular, na produção do gênero discursivo cordel. Nesse sentido, buscamos apresentar o cordel por meio de sua estrutura composicional que compreende as rimas, o ritmo, a construção das estrofes, a métrica dos versos, dentre outros. Além disso, o resgate do gênero cordel foi importante para compreender como os alunos compreendiam o gênero e sua importância no processo de interação social.

Para desenvolver todo o trabalho, foi necessário fazer uma seleção de vários folhetos de cordel que serviram de modelo aos alunos para que os mesmos pudessem, a partir de muitas leituras e da prática de escrita que foi proposta na sequência didática, produzir seus próprios textos.

1. LADMIRES@HOTMAIL.COM

A relevância deste estudo pôde ser comprovada no final da aplicação da sequência didática, pois os alunos conseguiram produzir seus próprios cordéis, em especial, porque puderam participar de um concurso de literatura de cordel promovido pela Associação Cultural Casa do Cordel da cidade de Natal/RN. O concurso teve uma chamada pública e dele puderam participar todos os alunos de escolas públicas do município de Natal, capital do Rio Grande do Norte, e de cidades metropolitanas em duas categorias: Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ao final, uma das alunas da turma na qual desenvolvemos o trabalho foi a vencedora na categoria Ensino Fundamental. Desse modo, por meio da utilização do gênero discursivo cordel, proporcionamos aos alunos envolvidos a oportunidade de convivência com uma escrita autoral, estabelecendo o uso da linguagem numa perspectiva dialógica.

A necessidade da elaboração de uma sequência didática para o gênero em estudo exigiu muita pesquisa, seleção de materiais e folhetos de cordéis de variados autores, o que possibilitou aos alunos um convívio com a leitura de textos de cordelistas tanto reconhecidos nacionalmente, como os que têm uma produção local.

O modo como a sequência didática foi organizada permitiu aos alunos o desenvolvimento de habilidades e competências que foram adquiridas para a produção efetiva de folhetos de cordel, o que acabou revelando um processo de escrita autoral dos sujeitos envolvidos. Acreditamos que, de posse do conhecimento do gênero, o aluno conseguiu produzir seus próprios textos, compreendendo a importância do uso desse gênero como ferramenta de interação social.

Diante deste contexto de produção, é importante a compreensão de que o gênero discursivo cordel não pode ser concebido descontextualizado da oralidade, uma forte marca deste gênero que tem sua historicidade e seu papel cultural nas esferas de comunicação orais, especialmente às relacionadas à circulação dos sujeitos das camadas mais populares como as feiras livres ou as praças públicas. Neste contexto os sujeitos que circulam são sempre ativos: falantes/autores e ouvintes que se posicionam em constante diálogo, interagindo por meio da linguagem.

Para desenvolvermos este trabalho nos embasamos teoricamente nos estudos de Bakhtin (2011) que versa sobre o uso da linguagem numa perspectiva dialógica considerando que “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (p. 268). A elaboração da sequência didática para o gênero em questão seguiu a teoria

desenvolvida por Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), didatizada por Lopes-Rossi (2011). Uma sequência que teve a sua planificação em três módulos de estudo: Módulo de Leitura, Módulo de Escrita e Módulo de Divulgação. Além disso, recorremos a autores como Marinho e Pinheiro (2012) que desenvolvem pesquisas relacionadas ao gênero discursivo cordel.

Quando a proposta de intervenção segue os passos de uma sequência didática

Segundo Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), a sequência didática é uma proposta pedagógica que pode ajudar significativamente o professor na sua jornada pedagógica. A adoção da sequência didática em sala de aula é uma estratégia que ajuda o professor a desenvolver um trabalho mais organizado com os gêneros discursivos. "Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação" Schneuwly; Noverraz e Dolz (2004, p. 83).

Esta proposta, segundo os estudiosos de Genebra, dá um norte ao professor que propõe um ensino da língua materna tendo como pressuposto um trabalho que leva os alunos a desenvolver habilidades e competências relacionadas à leitura, à escrita e à oralidade. O desenvolvimento da sequência didática viabiliza o uso dos gêneros discursivos em situações concretas de uso. A linguagem, dessa forma, ganha sentido nas variadas situações de uso.

Para Schneuwly; Noverraz e Dolz (2004), a sequência didática é um conjunto de atividades organizadas em torno de um gênero discursivo. O objetivo principal de um trabalho que esteja regimentado pela sequência didática é fazer com que o aluno possa se apropriar de determinado gênero discursivo para se expressar melhor numa situação de comunicação real, falando ou escrevendo.

Esta proposta de ensino dos gêneros discursivos que leva em conta a interação social já está previsto nos documentos oficiais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1998) apregoam o ensino dos gêneros discursivos para que os alunos possam se apropriar concretamente das habilidades e competências tanto nas práticas de leitura como nas de escrita. Os PCN defendem o

trabalho com os gêneros levando em consideração a teoria bakhtiniana de tal modo que o uso da linguagem ganha um sentido real. Tal proposta está articulada entre contexto de uso e esferas de circulação pelas quais circulam os falantes e ouvintes/produtores e leitores que lidam diariamente com a oralidade e a escrita. Os PCN (1998) deram um novo enfoque ao estudo da língua que antes estava orientado pelo estruturalismo.

As contribuições dos documentos oficiais aos professores da educação básica brasileira são grandiosas, pois direcionam o trabalho do professor para o uso da linguagem em situação real de comunicação. Os PCN, divulgados entre todos os professores da rede básica de ensino, apesar de defender um trabalho com o gênero discursivo, não fornece muitos subsídios para o desenvolvimento deste trabalho levando em consideração o uso das sequências didáticas de modo mais efetivo voltado para o estudo dos gêneros discursivos. Deste modo, a sequência didática proposta por Schneuwly; Noverraz e Dolz (2004) deve ser considerada de suma importância para o trabalho com os gêneros discursivos. Os autores propõem uma experiência para que a prática do professor esteja mais alinhada a um modelo didático que se organiza por meio de módulos didáticos. Este modelo é didatizado por Lopes-Rossi (2011), em consonância com o que dizem os pesquisadores do Grupo de Genebra[2].

Para Lopes-Rossi (2011) trabalhar com os gêneros discursivos é uma estratégia para desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos de modo enriquecedor.

> Um dos méritos do trabalho pedagógico com os gêneros discursivos, de acordo com os pesquisadores do Grupo de Genebra, é o fato de propor-

2. Este Grupo, formado por vários pesquisadores como Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, A. Pasquier, Sylvie Haller, Jean-Paul Bronckart, entre outros, faz parte do "Departamento de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE) da Universidade de Genebra (UNIGE) e dedica suas pesquisas tanto à constituição do sócio-discursivo (Bronckart, 1999; Machado, 2002) quanto a sua aplicação ao ensino de francês como língua materna. Essa equipe tem, desde os anos 80, realizado trabalhos na tentativa de modificar algumas práticas de ensino vistas como "tradicionais" e repensar a questão da formação dos professores de língua materna (Bronckart & Rosat, 2000). Nos últimos anos, os resultados de seus trabalhos têm provocado um re-direcionamento nos referenciais curriculares para a escola genebrina; assim como a produção de materiais didáticos, adotados pela escola pública na Suíça francófona, que procuram legitimar os posicionamentos teóricos e metodológicos adotados pelo grupo (ver Rojo e Cordeiro, 2004)" (BUNZEN, 2004, p. 232).

> cionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos (LOPES-ROSSI, 2011, p. 70).

Sob essa ótica, é importante que o professor tenha em mente que os alunos têm suas experiências de vida e muitos conhecimentos que precisam ser valorizados para que o desenvolvimento das atividades pedagógicas não tenha uma conotação artificial. Tal artificialidade é vivenciada, muitas vezes, no ensino da gramática normativa ou na produção das famosas redações escolares que não têm nenhuma funcionalidade para a vida.

Levando em consideração os gêneros discursivos numa perspectiva de relevância no dentro e fora do contexto escolar, o professor deveria adotar o modelo didático defendido por Schneuwly; Noverraz e Dolz (2004), o que possibilitaria colocar em prática os aspectos da linguagem internalizados pelos alunos, contrastando com aqueles que eles ainda não têm domínio. Esta tarefa certamente ajudaria a formar os alunos como sujeitos ativos no processo de interação verbal.

Nesta perspectiva, é preciso compreender que o uso da sequência didática não é tarefa fácil de ser desenvolvida. É uma tarefa que exige do professor bastante planejamento. Como aponta Lopes-Rossi (2011), cabe ao professor a tarefa de criar as condições adequadas “para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real” (p. 71).

> Sequência didática: é uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação (SCHNEUWLY; NOVERRAZ E DOLZ, 2004, p.51).

Segundo o pensamento bakhtiniano, a sequência didática é o projeto de dizer do professor que desenvolve um trabalho seguindo a aplicação de módulos didáti-

cos que possibilita aos alunos a compreensão e a produção do gênero em estudo. A primeira tarefa do professor seria a de apresentar uma situação de comunicação (gênero discursivo) detalhadamente aos alunos que, diante da compreensão seria levado a produzi-lo (na escrita ou na oralidade). Mediante essa produção, o professor verificaria os conhecimentos apreendidos pelos alunos, podendo propor atividades (adaptando-as ao longo do percurso) por meio da sequência didática. Essas estratégias, evidentemente, seriam elaboradas em função da produção adequada do gênero proposto.

O professor, ao adotar a sequência didática na sala de aula, cria uma série de atividades e estratégias que podem ser adaptadas ao longo do processo para conseguir que seus alunos produzam o gênero escolhido a ser trabalhado. Sendo assim, a escolha do gênero para o desenvolvimento de um trabalho dessa natureza deve estar situada num projeto pedagógico que fuja da concepção tradicional do ensino que se pauta num trabalho com disciplinas e conteúdos fragmentados, dissociados da realidade dos alunos, como bem apontam em seus estudos Oliveira; Tinoco e Santos (2014). É a adoção de um trabalho para uma pedagogia de projetos que se abre para o novo por meio de ações planejadas. Os projetos, estruturados por meio de uma sequência didática, são "construções humanas que têm como ponto de partida intenções de transformar uma situação problemática, tornando-a desejada por meio da realização de ações planificadas" Oliveira; Tinoco e Santos (2014, p. 66).

De acordo com Schneuwly; Noverraz e Dolz (2004) o esquema para a elaboração da sequência didática é o seguinte:

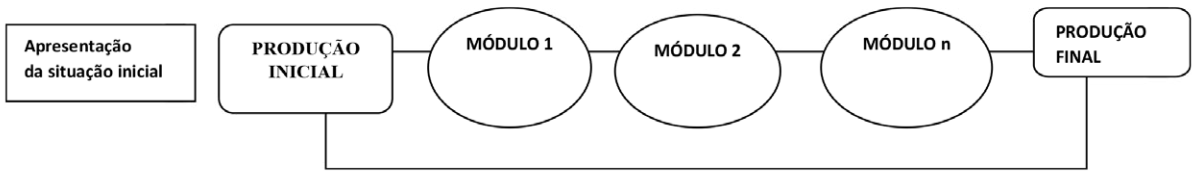


Figura 1 – Esquema da sequência didática (SCHNEUWLY; NOVERRAZ E DOLZ, 2004, p. 83)

Mediante a situação de comunicação real, os alunos são levados a produzir textos orais ou escritos, por meio de um gênero discursivo, o professor planeja ações pedagógicas em módulos que Lopes-Rossi (2011) classifica como sendo de leitura, de escrita e de divulgação. O professor, inicialmente, apresenta uma série de textos do gênero escolhido, em seguida solicita aos alunos uma primeira produção escrita com a qual trabalha a reescrita e por fim divulga-a para a comunidade escolar.

O esquema que engloba a os fundamentos de um trabalho pautado numa proposta de projeto pedagógico apresentado por Lopes-Rossi (2004), levando em consideração a sequência didática proposta pelos estudiosos de Genebra, é o seguinte:

FUNDAMENTOS DE UM PROJETO PEDAGÓGICO	
Módulos didáticos	**Sequências didáticas**
Módulo 1 Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo	Série de atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplos do gênero para conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não verbais).
Módulo 2 Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típica.	Série de atividades de produção: - planejamento da produção (assunto, esboço geral, forma de obtenção de informações, recursos necessários) - coleta de informações - produção da primeira versão - revisão colaborativa do texto - produção da segunda versão - revisão colaborativa do texto - produção da versão final, incluindo suporte para circulação do texto.
Módulo 3 Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero	Série de providências para efetivar a circulação da produção dos alunos fora de sala de aula e mesmo da escola, de acordo com as necessidades de cada evento de divulgação e das características de circulação do gênero.

Figura 2 – Esquema proposto por Lopes-Rossi (2004, p. 72)

O modelo, acima apresentado, oportuniza ao professor acompanhar os alunos na construção do conhecimento, etapa por etapa. Primeiramente, no Módulo de Leitura, faz-se um trabalho de apresentação do gênero selecionado, proporcionando aos alunos uma série de textos com características típicas que orientam a sua discursividade, a sua temática e a sua composição. Em segundo lugar, no Módulo de Escrita, desenvolve-se uma série de atividades relacionadas à produção escrita dos alunos com orientações coletivas para a uma reescrita. E por fim, no Módulo de Divulgação, faz-se um planejamento cuidadoso para efetivar a circulação de produção do gênero discursivo num suporte apropriado para que um número considerável de leitores tenha acesso ao produto final.

O gênero cordel por meio da sequência didática

A partir do pensamento de que não há docência sem discência, Freire (2006), é importante que o professor, ao elaborar uma sequência didática, tenha em mente alguns saberes indispensáveis e leve em conta os conhecimentos que os alunos já têm antes de chegar à escola. Neste sentido, como nos lembra Antunes (2009), o professor precisa ter um conhecimento teórico pautado em princípios objetivos e sólidos. Somente dessa forma, é possível o desenvolvimento de uma prática eficiente, próxima daquilo que buscamos como ideal para o ensino de língua portuguesa. Essa proximidade com o ideal seria a aplicação de um projeto que discutisse o fenômeno da linguagem, não como um constructo isolado, mas numa perspectiva produtiva, centrada nos gêneros discursivos com nos quais os sujeitos se posicionam, falando para alguém por meio da oralidade ou da escrita.

Nesta perspectiva, pensando a concepção de linguagem em Bakhtin (2011), tomada como interação social e considerando a proposta de Schneuwly; Noverraz e Dolz (2004) e Lopes-Rossi (2004), elaboramos uma sequência didática com o gênero discursivo cordel. Uma proposta que surgiu da necessidade de os alunos participarem de um concurso de literatura de cordel promovido pela Associação Cultural Casa do Cordel de Natal/RN.

Ao apresentarmos a situação inicial, que compreendia a participação dos alunos num concurso literário, contemplamos o que nos diz Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004, p. 85. Grifo do autor) que “as sequências didáticas devem ser realizadas

no âmbito de um *projeto* de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes". Isto nos faz compreender que a elaboração de uma sequência didática deve partir de uma situação real de interação do gênero com o seu contexto de uso.

Compreender quem são os sujeitos envolvidos, o que eles produzirão e para quem a produção é dirigida é muito importante quando o professor resolve adotar a sequência didática como recurso na sala de aula para trabalhar com um gênero discursivo. Essa foi exatamente a nossa preocupação quando apresentamos a proposta aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

As ações desenvolvidas com a adoção da sequência didática tiveram como um dos objetivos principais dotar os alunos de conhecimentos suficientes para a elaboração de textos autorais para que pudessem concorrer no concurso, mas também foi possível motivar os alunos para a leitura dos cordéis e proporcionar um trabalho com a xilogravura, as imagens que ilustram as capas dos folhetos.

Para a elaboração da sequência didática em três módulos didáticos: um de leitura, outro de escrita e o terceiro de divulgação, guiamo-nos pelos estudos de Marinho e Pinheiro (2012). Cada módulo foi elaborado com a intenção de fazer com que os alunos desenvolvessem habilidades e competências leitoras e escritoras. Ou seja, por meio de cada módulo apresentado, os alunos puderam ler, produzir e divulgar o gênero com propriedade.

A leitura pede a vez

Trabalhamos o cordel no Módulo de Leitura em sete etapas. Neste momento inicial, em que o gênero foi apresentado aos alunos, a nossa preocupação maior era a de motivar os alunos para o desenvolvimento do trabalho. Por essa razão, levamos para a sala de aula uma seleção de folhetos de cordéis que contemplava a leitura de modo prazeroso. A nossa intenção foi a de conquistar os alunos para, no módulo seguinte, se tornarem produtores de suas próprias histórias. Por essa razão, optamos por folhetos de escritores que tratavam de temáticas carregadas de humor, como: "A história do jumento que queria morar no céu" (de Ladmires Carvalho), "A chegada de Lampião ao inferno" (de José Pacheco) ou "Os animais têm razão" (de Antônio Francisco).

Em cada etapa, os alunos puderam ler e realizar atividades de compreensão dos cordéis, vivenciando a experiência de interação com o gênero. Deste modo, a prática da leitura em voz alta foi colocada em ação para que a declamação dos textos (ou até mesmo a cantoria) pudesse ser experimentada. Além disso, atividades com folhetos de autores reconhecidos no meio literário da literatura de cordel, como "O pavão misterioso" (de José Camelo de Melo Rezende) e "O cachorro dos mortos" (de Leandro Gomes de Barros) foram trabalhadas neste Módulo.

O módulo de leitura, segundo Lopes-Rossi (2004), é aquele que oportuniza ao aluno a o reconhecimento das condições de circulação do gênero que foi selecionado para o desenvolvimento da prática, o que só pode ser feito por meio da exemplificação de muitos textos, como nos propusemos a fazer. A nossa intenção, neste módulo, foi a de desenvolver nos alunos o gosto pelo gênero em estudo para que eles pudessem identificar a estrutura composicional presente no cordel: rimas, ritmo, estrofes, métrica dos versos, diferenciando-o, por exemplo, de gêneros da ordem do narrar[3]. Além disso, o contato visual com os folhetos contribuiu para que eles pudessem analisar o suporte no qual o gênero é veiculado e observar as xilogravuras que enfeitam as capas, com as quais trabalhamos mais especificamente no Módulo de Escrita.

A escrita em movimento

Durante o Módulo de Escrita, desenvolvido em dez etapas, a nossa maior preocupação foi a de proporcionar aos alunos o convívio com a escrita de cordéis de modo que eles conseguissem, ao final, serem produtores de seus próprios folhetos. Para tanto, elaboramos atividades que foram primordiais para que os alunos conseguissem assimilar a estrutura composicional do gênero. A compreensão das estrofes, do modo de fazer a rima, da métrica dos versos, vivenciadas em atividades concretas na sala de aula foi essencial para que os alunos conseguissem produzir seus textos empregando estilo e autoria. No dizer de Bakhtin (2011), os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados que são determinados pelo

3. Sobre essa questão ver Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004, p. 101 e 102)

conteúdo temático, estilo e construção composicional, elementos esses determinados pela singularidade de determinado campo de comunicação. O que significa dizer que, para os alunos compreenderem e produzirem o gênero cordel, precisaram conhecer o conteúdo temático, o estilo empregado pelos cordelistas e a construção composicional que esse tipo de texto demanda. Somente depois dessa compreensão é que eles conseguiram produzir seus próprios textos.

Nesta perspectiva, as atividades geradoras de conhecimento do gênero fizeram com que os alunos conseguissem produzir, ao longo do desenvolvimento do Módulo de Escrita, primeiramente, um cordel coletivo com a ajuda do professor (intitulado *A importância de estudar* – capa em anexo); em segundo lugar, cordéis em grupo[4] e, por último, cada aluno escreveu o seu próprio cordel sobre a temática *Os encantos de Natal: seus valores históricos e culturais, as belezas naturais e sua gente*. A produção escrita individual foi estimulada para a efetiva participação no concurso de literatura de cordel promovido pela Associação Cultural Casa do Cordel de Natal/RN, no qual se consagrou vencedora uma das alunas da turma com o cordel *Natal e seus encantos*.

Vale salientar que a produção escrita neste módulo passou por um processo de reescrita, quando os alunos puderam rever os elementos essenciais da construção composicional, o que lhes oportunizou verificar, dentre outros elementos, a métrica, a composição das estrofes, a métrica dos versos, a rima e o ritmo. Além disso, os alunos puderam participar de duas oficinas relacionadas ao cordel: uma específica com um poeta-cordelista local (para conhecer melhor a técnica da produção textual) e outra com um xilógrafo (para aprender a técnica da criação das xilogravuras que enfeitam as capas dos cordéis).

4. Foram formados seis grupos entre os alunos que produziram os seguintes cordéis: *Amores e relacionamentos*; *Os gêneros musicais*; *Amor proibido*; *As lendas do rock*; *O importante é o amor* e *Uma história de traição* (imagens das capas em anexo).

Divulgando os resultados

O último módulo da sequência didática foi destinado à divulgação dos trabalhos produzidos pelos alunos. Para tanto, elaboramos uma Mostra de Cordel nas dependências da escola oportunizando aos alunos a divulgação de seus textos. Toda a comunidade escolar foi convidada a se fazer presente no dia do evento de letramento, quando os cordéis dos alunos puderam ser lidos e apreciados. Para divulgar a produção escrita dos alunos, foram planejadas algumas ações considerando a "forma típica de circulação do gênero" Lopes-Rossi (2004, p. 78). Considerar os folhetos de cordel produzidos pelos alunos foi fundamental neste Módulo, o que proporcionou a leitura dos textos a vários leitores.

Considerações finais

Para este trabalho, levando em consideração a concepção bakhtiniana dos estudos sobre o gênero discursivo, finalizamos com uma noção de conclusibilidade, visto que o trabalho com esse gênero não se está ainda acabado. Ou seja, exaurimos o que foi possível com a prática discursiva com a qual nos dispusemos a trabalhar.

Os resultados positivos ao final da aplicação da sequência didática planejada para o gênero discursivo cordel, mostrou que é possível um trabalho com qualquer gênero desde que o professor faça um planejamento cuidadoso. A qualidade deste planejamento é que vai delimitar o sucesso daquilo que se espera ao final da aplicação dos módulos, o que envolve primeiramente a motivação do próprio professor para desempenhar o trabalho com sucesso. A intimidade com o gênero é fundamental para fazer com que os alunos também se aproximem das práticas de escrita e leitura, tão caras ao desenvolvimento da linguagem em suas situações de uso. Como diz Bakhtin (2011), para que o gênero discursivo seja visto com sentido social é preciso que existam sujeitos implicados (os alunos autores x os interlocutores – banca examinadora do concurso e demais participantes da comunidade escolar); que se produzam textos que façam sentido socialmente (a participação dos cordéis no concurso de literatura de cordel) e a veiculação num suporte textual adequado (o folheto de cordel).

Referências

ANTUNES, I. *Aula de Português – encontro e interações*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 6ª edição, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, C. S. *O ensino de gêneros em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin*. 1 ed. São Carlos: GEGE, 2004, v. 1, p. 221-258.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

LOPES-ROSSI, M. A. G. *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. In.: KARWOSKY, A. M., GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S. (org.) Gêneros Textuais: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo, Cortez, 2012. 168 p. (Coleção Trabalhando com... na escola).

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. M. A. M.; SANTOS, I. B. A. Projetos de letramento e formAÇÃO de professores de língua materna. 2. ed. Natal/RN: EDUFRN, 2014. v. 1. 116p.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritores na escola*. Trad. E org.: R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas/SP, Mercado das Letras, 2004.

Anexo

Capas dos cordéis produzidos pelos alunos



Fonte: Acervo da pesquisa (2015)

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

UMA ABORDAGEM DISCURSIVA PARA A POESIA MODERNA

HELIO CASTELO BRANCO RAMOS[1] (IFPE)
JEFFERSON CLEITON DE SOUZA[2] (UFPE)

Introdução

Historicamente, o ensino de literatura tanto nas universidades como no Ensino médio tem se focado na historiografia e em características gerais das estéticas literárias. Trata-se de um ensino cujo objetivo primordial concentra-se na memorização: de fatos históricos ocorridos no ano de publicação de uma obra; de aspectos temáticos e figuras de linguagem; de autores e obras representativos. Essa abordagem não abarca a complexidade do discurso literário, pois faz com que o aluno acredite que existe uma relação de causa e efeito entre literatura e sociedade, como se tal discurso apenas "espelhasse" o real.

Esse paradigma tem sofrido críticas severas da comunidade acadêmica (AGUIAR, BORDINI, 1993; CHIAPPINI, 2005; LAJOLO, 2010), que, em contrapartida, defende como proposta o letramento literário (COSSON, 2009). Essa abordagem redimensiona o papel da história da literatura, ao considerar que o discurso histórico é um dos elementos constitutivos da hermenêutica literária, e não o objeto de ensino em si. Assim, o mérito dessa abordagem é conceber o discurso literário como unidade de ensino da literatura.

Coadunando-nos com essa perspectiva, iremos discutir alguns aspectos que julgamos importantes para o ensino da compreensão leitora de poemas líricos do

1. Mestre em Letras – Linguística pela UFPE e professor de Língua Portuguesa e Inglesa do IFPE.

2. Doutorando em Letras – Teoria da Literatura pela UFPE.

modernismo brasileiro. Para tanto, baseamo-nos nas contribuições de alguns pensadores do Formalismo Russo e do Círculo de Bakhtin.

Singularização do olhar: língua cotidiana versus língua poética

Antes do surgimento da moderna Teoria da Literatura nos estudos literários, a hermenêutica literária se dava com base na História da Literatura e na Crítica Literária. A História da Literatura desenvolvia a análise literária recorrendo a elementos psicossociais e filológicos relacionados aos textos, já a Crítica Literária, também recorrendo a tais elementos, configurou-se como uma prática judicativa da qualidade estética da obra literária. O Formalismo Russo – cujos pressupostos compõem parte dos fundamentos teóricos da moderna Teoria da Literatura –, em virtude do contexto de especialização do fazer científico do século XX, surge como alternativa a tais abordagens e busca tornar a análise literária uma atividade autônoma do conhecimento de outras áreas (SOUZA, 1987). Para que tal empreendimento ocorresse, foi necessário conceber o discurso literário sob a ótica de suas "qualidades intrínsecas" (EIKHENBAUM, 1976, p. 5), aspecto que, em particular, irmana as diferentes perspectivas dos pensadores formalistas.

Essa busca dos formalistas nos legou o conceito de "estranhamento", que se mostra ainda hoje elucidativo para o entendimento da natureza do discurso literário. De acordo com Chklovski,

> se examinarmos as leis gerais da percepção, vemos que uma vez tornadas habituais, as ações tornam-se também automáticas. Assim, todos os nossos hábitos fogem para um meio inconsciente e automático; [...] As leis de nosso discurso prosaico com frases inacabadas e palavras pronunciadas pela metade se explicam pelo processo de automatização (CHKLOVSKI, 1976, p. 44).

Retirado do ensaio *A arte como procedimento*, considerado o primeiro a sistematizar a noção de estranhamento, o fragmento relaciona nossa percepção do real com a linguagem, uma vez que é através dela que interagimos com o mundo. Trata-se de um conceito essencial, para que possamos distinguir o papel da linguagem no discurso literário e em discursos não literários. Nestes, a linguagem cumpre um papel referencial no que tange à realidade, naquele a preocupação é com a singularização do modo como percebemos o real.

Em outras palavras, o discurso literário, diferentemente de outros discursos, possui uma organização textual que não é comum à nossa percepção. Com efeito, ao "estranharmos" essa organização, ficaremos mais atentos ao objeto do discurso e iremos percebê-lo de uma maneira inovadora. Isso não seria possível, se ele fosse abordado a partir de um discurso cujo enfoque recaísse na referencialidade desse objeto.

No que se refere ao estudo de poemas líricos especificamente, destacamos os ensaios *Ritmo e sintaxe* (1976), de Osip Brik, e *Sobre o verso* (1976), de Boris Tomachevski. Nesses ensaios, a distinção entre a natureza da linguagem de poemas líricos e a de gêneros práticos se dá no âmbito da composição. Portanto, serão alvo de reflexão nesses ensaios elementos, como ritmo, verso e metro, considerando-se que tais elementos conseguem dar conta da distinção entre poemas líricos e outros gêneros.

Em *Ritmo e sintaxe*, Brik advoga que o ritmo possui uma intencionalidade e especificidade poéticas, não sendo, dessa maneira uma simples alternância regular de sons. Segundo ele, contrariamente ao uso prosaico da linguagem, sintaxe e ritmo são indissociáveis em poemas líricos. Ao defender o verso como uma unidade que congrega duas leis – a organização sintática das palavras e a disposição delas a partir de um dado ritmo – o formalista se preocupa também com a dimensão semântica do verso, pois acredita que, se o privarmos de seu valor semântico, "nós o isolamos do elemento linguístico e o transferimos para o elemento musical, e por isso mesmo, o verso deixa de ser um fato linguístico" (BRIK, 1976, p. 138).

Essa perspectiva sobre a unidade do verso se opõe a duas outras, que tendem a enfocar o ritmo ou o sentido, dicotomizando-os. Na primeira perspectiva, existe a crença de que o poeta constrói seu "pensamento" em prosa, para, em seguida, modificar suas palavras a partir de uma exigência métrica. Consequentemente, esse

enfoque no sentido transforma o metro em "apêndice decorativo da estrutura habitual do discurso" (BRIK, 1976, p. 137). Na segunda, há a ideia de que o poeta se depara com uma imagem indefinida que está estruturada fônica e ritmicamente, para, posteriormente, fazer essa estrutura "transracional" se articular em palavras significantes, que seriam uma espécie de "simulacro de significação" que torna acessível aos leitores suas inspirações rítmicas. Nesse sentido, para Brik (1976), o problema da primeira perspectiva seria o fato de o verso e as manifestações linguísticas não se distinguirem na gênese do processo criativo e o da segunda, separar o verso do sistema linguístico. Cremos que, embora avance em relação às perspectivas anteriores no tocante ao entendimento do verso como uma unidade linguística, essa crítica não possibilita a distinção entre o poema lírico e outros gêneros discursivos, sobretudo entre aqueles gêneros que fazem um uso artístico das manifestações linguísticas prosaicas, tais como contos, novelas, romances e até mesmo alguns poemas líricos. Isso ocorre, porque essa perspectiva se prende aos aspectos composicionais do poema lírico.

Ainda no que refere à distinção entre poemas líricos e gêneros discursivos fundados na prosa, Tomachevski (1976), no ensaio *Sobre o verso*, chama a atenção para a importância do metro como um fator essencial. Argumenta que

> A função das normas métricas é facilitar a comparação, revelar os traços pelo exame dos quais podemos avaliar o caráter equipotencial dos períodos do discurso; o objetivo dessas normas é isolar a organização convencional que rege o sistema dos fatos fônicos. Esse sistema é indispensável para a ligação entre o poeta e seus ouvintes, ajuda a compreender o desenho rítmico posto pelo autor em seu poema (TOMACHEVSKI, 1976, p. 142).

O metro é visto, portanto, como um sistema regulador do ritmo poético, por fazer com que os versos sejam divididos em "períodos de alcance fônico e por fim igual" (TOMACHEVSKI, 1976, p. 142). Ao contrário das manifestações linguísticas prosaicas, a organização da linguagem permitiria o reconhecimento da repetição de estruturas linguísticas semelhantes em sonoridade. O metro seria, inclusive, um elemento mediador entre poeta e leitor, auxiliando este a reconhecer o ritmo criado

por aquele. Contudo, a escrita poética em versos livres, que era conhecida pelos formalistas e para a qual não podiam apresentar "nenhuma classificação científica" (TOMACHEVSKI, 1976, p. 153), abriu-se a uma interpenetração de formas linguísticas prosaicas que tornou insuficiente a análise formal.

Poesia moderna e língua cotidiana

A produção poética dialoga de forma tensa com a teoria, uma vez que esta se baseia em generalizações a partir da análise de algumas obras, porém aquela possui uma natureza "que não se presta a encaixes dóceis em modelos previamente constituídos" (CARA, 1989, p. 5). Esse "desencaixe" pode ser observado ao confrontarmos a insuficiência das ideias dos formalistas para compreendermos a natureza da composição poética de poemas modernos de uma maneira "científica", como é o caso da poesia modernista brasileira.

Em linhas gerais, o Modernismo Brasileiro valorizou as riquezas e os contrastes da cultura brasileira com base numa revisão de nosso passado histórico-cultural e a ressignificação da cultura do colonizador europeu a partir de uma "devoração" simbólica, que não perdesse de vista nossa identidade cultural. Essa proposta se traduziu esteticamente no uso do verso livre, na recorrência do processo de hibridização entre os gêneros discursivos, na incorporação da coloquialidade e da fala cotidiana na composição, entre outros aspectos. Partindo da análise dos poemas *Cinema* e *Cunhatã*, respectivamente, dos poetas pernambucanos Ascenso Ferreira (2008) e Manuel Bandeira (1993), iremos refletir, a seguir, sobre o redimensionamento do papel da linguagem prosaica na composição de poemas líricos.

Leiamos o poema Cunhatã:

Vinha do Pará.
Chamava Siquê.
Quatro anos. Escurinha. O riso gutural da raça.
Piá branca nenhuma corria mais do que ela.

Tinha uma cicatriz no meio da testa:
– Que foi isto, Siquê?
Com voz detrás da garganta, a boquinha tuíra:
– Minha mãe (a madrasta) estava costurando
Disse vai ver se tem fogo
Eu soprei eu soprei eu soprei não vi fogo
Aí ela se levantou e esfregou com minha cabeça na brasa

Riu, riu, riu

Uêrêquitáua.
O ventilador era a coisa que roda.
Quando se machucava, dizia: Ai, Zizus!
(BANDEIRA, 1993, p. 138)

Escrito em 1927 e publicado no livro *Libertinagem*, o poema não pode ser analisado com base nos pressupostos formalistas, por apresentar verso livre. Além disso, incorpora em sua composição estruturas linguísticas prosaicas, que eram vistas pelos formalistas com a função de meramente referenciar o mundo, criando, assim, automatismos perceptivos.

Não é possível classificar esse texto como poema, caso procuremos procedimentos específicos aplicados às palavras em suas dimensões semântica, morfossintática e fonológica, conforme os preceitos chklovskianos. Na verdade, do ponto

de vista linguístico, os versos desse poema estão mais próximos dos enunciados prosaicos, inclusive poderiam ser dispostos em forma de parágrafo a exemplo de um texto narrativo. Nesse sentido, a grafia cumpre um papel de suma importância para a percepção de que esse texto não corresponde a um enunciado prosaico, pois, apenas em função dela, somos capazes de perceber um "desvio" da linguagem prosaica, já que é produzida uma nova sintaxe, visual, na qual um ritmo próprio se impõe através do olhar, e não auditivamente. Vale destacar que ainda encontramos paralelos sonoros no sexto verso da segunda estrofe e no verso único da terceira, recurso tipicamente lírico, porém são escassos no todo discursivo.

Passemos, agora, a leitura do poema Cinema:

Mas D. Nina,
aquilo é o tal de cinema?

– O homem saiu atrás da moça,
pega aqui, pega acolá,
pega aqui, pega acolá,
até que pegou-la.
Pegou-la e sustentou-la!
Danou-lhe beijo,
danou-lhe beijo,
danou-lhe beijo!...

Depois entraram pra dentro dum quarto!
Fez-se aquela escuridão
E só se via o lençol bulindo...
. . . . . .

– Me diga uma coisa, D. Nina:
isso presta pra moça ver?!...
(FERREIRA, 2008, p. 155)

De forma semelhante ao poema de Bandeira, não poderíamos partir dos estudos formalistas para classificar esse texto como poema, porque a rigor sua composição está mais próxima de um turno de fala numa interação verbal face a face que "miscigena" versos livres com versos metrificados. Se comparada sua composição com a de *Cunhatã*, percebemos que *Cinema* possui uma maior contribuição de paralelismos sonoros, como é o caso de sete dos oito versos que compõem a segunda estrofe. Além do mais, a dicotomia entre a linguagem poética e a prosaica é posta em xeque, porque a dicção coloquial da fala nordestina já encerra musicalidade.

Ensino de compreensão leitora de poemas líricos modernos

Embora não dê conta da dimensão discursiva da poesia modernista brasileira, os formalistas nos legaram alguns pressupostos que são imprescindíveis para o ensino de compreensão leitora. Seus estudos nos fazem refletir acerca da função social do discurso literário e apresentam importantes reflexões sobre os aspectos composicionais, estéticos e recepcionais de poemas líricos.

Os formalistas nos legaram a noção de que a leitura do discurso literário, em função do modo inovador como sua composição é estruturada, pode nos levar a perceber um objeto discursivo de uma forma igualmente inovadora. Com efeito, acreditamos que a finalidade do ensino de compreensão da poesia modernista, como de qualquer discurso artístico, é oferecer a oportunidade de desvelarmos a realidade.

Em relação aos elementos composicionais, julgamos ser muito importante o fato de os formalistas tratarem o verso como um fato linguístico, não dissociando o ritmo de aspectos semânticos e criando, assim, uma unidade entre forma e conteúdo. Desse modo, ao ensinarmos a compreensão leitora de poemas modernistas, e mesmo de poemas de outras estéticas, faz-se necessário explorar que efeitos de sentido são produzidos através do verso livre e do metrificado.

No entanto, a produção poética modernista brasileira, ao fazer uso da linguagem prosaica em sua composição, demanda uma reflexão que extrapole os aspectos composicionais do discurso literário. Cabe, portanto, um questionamento: uma

vez que tanto a prosa literária quanto a poesia lírica podem fazer uso da linguagem prosaica em sua composição o que distingue essas duas práticas?

Cremos que os estudos empreendidos pelo Círculo de Bakhtin apresentam alguns pressupostos que podem nos ajudar a aclarar esse questionamento. Examinemos um fragmento do ensaio *O discurso no romance* (2002), no qual Bakhtin problematiza o modo como se dá a orientação de um discurso sobre um objeto:

> A concepção do seu objeto, por parte do discurso, é um ato complexo: qualquer objeto "desacreditado" e "contestado" é aclarado por um lado e, por outro, é obscurecido pelas opiniões sociais multidiscursivas e pelo discurso de outrem dirigido sobre ele. É neste jogo complexo de claro-escuro que penetra o discurso, impregnando-se dele, limitando suas próprias facetas semânticas e estilísticas. A concepção do objeto pelo discurso é complicada pela "interação dialógica" do objeto com os diversos momentos da sua conscientização e de seu desacreditamento sócio-verbal. A representação literária, a "imagem" do objeto, pode penetrar neste jogo dialógico de intenções verbais que se encontram e se encadeiam nele; ela pode não abafá-las, mas, ao contrário, ativá-las e organizá-las. [...] Ao irromper com seu estilo e com sua expressão através do meio de expressões de acentos estrangeiros, harmonizando-se e dissociando-se com ele em diversos aspectos, o discurso pode dar forma a sua imagem e ao seu tom estilístico neste processo dialógico (BAKHTIN, 2002, p. 87).

Inicialmente, Bakhtin discute a relação que um discurso estabelece com seu objeto. Segundo ele, todo objeto discursivo já carrega consigo "opiniões sociais multidiscursivas" e o "discurso de outrem", ou seja, ao tratarmos de um objeto em nosso discurso também travamos diálogo com outros discursos. Essa orientação dialógica da linguagem faz com que ela não seja homogênea, mas estratificada em linguagens de diferentes épocas, regiões, sexos, idades, profissões, estilos, etc. Tal estratificação faz com um discurso sempre apresente em seu interior outras vozes (discursos), portadoras de axiologia, uma avaliação do objeto alvo do discurso. Assim, todo discurso encerra também uma "disputa" entre centros de valor diversos, representados pelas vozes que abriga.

Um segundo ponto que nos interessa nesse fragmento diz respeito à representação literária, mas especificamente ao modo como ela, ao penetrar no jogo dialógico das vozes presentes num objeto discursivo, ativa e organiza essas vozes na composição da prosa artística e da poesia lírica. Para refletirmos sobre essa organização das vozes nessas duas práticas, precisamos analisar um fragmento do ensaio *O autor e a personagem na atividade estética*:

> [...] na vida não nos interessa o todo do homem mas apenas alguns de seus atos com os quais operamos na prática e que nos interessa de uma forma ou de outra. [...] Já na obra de arte, a resposta do autor às manifestações isoladas da personagem se baseiam numa resposta única ao *todo* da personagem, cujas manifestações particulares são todas importantes para caracterizar esse todo como elemento da obra (BAKHTIN, 2011, p. 3-4, destaque do autor).

Segundo Bakhtin, o discurso literário, na qualidade de discurso artístico, possibilita à personagem um acabamento, uma unidade, pois o autor possui um "excedente de visão", quer dizer se encontra do "lado de fora" no que se refere às categorias de espaço, tempo, valor e significado, articulando-as.

No caso da prosa artística, o discurso literário representa para o autor "a concentração de vozes multidiscursivas, dentre as quais deve ressoar a sua voz" (BAKHTIN, 2002, p. 88). O prosador mantém-se fiel à estratificação presente na linguagem, fazendo com que seu discurso resulte de uma teia dialógica constituída pela interação entre centros de valor diversos. Instaura um mundo ficcional em que cada personagem representa um centro de valor, sendo o seu discurso atualizado pelo leitor a partir da interação "autônoma" que as personagens travam no decorrer da narrativa. Em outras palavras, a enunciação do prosador nasce das manifestações prosaicas da linguagem, ele não cria uma linguagem particular, única, a fim de proferir seu dizer, mas estetiza o simpósio de vozes sociais que se encontra na natureza da linguagem e no real.

O poeta, ao contrário do prosador, convencionalmente, procura "apagar" a estratificação presente na linguagem, como se o seu dizer fosse adâmico, encontrado o objeto ainda não "desacreditado" e "contestado" por discursos alheios. Logo, o discurso do poeta busca satisfazer a si mesmo, não permitindo a interferência de

enunciações de outrem e, por conseguinte, ficam fora de seu discurso também as linguagens alheias: possibilidade de um vocabulário diferente, de outra semântica, de outras formas sintáticas e diferentes centros de valor. Enquanto o prosador tenta dizer inclusive o que lhe é próprio na linguagem do outro, o poeta, por sua vez, fala daquilo que lhe é estranho em sua própria linguagem poética.

Contudo, ao tratar do pretenso caráter monológico do discurso poético, Bakhtin afirma que

> A ideia de uma linguagem da poesia, única e especial é um filosofema utópico característico do discurso poético: na base desse filosofema repousam as condições e as exigências reais do estilo poético, que satisfaz a uma linguagem única, diretamente intencional, a partir de cujo ponto de vista as outras linguagens (a linguagem falada, a linguagem dos negócios, a linguagem prosaica, etc.) são percebidas como objetivadas e em nada equivalentes a ele. A ideia de uma "linguagem poética" particular expressa aquela mesma concepção ptolomaica de um mundo linguístico estilizado (BAKHTIN, 2002, p. 95-96).

A noção de uma linguagem poética que não pressupõe outras linguagens, segundo ele, não passa de um "filosofema utópico", porque, embora não faça parte da tradição poética demarcar na composição de seu discurso a presença de outras vozes, todo discurso se insere numa cadeia discursiva. Dessa maneira, mesmo que não seja do desejo do poeta, outras vozes encontram-se latentes em seu discurso.

Ainda no que se refere à distinção entre o discurso do prosador e o do poeta, Bakhtin chama atenção para o processo de interpenetração entre os gêneros discursivos. Para ele, essa distinção se encontra mais num plano ideal, do que seria mais característico na enunciação do discurso de cada um desses dois autores, porém em obras concretas, sobretudo em período de transição estética, o discurso poético pode ser "contaminado" pelo discurso da prosa artística, passando, pois, a negociar sua voz com outras vozes e "prosificando-se".

Isso é o que acontece com os poemas *Cunhatã* e *Cinema*. Não há nesses poemas a preocupação de os poetas utilizarem uma linguagem própria, mas de buscar a linguagem das vozes que irão interagir com a sua voz na composição do poema. Por isso, em *Cunhatã*, o poeta assume em boa parte dos versos um *status* de "pro-

sador" ao fazer com que um "narrador" introduza o discurso de uma menina cafuza vinda do Pará, inclusive assumindo o léxico dela em alguns versos, como no quarto verso da primeira estrofe e no terceiro verso da segunda, respectivamente: "**piá** branca" e "boquinha **tuíra**".

Além disso, sendo aquele que possui um excedente de visão, ele também é capaz de fazer retificações na fala da cafuza paraense: "– Minha mãe (**a madrasta**)". Outros versos apresentam vozes imbricadas, como é o caso dos dois últimos versos da quarta estrofe: "O ventilador era **a coisa que roda**", que apresenta a voz do "narrador" e a da cunhatã sendo reportada por ele, e "Ai, Zizus", que apresenta a voz de cunhatã se apropriando do discurso religioso cristão.

Em *Cinema*, o poeta apresenta em sua composição um turno de fala que poderíamos atribuir a uma moça que conversa com "D. Nina" a respeito de sua experiência com o cinema. Os versos reproduzem a inserção dessa moça na cultura popular, como podemos observar no quinto verso da terceira estrofe e no primeiro da terceira: "Pegou-**la** e sustentou-**la**", em que encontramos um caso de hipercorreção no uso do pronome, e "Depois **entraram pra dentro** dum quarto", no qual nos deparamos com uma redundância. Além desses aspectos ligados à linguagem prosaica, vale salientar que o poema apresenta versos mais próximos de uma métrica regular na segunda estrofe, o que o aproximaria de uma poesia lírica mais convencional.

Desse modo, cremos que seria importante pensar a categorização de poemas líricos sob outras bases, isto é, através de um *continuum*, no qual nos teríamos num extremo a produção de poesia lírica *stricto sensu* e no outro a de prosa artística *stricto sensu* e entre esses extremos nos depararíamos com a produção concreta do discurso literário. Esse discurso se configuraria num gênero discursivo híbrido, que tenderia mais ou menos para um desses extremos.

Considerações finais

O ensino de compreensão da poesia lírica modernista brasileira pode se mostrar mais produtivo caso se adote uma abordagem discursiva, pois, em função da hibridização entre os gêneros discursivos, faz-se necessário analisar de que forma um poeta agencia as diferentes vozes sociais em seu poema: mais próxima de uma poesia lírica *stricto sensu* ou mais próxima da prosa artística. A análise dessas vozes

se faz igualmente necessária, para que possamos saber de que modo o poema nos possibilita perceber o real de forma mais singular. Por exemplo, em *Cunhatã*, somos convidados a refletir sobre o processo de miscigenação do povo brasileiro e, em *Cinema*, sobre a mudança comportamental a partir da introdução de novas linguagens na sociedade. Para que essa análise se efetive precisamos recorrer à composição do discurso (seleção lexical, construções sintáticas, imagens, recursos sonoros, etc), mas relacionando-a ao conhecimento produzido em outras áreas. No caso dos poemas em questão, precisamos recorrer à História do Brasil e da Literatura, à etimologia e ao conhecimento normativo da língua portuguesa. Logo, não se trata de recorrer apenas à reflexão do Círculo de Bakhtin, mas de relacionar sua concepção discursiva com o olhar formalista para a análise dos elementos composicionais dos poemas.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de.; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura**: a formação do leitor. Alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. 20. ed. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. O discurso no romance. In: _____. **Questões de Literatura e Estética**: a teoria do romance. Tradução direta do russo de Aurora Fornoni Bernadirni, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. 5. ed. São Paulo: Annablume: Hucitec, 2002. p. 71-210.

_____. O autor e a personagem na atividade estética. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução direta do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 3-192.

BRIK, Osip. Ritmo e sintaxe. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira. (Org.). **Teoria da Literatura**: formalistas russos. 2. ed. Porto Alegre: 1976. cap. 10, p. 131-139.

CARA, Salete de Almeida. **A poesia lírica**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.

CHIAPPINI, Ligia. **Reinvenção da catedral**: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005.

CHKLOVSKI, Viktor. A arte como procedimento. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira. (Org.). **Teoria da Literatura**: formalistas russos. 2. ed. Porto Alegre: 1976. cap. 1, p. 39-56.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

EIKHENBAUM, Boris. A teoria do "Método Formal". In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira. (Org.). **Teoria da Literatura**: formalistas russos. 2. ed. Porto Alegre: 1976. cap. 1, p. 3-38.

FERREIRA, Ascenso. **Catimbó, Cana caiana e xenhenhém**. Introdução, organização e fixação de texto de Valéria Torres da Costa e Silva. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2010.
SOUZA, Roberto Acízelo de. **Formação da Teoria da Literatura**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico; Niterói: Universidade Federal Fluminense/EDUFF, 1987.
TOMACHEVSKI, Boris. Sobre o verso. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira. (Org.). **Teoria da Literatura**: formalistas russos. 2. ed. Porto Alegre: 1976. cap. 11, p. 141-153.

COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL

VIVA PE: ENTRELAÇANDO LÍNGUA E CULTURA NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS

DANYELLE MARINA ARAÚJO DA SILVA (UFPE/ABA GLOBAL EDUCATION)[1]
MARIA CRISTINA DAMIANOVIC (UFPE)[2]

Introdução

O interesse pelo aprendizado da Língua Portuguesa tem crescido substancialmente nos últimos anos, especialmente em função do crescimento econômico de países como o Brasil. O olhar para o Português do Brasil tem também sua motivação na vinda de grandes eventos internacionais ao país, como a Copa do Mundo e as Olimpíadas. Esse crescimento é evidenciado nos Centros de Estudos Brasileiros (http://www.itamaraty.gov.br), na realização de novos acordos entre universidades brasileiras e estrangeiras (SANTOS e ALVAREZ, 2010) e nos estudos de Silva (2015). Corroborando com essas informações, dados da AASTSP *(American Association of Teachers of Spanish and Portuguese)* indicam que o número de falantes português como segunda Língua é de 28 milhões, sendo a quarta língua mais estudada do mundo.

Diante desse contexto de crescente interesse pelo aprendizado do Português do Brasil, é relevante questionarmos como tem se dado o ensino de Português

1. Mestranda em Linguística na UFPE. Coordenadora de Educação Internacional da ABA Global Education. Membro do Grupo de Pesquisa LIGUE: Linguagem, Línguas, Escola e Ensino. danyelle.marina@gmail.com

2.É professora no Programa de Pós-Graduação e no Departamento de Letras da UFPE. Coordena o Grupo de Pesquisa LIGUE: Linguagem, Línguas, Escola e Ensino. mcdamianovic@gmail. com / academia.edu/mariacristinadamianovic

para Falantes de Outras Línguas (doravante PFOL)[3]em território brasileiro e quais os aprendizados extralinguísticos que são trabalhados com os alunos. Ademais, imaginando a realidade como uma construção discursiva, de que forma apresentamos o Brasil aos alunos de outros países que aprendem a nossa língua? Seria possível ressignificar a visão de Brasil dos estrangeiros a partir do ensino do Português? Se sim, de que forma?

A partir destas reflexões surgiu o projeto Viva PE (SILVA, 2015), um curso de Português em contexto de imersão no Estado de Pernambuco voltado para estrangeiros, falantes de outras línguas. O objetivo principal do Viva PE é ressignificar o Brasil e o ser brasileiro por meio de aulas de Português e atividades sócio-histórico-culturais no Brasil. Discutiremos a seguir o processo de preparação da proposta didática de 60h utilizada para o programa, bem como os resultados deste projeto.

Para iluminar nossa viagem por dentro do Viva PE, partiremos dos estudos de Vygotsky (1933) com os conceitos de mediação, sentido e significado e seguiremos pela Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (doravante TASHC) guiadas pelos trabalhos de Engestrom (1987) e Liberali (2013). A língua viva e o dialogismo de Bakhtin (1986; 2011) irão colorir nossa viagem e os conceitos da pedagogia da autonomia de Paulo Freire (2014) darão sustentação ao trajeto. Contaremos ainda com pilares essenciais para o ensino de línguas estrangeiras e preparação de material didático, por meio de Moita Lopes (1996; 2013)e Almeida Filho (2010). Por fim, para concluirmos a viagem, utilizaremos as categorias argumentativas de análise enunciativa, discursiva e linguísticas para análise dos dados coletados durante o programa, a partir de questionários preenchidos pelos alunos.

Viva PE: pressupostos teóricos

O ensino de Português para Estrangeiros teve seu início na década de 1950 quando dependia quase que totalmente de livros escritos no exterior. As décadas

3. A escolha do termo PFOL para falar sobre o ensino de Português para estrangeiros foi escolhida por se tratar de um termo abrangente e que expressa a abertura para o ensino do Português do Brasil levando-se em consideração aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos que motivam o aprendizado da língua.

subsequentes testemunharam o desenvolvimento de novas práticas de ensino e teorias linguísticas com ênfase na linguística funcional e sociolinguística (GOMES DE MATOS, 1989). Desde 1980, os materiais didáticos para ensino de PFOL no Brasil tem passado por intensa transformação sob grande influência da pragmática, análise do discurso, multimodalidade e interculturalismo. É nesse contexto que se insere o projeto Viva PE, associando o ensino de Português à vivência da cultura brasileira, a partir do Nordeste, buscando construir com os alunos um novo significado de Brasil mediado pelo ensino da Língua Portuguesa. A seguir, discutiremos conceitos-chave que motivaram a criação e realização do projeto.

O projeto Viva PE parte dos estudos de Vygotsky (2007, 2008) e Leontiev (2009) queforneceram o arcabouço teórico para o desenvolvimento da Teoria da Atividade Histórico-Cultural de Engeström(1987). Em seus estudos, Vygotsky traz noções essenciais para o desenvolvimento da Teoria da Atividade, como o conceito de mediação indicando que a relação entre sujeitos e objetos não é direta, mas sim mediada por instrumentos, mediada pela linguagem e Leontiev(2009) apresenta o conceito de atividade. Para Engeström, a Teoria da Atividade Histórico-Cultural não é apenas uma teoria psicológica, mas uma abordagem interdisciplinar relevante parta todas as ciências humanas (2013). O pensamento norteador de Vygotsky e Leontiev inaugura uma nova forma de perceber o ser humano, através da consciência e da dialética que rege a vida que se vive (MARX& ENGELS, 2006, p.26) e percebe o desenvolvimento humano como um processo contínuo, espiral, realizado a partir da interação social.

Mendes (2011, p.140) afirma que dentro de uma perspectiva intercultural de ensino de PFOL"a língua é a ponte, a dimensão mediadora entre os sujeitos/mundos culturais" e reforça que este movimento se dá nas relações de diálogo. A respeito do diálogo, Liberali (2003, p. 47) complementa falando sobre o papel da argumentação na produção criativa de significados, ao restringir e ampliar, propondo um embate de sentidos que auxilia na expansão do significado para os sujeitos. Tratamos aqui da língua viva (BAKHTIN, 1986), em contexto, prenhe de significados que expandem os sentidos sobre o Brasil.

No que concerne ao aspecto multicultural de uma sala de PFOL (em contexto de imersão), utilizamos a plenivalência de sujeitos conforme proposta por Bakhtin (1986). A relação Professor-Aluno e Aluno-Aluno deve ser a relação de um "eu" para

um “tu” plenivamente, buscando a construção do“nós”no mundo. A sala de aula é um recorte do mundo, uma comunidade social da qual os alunos e professor são parte, não um “objeto exterior a ser interiorizado”(CLOT, 2016 apud DAMIANOVIC, 2009). Nenhum grupo deve ser “ele”, ser estrangeiro no sentido de não pertencer, mas deve ser sim parte integrante do mundo em construção. Fazendo um paralelo com Engestrom (1987), ele afirma que o sistema de atividade é uma formação plurivocal e que o ciclo de expansão criado pelo sistema se dá através da reorquestração das vozes, dos pontos de vista e abordagens dos participantes. No Viva PE, buscamos dar vez a essas vozes expandindo a visão de mundo e do Brasil dos alunos a partir da inter-relação entre os participantes

A respeito da inter-relaçãoentre os alunos e professor, Freire afirma que “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do ‘tu’ que me faz assumir a radicalidade de meu eu” (2014, p. 42). Na sala de aula de língua estrangeira, em especial quando tratamos do ensino de uma segunda língua, o exercício da alteridade deve ser constantemente estimulado pelo professor a fim de auxiliar os alunos na descoberta de si mesmos, em contraposição ao outro.

Os conceitos de sentido e significado em Vygotsky ([1933], 2008) são essenciais para esta pesquisa. Para ele, a relação entre pensamento e palavra provoca uma transformação nos sujeitos e a cada ação, o ser humano embebe de sentido sua trajetória através de seu pensamento e suas palavras. “O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir”(VYGOTSKY, 2008, p.157) e nesse processo de vir a ser, de pensamento interior para exterior, o ser humano se desenvolve. Vygotsky (2008, p. 181) afirma ainda que “uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido”. Para o Viva PE, a linguagem é utilizada em contexto e buscamos ressignificar o Brasil a partir das relações construídas com e pelos alunos na sala de aula, nas aulas de campo, atividades sociais e interações virtuais.

Retomando a importância do contexto e do ser em desenvolvimento, este estudo baseia-se na TASCH e nas atividades sociais que compõe a vida real dos participantes. Segundo Liberali (2009, p. 11), na metodologia de ensino por meio de atividades sociais, “o foco recai sobre formas para produzir, compreender, interpretar e memorizar um conjunto de gêneros necessários à efetiva participação em atividades da vida que se vive’ (MARX & ENGELS, 2006, p. 26)”.

Viva PE: planejamento do curso e perfil dos alunos

O projeto do Viva PE (SILVA, 2015) contou com a participação de 5 (cinco) alunos de diferentes nacionalidades (Alemanha, Austrália, Estados Unidos, Grécia e Holanda). A faixa etária dos alunos variava de 18 a 42 anos e todos os alunos estavam no Brasil para a realização de alguma atividade profissional (pesquisa acadêmica, negócio próprio, estágio ou emprego em empresa multinacional). Dois dos alunos eram recém-chegados ao Brasil e os outros alunos já moravam no Brasil por um período que variou entre 3 meses e 3 anos. O perfil diversificado do grupo foi uma das grandes riquezas do programa e certamente contribuiu para o desenvolvimento do olhar multi e intercultural do grupo.

A carga horária total de 60h foi dividida em 36 horas de aulas presenciais realizadas na *ABA Global Education* (Centro de Educação Global com excelente infraestrutura na cidade do Recife); 20 horas de aulas de campo, realizadas em pontos históricos e culturais do Recife e cidades próximas e 4 horas de atividades virtuais, através de grupo fechado no *facebook,* complementares às aulas presenciais, durante o período de 4 (quatro) semanas. A escolha dos locais a serem visitados se deu a partir de da tentativa de dar voz a diferentes espaços sociais brasileiros (em Pernambuco) de forma a apresentar elementos que traduzem nossa formação histórica, cultural e social. Buscamos em sua maioria a escolha de lugares próximos ao local de aulas para facilitar o transporte dos alunos e que tivessem acesso gratuito.

Abordaremos aqui uma perspectiva prática para falar sobre o planejamento do curso e as escolhas realizadas. Esse foi um dos grandes desafios do programa, pois tivemos dificuldades em definir quais seriam os temas e tópicos mais relevantes acerca da cultura brasileira e que poderiam se entrelaçar com a vida dos alunos, promovendo a expansão do saber linguístico-cultural para o agir cotidiano dos estudantes. Essa escolha foi relacionada à escolha dos locais das atividades de Campo e todo o curso foi montado a partir destas interações com o espaço histórico-geográfico-social. Devido ao aspecto central da pesquisa estar relacionado à ressignificação do Brasil por meio de um curso de imersão no Recife, fez-se necessário a criação de material didático (SILVA, 2015) próprio, integrando todas as aulas como parte do propósito a ser atingido ao final das 4 (quatro) semanas de curso.

Em se tratando de um curso em contexto de imersão, o primeiro passo foi selecionar os locais a serem visitados, buscando a ressignificação desses espaços a partir de novos olhares, visto que alguns dos alunos já estavam no Brasil há algum tempo. Nosso objetivo foi o de conectar essas visitas/aulas de campo (SILVA, 2015) ao conteúdo trabalhado em cada semana de aula. O conjunto de espaços visitados traz em si contradições que traduzem parte da diversidade brasileira. Os locais a serem visitados foram o centro da cidade do Recife (bairros históricos de São José e Santo Antônio); Sítio Histórico de Olinda e bairro de Peixinhos; e cidades da Zona da Mata Pernambucana, como Nazaré da Mata/Vicência/Aliança.

A partir da seleção dos espaços a serem visitados (ao final de cada semana), partimos para desmembrar os temas e tópicos que brotavam destes espaços. Para o planejamento, traçamos 3 (três) eixos norteadores: (1)Locais a serem visitados e temas a serem trabalhados; (2)Aspectos Linguísticos, Enunciativos e Discursivos; (3) Elementos Culturais, Históricos e Sociais que convidam à ressignificação.

Após a seleção dos locais visitados, partimos para a organização dos aspectos enunciativos, linguísticos e discursivos de cada etapa do curso. A escolha doconteúdo foi baseada nas categorias argumentativas de Liberali (2013). Do ponto de vista dos aspectos linguísticos, utilizamos também a *Common European Framework of Reference (CEFR)* e focalizamos em tópicos descritos no nível A1 (com elementos de A2).

Vale ressaltar que aos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos inicialmente elegidos por Silva (2015), foram agregados outros em parceria com os alunos no primeiro encontro antes do início das aulas. Este encontro, além de ser importante na orientação do planejamento do curso aos alunos, foi o primeiro espaço de compartilhamento de ideias do curso, com objetivo enunciativo de estabelecer diálogo com os alunos, compartilhar opiniões e compreender e experimentar diferentes possibilidades (LIBERALI, 2013). A partir dele, incorporamos alguns tópicos objetivando aproximar o real interesse dos alunos às suas necessidades na língua-alvo para “realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua” (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 47).

Discussão da proposta didática

A metodologia do curso está embasada na abordagem sócio-histórico-cultural, TASCH, que "focaliza o estudo das atividades em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes" (LIBERALI, 2009, p. 12). Nesse sentido, o aprendizado da língua se dá por meio do contexto, de atividades reais ou performances que auxiliarão o aluno em sua trajetória de desenvolvimento. Essa abordagem dialoga com o conceito de língua de Marcuschi (2008) que oferece a visão de que "a língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto". Ainda no olhar de Marcuschi(2008), "a língua é um sistema simbólico que pode significar muitas coisas, mas que não tem uma semântica nem plena autonomia significativa".

Um aspecto central da TASCH é o aprendizado a partir de tarefase a partir de materiais autênticos. No Projeto Viva PE, utilizamos ao máximo recortes sociais para apresentar diferentes aspectos do Brasil a partir da linguagem falada e escrita. O objetivo do uso de materiais autênticos também está amplamente associado ao objetivo da ressignificação do Brasil. Músicas, vídeos, filmes, textos de diferentes gêneros foram utilizados a fim de mostrar diferentes imagens e significados do Brasil levando os alunos a compreender os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos no contexto sócio-histórico-cultural em que esses materiais se inserem. A escolha dos materiais utilizados e dos tópicos abordados também busca construir "ideologias linguísticas mais sensíveis ao mundo em que vivemos (...) de forma a abrir espaços para a criação de outros futuros sociais alternativos, mais justos e mais éticos" (MOITA LOPES, 2013, p. 52).

Seguiremos agora por uma viagem às semanas do Viva PE[4] para apresentar como alguns elementos da teoria tomam forma no curso.Cada semana de curso foi subdividida em 3 encontros e teve um tema específico vinculado a atividade social de visita dos finais de semana. Na semana 1, por se tratar da semana inicial do curso, aproveitamos o primeiro encontro para abrir espaço para o diálogo no

4. Focalizaremos nas duas primeiras semanas do curso por questões de limite de espaço para este artigo.

sentido Freireano e apresentamos alguns pilares essenciais ao diálogo transformador: Amor, Humildade, Fé no homem, Criatividade, Criticidade e Esperança (FREIRE, 2014) e partimos deste ponto compartilhado para o início das aulas. Este momento foi realizado em inglês por se tratar da língua comum entre todos os alunos. Neste momento, a professora apresentou como se daria a divisão do curso, o funcionamento das atividades nos finais de semana e as expectativas em relação à participação dos alunos.

Após o encontro inicial, a semana 1 foi importante para compreender mais sobre os alunos e suas percepções sobre o Brasil. A aula inicial enfocou o Brasil como um todo e solicitou dos alunos reflexões a respeito da diversidade no país. Dentre os aspectos linguísticos trabalhados estavam mecanismos conversacionais como: apresentar-se de forma básica; responder a perguntas básicas de apresentação; identificar e aplicar expressões de cortesia em contextos adequados e utilizar flexão de gênero, quando necessário. Para o ensino destes mecanismos, utilizamos cenas de diferentes filmes brasileiros, como “Que horas ela volta?”, “O Homem que Copiava”, “Central do Brasil” e “Árido Movie”, sendo estes elementos culturais utilizados na tentativa de ressignificar o Brasil por meio da apresentação com diferentes contextos, tipos sociais e formas de apresentação. Outros elementos culturais utilizados foram trechos da novela “Cordel Encantado” e a descrição das personagens serviu de base para o estudo de adjetivos.

A semana 1 culminou na visita ao centro da cidade do Recife, onde os alunos tiveram a oportunidade de visitar a Praça da República com seus grandes palácios e prédios históricos e seguir na caminhada rumo ao mercado de São José onde realizaram a atividade social: Ir às compras. Em duplas, eles receberam instruções do que deveriam comprar e receberam uma pequena quantia em dinheiro. Para o cumprimento da atividade, os alunos precisariam trabalhar colaborativamente e utilizar parte do repertório linguístico adquirido durante a semana de aula em relação a expressões de compra e sobre como utilizar elementos verbais e não-verbais no momento da pechincha. O fechamento da atividade se deu no Museu da Cidade do Recife – Forte da Cinco Pontas, onde os alunos observaram em grupo uma exposição sobre o Rio Capibaribe e sobre os 50 (cinquenta) anos de vida do artista PernambucoChico Science.

Após conhecer um pouco mais da história de Pernambuco ao caminhar pelas ruas do Recife, “não a Veneza americana,não a Mauritsstad dos armadores das Índias Ocidentais,não o Recife dos Mascates” (BANDEIRA, 1993), mas o Recife de todos, seguimos para a semana 2,na qual os alunos ressignificariam sua visão de Olinda. A semana 2 deu ênfase a elementos de nossa cultura popular, partindo do olhar de Ortiz ao relembrar Nelson Werneck Sodré que afirma que “só é nacional o que é popular” e Câmara Cascudo que “procura encontrar na cultura popular elementos que em princípio constituiriam o homem brasileiro” (2005, p. 127).

Quanto aos aspectos enunciativos da Semana 2, objetivamos “enriquecer a visão de mundo pela diversidade de confrontos, suscitar comentários, discussão, argumentação e colaborar para a construção do pluralismo” (LIBERALI, 2013, p.65). Para isso, utilizamos diferentes elementos da cultura popular, especialmente por meio dos ritmos populares nordestinos como frevo, coco, maracatu, forró e ciranda. Os alunos discutiram a origem dos ritmos e seu significado social. Puderam também aprender sobre expressões adverbiais de tempo, associadas às ações verbais e fizeram isso através do estudo da Programação Cultural do Carnaval de Olinda onde comentaram sobre diferentes blocos, horários de saída, dias da semana e ritmos musicais, etc.

Em se tratando da visita à cidade de Olinda, fechamento da semana 2, tivemos como tema arte e religiosidade no Brasil. O primeiro ponto a ser visitado foi o Terreiro da Nação Xambá, localizado no bairro popular de Peixinhos, onde os alunos aprenderam sobre tradições africanas no Brasil, sobre o Candomblé e resistência negra e sobre a musicalidade destas manifestações religiosas e sua presença na vida cotidiana dos brasileiros. Ainda na sala de aula, antes da visita, os alunos estudaram a cronologia da Casa Xambá e praticaram a leitura de verbos no presente do indicativo. Em seguida, visitamos o sítio histórico de Olinda, patrimônio da humanidade pela UNESCO com suas suntuosas 19 (dezenove) igrejas católicas. Além dos aspectos históricos, religiosos e artísticos, nosso objetivo era principalmente o de conduzir os alunos numa viagem de novos significados, de olhares múltiplos e desenvolvimento de pensamento crítico (FREIRE, 2014). A Olinda que muitos tinham visitado no Carnaval se torna então palco de contradições e representa um recorte do Brasil.

Após focalizarmos nas semanas iniciais do programa, apresentaremos mais brevemente as semanas 3 e 4 do Viva PE. A semana 3 teve como temas principais as famílias no Brasil e nossa formação histórico-social. Ao final da semana, a atividade de campo realizou-se na Zona da Mata pernambucana, nas cidades de Nazaré da Mata, Vicência e Aliança. Visitamos os Engenhos Água Doce e Poço Comprido e os alunos discutiram sobre algumas influências de da história do Brasil em nossa organização social atual. A semana 4 foi o fechamento do programa, quando tratamos de alguns temas fortemente presentes em nossa cultura, mas que não haviam sido explorados nas semanas anteriores: A cara do Brasil e o Futebol. Nesta semana, os alunos participaram da atividade social "apresentar-se em público" e realizaram apresentação respondendo à pergunta *"O que é o Brasil para você?".* A atividade social final do programa foi a "reunião entre amigos" para celebrarmos o mês de aula e os encontros linguísticos, sociais e interculturais das últimas 4 semanas.

Discussão dos dados coletados dos alunos

O corpus analisado no que tange à ressignificação do Brasil pelos alunos consistiu especialmente em questionários preenchidos antes e após a realização das aulas. A pergunta-chave no questionário anterior ao curso objetiva captar a visão do Brasil trazida pelos alunos e pergunta claramente *'O que é o Brasil para você?'.* Essa pergunta é retomada no questionário final da seguinte forma: *'Antes de iniciar o programa, você respondeu à pergunta "O que é o Brasil para você?". Ao revisitar sua resposta, você mudaria algo hoje? Explique.*Para a reelaboração da pergunta, utilizamos aspectos discursivos como o espelhamento do que foi apresentado anteriormente e pedido/apresentação de esclarecimento sobre o ponto de vista apresentado (LIBERALI, 2013, p. 70).

Analisando as respostas dos alunos vemos que, do ponto de vista enunciativo, os alunos buscam claramente "colaborar para a visão de pluralismo" e "dar formas e multiplicidade de pensar e não simplesmente escolher a melhor alternativa" (LIBERALI, 2013). As respostas dos alunos indicam a necessidade de fornecer informações que irão auxiliar na construção de uma visão plural do Brasil. A maioria dos alunos não se limita apenas a responder às perguntas, mas trazem relatos de suas experiências e elementos denotativos de ressignificação do Brasil num processo interno de mudança, construído a partir da linguagem.

Vejamos aqui a resposta de dois dos alunos no questionário inicial e final. Vale ressaltar que, em se tratando de um curso de nível A1, foi oferecida aos alunos a possibilidade de responderem ao questionário em Português ou em Inglês. Escolhemos aqui uma resposta escrita em cada um dos idiomas para exemplificação dos resultados obtidos a partir do programa.

Quadro 1: Respostas à pergunta 1 do Questionário Final X Pergunta Questionário Inicial

ALUNO	**RESPOSTA QUESTIONÁRIO 1**	**RESPOSTA QUESTIONÁRIO 2**
Luiz[1] (Estados Unidos)	Lindo	Eu acho que o Brasil *fico* até mais lindo para mim durante esse curso. Dito isto, acho que tenho mais apreciação da cultura e do povo Brasileiro, especialmente a identidade cultural profunda que está no coração de todos os Brasileiros.
Samuel (Austrália)	An amazing place with interesting people[2]	Yes. Before my idea of Brazil revolved around surfing, work, soccer and not much else. Since starting the program, I have been exposed to much more of Brazil. A big part of this was religions in Brazil, I didn't know about Candomblé, and talking about Christianity at work would have been hard. I also got a better picture into the life of an average Brazilian in Recife, getting a look into the marketplace and comparing the minimum wage to what cost of the items that I buy at Rio Mar. I also expanded my understanding of the history behind Brazil, how all the different people groups were and are now represented as a part of Brazil. [3]

1. Utilizamos nomes fictícios para proteger a identidade pessoal dos alunos.
2. “Um lugar incrível com pessoas interessantes”. (Tradução Livre)
3.“Sim. Antes minha visão sobre o Brasil girava ao redor de surfe, trabalho, futebol e não muito mais. Desde que iniciei o programa, tenho sido exposta a muito mais do Brasil. Uma grande parte disso foram as religiões no Brasil. Eu não conhecia o Candomblé e falar sobre Cristianismo no trabalho teria sido difícil. Eu também pude ter mais informações sobre a vida de um brasileiro médio em Recife, observando por dentro dos mercados e comparando o salário mínimo aos custos dos items que eu compro no Rio Mar (Shopping). Eu também expandi meu entendimento da história por trás do Brasil e como todos os diferentes grupos de pessoas eram e são hoje representados no país”. (Tradução Livre)

A resposta do aluno Luiz, dos Estados Unidos, dá indícios de ressignificação a partir do uso de advérbios de intensidade (mais lindo, mais apreciação) e inclusão (especialmente). Os advérbios utilizados denotam imagens positivas do Brasil que estão em sintonia com a visão positiva inicial, mas apresentam um conhecimento mais profundo não apenas do exterior do Brasil, com suas belezas, mas principalmente relacionado aos brasileiros, nossa identidade cultural e a riqueza de nossa cultura.

No caso do aluno Samuel, sua resposta parece representar que houve uma grande ressignificação do Brasil. Ele inicia dizendo *"my idea of Brazil revolved around surfing, work, soccer and not much else"* indicando que sabia muito pouco sobre o Brasil quando iniciou o programa. Em seguida, ele traz elementos inusitados a respeito do Brasil, demonstrando que seu olhar para o país não só foi modificado, mas criticamente ampliado. Ao mencionar religiões no Brasil, como o candomblé e sua avaliação a respeito da vida dos brasileiros e das contradições diárias que vivemos, o aluno denota conhecimento mais profundo de nossa realidade, sem julgamentos ou qualquer preconceito.

Considerações finais

O projeto Viva PE demonstra resultados iniciais que denotam que houve ressignificação do conceito do Brasil a partir das aulas de Português. Os alunos, em suas respostas, fizeram claras referência a tópicos trabalhados nas salas de aula e foram capazes de relacionar esses tópicos com sua vivência no Brasil e com elementos de seu país de origem. Estas respostas oferecem indícios do papel do Português do Brasil como mediador de um aprendizado intercultural e de um novo olhar para o Brasil. Segundo Mendes (2011, p. 142), quando trabalhamos com a abordagem intercultural "estamos tratando de uma dimensão muito maior do que o conjunto de formas e suas regras de combinação, mas de um modo de ser e de viver através da linguagem" e é isso que percebemos ao avaliar as respostas dos alunos.

De acordo com Liberali (2009, p. 10) ao trabalharmos com a TASCH no enquadre das atividades sociais "formam-se indivíduos que têm compromisso colaborativo com o mundo e com o outro para atuar em diferentes contextos sociais". Acreditamos que as respostas dos alunos estão em consonância com este pensamento e

que sua relação com o Brasil, com o mundo e consigo mesmo ganha novos sentidos. Mais do que competência linguística, os alunos denotam sensibilidade no olhar para o Brasil e essa habilidade se mostra mais adequada "para dar conta do leque de possibilidades disponíveis para os falantes em sua mobilidade translocal". (MOITA LOPES, 2013, p.30), no mundo conectado e interdependente em que vivemos.

Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** 6 Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 6a Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua.** Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Ediora34, 2013.

BANDEIRA, Manuel. Evocação do Recife. In: Estrela da Vida Inteira. 20 Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE (CEFR). Disponível em <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp>. Acesso em 10 de Agosto de 2016.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. **Vygotsky: uma estrategista para lidar com conflitos.**In: DAMIANOVIC, M.C.; SCHETTINI, R.; HAWI, Mona; SZUNDY, P. (Orgs). Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009.

ENGESTRÖM, Yrjö. **Learning by Expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. ADICIONAR ENTREVISTA.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 48a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOMES DE MATOS, Francisco. **Quando a prática precede a teoria: A criação do PBE.** In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. O ensino de Português para estrangeiros. 2 Ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

LEONTIEV, A. **Activity and Consciousness.**Disponível em <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>. Acesso em 03 de Agosto de 2016.

LIBERALI, F.C. **Atividade Social nas Aulas de Língua Estrangeira.** São Paulo: Moderna, 2009.

LIBERALI, F.C. **Argumentação em Contexto Escolar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDES, Edleise (Org.) **Diálogos Interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Português no Século XXI.** São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Percília e ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz (Orgs.). **Língua e Cultura no Contexto de Português como Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010

SILVA, Danyelle Marina Araújo da.**Projeto Viva PE: Pesquisa Realizada como Parte de Mestrado em Linguística**– UFPE, 2015 (Em andamento) .

THE AMERICAN ASSOCIATION OF TEACHERS OF SPANISH AND PORTUGUESE. Disponível em <http://www.aatsp.org/?page=adv_why>. Acesso em 09 de Agosto, 2016.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.**7 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** 4 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

PÔSTER

A CORROSÃO DO HETERODISCURSO: UMA COSMOVISÃO DAS ESTRUTURAS DISCURSIVAS DA LITERATURA JUVENIL

JUAN DOS SANTOS SILVA (UFRN)
MARIA DA PENHA CASADO ALVES (UFRN)

A máquina da criação literária

Pensar em um livro é algo natural e extremamente comum na contemporaneidade. É difícil imaginar o fato de que há alguns séculos atrás o livro era um objeto destinado apenas a classes mais elevadas, estando a literatura e as práticas de leitura fechadas apenas em um grupo específico. As coisas começam a mudar, sobretudo, com o advento da imprensa de Gutemberg responsável por facilitar e elevar a produção de livros bem como de recursos que possibilitem a circulação e acesso ao texto escrito. Processo semelhante aconteceu após a explosão da internet responsável por dar origem a "um mundo da superabundância textual, onde a oferta da escrita excede muito a capacidade de apropriação dos leitores" (CHARTIER,2005). Expostos a uma infinidade de textos e obras, o leitor moderno precisa se situar não mais a frente de uma obra, mas de toda a biblioteca de Alexandria.

A democratização do texto escrito fez com que muitos grupos, sobretudo aqueles mais conservadores, começassem a refletir acerca do que efetivamente deveria ser considerado literatura e quais textos seriam realmente dignos de leitura. O que se tem a partir desse momento é a percepção de um discurso que se constrói na tentativa de suprimir o outro, um discurso que tem gênese em uma minoria detentora de um maior poder social e que tenta manter uma hegemonia cultural que se sobrepõe ao do outro. Ao se estabelecer um certo modelo de uso da língua como padrão ou superior, evidencia-se que "[...] as forças de unificação verboideológica concreta e da centralização que ocorre numa relação indissolúvel com os processos de centralização sociopolítica e cultural." (BAKHTIN, 2015, p.40)

A partir disso, é possível perceber que essas forças de contenção (ou unificação) não se limitam apenas ao sistema da língua, tendo em vista que os discursos são pilares de sustentação dos processos culturais e sociopolíticos. As tentativas de centralização dos discursos precisam, porém, conviver com forças que possuem sentido oposto e agem, exatamente, com sua constante corrosão, o que resulta em uma continuidade do heterodiscurso. Pode-se perceber, portanto, a existência de duas forças seguindo a lógica proposta por Bakhtin: a que tenta conter a dispersão, a heterogeneidade e o heterodiscurso (forças centrípetas) e a que propõe a ironia, a polêmica, a hibridização ou a sobreposição das vozes (forças centrífugas).

É ao se perceber essa perspectiva dialógica que se faz possível compreender a dualidade que o leitor contemporâneo tem de lidar a séculos que é o confronto entre discursos já cristalizados e direcionados a cerca das práticas de leitura que – necessariamente – devem se assentar no cânone. Sobre essa questão, Pierre Bourdieu (1977) molda o conceito de capital cultural para explicar como a cultura em uma sociedade dividida em classes como uma forma de acentuar ainda mais as diferenças. Isso acontece por existir uma imposição da cultura das classes dominantes, tornando suas produções o que deve ser considerada “a boa cultura”. A academia acaba sendo um forte exemplo desse ideal de dominação cultural, definindo aquilo que é bom e digno de ser chamado de cânone. As consequências disso são leituras que ficam às margens e leitores que leem algo que não é considerado literatura.

Importante se faz lembrar situações enfrentadas por determinados autores ao longo de suas carreiras. Dickens por exemplo, grande nome da literatura inglesa, sofreu gigantescas críticas ao longo da sua carreira pelo simples fato de ser um autor que vendia inúmeros exemplares de tudo aquilo que produzia. Para a academia, suas produções em larga escala, linguagem não tão elaborada e situações muito semelhantes aos da classe operária eram razões para julgar sua produção como indigna do cânone. Enquanto uma pequena quantidade de leitores julgava se a produção de Dickens era relevante ou não, uma quantidade muito maior de fãs faziam filas gigantescas em bancas de jornais, livrarias e barcos – responsáveis por levar as produções do autor para outros lugares do mundo.

Há quase vinte anos, em 1997, J.K. Rowling teve os manuscritos de seu primeiro livro negado por diversas editoras. A razão para tal fato era a justificativa de que seu livro não correspondia aquilo que o mercado precisava no momento, e que o pú-

blico-juvenil não estaria interessado naquele material. Essas editoras logo se arrependeriam dessa decisão já que não só o livro era o início da grandiosa saga Harry Potter como a autora se tornou a primeira pessoa bilionária apenas com a renda da venda de livros. Apesar do estrondoso sucesso, a saga enfrenta rejeição de esferas mais conservadoras até hoje. Críticos literários consagrados como Harold Bloom (2003), atentam para a insignificância das novas tendências da literatura juvenil e concluem que são literaturas destinadas a virarem pó com o passar do tempo.

Nesse panorama em que o número de vendas das livrarias sobe exponencialmente e a quantidade de leitores se multiplica, se faz necessário analisar essa questão do papel do livro na sociedade contemporânea. Se na literatura o heterodiscurso permite a manifestação de diversos discursos e formação dos mais diferentes enunciados (guiados por diferentes ideologias), estaria à validade dos discursos distintos presas apenas à ficção?

A mistura trifásica: obra, aura e leitor

O conceito de dialogismo é essencial para que se visualize de forma mais adequada as manifestações dos discursos no meio social. Para isso, é necessário que se parta de outro conceito fundamental, o de discurso. Para o filósofo russo o discurso é compreendido como

> a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para nossos fins. (BAKHTIN, 2008, p. 207).

A partir do exposto, percebe-se a visão do discurso como sendo fruto da "língua em ação" o que também remete à uma crítica a língua para Saussure, o qual entendia a língua como um sistema unificado e homogeneizado generalizado para todos os indivíduos de uma língua. Para Bakhtin, a verdadeira essência da língua está presente nas relações sociais, na criação dos enunciados e na enunciação. A partir disso, o discurso (a língua em sua integridade concreta e viva) não é individual

porque se constrói entre, pelo menos, dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; e se constrói como um "diálogo entre discursos", ou seja, mantém relações com outros discursos que o precederam (BARROS, 1996, p. 33). Esse panorama é o responsável por fazer surgir o dialogismo, que será entendido como a condição de sentido do discurso.

Os gêneros discursivos são exemplos claros do funcionamento do dialogismo na língua. Isso porque os gêneros sofrem diversas mutações ao longo do tempo resultantes do seu uso pelos indivíduos. Esse uso molda o gênero na medida em que o falante tem necessidades de construções dentro do gênero que o fazem, por vezes, ser expandido e, por consequência, alterado. Um exemplo disso é a carta particular que ao longo dos anos foi substituída pelo e-mail e pelas redes sociais que propiciam conversas em tempo real. No caso da literatura também é possível perceber mudanças, para isso basta colocar em paralelo um romance juvenil de Shakespeare e algum romance contemporâneo presente nas prateleiras das livrarias. Continua sendo perceptível o gênero romance romântico, no entanto, a estrutura dos dois textos nos revelam estruturas e conteúdos que foram drasticamente alterados ao longo do tempo. Esse comparativo permite confirmar a definição de gênero discursivo dada por Bakhtin (2008) como tipos relativamente estáveis de enunciados, uma vez que ainda que a estrutura se mantenha, há mutações que façam com que uma obra de determinado momento ainda que possuam histórias contadas de forma bem diferente, ainda tenha por traz um plano de fundo estrutural muito semelhante.

O romance é agrupado em diversos grupos ou, linguisticamente falando, gêneros. Terror, romance, fábula, fantasia, ficção científica e épico – assim como outros gêneros – cada um com suas peculiaridades e tramas específicas a depender do tempo em que são produzidas dividem a predileção dos leitores ao longo da história. Necessário se faz, portanto, relembrar outro grupo aos quais essas obras estão submetidas pela academia: o de boa literatura e de literatura descartável. Essa definição além de se pautar em uma questão conservadora como já explicitado na seção anterior, também se relaciona com algo proposto por Benjamin (1985), a aura da obra de arte. Segundo as discussões do autor, existe uma aura envolta de determinadas obras de arte, uma espécie de exaltação sobre o objeto como sendo autêntico e de valor único. É o que acontece com livros de autores tidos como canônicos

pela relevância em suas respectivas épocas. A predileção de livros contemporâneos em relação a esses livros envoltos nessa aura protetora vai de encontro com a imposição cultural da classe dominante, que vê nesse ato uma espécie de enfrentamento daquilo que ela considera verdadeiro e bom, ocasionando assim a corrosão desses valores culturais.

Deixados à margem por seguirem uma literatura tida como "menor", muitos leitores de literatura juvenil ignoram a tradição de estudos históricos/estruturais das obras das aulas de literatura, mas na quietude de seus quartos ou nos corredores da escola se colocam frente a livros enormes com diversas continuações. Esse é o perfil do leitor juvenil, que em meio aos conflitos e percepções da idade tem encontrado nas páginas dos livros o refúgio. Esse refúgio está ligado justamente à necessidade contemporânea da juventude cada vez mais emergente de se encontrar e de se agrupar. Se encontrar enquanto indivíduo para posteriormente se agrupar com seus semelhantes, e é essa literatura juvenil – aliada de outras inovações tecnológicas como o game e o próprio filme ou série televisiva – que contribui para a formação das comunidades.

> De fato, só no outro indivíduo me é dado experimentar de forma viva, estética (e eticamente), convincente a finitude humana, a materialidade empírica limitada. O outro me é todo dado no mundo exterior a mim como elemento deste, inteiramente limitado em termos espaciais; em cada momento dado eu vivencio nitidamente todos os limites dele, abranjo-o por inteiro com o olhar e posso abarca-lo todo com o tato; vejo a linha que o contorna a cabeça sobre o fundo do mundo exterior, e todas as linhas do seu corpo que o limitam no mundo; o outro está todo estendido e esgotado no mundo exterior a mim como um objeto entre outros objetos, sem lhe ultrapassar em nada os limites, sem lhe violar a unidade plástico-pictural visível e tátil. (BAKHTIN, 2011, p. 34).

Os objetos da contemporaneidade jovem – que aqui englobo livros, games, filmes, séries televisivas e a música – são traços importantes que vão determinar a organização social juvenil, é a partir da forma com a qual os jovens se relacionam com esses elementos que os grupos aos quais pertencem vão sendo definidos. A partir do que propõe Bakhtin, é necessário a contemplação do outro. Ao visualizar

os outros indivíduos é que se torna mais clara a percepção de si mesmo. Na verdade, é a partir da relação de alteridade – o laço entre o eu e o outro – que o indivíduo se reconhece e se percebe com mais clareza diante das heterogeneidades do seu espaço. No contexto do gênero discursivo a ser abordado, percebe-se algo muito pungente relacionada à questão da alteridade: a literatura é utilizada justamente como criadora do outro. Os personagens dotados da verossimilhança com o homem e imitando seus modos acaba por criar um ser que, durante a leitura, faz com que o leitor perceba e contemple determinadas facetas. Com um olhar inocente e ainda frágil de si mesmo, o jovem acaba embarcando em lugares de si até então desconhecidos ao se deparar com personagens tão distintos e é nesse momento que o indivíduo passa a deixar sua contemplação para, com mais força, se estabelecer socialmente e axiologicamente ao seu meio.

> Daí a emergência disso que chamei de "sociedade de irmãos", pequenos bandos assim como o prognosticava Charles Fourier, ou diversas tribos, se retomarmos essa metáfora cada vez mais utilizada. Em cada um dos casos, o que está em jogo é o deslizamento do imperativo categórico (Kant) para o imperativo atmosférico (Ortega y Gasset). Atmosfera algo libertária, talvez até francamente anárquica, onde o ideal da iniciação horizontal da abadia de Thélëme, centrado em um hedonismo do presente, precede uma pedagogia vertical orientada para um futuro projetivo. A diversidade dos gostos plurais sucedem, a partir de então, a unidade do poder centralizado. (MAFFESOLI, p. 15, 2005).

O que se tem, portanto, é uma cultura juvenil contemporânea que possui intrínseco a si a necessidade de se unir com seus semelhantes. Essa pluralidade de interesses próprios resulta em grupos particulares e centralizados a partir desses interesses. É nessa perspectiva que se tem grupos organizados a partir do gosto musical, do interesse por jogos de RPG, da série televisiva ou, no caso em tela nesse artigo, dos livros que se lê. Ainda para Maffesoli (2005), o cimento que liga o corpo social encontra em outro lugar seus ingredientes: na comunicação de massa. É a

partir das criações desse mundo da comunicação de massa que os indivíduos – sobretudo os jovens – conseguem se enxergar melhor e, por consequência, o outro. Isso se comprova a partir de Bakhtin (2011) que declara

> só no outro indivíduo me é dado experimentar de forma viva, estética (e eticamente), convincente a finitude humana, a materialidade empírica limitada. O outro me é todo dado no mundo exterior a mim como elemento deste, inteiramente limitado em termos espaciais; em cada momento dado eu vivencio nitidamente todos os limites dele, abranjo-o por inteiro com o olhar e posso abarca-lo todo com o tato; vejo a linha que o contorna a cabeça sobre o fundo do mundo exterior, e todas as linhas do seu corpo que o limitam no mundo; o outro está todo estendido e esgotado no mundo exterior a mim como um objeto entre outros objetos, sem lhe ultrapassar em nada os limites, sem lhe violar a unidade plástico-pictural visível e tátil. (BAKHTIN, 2011, p. 34).

A partir da reflexão de alteridade proposta por Bakhtin e da idéia de juventude de Maffesoli, percebe-se um grupo de indivíduos que, no uso das estruturas culturais de massa, encontram a percepção do mundo em que estão inseridos e se agrupam a partir das preferências culturais e olhar de mundo. No que se refere aos grupos unidos a partir da literatura, Chartier (1991) propõe a nomenclatura de comunidades de leitores para definir grupos com

> Constrastes igualmente entre normas de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, usos do livro, modos de ler, procedimentos de interpretação. Contrastes, enfim, entre as expectativas e os interesses extremamente diversos que os diferentes grupos de leitores investem na prática de ler. De tais determinações, que regulam as práticas, dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos, e lidos diferentemente pelos leitores que não dispõem dos mesmos utensílios intelectuais e que não entretêm uma mesma relação como escrito. (CHARTIER, 1991, p. 179).

Necessário se faz perceber, então, que as comunidades de leitores – bem como outras comunidades guiadas por outros segmentos da cultura de massa - surgem

de uma incompletude interna do indivíduo. O ato de ler, ouvir determinado artista ou assistir filmes e séries não são mais suficientes para que esse indivíduos se satisfaçam com a obra e tão pouco para que eventuais lacunas o preencham. Debater os acontecidos, discutir teorias, encenar o que está escrito no papel e, sobretudo, estar reunido em um grupo tão semelhante a si são alguns dos métodos que fazem com que essa relação ser e obra tida como ato individual a torne social e coletivizada entre vários indivíduos de uma comunidade. Assim, os grupos juvenis e comunidades dão uma certa continuidade aquilo que gostam, possibilitando um fluxo contínuo de informações que estão em constante dialogia e construção.

(Re)invenção dos gêneros juvenis

Segundo Bakhtin (2005), os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados. A variedade e riqueza desses gêneros é exorbitante, uma vez que segundo o próprio autor; são inesgotáveis as possibilidades de multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Desse conceito, é de se imaginar a quantidade considerável de gêneros discursivos surgidos – seja de forma inédita ou repaginada - na virada do século XX para o XXI, sobretudo no âmbito da literatura consumida pelas comunidades de leitores.

As comunidades de leitores são quase completamente compostas por jovens de idade entre 11 e 21 anos – sendo também presente pessoas de outras idades, sobretudo de adultos que simpatizam com os temas abordados. Essa faixa etária acaba por implicar a leitura de obras infanto-juvenis o que pode ser observado claramente com o número exorbitante de vendas de sagas como Harry Potter (1997), Crepúsculo (2005), Jogos Vorazes (2008) e Percy Jackson (2005). Uma problemática surge a partir dessa constatação e diz respeito exatamente a classificação dessas obras enquanto romances infanto-juvenis, uma vez que esse rótulo ou o de ficção já não são suficientes para enquadrar à enorme – e variada – quantidade de gêneros diversos direcionados ao público juvenil.

Diante de da hipótese de que a classificação de infanto-juvenil não é mais suficiente para abarcar a diversidade de enunciados juvenis, necessita-se de novas no-

menclaturas responsáveis por, efetivamente, corresponder em sua integridade total as características dos romances em questão. Nesse sentido, é importante que se tenha claro a idéia de transmutação proposta por Bakhtin (2011) responsável justamente por explicar essa situação em que a realidade social vivida por esses jovens é transmutada pelo romance que a absorve e a reinterpreta como parte constitutiva. Essa noção é bastante reveladora de quão complexos são os elementos semióticos com os quais o homem lida para estabelecer relações discursivas com o outro. Assim, muitos gêneros, sobretudo os que emergem da contemporaneidade, parecem ser mais bem compreendidos se o estudo for feito à luz desse fenômeno bakhtiniano, pois embora se trate de gêneros emergentes, nada é genuinamente novo.

É a partir dessa problematização que se faz imperativo rever a questão dos gêneros juvenis, atentando para sua estrutura básica a partir do que postula Bakhtin (conteúdo temático, estilo e estrutura composicional) a fim de que se estabeleçam as categorias genéricas desses gêneros discursivos. A justificativa para tal vem justamente de Todorov quando afirma que

> É aliás duvidoso que a literatura contemporânea esteja completamente isenta de distinções genéricas; apenas, estas distinções não correspondem mais às noções legadas pelas teorias literárias do passado. Não se está evidentemente obrigado a segui-las agora; mais ainda: começa a nascer uma necessidade de se elaborar categorias abstratas que possam se aplicar às obras de hoje. De uma maneira mais geral, não reconhecer a existência de gêneros equivale a supor que a obra literária não mantém relações com as obras já existentes. Os gêneros são precisamente essas escalas através das quais a obra se relaciona com o universo da literatura. (TODOROV, 1975, p.12).

Um exemplo desses gêneros que estão dentro do grande grupo da literatura infanto-juvenil é o *Young Adult* (ou jovem adulto, em tradução livre). O romance YA é caracterizado por possuir uma temática que se passa no universo jovem, mais exatamente no enfoque da transição da passagem de adolescente/jovem para a idade adulta. Esse ritual de passagem não necessariamente está aí em um sentido literal, em que por questões de idade um jovem agora represente um papel social distinto. O que geralmente acontece é uma situação problema em que a medida que vai se

desenvolvendo e tentando se resolver pelas personagens, esses adquirem um certo amadurecimento, reflexões e características que serão importantes na fase adulta.

As histórias de narrativa YA irão possuir enfoque temático em alguma das problemáticas típicas da adolescência. Em uma análise dos títulos do gênero é possível destacar narrativas com enfoque no bullying, nas dúvidas de condição sexual, as dificuldades do primeiro amor e violência doméstica. Esses são temas que orbitam em torno da adolescência, e que o YA tira da orbita do adolescente e dá um olhar mais atento ao problema, fazendo com que as personagens ficcionais girem em torno desse problema e o leitor possa visualizar de novas perspectivas. O estilo diz respeito à seleção lexical, frasal, gramatical, e as formas de dizer dentro do texto. Essa seleção e formas de dizer estão intimamente ligadas e relacionadas ao gênero, uma vez que é exatamente ele em seu cronotopo específico que limitará ou expandirá os limites da linguagem.

Ao se propor a tratar temas adolescentes, a literatura YA faz uso também da linguagem desse grupo. Nos romances do gênero não há o uso de uma linguagem extremamente formal ou de termos complexos e recheados de floreios. Tendo o objetivo justamente de atingir o adolescente com maior eficácia, a linguagem é a arma certeira para que isso ocorra. Sendo assim, os diálogos são construídos com bastante informalidade – o que não é sinônimo de dizer que não há um compromisso com as regras da gramática normativa – e a seleção vocabular capta vocábulos que estão bem próximos do universo juvenil – o que inclui desde lugares frequentados por esses grupos até menção a artistas ou estilos contemporâneos. Essa análise se faz possível a partir do estudo da obra “Todo Dia” (2013), do autor David Levithan. Sendo enquadrada no gênero YA, a obra traz um protagonista identificado como “A”, uma espécie de espírito que todo dia acorda em um corpo diferente de um jovem aleatório. Essa realidade inusitada é que permite ao leitor conhecer inúmeras realidades diferentes dos mais variados tipos de adolescentes.

Tendo uma temática bem estabelecida e sendo isenta de características demasiadas fantásticas – como feitiços, dragões e bruxos – a obra já se opõe a muito do que é considerado infanto-juvenil. Nessa perspectiva, percebe-se a necessidade de um estudo aprofundado sobre esses gêneros que estão nas entrelinhas desse “grande pacote juvenil”, a fim de melhor estudar essas peculiaridades e conhecer melhor esse leitor que é refletido e refratado por essa literatura.

Considerações finais

O leitor contemporâneo tem cada vez mais uma literatura que, em processo dialógico, cria uma verdadeira mestiçagem de literaturas, em que cabe ao leitor reconhecer as referências e fragmentos daquilo que a antecede. Assim como já foi visto anteriormente, uma literatura "nova" sempre gera o estranhamento do pensamento dominante, assim como Shakespeare foi há muito tempo literatura de segunda pertinente apenas para tavernas e Dickens apenas distração dos leitores burgueses. Nesse sentido, o ato de descolecionar proposto por Canclini (2006) que se baseia na quebra do hábito colecionável burguês em que uma determinada estrutura dita o modo com o qual determinado público tem de lidar com a cultura dita culta.

A juventude contemporânea tem novos planos de fundos sociais aos quais, inevitavelmente, serão acoplados pela literatura. Limitar o acesso dessa literatura aos centros de ensino e à academia resulta justamente na perda da aura, não da aura que está envolta no cânone, mas sim da mais importante, a aura do leitor. A formação de indivíduos críticos – que é (ou deveria) o papel principal da escola – tem como método principal a leitura e a sua capacidade de alteridade. Colocar as novas literaturas às margens é inibir a formação leitora e, por conseqüência, negar a integração cultural de uma parcela substancial da população.

O YA é um dos muitos gêneros que se desenvolvem após a virada do século XX para o XXI que trás junto uma quantidade exorbitante de leitores de saga. Seu estudo é fundamental para a compreensão desse momento específico da literatura e para compreender também esse jovem que lê e o processo de letramento ao qual está submetido.

Marx disse que tudo que é sólido se desmancha no ar. Ainda que extremamente conservadora e centrada na aura de determinados cânones, a academia bem como outras instituições de centralização dos discursos não conseguiram conter a constante corrosão que enfrentam dos discursos que a cercam. As leituras que acontecem fora dos muros da escola já estão sendo atraídas para dentro delas, gerando grupos, criando sujeitos mais críticos e, sobretudo, novos leitores. A aula de literatura pode deixar de ser uma imposição quando esse muro que separa as

leituras de casa e da escola cair e ,finalmente, forçadas a encarar com serenidade sua posição social e suas relações recíprocas professores e alunos se verão como iguais que são: leitores.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Teoria do Romance I: a estilística**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto (Orgs.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1996. p. 21-42.

BOURDIEU, P. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. México: Siglo Veinteuno, 1997.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Segio Paulo Rouanet. 1ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

CHARTIER, Roger. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova história da cultura**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 211-238.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

MAFFESOLI, Michel. **Cultura e comunicação juvenis**. Comunicação, mídia e consumo, São Paulo, v. 2, n.4,p.11-27, 2005.

MARX, K.;ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PÔSTER

COMUNIDADES VIRTUAIS DE LEITORES: ESPAÇOS DIALÓGICOS DE PRÁTICAS PROFANAS

JANDARA ASSIS DE OLIVEIRA (UFRN)
MARIA DA PENHA CASADO ALVES (UFRN)

Introdução

A internet, conforme mostram Jenkins (2015), Lévy (1999) e Hall (2005), é responsável por alterar a forma como os sujeitos se relacionam entre si, consigo mesmo, com o mundo que os rodeia e com aquilo que consomem. Em síntese, pode-se afirmar que a dinâmica da organização social mudou devido aos meios midiáticos que aproximam as pessoas e derrubam as barreiras que, em um momento anterior, agiam como empecilhos às relações humanas. Nesse sentido, há dois movimentos que são desencadeados em virtude dessas mudanças e que impactam, diretamente, na sociedade humana rompendo com os enquadramentos que dividiam a sociedade em grupos e o acesso que cada grupo teria a diversos produtos, que, por sua vez, também eram mantidos restritos – como ocorriam com as obras de artes, os livros, os eventos culturais etc. Esses movimentos são chamados de desterritorialização e descolecionamento (CANCLINI, 2003).

O primeiro, desterritorialização, diz respeito à quebra das barreiras linguísticas e geográficas que mantinham uma separação entre as nações, em uma escala global, estados, cidades e bairros, em uma escala local (CANCLINI, 2003). Tal quebra é decorrente das ferramentas oferecidas pelas mídias digitais que permitem a interação entre os indivíduos, independente das distâncias geográficas, barreiras culturais ou linguísticas. Dentro do contexto das tecnologias digitais, é possível que um sujeito na África do Sul se torne amigo (virtual) de um que vive na China, pois, mesmo que um não fale o idioma do outro, os navegadores de internet já oferecem uma ferramenta de tradução, que permite o diálogo entre eles. De modo que há uma troca de experiências, valores e elementos culturais entre os sujeitos que, em

algum momento, são incorporados pelo outro, resultando em uma cultura híbrida que ultrapassa as noções de território geográfico.

O segundo, descolecionamento, está relacionado à estrutura que a sociedade possuía no tocante aos itens culturais, que eram mantidos limitados aos sujeitos pertencentes a determinados grupos da sociedade; a exemplo dos livros que constituem o cânone literário que, por muitos anos, apenas eram acessíveis aqueles considerados "merecedores" de lê-los, ou seja, indivíduos que tinham um determinado grau de escolaridade ou pertenciam às mais altas classes sociais. O que se vê com a cultura da convergência é que esses livros estão disponíveis, geralmente, a qualquer pessoa que tenha interesse em lê-los.

Os movimentos de descolecionar e de desterritorializar impactaram, significativamente, os modelos de identidades cristalizados na sociedade, de modo que um único indivíduo não pode mais ter sua identidade definida apenas por um aspecto de sua vida, mas por um conjunto de identidades que o formam (HALL, 2005). Fato esse possível por meio da internet que permite um maior número de "cruzamentos e misturas culturais" (HALL, 2005, p. 88), o que traduz um dos impactos do processo de desterritorializar.

É importante apontar que esses processos se realizam por meio da linguagem, vista, na perspectiva dialógica de Bakhtin, como o produto da interação humana, pois "todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem." (BAKHTIN, 2016, p. 11). Conforme Moita Lopes (1994, p. 336), a linguagem é "ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para encontrar soluções para compreendê-lo.", ou seja, ela permeia, intermedia e concretiza toda e qualquer relação humana.

Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo investigar quais são as práticas realizadas pelos leitores nas comunidades de leitores, bem como, compreender como se dão as relações dialógicas dos leitores nessa atividade.

Ler: uma atividade "profana"

O livro, no contexto da cultura da convergência, assume uma característica híbrida tendo formato tanto impresso como virtual, de modo que passa a ter uma maior abrangência quanto ao número de leitores. A utilização dos meios tecnológi-

cos e midiáticos impactaram na produção, na publicação e na distribuição dos livros que ocorrem com uma maior rapidez, possibilitando uma popularização das publicações de livros em sagas e em séries, bem como a adaptação desses livros para o cinema, a TV, o vídeo game, entre outros meios, permitindo, assim, a multiplicação das comunidades de leitores[1].

Tomando emprestada a imagem da leitura criada por De Certeau (2012), nesse contexto, podemos afirmar que: o leitor é o caçador, o livro é a sua caça e o ambiente virtual, em que o livro se prolifera e se difunde, é o seu prado. O leitor transita com o auxílio dessas comunidades pelas pradarias virtuais em busca de textos que para eles possuem caráter atrativo. Tal movimento é possível, entre outros motivos, pelas comunidades de leitores se estruturarem de modo a dar suporte aos leitores, no tocante as suas leituras. Ademais os grupos permitem aos leitores que se tornem participantes do texto, por meio de debates com outros participantes acerca das narrativas por eles lidas, ou pelo desenvolvimento de práticas consideradas "profanas", pois interferem, modificam ou ampliam o que foi criado pelo autor do texto matriz.

É importante frisarmos que essas práticas leitoras entram em conflito com as forças centrípetas (BAKHTIN, 2015), ou seja, forças presentes na sociedade que buscam unificar, homogeneizar e conter as manifestações dos sujeitos. Os grupos são, portanto, forças centrífugas (BAKHTIN, 2015), opositoras aos discursos unificadores, que ecoam os discursos heterogêneos dos indivíduos que delas participam. Essas práticas põem em funcionamento a afirmativa de Chartier (1992, p. 214) de que

> [...] ler não significa apenas submissão ao mecanismo textual. Seja lá o que for, ler é uma pratica criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos produtores dos livros. Ler é uma resposta, um trabalho [...].

Assim, as práticas dos integrantes das comunidades de leitores são consideradas profanas, pois contrariam as forças centrípetas que mantém o discurso de que

1.Conceituadas por Chartier (1992, p. 216) como sendo "[...] 'comunidades interpretativas' [STANLEY FISH, 1980] cujos membros compartilham os mesmos estilos de leituras e as mesmas estratégias de interpretação.".

o leitor é um mero receptor do texto literário, pois está "sujeito a um único significado, a uma interpretação correta e a uma leitura autorizada.", ainda mais porque a leitura deve ficar centrada nas "combinações discursivas [...] impondo-lhe uma significação intrínseca e independente de qualquer decifração." (CHARTIER, 1992, p. 213). Além disso, a atividade leitora, nas comunidades de leitores, ocorre à revelia da escola, que ainda é considerada como a responsável por essa atividade. Entretanto, o jovem leitor, raras vezes, estabelece uma relação de proximidade com os textos literários lidos na escola, haja vista o não estabelecimento de uma similitude ou relevância entre o texto e a vida do sujeito leitor. Nesse espaço, a leitura, quase sempre, é obrigatória, diferente da que ocorre em ambiente virtual que se dá pelo prazer da leitura, que é ampliado pela possibilidade de ser compartilhada com outros sujeitos.

Comunidades de leitores: espaços dialógicos

O texto próprio do meio virtual é propício para o surgimento de novos textos, pois possui um "[...] formato digital, configurável e fluido. [...] composto por blocos elementares ligados por links que podem ser explorados em tempo real na tela." (LEVY, 1999, p. 27), de modo a abarcar vários formatos de textos (verbal, visual e sonoro). As características do hipertexto permitem a realização das mais diversas práticas nas comunidades de leitores, tais como a criação de fóruns de debates; a realização de convenções; o acompanhamento da produção dos volumes seguintes dos livros que compõem a saga ou série, dos filmes e das séries de TV, incluindo discussões sobre a escolha dos atores, cenários e partes da trama que serão utilizados na adaptação; a organização de grupos para participarem de eventos, como lançamento de livros, episódios ou filmes; e a criação de fanfictions, fanvídeos e fanarts.

> As relações dialógicas são relações (de sentidos) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados no plano do sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica. (BAKHTIN, 2016, p. 92).

A partir da citação acima, podemos afirmar que todas as práticas que ocorrem por meio de hipertextos entram em, algum momento, numa cadeia dialógica com outro enunciado. Haja vista que os textos compartilhados em ambiente virtual são refletidos e refratados milhares de vezes nesse ambiente, de modo a dialogarem, direta ou indiretamente, com outros enunciados que tratam do mesmo tema. Uma vez que nosso tema de debate são as práticas realizadas por fãs, podemos afirmar, tendo como base a citação de Bakhtin, que há uma construção de cadeias dialógicas entre o enunciado dado e o que a partir dele é criado. Em outras palavras, as cadeias dialógicas se formam entre o texto matriz e os que surgem, posteriormente, a ele.

Assim os textos criados nas comunidades de leitores se relacionam entre si e com um texto matriz ou a textos que fazem parte de um determinado gênero (Figura 1). É um vinculo entre o criado (dado) e o dado (criado) que, de forma dialógica, estarão sempre ligados, formando uma cadeia enunciativa dialógica (BAKHTIN, 2016).

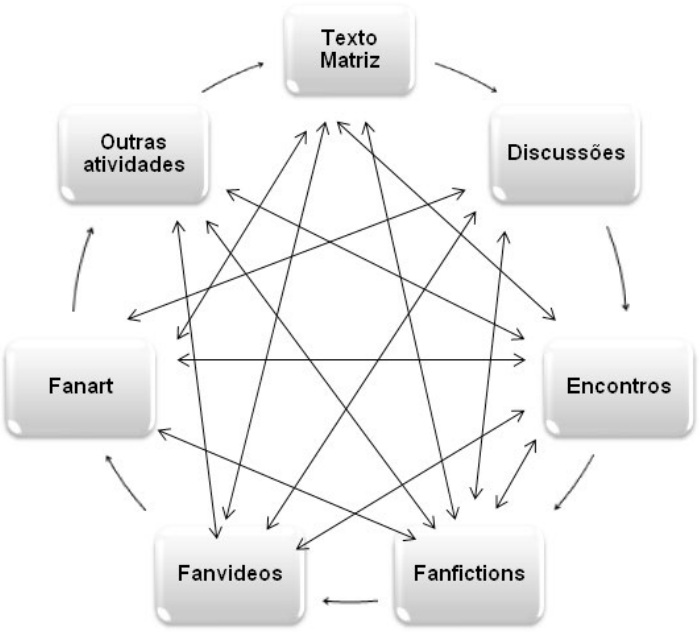


Figura 1 - Cadeia dialógica de uma comunidade de leitor.
Fonte: Criada pela autora a partir de Bakhtin (2016).

Fã: o profanador

O leitor é, segundo De Certeau (1992), o sujeito que dá sentido ao texto, ou seja, é quem dá concretude a ele. No entanto, o mesmo autor afirma que o leitor sempre foi visto como um ser sem criatividade e, portanto, que deveria ser relegado ao papel de receptor. Tal pensamento é um mito falso, haja vista, as realizações que os leitores se propõem e efetivam no cronotopo das comunidades de leitores, principalmente, após o estabelecimento da cultura da convergência, que deu ao leitor ferramentas para compartilhar suas criações.

O conceito de apropriação é relevante, nesse contexto, segundo Chartier (1992), para a compreensão das associações entre leitor e texto. Desse modo, o autor declara que "as práticas de apropriação sempre criam usos ou representações muito pouco redutíveis aos desejos ou às intenções daqueles que produzem os discursos e as normas." (CHARTIER, 1992, p. 233-234). Tal assertiva é corroborada por Bakhtin (2016, p. 95) quando assegura que o enunciado "sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular". Tais assertivas dos autores legitimam as ações realizadas pelos fãs nas comunidades de leitores, visto que ele, o leitor, se apropria de elementos, de personagens e de cenários criados em um enunciado matricial para produzir seus próprios textos que, mesmo estando relacionados a outros, são indubitavelmente únicos.

As criações dos fãs podem se dar na forma verbal, visual e sonora, ou na mescla dos três tipos de textos, as subseções a seguir tratarão de três produções: fanfiction, fanvideo e fanart.

A fanfiction (fanfic ou fic) é uma das práticas de apropriação e profanação do texto realizada pelos fãs participantes nas comunidades de leitores[2], ela é definida por Vargas (2015, p. 21-22) como sendo uma

> [...] história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidas na matriz, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prá-

2.Comunidade de leitor e está no plural, pois uma das características dessas comunidades é a possibilidade do participante participar de mais de uma delas ao mesmo tempo e pelo tempo que desejar.

> tica. Os autores de fanfictions dedicam-se a escrevê-las em virtude de terem desenvolvido laços afetivos tão fortes com a matriz, que não lhes basta consumir o material que lhes é disponibilizado, passa a haver a necessidade de interagir, interferir naquele universo ficcional, de deixar sua marca de autoria.

As fanfics possuem espaços destinados a sua publicação e são denominados de depositários. Os depositários podem ser sites, blogs, grupos em redes sociais ou outras ferramentas que possibilitem aos ficwiters (nome dado aos autores de fanfctions) compartilharem suas histórias. O fanfiction.net é o depositário de maior abrangência no planeta, pois é do tipo misto, ou seja, as publicações no site podem ser de qualquer fandom[3]. Além de terem espaços destinados apenas a sua publicação, as fanfictions possuem características próprias que permitiram o surgimento de novos gêneros discursivos exclusivos as suas produções. Como darkfic, história com o predomínio de situações depressivas, sombrias e angustiantes; furry, história com personagens que não são totalmente humanos; yaoi, história com romance entre um casal de homens; yuri, história com romance entre um casal de mulheres.

Outra característica das fics é a existência de leitores que fazem o papel de editor, os chamados beta's. Os leitores beta's são leitores que, de forma gratuita, leem os capítulos, pois a postagem das fanfics se dá capítulo a capítulo, realizam correções ou dão sugestões aos ficwiters. Além disso, o autor possui uma maior proximidade com os leitores, uma vez que os mesmos podem fazer comentários ou indicações acerca da história.

As características apontadas por Vargas (2015), ao definir fanfictions, são comuns a todas, ou quase todas, as práticas realizadas pelos fãs dentro dos fandons, já que as mesmas podem ser atribuídas aos fanvideos e às fanarts. O fanvideo é a criação e a produção de um vídeo – podendo ser a partir da montagem de várias partes de um vídeo ou vídeos (com o acréscimo ou a retirada de falas, a mudança de música, tema etc) ou a criação de um novo –, realizada inteiramente por fãs, envolvendo aspectos pertencentes a uma criação tida como "original". Assim como ocorre com a fanfiction, o fanvídeo é realizado sem a finalidade lucrativa e não pos-

3. Nome dado a uma comunidade de fã.

sui a intenção de quebra dos direitos autorais. A sua criação tem apenas o objetivo de deixar as impressões ou a visão que o fã tem com relação a um aspecto, a um desenvolvimento futuro ou a um acontecimento que não teve tanto destaque dentro da trama.

De modo que os fanvídeos são disponibilizados, gratuitamente, em sites de compartilhamento de vídeos como, por exemplo, o Youtube, mas também em sites de comunidades de leitores/fãs, como o FFan Theater, no site TheForce.net (JENKINS, 2015) – site dedicado aos fãs de Star Wars. Nesses sites os fãs cineastas tem a oportunidade de compartilhar suas produções, comentar sobre elas (quase como uma sinopse, mas com comentários específicos sobre determinadas cenas da sua trama) e receber comentários.

Assim como as duas produções anteriormente definidas, fanfiction e fanvídeo, a fanart consiste na criação de uma imagem – desenho, colagem de fotos, ilustração etc – por fã, sem resultar na obtenção de lucros e sem objetivar a quebra de direitos autorais. Sua produção se dá inteiramente pelo desejo do fã de deixar sua marca na história pela qual desenvolveu um laço afetivo e pela vontade de ter seu trabalho reconhecido por outros fãs. Assim, disponibiliza-as em sites que são destinados a tais publicações.

A fanart, também, possui depositários dedicados a sua publicação, sendo o mais conhecido o Deviantart.com. As publicações no site não são divididas por fandons, mas sim por gêneros que, por sua vez, possuem subcategorias próprias. O site reúne seis gêneros: anthro (criações baseadas em jogos de computadores), cartoons & comics (criações baseadas em desenhos animados e quadrinhos), digital art (criações com características próprias dos meios digitais), mangá & anime (criações baseadas em quadrinhos japoneses e animação japonesa feita a mão ou por computador), tradicional art e wallpaper.

Embora sejam pouco conhecidas pelo público em geral, as produções realizadas pelas comunidades de leitores e de fãs não são novas, pois conforme Jenkins (2015):

> Os fãs são o segmento mais ativo do público das mídias, aquele que se recusa a simplesmente aceitar o que recebe, insistindo no direito de se tornar um participante pleno. Nada disso é novo. O que mudou foi a visibilidade da cultura dos fãs. A web proporciona um poderoso canal de distribuição para a produção cultural amadora.

Considerações finais

As revoluções tecnológicas e midiáticas modificaram, significativamente, a forma como os sujeitos interagem entre si, com o mundo e os produtos que consomes, e, dessa forma, criaram novas concepções de sujeitos e de identidades. Identidades essas que não se baseiam apenas em questões de nacionalidade ou de regionalidade, visto que vão mais além delas e são construídas no dia-a-dia dos indivíduos.

Outros dois aspectos sofreram impactos significativos com essas revoluções e, de certo modo, estão diretamente ligados à questão das identidades, são as noções de território e cultura. O primeiro, desterritorialização, devido ao rompimento que o mundo virtual causou na ideia de território geográfico e nacional, haja vista que criou outros espaços e aproximou indivíduos de todas as nações e os continentes, independente das distâncias espaciais ou das diferenças quanto à língua, pois criou ferramentas que possibilitaram a comunicação e a troca de elementos culturais entre eles. O segundo, descolecionamento, em virtude da aproximação que causou entre os sujeitos e os elementos culturais nacionais e internacionais, uma vez que deu a oportunidade de ter um maior contato com qualquer produto cultural, livre de custos ou de barreiras (de língua, de distância ou outras), aproximação essa que rompeu com as proteções que mantinham o acesso aos elementos culturais voltados para determinados grupos.

Em síntese, as revoluções possibilitaram o fomento e surgimento de novas práticas criativas, por parte dos sujeitos. Contrariando as forças centrípetas que tentam a todo custo manter as práticas criativas dos indivíduos contidas e à margem dos demais participantes da sociedade, utilizando termos que incitam ao preconceito e ao afastamento (como literatura de massa). Entretanto, os sujeitos agem à margem, tal qual uma força centrífuga, criando maneiras de ultrapassar os obstáculos a eles impostos pelas forças centralizadoras.

As comunidades de leitores são uma dessas formas. São organizadas em pequenos, médios ou grandes grupos que, de maneira voluntária, tendo o apoio uns dos outros, desenvolvem e realizam ações que privilegiam a subjetividade e a criatividade de seus participantes. Contrariando as vozes que afirmam que o leitor deve apenas receber as informações prontas ou se prender apenas ao que o texto ou os críticos dizem.

No ambiente virtual, local em que as revoluções midiáticas e tecnológicas tiveram palco, todas as relações estão ou criam uma cadeia dialógica. Essa cadeia é fundamental para a existência das comunidades de leitores, haja vista estarem diretamente ligadas a um texto dado (matricial) e a partir dele criarem outros textos, que criam novas redes dialógicas. Além disso, os enunciados criados, dentro dessas cadeias, acabam por criarem novas redes, já que uma fanfiction pode dar origem a uma outra, a um fanvideo ou a uma fan art.

As práticas dialógicas cíclicas das comunidades de leitores são muito comuns e surgem quando um ficwiter, um artista ou um cineasta desenvolve um enredo ou um tema que envolve seus leitores a tal ponto que surgem novos textos respondentes/responsivos ao seu. Por esse motivo, as práticas desenvolvidas nesses espaços devem ser levadas em conta devido a sua importância como parte do processo de crescimento de um leitor ou, até mesmo, de um autor.

Referências

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Teoria do Romance I*: a estilística. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

CHARTIER, R. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn. *A nova história da cultura*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 211-238.

DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas*: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da SILVA e Guacira Lopes LOURO. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JENKINS, H. *Cultura da Convergência*. Tradução Susana L. de Alexandria. 2. ed. 5. reimp. São Paulo: Aleph, 2015.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999.

VARGAS, M L B. *O Fenômeno Fanfiction*: novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.

PÔSTER

DIVERSIDADE LEXICAL EM MANUSCRITOS ESCOLARES DE ALUNOS PORTUGUESES: ANÁLISE DE HISTÓRIAS INVENTADAS ESCRITAS EM DUPLAS

ELIAN DA SILVA SANTOS (UFAL)
EDUARDO CALIL DE OLIVEIRA (UFAL)

Introdução

A diversidade lexical é um indicador de desenvolvimento linguístico associado à quantificação da variedade de palavras usadas num dado texto (Martins, 2016). Esse indicador tem sido investigado em estudos sobre a aquisição de língua materna (Le Normand, Parisse, Cohen, 2008, Scherer et al. 2002, Scherer, Souza, 2011), análises contrastivas entre texto oral e texto escrito (Rodrigues, 2008), ou ainda em estudos sobre textos escolares (Martins, 2016; Johansson, 2008).

A DiL tem sido um parâmetro importante para a identificação da riqueza lexical do texto, porém não é facilmente medida, uma vez que ela resulta do produto de vários indicadores, tendo que levar em conta fatores diferentes, tais como gênero de texto, tamanho do texto e estilo. Em um estudo sobre riqueza lexical, Read (2000) identificou quatro componentes que contribuem para a riqueza de um texto: variação lexical ou diversidade lexical, densidade lexical, sofisticação lexical, e o número de erros. Variação lexical ou a diversidade lexical tem a ver com a extensão do vocabulário que o escritor conhece e usa ao produzir um texto. Uma característica importante da DiL é que ela tende a se mostrar significamente maior na escrita do que na fala (Ure, 1971; Halliday, 1985).

A literatura especializada refere-se à fórmula matemática proposta por Templin (1957) para o cálculo da diversidade lexical em textos orais e escritos. Conhecida como TRR (*Type-Token Ratio*), essa fórmula calcula a razão entre o número total de palavras diferentes (types) e o número total de palavras (tokens), O resultado da medição da DiL através da TTR pode ser expresso no intervalo de 0 e 1, ou em

percentagens entre o intervalo de 0 a 100%. Quanto maior o valor da TTR, mais diversificado será o vocabulário no texto analisado (DeBoer, 2014).

No estudo de Deboer (2014) sobre análise das medidas usadas para calcular a diversidade lexicalfoi notado que, em textos longos, a TTR tende a adquirir valores menores, pois o aumento no número de palavras diferentes não acompanha o aumento no número total de palavras escritas, resultando na redução da taxa de crescimento da TTR. Isso se dá em decorrência da natureza da língua e da repetição do vocabulário funcional, e.g. preposições e artigos (Deboer, 2014; Fergadiotis, 2013; Koizumi, 2012). Diante disto, o uso da TTR é recomendado apenas na comparação de textos de extensão similar produzidos por grupos sob condições similares. Logo, ainda é possível seu usopara comparações entre textos de crianças com faixas etárias semelhantes (Johansson, 2008).

Templin (1957), em um estudo sobre a diversidade lexical, examinou a TTR calculada em amostras de enunciados de 480 crianças entre três e oito anos de idade. Os resultados evidenciaram que, embora os números de tipos (types) e palavras (tokens) aumentassem entre três e oito anos, o número total de palavras correspondia na amostra ao dobro do número de palavras diferentes.

Rodrigues (2008) usou a diversidade lexical em um estudo sobre o processo de aprendizagem da língua escrita das crianças. O estudo tinha como finalidade analisar e caracterizar a capacidade da composição escrita, em termos da produtividade, da diversidade lexical e do domínio da ortografia em crianças do ensino básico. Para isso, foi realizado um estudo empírico através da análise de textos de criação espontânea a partir de temas previamente definidos, porém sem restrições de tempo, número de páginas ou palavras. Os textos foram produzidos por 227 crianças do 1ª ao 4º ano de escolaridade, ambos os sexos, com idade entre 6 a 11 anos. Os textos foram analisados quanto ao total de frases, total de palavras, total de palavras diferentes e diversidade lexical. Os resultados obtidos mostraram que o desempenho dos alunos aumentou progressivamente do 1º para o 3º ano, mantendo-se idênticos nos dois grupos de crianças mais velhas. Também foi observado que sobre o número de páginas, de palavras escritas e palavras diferentes, as meninas escreveram mais que os meninos.

Martins (2016), seguindo a mesma linha de pesquisa, analisou a correlação entre a diversidade lexical e a progressão escolar de alunos portugueses do 5º, 7º e 10º

ano do ensino básico. Ele constatou que há uma correlação positiva entre a diversidade lexical e progressão escolar do quinto ao décimo ano em ambos os registros textuais, ou seja, quanto mais se avança nos anos de escolaridade, ciclo a ciclo, mais variado se torna o vocabulário dos alunos. Entretendo, a correlação encontrada não se apresentou de forma linear, visto que não foram detectadas diferenças significativas entre o quinto e sétimo ano. Esse resultado pode ter sido inesperado, quando confrontado com a expectativa comum de que, na escola, de ano para ano, há um crescimento progressivo das competências vocabulares dos alunos.

Apesar da diversidade lexical ser um importante indicador do desenvolvimento linguístico, observa-se quehá poucas investigações que tomam como objeto de análise os textos produzidos por alunos dos anos inicias do Ensino Fundamental. Diante disso, o presente trabalho tem como finalidade investigar como se manifesta a diversidadelexical (DiL) em textos produzidos por díades de alunos portugueses recém alfabetizados com faixa etária de sete anos, a fim de responder se há aumento na diversidade lexical ao decorrer das produções.

Metodologia

O material estudado pertence ao banco de dados do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) e compõe o Dossiê Vigia_2015. Este dossiê foi formado por um amplo conjunto de materiais (registro audiovisuais dos processos de escrituras de propostas de produção textual e seus respectivos manuscritos escolares) coletados em uma sala de aula com vinte alunos com faixa etária de sete anos, do 2º ano da Escola Básica de Vigia, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Vagos, atendendo a alunos da zona rural de Portugal. A coleta deu-se entre os meses de janeiro e março de 2015.

Uma vez por semana, durante seis semanas, os alunos agrupados em díades produziram 6 propostas de produção. A professora solicitou que as díades (sempre formadas pelos mesmos alunos) trabalhassem juntas para escrever um único texto. Em função de faltas de alguns alunos nos dias das propostas feitas, foram formadas díades novas, ou quando isso não foi possível, o aluno escrevia sozinho. Somente consideramos neste estudo os manuscritos produzidos pelas mesmas díades, em todas as propostas feitas. As propostas foram feitas a partir de temas livres ou de

sugestão de temas e personagens. Apesar das propostas terem sido “sugeridas” ou “livres” e de ter havido alternância de quem ficaria responsável por escrever e por ditar, também não iremos considerar estes aspectos nos resultados apresentados aqui. Constituímos, portanto, nosso corpus com quarenta e dois textos, escritos por quatorze alunos, agrupados em sete díades. Vale observar que este conjunto de textos foram produzidos sob as mesmas condições de sala de aula, cujas propostas feitas pela mesma professora para os mesmos alunos, envolvendo o mesmo gênero textual. Estes fatores não somente podem fornecer informações sobre as medidas de diversidade e densidade lexical nos textos, como podem nos ajudar a comparar essas medidas entre as produções individuais e em díade.

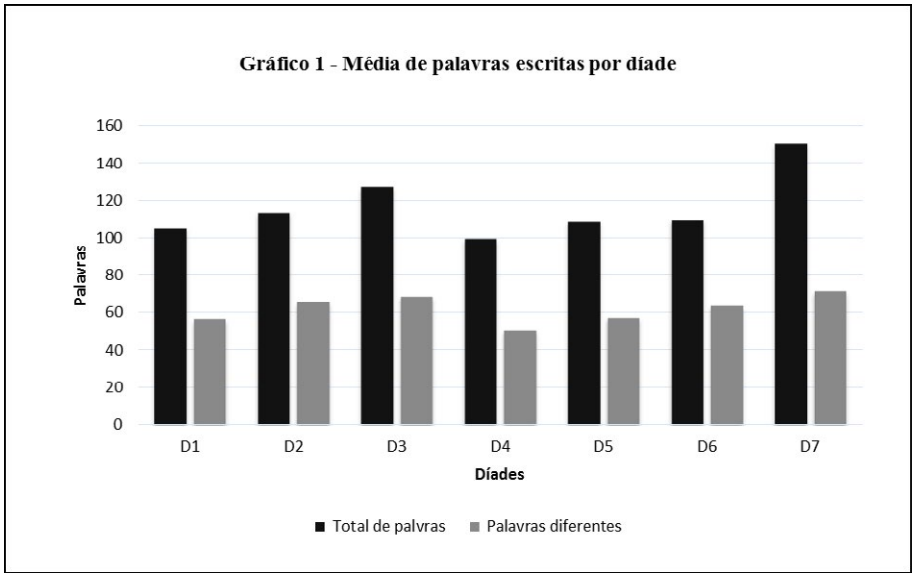
Para homogeneização dos textos escolares, os problemas ortográficos e de separação de palavras foram normatizados. O total de palavras foi contado a partir do título, ou, nos casos em que a história não apresentasse título, consideramos a primeira frase escrita até a última palavra (inclusive quando essa palavra era “fim”). Para calcular a diversidade lexical as palavras diferentes (types), foram contadas considerando apenas uma vez a ocorrência de cada palavra. Isto é, “rei” e “reis” ou “o” e “os” foram consideradas, respectivamente, como ocorrências duas palavras diferentes, mas as ocorrências de “rei” ou de “menino” por mais de uma vez no texto foram contadas, em cada caso, como apenas uma palavra diferente. Para a obtenção dos valores da diversidade lexical, os textosforam inseridos no programa computacional Lexicalanalytics e obtiveram os valores por texto através da TTR que nos permitiram chegar nos resultados que serão discutidos adiante.

Resultados e discussões

Analisando os 42 textos produzidos pelas sete díades e calculando as quantidades de palavras escritas, foram obtidos os resultados abaixo.

Comparativo da quantidade de palavras escritas por díade.

Tabela 1 - Palavras por díade	
Média geral	116,67
Desvio padrão	17,30
Intervalo	50,67
Texto maior (1)	150,67
Texto menor (1)	100,00

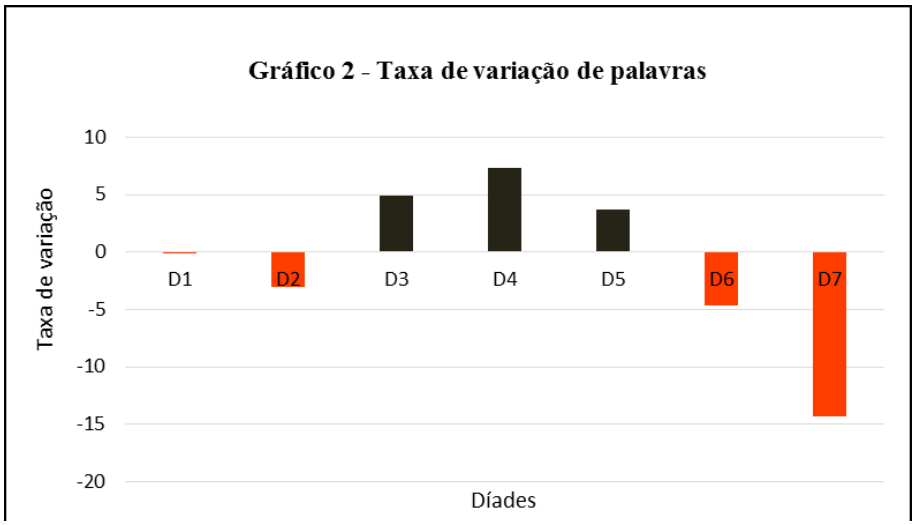


Fonte: Os autores.

A média geral das palavras escritas pelas díades nos textos é de 116, 67 palavras com desvio padrão (DP) de 17,30 palavras. A díade que apresentou a maior média de palavras foi a D7 com aproximadamente 150 palavras, sendo cerca de 72 palavras diferentes, ela também foi a díade que mais se desviou da média geral,

com um desviode aproximadamente 34 palavras. A díade que escreveu o menor número de palavras foi a D4, com uma média de 100 palavras escritas, sendo cerca de 51 palavras diferentes. As médias de palavras escritas pelas díades se distribuem dentro de um intervalo de 51 palavras. As médias também apresentam uma assimetria positiva para direita de 1,52.

O gráfico abaixo mostra um comparativo entre o crescimento do número de palavras das díades ao longo das produções.

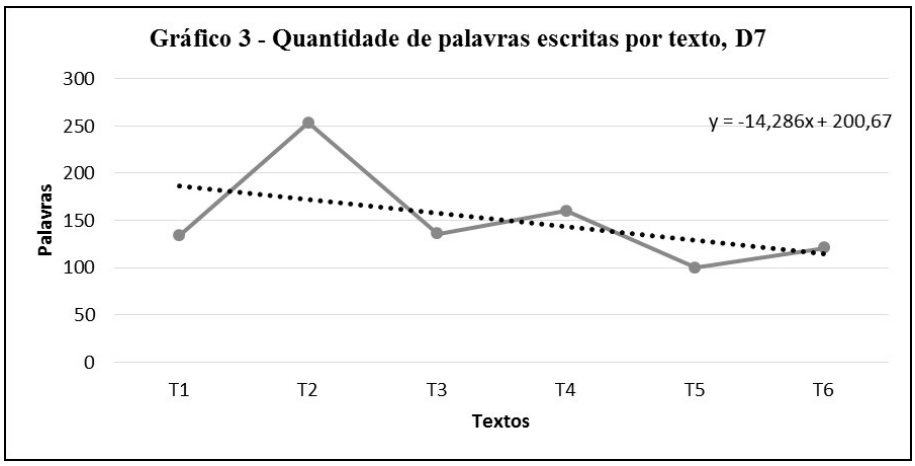


Fonte: Os autores.

O gráfico 2 mostra a taxa de variação no número de palavras de cada díade durante as produções, essa taxa foi obtida a partir da linha de tendência dos gráficos de palavras das amostras de cada díade, extraindo a inclinação da reta da equação gerada. Dessa forma, se a inclinação for positiva, a díade apresentou crescimento, caso contrário, decrescimento. Vemos que a D4 adquiriu uma inclinação de aproximadamente (+7,3143), resultando na maior taxa de crescimento de palavras no transcorrer das produções. A D7 apresentou a menor taxa (-14,286), ou seja, foi a díade com maior decrescimento no número de palavras. A D1 obteve uma inclinação muito próxima de zero (-0,1429), mas negativa, o que representa um decrescimento, apesar de ser muito pequeno.

É importante ressaltar que a D7, mesmo com a maior média de palavras, foi a díade com maior taxa de decrescimento de palavras no transcorrer das produ-

ções. Analisando o gráfico a seguir de produções da díade em questão, vemos que a mesma mostrou um grande número de palavras em T2, mas não manteve esse patamar, apresentando produções com número de palavras bem inferior a T2, justificando a taxa de decrescimento. T2 também foi responsável pelo alto valor da média de palavras escritas da díade.

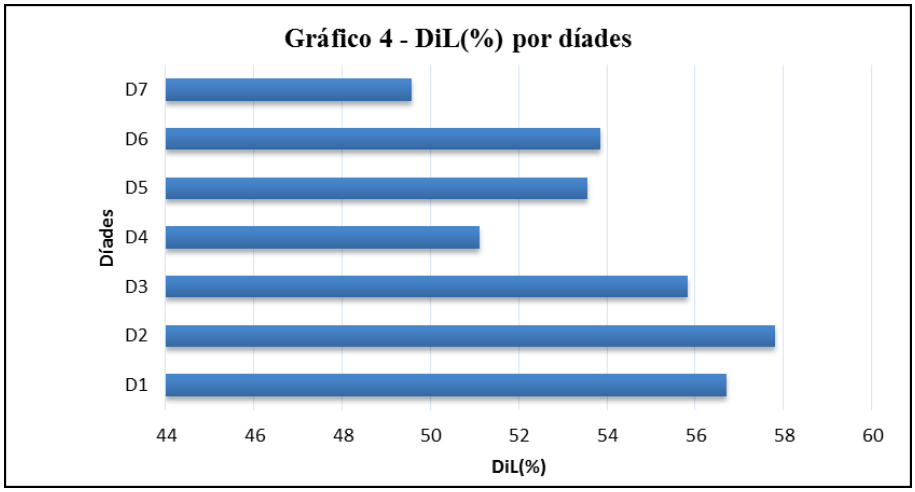


Fonte: Os autores.

Diversidade lexical (DiL) das díades.

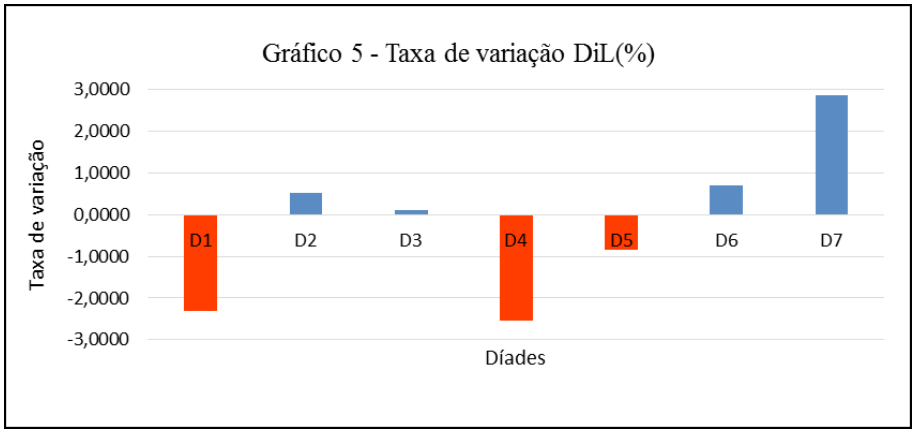
Através do gráfico abaixo, podemos observar a média da DiL de cada díade, e como ela se comportou durante as produções.

Tabela 2 - DiL (%) por díade	
Média	54,03
Desvio padrão	2,98
Intervalo	8,24
DiL Maior (1)	57,80
DiL Menor (1)	49,56



Fonte: Os autores.

A média geral da DiL obtida pelas díades foi de 54,03% com um desvio padrão de 2,98. O desvio padrão obtido mostra que a média da DiL obtida individualmente por cada díade se distanciou pouco da média geral, logo, existe pouca variação entre elas. O intervalo de distribuição das médias da DiL é de 8,24 %. A D2 apresentou a maior DiL com 57,80%, apesar de ter sido a díade que escreveu um dos textos com menores números de palavras. Já a D7 obteve a menor DiL com 49,56%, todavia, foi a díade que escreveu o maior número de palavras durante as produções. Isso ocorre devido à relação inversa do número de palavras e DiL.



Fonte: Os autores.

Segundo o gráfico 5 e seguindo o raciocínio da análise referente à taxa de variação, é possível realizar uma observação sobre o comportamento da DiL durante as produções das díades. A D4 obteve o maior decrescimento de DiL no decorrer das produções, com (-2,5473), enquanto que a D7 atingiu a maior taxa de crescimento, com (+2,8735). Em contraste, D4 adquiriu o maior crescimento de número de palavras e o maior decrescimento de DiL, enquanto a D7, o maior decrescimento de número de palavras e o maior crescimento de DiL, prevalecendo a relação inversa entre o número de palavras e a DiL também na taxa de variação.

Conclusão

Neste trabalho, foi realizado um estudo com o propósito de investigar a disposição e variação das medidas de quantidade de palavras e diversidade lexical emuma amostra de quarenta e dois textos produzidos por alunos portugueses recém alfabetizado sob condições didáticas semelhantes.

Nossa análise estatística mostrou que aconteceram variações significativas na quantidade de palavras escritas pelas díades. Através dos resultados obtidos por meio da taxa de variação da quantidade de palavras escritas, foi possível constatar que 57% das díades apresentaram crescimento no número de palavras escritas, enquanto que 43%, diminuição. Também foi observado que na maioria das díades o número de palavras escritas correspondia ao dobro de palavras diferentes, chegando a um resultado semelhante ao já identificado por Templin (1957) em seu estudo sobre diversidade lexical.

Na diversidade lexical, as díades não apresentaram uma diferença significativa entre si. Entretanto, foi notado um resultado inversamente proporcional em relação à quantidade de palavras e diversidade lexical, sendo constatado que quanto maior o número de palavras escritas, menor a DiL. Esses resultados são mais visíveis através da D7, que, apesar de apresentar o maior número de palavras escritas por díade e por manuscritos, foi a díade que obteve a menor DiL. Esse fenômeno tem relação com a diferença na taxa de crescimento do número de types e número tokens. A medida que o comprimento do texto aumenta, há um aumento na repetição do vocabulário funcional da língua, e.g. preposições e artigos (Deboer, 2014; Fergadiotis, 2013; Koizumi, 2012).

Os resultados também mostraram que 57% das díades obtiveram crescimento na DiL e 43% apresentaram diminuição. Sendo assim, durante as produções, notou-se que a quantidade de díades que obtiveram decréscimo no número de palavras, corresponde à mesma quantidade de díades que apresentou crescimento na DiL.

A fim de verificar a persistência dessas características, é necessário que esses resultados sejam comparados com trabalhos futuros, coletados em condições semelhantes.

Referências

DEBOER, F. Evaluating the comparability of two measures of lexical diversity. 2014.

FERGADIOTIS, G. HEATHER, H. and THOMAS, M._Measuring lexical diversity in narrative discourse of people with afasia, 2013.

HALLIDAY, M. Written language, standard language, global language, 2003.

JOHANSSON, V. Lexical diversity and lexical density in speech and writing: a developmental perspective, 2008.

KOIZUMI, R. Effects of text length on lexical diversity measures: Using short textswith less than 200 tokens, 2012.

LE NORMAND, M-T LE; PARISSE, CH.; COHEN, H. Lexical diversity and productivity in French preschooolers developmental and biosocial aspects by developmental, gender and sociocultural factors. ClinicalLinguistics&Phonetics, January, 2008.

MARTINS, M. A diversidade lexical na escrita de textos escolares, 2016.

READ, J. Assessing vocabulary. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SCHERER, S. Evolutive profile of the type/token relation in the child berween three and five years old, 2002.

SCHERER, S.Types and tokens in typical language acquisition of Brazilian Portuguese subjects among 18 and 32 months, 2011.

TEMPLIN, M. Certain language skills in children: their development and interrelations. Westport, CT: Greenwood, 1957.

URE, J. 'Lexical density and register differentiation'. In G. E. Perren& J. L. Trim (eds.). Applications of linguistics. Selected papers of theSecond International Congress of Applied Linguistics, Cambridge 1969,443-452. Cambridge: Cambridge University Press, 1971.

PÔSTER

O LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE INGLÊS: O FILM REVIEW

MARYANA JOSINA TAVARES DA ROCHA (UNEAL)
DELMA CRISTINA LINS CABRAL DE MELO (UNEAL)

Introdução

Em 2012 comecei a lecionar em uma escola de idiomas na cidade de Arapiraca–AL; um fato que chamou minha atenção foi o hábito dos professores desta escola levarem filmes para assistirem com os alunos e, posteriormente, utilizarem o mesmo filme para trabalhar o vocabulário, a gramática e a fala; o mais importante em minha opinião era como os alunos se sentiam motivados e contentes nessas atividades. Pude perceber também que os professores não utilizavam os filmes para ensinar a habilidade da escrita em L.I; então, resolvi priorizar esta habilidade neste trabalho. Assim, utilizamos o gênero textual *film review,* como fator motivacional para o letramento crítico e para a produção de textos em língua inglesa.

A escrita em língua estrangeira

Ao aprender uma língua estrangeira, aprendemos a nos comunicar e interagir com pessoas de culturas diferentes, ler e escrever. Nesse sentido, pode-se dizer que a língua inglesa está cada vez mais presente em nossa rotina, desde filmes, seriados, livros, artigos, *slogans* de produtos e roupas; e tem se tornado um instrumento de grande valia na interação entre as pessoas. Ao dominar esse idioma é possível se comunicar com pessoas de vários países, viajar, ler e escrever, superando assim as barreiras linguísticas, adquirindo conhecimento e aprendendo sobre novas culturas (SILVEIRA, 1999).

A habilidade da escrita desempenha papel importante na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois, a mesma contribui para que os aprendizes adquiram a língua alvo de maneira sistemática da mesma forma que ocorre quando ingressamos na escola para aprender a língua materna. Existem diversos benefícios relacionados à habilidade da escrita no ensino de línguas segundo Raimes (1983). A autora defende que, em primeiro lugar, através da escrita, reforçam-se as estruturas gramaticais, as expressões idiomáticas e o vocabulário; em segundo lugar, essa habilidade, leva o aprendiz a se aventurar na língua e ir além do que já foi aprendido; em terceiro lugar, ao escrever, o aluno envolve-se com a nova língua, e empenha-se para expressar suas ideias.

Assim, podemos dizer que dominar uma língua estrangeira tornou-se um diferencial na vida pessoal e profissional. Nas palavras de Köche (2010, p.9):

> No contexto atual, ler e escrever de forma eficiente é extremamente importante, tanto na vida pessoal, quanto na profissional, visto serem competências que facilitam a inserção do sujeito nas diferentes esferas sociais.

Visto que o conhecimento da Língua inglesa[1] traz diversos benefícios para a vida pessoal dos aprendizes, como dito anteriormente, pode ser de extrema importância aprender a escrever nesse idioma para aproveitar as oportunidades de trabalho que venham a surgir. Vale salientar que diversas empresas multinacionais, exigem fluência em língua estrangeira para diversos cargos; deste modo ao dominar a escrita em L.I pode-se conquistar um emprego melhor, independente da área de atuação (LINDERMANN, 1995 apud MELO, 2011).

Existe também a possibilidade de evoluir na carreira acadêmica, levando em consideração que duas línguas estrangeiras são obrigatórias em cursos de pós-graduação, uma no mestrado e outra no doutorado e a L.I pode ser uma das línguas estrangeiras mais requisitadas para participar de eventos e publicar artigos em revistas internacionais.

1. Doravante L.I

O letramento crítico

O letramento crítico está presente nas áreas das letras e da educação e há uma diversidade de conceitos para o mesmo. Para Heath (1982, apud SOARES, 2002, p. 145), "um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e seus processos de interpretação". Segundo Rojo (2009), o letramento crítico contribui para que os aprendizes possam lidar com os textos, perceber valores, as intenções, relacionando quem o escreveu e com qual propósito.

Tendo em vista que os meios de comunicação mudaram e que grande parte da população atual faz uso da internet e de novas tecnologias para se comunicarem, é possível perceber que através da *internet*, nas telas dos aparelhos eletrônicos, como computadores, *smartphones*, *tablets, e-books,* surgem novos espaços de escrita (Soares, 2002) – denominados de "suportes" por alguns autores a exemplo de Marcuschi (2008, 2010) que podem ser exploradas pelo professor. Segundo Soares (2002, p.152):

> A tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento.

No entanto, vale salientar que o professor deve estar ciente das mudanças tecnológicas que vêm acontecendo e se adaptar à nova realidade dos aprendizes, pois a concepção de que somente o professor detém conhecimento está ultrapassada; pode-se afirmar que, graças ao acesso às tecnologias e à informação veiculada por meio dela, o aluno também possui conhecimento (Ramal, 2000). Para esclarecer melhor essa questão, Soares (2002, p.146) escreve que:

> No quadro desse conceito de letramento, o momento atual oferece uma oportunidade extremamente favorável para refiná-lo e torna-lo mais claro e preciso. É que estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a web), a internet.

Assim sendo, o professor necessita se envolver na realidade do aluno; Nas palavras de Tavares e Stella (2014, p.94) faz-se necessário: "Saber ouvir o outro naquilo que o outro possui de singular, de especial, e produzir sentido a partir disso é entrar no processo de uma escuta não-indiferente ao outro".

Devemos atentar para o fato de que as crianças, em grande parte, na atualidade, tem iniciado os letramentos digitais antes mesmo de terem um letramento alfabético completo. Os alunos estão aprendendo a utilizar gêneros textuais sozinhos como se estivessem brincando, e, assim, podem chegar a percebem as diferenças entre um *email* mais formal e uma mensagem numa rede social entre amigos na qual se utiliza abreviações, *emoticons,* dentre outros*.*

Assim, cabe ao professor recorrer ao conhecimento que o aprendiz traz pra escola e utilizá-lo como estratégia de aprendizagem e motivação para direcioná-lo a um conhecimento mais amplo. Segundo Xavier (2004), os professores devem guiar os aprendizes nesse processo e entrar em sua realidade trazendo, a princípio, conteúdos que estão presentes em sua rotina. Nesse sentido, para o autor (Op. cit, 2004), a internet surge também como uma ferramenta para ajudar no auxílio à aquisição da leitura e da escrita (Op. cit, 2004).

Os gêneros textuais

Os gêneros textuais sempre estiveram presentes em nossas vidas. Surgiram através de civilizações que tinham apenas padrões orais e usavam um número limitado de gêneros. Após o surgimento da escrita alfabética os gêneros se multiplicaram, e continuaram a se expandirem graças à cultura impressa, a industrialização e a cultura eletrônica (MARCUSCHI, 2010).

Diariamente necessitamos fazer uso de gêneros textuais para nos comunicarmos e interagirmos uns com os outros. Segundo Bronckart (1999:103 apud MARCUSCHI, 2008, p.154): "A apropriação de gênero é um mecanismo fundamental de socialização, e de inserção prática nas atividades comunicativas humanas". É importante salientar que os gêneros apresentam padrões sócios comunicativos definidos por um estilo e uma finalidade. Alguns exemplos de gêneros que utilizamos diariamente são: carta, receita culinária, lista de compras, *email,* cardápio dentre outros (MARCHUSCHI, 2010).

Para Bakhtin (1979, apud MARCUSCHI 2008, p.163) "Os gêneros se imbricam e interpenetram para constituir novos gêneros." Através desta heterogeneidade é praticamente impossível classificar e nomear todos eles.

Deve-se perceber que o gênero textual está relacionado ao seu propósito sócio comunicativo, levando em consideração sua função, intenção e interesse, e não por sua forma (MILLER, 1984 apud MARCUSCHI, 2010). Douglas Biber (1988 apud MARCUSCHI, 2010) enfatiza esta ideia e escreve que os gêneros são determinados pelos objetivos dos falantes, deixando claro, que é uma questão de uso e não de forma. Marcuschi (2008, p.150) explica essa questão afirmando que:

> Cada gênero textual tem um proposito bastante claro, que o determina e lhe dá uma esfera de comunicação. Aliás, esse será um aspecto bem interessante, pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua função se dá basicamente pela função e não pela forma.

Ao escrevermos uma monografia temos o objetivo de conseguir uma nota, já uma propaganda, almeja vender um produto, enquanto uma receita culinária orienta na preparação de um alimento. Assim, podemos dizer que os gêneros textuais estão ligados a vida social e cultural, e os falantes os utilizam quando almejam conquistar um determinado objetivo (MARCUSCHI, 2008).

Diante da necessidade de direcionar o aprendiz de forma mais clara, o ensino dos gêneros textuais vêm sendo aplicados ao ensino da escrita tanto estrangeira quanto em língua materna, principalmente em cursos de letras, pois sugerem um ensino mais prático, em nossa opinião. Acreditamos que o uso dessa abordagem para o ensino da escrita em L.I é benéfica, pois ajuda o aprendiz a narrar fatos do seu cotidiano, expor sua opinião, convencer, negociar, persuadir e interagir com o mundo. Então ao reconhecer um gênero textual, o aprendiz consegue compreender e interpretar o texto em sua totalidade (BAZERMAN, 2006 apud MELO, 2011).

O gênero textual: *film review*

Assistir a filmes sempre foi o passatempo preferido da maioria das pessoas. O cinema, antes de lançar um filme, se utiliza de trailers como forma de persuasão para atrair os milhões de fãs ao redor do mundo. Além dos trailers, podem-se recorrer às resenhas de filmes, correspondente ao termo *film review* em inglês, para se atualizar quanto aos lançamentos do cinema e ao mesmo tempo escolher ao que se pretende assistir. Esse gênero textual tornou-se, devido a atração dos fãs pelo cinema, muito popular em livros didáticos de L.I tais como: CHIMIM, Renata; KIRMELIENE Viviane; OXENDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; SELIGSON, Paul, dentre outros, direcionados a qualquer faixa etária, principalmente para jovens e adultos para motivação da leitura, da escrita e até mesmo da conversação.

No que se refere a sua circulação, podemos perceber que esse gênero está em diversos espaços como, por exemplo, revistas, jornais, blogs, sites e no livro didático, como dito anteriormente. Na internet, por exemplo, pode-se constatar que esse gênero vem ganhando mais adeptos, e que as pessoas estão utilizando blogs e redes sociais para publicar suas resenhas; um dos possíveis fatores para esse fenômeno, é que muitos expectadores querem compartilhar suas opiniões sobre os filmes assistidos por eles e ajudar ou persuadir seus amigos, familiares

ou seguidores a assistirem um determinado filme. De acordo com Citelli (1994, p.22), “escrevemos porque desejamos elaborar uma rede de significados com vista a informar, explicar, discordar, convencer, aconselhar, ordenar”. Assim “o mecanismo mais prático encontrado pela humanidade para formar e informar pessoas continua sendo a linguagem (Op. Cit ,1994, p.48).

Escrever um *film review*, pode ser de grande valia para o aprendiz tanto de língua materna quanto de língua estrangeira, pois ao escrevê-lo o aluno tem a oportunidade de aprender e praticar a argumentar de forma eficiente. Isso contribui para o letramento crítico do aprendiz, ou seja, contribui para que ele possa interagir, opinar e gerenciar de forma positiva seus relacionamentos pessoais e profissionais (ABREU, 2008).

Ao utilizarmos o *film review* no ensino da escrita em L.I, estaremos indo além do ensino de uma língua estrangeira. Estaremos, até certo ponto, entrando em uma relação mais intima com os aprendizes e motivando-os pelo fato de podermos descobrir o que mais lhes atrai e conhecermos seu ponto de vista; pois, de acordo com nossa experiência, seu interesse em filmes e series é muito grande. Segundo Abreu (2008), os professores devem persuadir seus alunos a manterem o interesse pelos estudos, fazendo o uso de um ensino prazeroso e interessante, tentando ouvir os alunos, seus interesses, sonhos, realidade e motivações.

Metodologia

O objetivo da pesquisa de campo desse trabalho foi o de levar o aprendiz de nível intermediário I de uma escola de idiomas a produzir um *film review*, gênero textual motivador do letramento crítico. O trabalho foi realizado a partir de uma sequência didática aplicada durante o primeiro semestre letivo de 2016 bem como conhecer a relação e a afinidade dos alunos com a escrita na língua inglesa. A coleta de dados que constou da sequência didática, de questionários e produção de textos, se deu entre os dias 22 de fevereiro e 7 de março, totalizando 10 e 30 minutos hora/aula.

Assim, os participantes desta pesquisa responderam a um questionário de sondagem para que pudéssemos conhecer a relação dos aprendizes com a escrita em língua inglesa e com o gênero textual *film review;* posteriormente, os alunos participaram de uma série de atividades de gramática, vocabulário, leitura e análise de textos do gênero citado, assistiram a um filme, pesquisaram sobre o mesmo e produziram um *film review.* Além disso, os mesmos responderam a um questionário de satisfação com o intuito de descobrir o que os informantes tinham achado sobre a sequência didática e sobre a participação na pesquisa. Vale salientar que estamos finalizando a análise dos dados.

Considerações finais

Como dito anteriormente, este trabalho teve como objetivo ensinar o gênero textual *film review,* gênero motivador do letramento crítico, assim como também, investigar a relação do aprendiz do nível intermediário com a escrita em Língua Inglesa e analisar a argumentação em textos por eles escritos, Convém relembrar que esta pesquisa-ação contou com a participação de 10 (dez) alunos do Instituto de Línguas Estrangeiras (escola de idiomas) da cidade de Arapiraca/ AL, que responderam a um questionário de sondagem, participaram de uma sequência didática, produziram os textos escritos que estão sendo analisados e, posteriormente, responderam a um questionário de satisfação.

Vale salientar que o trabalho ainda não foi finalizado, porém, ao fazermos uma breve análise dos dados foi possível constatar no questionário de sondagem que os tipos de textos favoritos dos alunos são os argumentativos e que eles se sentem motivados e envolvidos quando solicitados a escrevê-los, acreditamos que isso ocorra pois nos textos argumentativos os alunos podem mostrar seu ponto de vista e em suas palavras aguçar o senso crítico.

Foi interessante também verificar que uma sequência didática voltada à produção de gêneros textuais em inglês e a realidade do aluno é capaz de motivar e engajar o aprendiz nas atividades propostas pelo professor durante o processo de ensino –aprendizagem.

Quanto alguns textos produzidos pelos alunos, pudemos constatar que, embora muitos deles tenham apresentado erros gramaticais e interferência da língua materna, a grande maioria conseguiu escrever o gênero textual solicitado, utilizou a gramática lecionada durante as aulas e fez uso de argumentos para convencer e persuadir o leitor sobre a qualidade do filme.

Quanto às respostas dadas pelos alunos ao questionário de satisfação pudemos perceber que os alunos se sentiram motivados com a sequência didática e compreenderam esta pesquisa como uma experiência benéfica à sua aprendizagem da produção de textos. Ou seja, ao enfatizar o letramento crítico no ensino de L.I estamos motivando o aprendiz, entrando em sua realidade.

Podemos concluir que a produção textual em Língua Inglesa é possível desde que haja interesse por parte dos aprendizes em estudar a língua como um todo e desde que o professor entre na realidade do aprendiz, guiando-o e motivando-o.

Portanto, esperamos que ao finalizarmos a análise deste trabalho, possamos contribuir de alguma forma para uma reflexão sobre o ensino da escrita em língua estrangeira e dar prosseguimento a novas pesquisas nessa área.

Referências

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 11ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

CITELLI, Adilson. **O texto argumentativo**. São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1994.

KÖCHE, Vanilda Salton. **Leitura e produção textual:** gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis: RJ: Vozes, 2010.

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade**.** São Paulo: Parábola editorial, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELO, Delma Cristina Lins Cabral de. **O ensino da produção escrita em inglês numa abordagem de gênero textual:** o artigo de opinião. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Linguagem) Universidade Federal de Alagoas, 2011.

RAIMES, Ann. **Techniques in teaching writing**. New York: Oxford University Press, 1983.

RAMAL, Andreia Cecilia. **Ler e escrever na cultura digital.** Porto Alegre: Revista Pátio, ano 4, no. 14, agosto-outubro p. 21- 24, 2000.

ROJO, Roxane**. Letramentos múltiplos, escolas e inclusão social**. São Paulo, Parábola editorial, 2009.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras**: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió – São Paulo: Edições Catavento,1999.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura**. Educ. Soc Campinas, vol.23, n 81, p.143 -160, dez, 2002.

TAVARES e STELLA. **Novos letramentos e a língua inglesa na era da globalização:** Desafios para a formação de professores. Maceió, EDUFAL, 2014.

XAVIER, Antonio C. **Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet.** Lucerna, Parábola, 2004.

PÔSTER

O PAPEL DO LINGUISTA NO TRATAMENTO DA AFASIA

LILIANE MARIA DE OLIVEIRA SILVA (UFPE)

Introdução

O presente artigo fala sobre a afasia, patologia causada por uma enfermidade na área cerebral que tem como consequência um estado anormal na articulação/compreensão da linguagem. O cientista Paul Broca descobriu a área conhecida como *área de Broca*, no lado esquerdo do cérebro, especificamente no lóbulo frontal, envolvida nos problemas de produção da linguagem. Da mesma forma, foi descoberta a área de Wernicke, pelo cientista do mesmo nome, localizada no lóbulo parietal, onde é desenvolvida a compreensão. Além desses tipos clássicos de afasia existem muitos outros onde a semiologia linguística é diferente. Do outro lado, os estudos de Jakobson são pioneiros a esse respeito, já que o autor desenvolve as primeiras implicações linguísticas acerca desse distúrbio. Em seguida, iniciam-se pesquisas interdisciplinares, aprimorando as já iniciadas, com o intuito de atender as necessidades dos pacientes afetados.

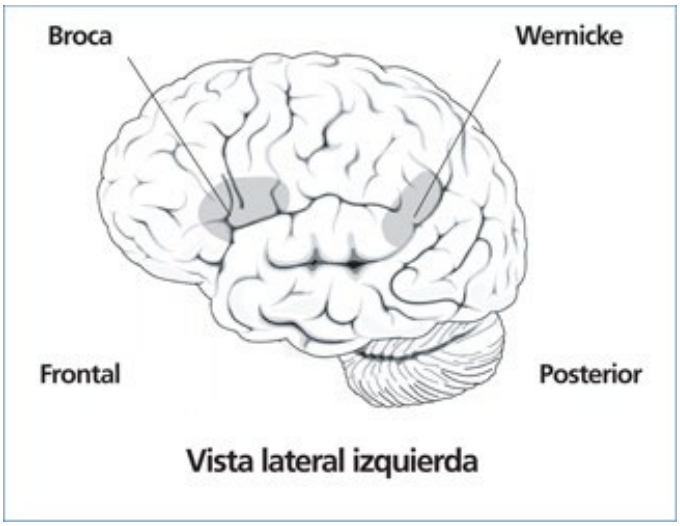
O objetivo deste trabalho é mostrar quais as contribuições do linguista no estudo dos problemas específicos de cada pessoa com afasia, na identificação de possíveis intervenções e no tratamento, especificamente, da afasia de Broca não fluente através de uma mostra de um paciente com esta patología.

O artigo será dividido em três partes. Na primeira, iremos abordar aspectos gerais acerca do assunto; na segunda, mostraremos uma transcrição de um paciente diagnosticado com afasia de Broca não fluente, retirada de HERNÁNDEZ, SERRA e VEYRAT (2007) ; e, em seguida, faremos uma proposta de intervenção baseada nas autoras NOBLEJAS e VARILLA (2009).

A afasia

Segundo COUDRY (1988), a afasia é uma pertubação na linguagem em que acontece alterações em vários mecanismos linguísticos, tanto no seu aspecto produtivo (relacionado a produção da fala), quanto no seu aspecto interpretativo (relacionado com a compreensão da linguagem), causada por uma enfermidade cerebral, geralmente traumatismo cranio encefálico, acidente vascular cerebral, tumores e derrames em indivíduos idosos, que se instalam especificamente, no lado esquerdo do cérebro.

De acordo com estudos neurolinguísticos, as primeiras investigações sobre as patologias da linguagem surgiram com René Descartes, quando estabelece, sem muito êxito, relações distintivas entre corpo, mente e pensamento. A principal função da neurolinguística, nessa perspectiva, é de estabelecer através de estudos científicos uma relação entre as áreas neurológicas e linguísticas afetadas, nas quais destacaremos nesse artigo, as duas principais, a de Broca e a de Wernicke. A primeira surgiu depois do discurso do médico cientista Paul Broca na sociedade antropológica de París em 1861. Nesse discurso Broca fala onde se origina a linguagem no cérebro devido a estudos e demonstrações de casos de pacientes com afasia que haviam sofrido lesões na área esquerda do cérebro, especificamente no lóbulo frontal, linguisticamente ligada à codificação da fala. A área de Wernicke surge logo após as observações de Broca, descoberta pelo neurologista alemão Carl Wernicke (1874), quando o mesmo publica um artigo que oferece uma classificação das áreas cerebrais afetadas, destacando a área superior-posterior do lóbulo temporal relacionada à compreensão da linguagem e descobrindo que existe uma conexão entre áreas afetadas, causando assim, outros tipos de afasia que foram aprofundadas por estudiosos como Lictheim e em seguida, Geschwind.



Áreas do Cérebro
Fonte: www.nidcd.nih.gov/es/espanol/afasia

A afasia de Broca é caracterizada por dificuldades na linguagem expressiva (fala, escrita, sinais). No entanto, a conservação relativa das capacidades de linguagem receptiva (compreensão) permanece. Este transtorno ocorre geralmente no lado esquerdo do cérebro, especificamente no lobo frontal, local onde é articulada a produção (codificação) da fala. O afásico desse tipo tem problemas para encontrar palavras desejadas, apresenta uma articulação deficiente, e as palavras emitidas no discurso se encontram deformadas e são eliminadas do discurso as mais difíceis, entre outras “n” características que variam de afásico para afásico de acordo também com a lesão afetada e a recuperação do paciente. Já a afasia de Wernicke está associada a transtornos na compreensão da linguagem, a articulação e a fluência encontram-se normais. Nesse tipo, as frases são bem estruturadas morfossintaticamente, porém, inadequadas semanticamente.

Do ponto de vista puramente linguístico, segundo Jakobson, essas alterações ocorrem distintamente de indivíduo para indivíduo. Ou seja, devido a esse problema neurológico, cada paciente apresenta problemas linguísticos com diagnósticos e tratamentos específicos. Jakobson, ao falar das pertubações na linguagem dá início as observações acerca da existência de um duplo caráter da linguagem, a combinação e a seleção:

> Falar implica a seleção de certas entidades linguísticas e sua combinação em unidades linguísticas de mais alto grau de complexidade. Isso evidencia imediatamente no nível lexical: quem fala seleciona palavras e as combina em frases, de acordo com o sistema sintático da língua que utiliza; as frases, por sua vez, são combinadas em enunciados. Mas o que fala não é de modo algum um agente completamente livre na sua escolha de palavras: a seleção (exceto nos raros casos de efetivo neologismo) deve ser feita a partir do repertório lexical que ele próprio e o destinatário da mensagem têm em comum (JAKOBSON, 1967, p. 46).

Segundo ele, existem várias "possibilidades previstas" num "fichário de representações pré fabricadas" e, de acordo com o ato da fala, o emissor seleciona a mensagem verbal conforme alguns códigos que podem ser comuns ao destinatário da mensagem. A combinação é uma relação entre vários signos possíveis dentro de uma mesma série usados na emissão de uma mensagem ou de um código, onde o destinatário percebe que aquele enunciado (mensagem) é uma combinação de várias partes constituintes, como fonemas, palavras, frases, etc. Na seleção, estamos falando em termos que se alternam e que estão associados principalmente ao código. Trata-se de uma substituição que ocorre com as partes constituintes possíveis de uma mensagem que acontece numa mesma equivalência, porém em aspectos diferentes. Os constituintes de qualquer mensagem estão ligados por uma relação interna ou sintagmática quando ligada ao código, e paradigmática ou externa quando ligada a mensagem. Essa dicotomia foi baseada nos estudos de F. de Saussure estabelecidos, respectivamente, de acordo com as relações sintagmáticas e paradigmáticas. Uma deficiência em uma dessas esferas da linguagem é causada por uma lesão cerebral e caracterizada como dois padrões opostos de afasia: os afásicos de seleção, cuja deficiência consiste em atribuir um significado a palavra dita, nomeada por Jakobson, distúrbio da similaridade; e os afásicos de combinação causado pelo distúbrio da contiguidade, deficiente quanto ao contexto. Nesse distúrbio não existem regras sintáticas para a organização das palavras e a mensagem se torna num monte de palavras soltas. Dessa forma, podemos associar, numa visão neurolinguística, as características do distúrbio de contiguidade à afasia de Broca, designada neste caso, pelo agramatismo. Acontece redução de contexto, redução

de frases em uma só palavra e o contexto desagrega de forma em que a ordem das palavras se tornam caóticas, sem concordância e sem regência.

Jakobson destaca a figura do linguista como sendo indispensável nos estudos dessa patologia. Segundo alguns linguistas, um estudo através dos polos metafóricos e metonímicos se torna mais esclarecedor, já que a metáfora é incompatível com o distúrbio da similaridade, e a metonímia com o distúrbio da contiguidade. Dessa forma, na medida em que acontece uma deterioração em uma dessas funções caracteriza o tipo de afasia em questão. Nesse caso, é necessário que se tenha uma relação interdisciplinar entre linguística e outras ciências como: neurologia, psicologia, fonoaudiologia, etc.

A partir das observações descritas acima, remetendo à relação interdisciplinar que existe entre as áreas envolvidas, podemos dizer que a interdisciplinariedade estabelece nexos, interações e intercâmbios necessários entre duas ou mais ciências com um objeto de estudo comum desde perspectivas diferentes, visando atingir um conhecimento cada vez mais integral do mesmo.

> Assim, o lingüista que aborda os trastornos de linguagem tem a difícil tarefa de deslocar-se de modo dinâmico e flexível: a) entre a problemática específica que enfrenta e un conhecimento teórico sólido e atualizado da lingüística e b) entre o ámbito linguístico propiamente dito e aspectos de outra natureza (psicológica, neurológica, etc.) manejados por profisionais de distintas disciplinas (PAVEZ, 1998. p. 955, tradução nossa).

Análise da mostra

Através de uma mostra exposta por HERNÁNDEZ, SERRA E VEYRAT (2007), feita por investigadores do Grupo de Investigação em Neurologia e Linguística Clínica da Universidade de Valência, iremos nortear nosso estudo a partir de pequenos fragmentos de uma transcrição feita com um afásico de expressão, especificamente, afasia de Broca não fluente. O objetivo básico do grupo é facilitar os investigadores e fonoaudiólogos com dados de uma fonte empírica sobre a conduta verbal de sujeitos afásicos. E o nosso objetivo nessa perspectiva é de exemplificar através desses dados, duas características específicas da afasia de Broca as quais vimos acima e na sequência, identificar possíveis intervenções.

A transcrição escolhida para o nosso estudo, cuja ficha técnica apresentamos abaixo, mostra o diálogo entre o paciente afásico, sua família e os entrevistadores.

Transcripción 3

FICHA TÉCNICA

INFORMANTE 3	
Iniciales: **J MM**	Sexo: Varón
Fecha de nacimiento	09/06/1945
Fecha de la lesión	20/11/2001
Profesión	Cristalero
Diagnóstico neurológico	Ictus isquémico silviano izquierdo
Diagnóstico psico-logopédico	Afasia no fluente, Broca
Observaciones	Comprensión muy afectada para frases y órdenes; moderadamente afectada para palabras. La denominación está moderadamente afectada. Lectura y escritura severamente afectadas. Repetición de oraciones severamente afectada

INTERLOCUTORES			
M	Esposa	mujer	54 años
H	Hijo	varón	28 años
E1	Entrevistadora 1	mujer	54 años
E2	Entrevistador 2	varón	46 años
GRABACIÓN			
Fecha: 14/01/2004		Lugar: domicilio familiar	
Duración: 43 minutos			

Dificuldade em encontrar a palavra

046	E2:	¿en qué trabajaba?/ ¿en qué trabajaba?
047	I:	ehh– de– de fontanero/ o por ahí (EBM APROXIMATIVO, SE RÍE MIENTRAS SE TOCA LA CABEZA)
048	H:	(xxx xxx)
049	M:	¿en una cris–?
050	I:	¿cómo?
051	M:	cris→
052	I:	cristalería/// sí (ASIENTE)
053	E1:	¡ah!/ pues de fontanero a cristalero/ ¿no?
054	E2:	bueno/ va por ahí// acaba en *ero* (RISAS^{R})
055	E1:	¿arreglos en casa↑ hace?
056	I:	exactamente/ eso sí// eh– eso– s/ eso (SE TOCA LA FRENTE; ⇒M; EBM: HACE EL RODILLO CON LA MANO^{R})

O paciente tem dificuldade para encontrar a palavra que designa sua função (*cristalero*, pessoa que trabalha com cristais), daí usa outra palavra (*fontanero*, pessoa que faz concertos em encanação, etc.) que, para ele, se torna confuso porque no momento as atividades que ele realiza são exatamente as de reparos em casa. Nesse caso, podemos concluir linguisticamente, que o afásico tem deficiência quanto ao contexto (quando ele não consegue encontrar a palavra que descreva sua antiga ocupação, não consegue inserir-se no contexto passado), substituindo a palavra mais complicada pela a qual lembrava no momento. Tomamos como exemplo dessa dificuldade na articulação/emissão da fala esses próximos fragmentos. O afásico, nesse caso, não consegue executar a fala quando lhe é perguntado como se joga dominó, embora sabendo jogar.

094	M:	está pensando/ lo está pensándolo
095	H:	piensa/ piensa
096	I:	/// (4.0) no lo sé/ pero
097	E1:	¿y en qué consiste el juego?/ ¿lo sabe?
098	I:	¿cómo?
099	E1:	¿en qué consiste el juego?/ ¿cómo se juega?/ ¿lo sabe?
100	I:	¡ah!/ sí hombre/ claro/ esto así/// ((uno))/ *oye*/ pum pum pum/ pum/ pum

186	H:	¿qué quieres?/ ¿quieres las→?
187	I:	¿eh?
188	H:	¿qué quieres?/ ¿quieres laas→?
189	I:	las cartas
190	H:	no/ ¿quieres laas↑?
191	I:	(SE QUEDA PENSATIVO)/// (3.0) ¿cómo?
192	H:	¿las?
193	I:	fuuu/ fi– fichas// no lo sé (SONRÍE)

Falta de fluência

Dentre os relatos a seguir, de número 061 à 069, percebemos que o afásico tem consciência da sua deficiência na articulação e emissão das palavras, porém embora compreendendo a conversação, não consegue explicar ao interlocutor onde está o erro. Nos relatos a seguir (070 à 080), observa-se que o paciente compreende bem, porém mantêm-se no discurso de forma passiva (fala pouco), apenas responde o que os entrevistadores lhe perguntam e quando essa resposta vem, percebemos uma repetição de uma mensagem mencionada várias vezes na conversação: *"exactamente"; "sí, si, sí".*

061	E1:	a veces ¿piensas una cosa/ y dices otra?
062	I:	°(¿otra?)° (⇒E1, CON GESTO DE NO ENTENDER)
063	E2:	yyy→ ¿pero se da cuenta de que/ dice otra cosa?
064	M:	cuando le repite lo que dice sí/ me dice/ *es que no*↓ *no*↓ *no*
065	E2:	*que no era eso lo que yo quería decir*
066	I:	exactamente
067	M:	lo quee/ le ha salido/ *es que*/ *es que*/ como diciendo/ me sale/ me sale eso/ y noo
068	E2:	¿pero sabe que– que es un error/ quee?§
069	I:	§sí↓ sí↓ sí↓ sí↓ sí/ ya– ya pretendo/ pero noo– pue– do/ ¿eh? (⇒M)/ (SE RÍE) no– puedo
070	E1:	pues esa es una palabreja/ ¿eh?
071	I:	exactamente/ muy bien
072	E1:	esa es una palabreja
073	I:	uh um– ya/// buenoo/// ffuuu (RESOPLA)
074	M:	ya vas diciendo más
075	I:	sí/ más// precavido/ ¿eh? (SE RÍE LIGERAMENTE)
076	M:	((va siendo más precavido/ sí))
077	E2:	¿pero tiene la sensación de– bueno/ en– entiende cuando los demás hablan/ sabee?
078	I:	sí sí sí
079	E2:	¿entiende?
080	I:	sí↓ sí↓ sí↓ [sí↓ sí↓ sí]
081	E2:	[¿comprendee→] lo que dice?

Neste fragmento, o entrevistador pergunta ao filho (H) se o afásico já tentou ler alguma frase, o mesmo diz que ele não consegue ler frases e também não consegue pronunciar os conectivos de uma mensagem (texto) como, artigos, possessivos, pronomes, preposição, etc. Apesar de conseguir, dependendo do contexto e com muito esforço, ler uma palavra com significado, usando um artigo.

778 E2: ¿y has intentado con alguna frase/ sencilla?
779 H: frases nooo– no– no lee/ sí que hemos intentado frases/ pero a lo mejor lee/ durante dos palabras de la frase
780 E2: uh um/ claro/ pero noo§
781 H: §no [lee→]
782 E2: [las conecta]
783 H: loos artículos/ los posesivos/ los pronombres/ esos nada/ no consigue
784 E2: o sea laaa§
785 H: §la palabra con significado/ sí§
786 E2: §la palabra con significado sí que la puede leer/ perooo un artículo/ [unoo– una preposición]

Observamos que no relato de número 828 e 832, quando o entrevistador pede para soletrar, ele consegue falar o artigo “uma”. A gramática para esses pacientes, é de uma grande simplicidade, sobretudo ao que se refere a elementos de conexão nas frases. Geralmente o que acontece é a eliminação desses conectivos.

824 E1: pues/ ahora luego me lo dices/ a ver si– si lee/// a ver cómo lo lee (I LEE, PARECE BUSCAR ALGO EN SILENCIO EN LAS HOJAS; E1 SEÑALA A I ALGO EN LA HOJA)/// (3.0) aquí arriba
825 E2: las dos/ laa última de abajo/ no la he cogido
826 I: /// (6.0) (NIEGA CON LA CABEZA) *plátano*
827 M: ¿y ahí sabes lo que pone?
828 I: un– *nuez*/ es que no/ no me sale/ no me sale
829 M: sí/ que sabes lo que pone/ pero [no te sale]
830 I: [ya estamos]/ vale
831 E1: vamos por sílabas
832 I: ((una))/// *nuez*/// ((eso noo)) (RESOPLA Y SE QUITA LAS GAFAS)/// es que eso no– no (xxx xxx)
833 E1: es difícil/ es difícil
834 E2: depende muchas veces deeel contextoo/ lo mismo hay [un→/ hay veces que estáa=]
835 H: [a veces sí]

Intervenções

A partir desses fragmentos em que foram mostradas algumas das variadas especificidades do afásico de Broca, iremos nortear algumas considerações, quanto às intervenções que podem ser feitas, destacando a participação da família do paciente no processo para que ao longo do tratamento, se alcance uma considerada recuperação. Nesse contexto, se faz necessário levar-se em conta que o paciente precisa interagir com o mundo ao seu redor, afirmando-se como pessoa que pensa e que tem opinião. Partindo da ideia de que cada tratamento deva ser diferenciado, de acordo com o local da lesão, com a esfera da linguagem alterada e com vários fatores sociais, incluso psicológicos, consideremos nessa perspectiva os seguintes objetivos globais estabelecidos por NOBLEJAS E VARILLA (2009, p. 11, tradução nossa): manter o paciente verbalmente ativo; reaprender a linguagem: suprir estratégias para melhorar a linguagem; ensinar a família a comunicar-se com o paciente, dar apoio psicológico ao paciente.

Existem alguns pacientes que conseguem desenvolver algum nível de recuperação espontânea, através de seus próprios programas de treinamento, devido a um resultado dos processos neurológicos, embora que para se ter um treinamento permanente é necessário recorrer a determinadas habilidades linguísticas e para isso é necessária a presença de terceiros no processo. Essa recuperação tanto pode ser prematura, quando dependendo da lesão, se tem diminuição do edema e/ou desaparecimento de hemorragias; quanto pode ser tardia, quando é necessário reaprender e reorganizar a linguagem no cérebro.

Na recuperação de forma educativa, em específico da afasia de Broca, as autoras (p. 12, tradução nossa) lançam os objetivos nos quais esperamos alcançar através de uma intervenção feita com determinados exercícios: aumentar a fluência na linguagem oral: conseguir melhorar a repetição; conseguir a denominação espontânea de objetos e pessoas: conseguir que relacione a palavra escrita com seus conceitos para assim melhorar a compreensão na leitura; e melhorar no possível a escrita.

Fazendo uma relação com os fragmentos da transcrição mostramos acima, nossos objetivos nesse contexto são: aumentar a fluência na linguagem oral, conseguir denominar espontaneamente objetos e pessoas, relacionar as palavras com

seus conceitos para melhorar a compreensão da leitura e ensinar a família a comunicar-se com o paciente.

Passamos, assim, a propor alguns exercícios que visam atingir os objetivos antes indicados:

1: Elaborar um questionário com perguntas de “sim ou não” para que o paciente responda com a cabeça, para deixá-lo mais à vontade e, depois, aumentar a dificuldade dessa perguntas, para que ele conteste oralmente e que iniciemos assim, uma conversação aberta. Essas perguntas podem ser sobre a vida e a família do paciente ou sobre variados temas do cotidiano. Neste exercício, estamos criando um espaço de inserção do afásico no ambiente e estamos dando oportunidade para que o mesmo comece dar os primeiros passos e consiga aumentar a fluência na linguagem oral.

2: Para melhorar a dificuldade na denominação de pessoas, coisas e seus significados, poderemos elaborar um exercício em que o paciente possa identificar determinadas coisas e as nomeie usando por exemplo, imagens, vídeos, etc. Depois, pediremos que denomine, com palavras soltas, o que representa cada uma das imagens nomeadas.

3: Para um avanço na relação da palavra escrita com seus conceitos, trabalharemos com palavras funcionais, como: preposições, artigos, advérbios, etc. Daremos ao paciente uma folha com palavras soltas mas que se conectam entre si e constroem um sentido, então a tarefa do paciente é de ligar essas palavras soltas para que através disso, comece a desenvolver a fala de forma mais coerente, adquirindo mais fluência. Em seguida, poderíamos colocar textos simples e com perguntas concisas para que esse paciente possa nos responder segundo o que foi compreendido no texto.

Dessa forma, estamos avaliando o desempenho do paciente que deve ser realizado continuamente, levando em conta todos os processos e retrocessos de cada sessão. É importante ressaltar que o paciente não pode perceber que está sendo

avaliado, tudo deve acontecer de forma espontânea e natural para que, assim, ele consiga se sentir à vontade e queira, de fato, o tratamento. Temos que levar em conta que o afásico não sofre apenas um transtorno de linguagem, mas também de problemas psicológicos e emocionais que podem ter advindo do impacto que ocasionou a lesão, por isso devemos ser atenciosos e compreensivos para que eles tenham segurança neles próprios e nos demais. A família possui um papel fundamental nesse processo. Para isso, NOBLEJAS E VARILLA (2009, p. 21, tradução nossa) estabelece, mais uma vez, uma série de pautas para ajudar no que for possível a família do paciente, entre elas: simplificar a linguagem usando frases curtas e simples, não complicadas; repetir o conteúdo das palavras, ou escrever as palavras chave para esclarecer o significado quando for necessário; minimizar as distrações tais como um radio a todo volume, quando for possível ou estimular qualquer tipo de comunicação, seja possível, ou estimular qualquer tipo de comunicação, seja falada, através de gestos, sinais, desenhos.

Conclusão

Tendo em vista aspectos observados ao longo do texto, podemos concluir que a afasia é um problema lingüístico causado por uma lesão no lado esquerdo do cérebro, essa lesão pode ser: derrame, traumatismo craniano, AVC, tumor, etc. Devido a esse problema neurológico, o paciente começa a aparentar problemas na execução, compreensão, entre tantas outras características que podem aparecer devido ao local específico da lesão. Exemplificamos algumas dessas características estudadas pelos estudiosos Paul Broca e Wernicke, desencadeadores das pesquisas de cunho neurológico e em seguida, aclaramos através dos estudos lingüísticos de Jakobson as esferas da linguagem afetada. A partir das observações feitas, exemplificamos através de fragmentos de uma transcrição feita por HERNÁNDEZ, SERRA E VEYRAT (2007), algumas características do afásico de Broca não fluente e em seguida, propomos objetivos e intervenções baseados nas autoras NOBLEJAS E VARILLA (2009), junto com exercícios específicos para trabalhar cada característica observada em questão. Verificamos também, a importância da relação interdisciplinar que existe entre as ciências (neurologia, psicologia, lingüística, entre outras) para que se possa conseguir êxito no processo de tratamento. Esse êxito não condiz exa-

tamente com a recuperação definitiva do paciente, mas sim com as consideráveis melhoras em todos os aspectos, principalmente no desenvolvimento da linguagem e na recuperação da auto estima. Nesse contexto, destacamos a figura do lingüista como um importante integrador das habilidades no que concerne ao diagnóstico do problema na linguagem, elaboração de atividades de acordo com as necessidades de cada paciente e no tratamento do distúrbio, considerando não apenas o transtorno linguístico, mas todos os outros problemas que surgiram posteriormente.

Referências

COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso: discurso e afasia*. S50 Paulo*:* Martins Fontes, 1988.

HERNÁNDEZ,C; SERRA,E; VEYRAT,M. *Afasia: corpus mixto de lenguaje conversacional***.** Universitat de Valencia, Valencia, 2007.

JAKOBSON, R. *Lingüística e comunicação.* [21ª ed.]. Editora Cultrix. São Paulo, 2008

NOBLEJAS,L; VARILLA, C. *Afasia: características e intervención.* Facultad de educación, Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 2009.

PAVEZ, M. *Lingüística aplicada a los trastornos del lenguaje*. Boletín de Filología 37.2 (1998).

PÔSTER

O PROFESSOR PESQUISADOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

KALIANDRA INGRID DO NASCIMENTO FERREIRA (UFPB)
JOELIANE DA SILVA CRUZ (UFPB)
JOSETE MARINHO DE LUCENA (UFPB)

Introdução

Este presente artigo pretende analisar como um professor de português na educação básica pode atuar na sala de aula como um professor-pesquisador. É recorrente ouvirmos falar e ler a respeito da necessidade de um professor reflexivo e pesquisador nos tempos contemporâneos. Essa perspectiva prioriza a reflexão e a pesquisa como elementos necessários para analisar a formação docente e como essa formação é usada no contexto da educação básica. Com isso, o professor diante da reflexão sobre sua própria prática poderá estabelecer novas possibilidades de ação sobre sua docência.

Sabe-se que no Brasil, a grande maioria dos professores que tem contato com a pesquisa no seu sentido mais amplo, são aqueles que tem o curso de pós-graduação, mais especificamente em nível stricto sensu. É a partir do mestrado que os professores necessitam realizar uma pesquisa de autoria própria e geralmente se formam como pesquisadores. Visando esse sentido, realizei uma pesquisa que investigou: quais as concepções e práticas de pesquisa dos professores que possuem mestrado e graduação que atuam como docentes na educação básica.

Na busca de respostas à questão problema formulada, foi definido como objetivo geral conhecer as concepções e práticas em pesquisa de cinco professores que atuam na docência da educação básica da rede pública de João Pessoa - PB. Como objetivos específicos: identificar as concepções de professores acerca do conceito professor pesquisador; se eles se consideram um professor pesquisador; se a atuação como professor dentro da sala de aula apresenta indicadores que caracterizam

como um professor pesquisador e se o mestrado contribuiu para a sua formação como professor pesquisador.

O presente artigo está estruturado em cinco partes, iniciando com esta introdução em que trata-se da abordagem e da justificativa do problema, a questão de pesquisa e seus objetivos. A segunda parte trata dos aspectos do professor pesquisador, a terceira dos procedimentos metodológicos da pesquisa, em que foi explicado os procedimentos adotados na investigação. A quarta parte apresenta a descrição dos dados obtidos nas entrevistas, que, precedida da análise de conteúdo, apresenta os resultados. Por fim, na quinta e última parte foi feita algumas considerações finais.

Aspectos do professor pesquisador

Segundo Lima (2007), pode-se definir o professor como aquele profissional que ministra, relaciona ou instrumentaliza os alunos para as aulas ou cursos em todos os níveis educacionais, segundo concepções que regem esse profissional da educação e o pesquisador, como aquele que exerce a atividade de buscar reunir informações sobre um determinado problema ou assunto e analisá-las, utilizando para isso o método científico com o objetivo de aumentar o conhecimento de determinado assunto, descobrir algo novo ou refutar conjecturas anteriores. De acordo com a concepção de Lima, pode-se perceber que o professor da educação básica é aquele que ministra sua aula visando o conteúdo abordado, e assim, analisar ou solucionar os problemas dentro dos níveis educacionais.

Segundo Garcia (2007), professor pesquisador seria aquele professor que parte de questões relativas a sua prática com o objetivo de aprimorá-la. O professor pesquisador volta-se para a pesquisa que tem como finalidade o conhecimento da realidade para transformá-la, visando uma melhoria nas suas práticas pedagógicas e de seus colegas de profissão, ou seja, a pesquisa acadêmica apenas preocupa-se com a originalidade, a validade e a aceitação pela comunidade cientifica.

Diante dos dois conceitos citados anteriormente, conclui-se que o professor pesquisador encontra-se envolvido com o seu objeto de pesquisa, diferentemente do professor do ensino básico que está ligado aos aspectos na educação básica. Contudo, a pesquisa do professor tem caráter utilitário, quer dizer que, os resulta-

dos obtidos nas pesquisas existem também para serem usados dentro das salas de aulas, e na maioria das vezes, servem apenas para serem publicadas nas comunidades científicas.

A pesquisa acadêmica deve-se voltar para os objetivos sociais e políticos mais amplos. Por exemplo, a pesquisa nas ciências da matemática, tem o objetivo de contribuir com a estrutura teórica, aumentando o corpo de conhecimento já existente, com novos teoremas, de forma mais coerente, lógica e com base em técnicas próprias de comprovação de verdades nas demonstrações.Portanto, de acordo com Miranda (2006, p.135): "(...) o professor pesquisador centra-se na consideração da prática, quepassa a ser meio, fundamento e destinação dos saberes que suscita, desde que esses possamser orientados e apropriados pela ação reflexiva do professor."

Alguns grupos de estudiosos acreditam que a atividade de ensinar é diferente de pesquisar. Segundo Lima (2007), o professor pesquisador tem trajetórias profissionais distintas e, portanto, a formação desses profissionais deve estar voltada para o desenvolvimento de competências compatíveis com o exercício de cada uma dessas funções. Em contra partida, há um outro grupo que defende a pesquisa como elemento primordial na atividade do professor e que para o pleno exercício desta atividade o professor deve ser pesquisador/reflexivo.

> Reflexão sobre a prática é de fundamental importância, independente se formado ou estimulado a tal atitude, pois é daí que o professor poderá avaliar-se e terá a condição de modificar suas ações, podendo assim fazer jus a grande responsabilidade que lhe foi atribuída. O que não pode ser retirado pelos defensores da dissociação entre o professor e o pesquisador é o espírito de investigação. (LIMA, 2007)

De acordo com Lima (2007), a preocupação com a formação do professor pesquisador estaria fundamentada na intenção de tirar a educação apenas da transmissão de conhecimento já formulado, para tanto a pesquisa possibilitaria aos professores exercerem um trabalho com os alunos que vise à formulação de novos conhecimentos ou o questionamento tanto sobre a validade quanto sobre a pertinência dos já existentes.

De acordo com as perspectivas apresentadas, observa-se que há dois tipos de professores: os que estão voltados para a prática teórica dentro de uma sala de aula e os professores pesquisadores que utilizam suas pesquisas apenas para serem publicadas nas comunidades acadêmicas. Observa-se que a pesquisa se restringe no campo acadêmico, ou seja, ela na maioria das vezes, não é utilizada como uma prática que pode servir de auxílio para os professores da educação básica.

Procedimentos metodológicos

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foramcincoprofessoras de português que atuam na educação básica da rede de ensino estadual. Quatro com mestrado e uma cursando mestrado Quanto aos procedimentos, foi solicitado um espaço de encontro para aplicação do questionário, como também algumas observações das aulas ministradas pelas mesmas.

O questionário realizado com cada professora pessoalmente e individualmente, de forma clara e objetiva, envolvia as seguintes temáticas: a) A concepção do professor pesquisador; b) Se os professores se consideram professor pesquisador; c) Indicadores de sua atuação docente que os caracterizam como professores pesquisadores; d) Caso tenha feito mestrado o que contribuiu para a sua formação como professor pesquisador.

A primeira aplicação do questionário foi realizada com a professora Alessandra de Carvalho que atua na Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Marques da Fonseca, encontrando-a pela manhã na própria escola, e logo após a observação de duas aulas, ela respondeu as questões.O segundoquestionário foi com a professora de Português Danielle Campos que atua nas escolas EEEM Olivina Olivia Carneiro Da Cunha e EEEFM Jose Batista De Melo encontrando-a na sua residência e aplicando o questionário. O terceiro foi com a professora de Português Jandilene que atua nas escolas Escola Estadual Maria De Fátima Souto e Escola Municipal Lions Tambaú aplicando o questionário pela manhã num intervalo do seu trabalho, após a observação das suas primeiras aulas. Os dois últimos questionários foram respondidos pelas professoras de Português Eny Araújo e Francielly Rodrigues, ambas trabalham na Escola Municipal de Ensino Fundamental Virgínius da Gama e Melo. O

questionário foi respondido durante um encontro na escola em que elas trabalham durante o intervalo entre as aulas.

Descrição e análise da pesquisa

A concepção do professor pesquisador

Observa-se que não existe uma concepção formada e bem definida entre todos os professores a respeito do que seria um professor pesquisador. Ao analisar a concepção que cada um tem sobre professor pesquisador, foram identificados diferentes respostas, mesmo entre os que fizeram mestrado. A seguir, apresentam-se as respostas do questionário realizado com os professores que evidenciam as afirmações citadas:

> **Professora Danielle**: *Professor pesquisador é aquele que busca aprimorar seus conhecimentos através formações, participação em eventos acadêmicos e utilização de práticas pedagógicas inovadoras que refletem o mundo contemporâneo.*

> **Professora Eny:** *É o professor que está em sala de aula e continua fazendo estudos que visam à melhoria da aprendizagem. Pode ser pesquisas voltadas para novas abordagensda educação ou pós-graduação não vinculada com a educação.*

De acordo com as resposta inferidas, pelas professoras acima, qualquer situação é válida como pesquisa, o esforço por encontrar um objeto, a busca por uma informação ou determinado conhecimento, podendo se tornar um mero esforço mental, uma ação deslocada no processo pedagógico, ou seja, observa-se nas respostas das mesmas que por meio de formações, participação nos eventos, utilização de práticas pedagógicas e pesquisas direcionadas ou não para educação, tudo serviria de apoio para a prática de um professor pesquisador.

> **Professora Alessandra***: Professor pesquisador é aquele que, a fim de ministrar suas aulas com qualidade e contextualização, sempre de forma dinâmica e interessante, estuda as diversas ferramentas e os diversos mecanismos (estratégias) que podem ser usados durante a execução das aulas, abrangendo o conhecimento técnico e prático acerca do conteúdo a ser ministrado por ele.*

Já na resposta anterior, percebe-se que a professora, preocupa-se com os problemas dos seus alunos, com a sua prática de ensino na sala de aula, e assim, busca por meio de pesquisas meios para inovar a sua dinâmica dentro da sala de aula. Segundo Rausch e Schroeder (2010) é preciso avançar para uma concepção de pesquisa como uma investigação sistemática crítica e autocrítica que requer métodos apropriados visando ao avanço do conhecimento, e um entendimento de professor-pesquisador como aquele que pesquisa seus problemas do cotidiano docente visando ao desenvolvimento de uma prática pedagógica que promova o sucesso na aprendizagem dos alunos.

> **Professora Jandilene:***Professor pesquisador é aquele que busca planejar suas aulas utilizando fontes de estudo que não são apenas o livro didático. Aquele que ler sempre.*

> **Professora Francielly:** *O professor pesquisador é aquele que está sempre buscando novos conhecimentos e leituras acerca da área em que atua.*

Na resposta da professora Jandilene, percebe-se que ela não tem uma postura bem formada referente à atuação de um professor pesquisador, pois um professor pesquisador vai muito além de apenas leituras e o não uso de um livro didático. Observando a resposta da professora Francielly, podemos observar que a mesma relaciona o professor pesquisador com a busca por conhecimento e leituras voltadas, para o que parece ser a sala de aula e não necessariamente o campo acadêmico.

O professor pesquisador no contexto docente da educação básica

Na elaboração do questionário, indagou-se se os sujeitos investigados se consideravam professores pesquisadores e quais eram as suas justificativas para se caracterizarem como tal. Dentre astrês primeiras, uma respondeu que a carga horária prolongada, não a deixa atuar como uma professora pesquisadora, a outra não apresenta um conceito bem formado do que seria um professor pesquisador no contexto do ensino na educação, pois ela diz que suas aulas são pautadas a partir das pesquisas, mas não explica de que maneira utiliza-se das suas pesquisas e a terceira demonstra entender que o professor em sala de aula, torna-se um professor pesquisador por meio de uma postura reflexiva e investigativa da prática de sua

atividade docente como um todo e uma até cita a contribuição do mestrado para a sua atuação na educação básica, as duas ultimas a responderem o questionário disseram que se consideram professoras pesquisadoras, pois estão sempre pesquisando para a pós- graduação. Vejamos as afirmações nas respostas abaixo:

> **Professora Danielle (Português):***Não o quanto gostaria, pois com uma carga de trabalho de três turnos sobra pouco espaço para a pesquisa. Ainda assim, busco participar de eventos acadêmicos e estou no processo para o ingresso no doutorado.*
>
> **Professora Jandilene (Português):** *Sim, pois minhas aulas são pautadas em fontes de pesquisa com as quais convivo sempre, já que estudo sempre. As teorias ajudam a desenvolver uma melhor prática de ensino.*
>
> **Professora Alessandra (Português):** *Sim. A oportunidade de cursar o Mestrado Profissional em Letras pelo Campus IV da UFPB me deu este subsídio. Foram trabalhadas várias obras e vários artigos acerca do professor pesquisador e, sem dúvida, como já atuo em escolas, pude colocar em prática todo o conhecimento adquirido. Destaco e sugiro, aqui, a obra "O Professor Pesquisador", de Bortoni-Ricardo.*
>
> **Professora Eny:** *Sim. Porque além de estudar para futuras pesquisas do doutorado, estou sempre procurando melhorias no ensino – aprendizagem.*
>
> **Professora Francielly:** *Sim, pois estou desenvolvendo uma pesquisa de mestrado, para isso preciso realizar leituras sobre a temática.*

Podemos analisar nessas duas últimas respostas que as professoras relacionam a pesquisa com estudos acadêmicos. No entanto a professora Eny também relaciona a pesquisa como meio de melhorar o processo ensino – aprendizagem. O que nos leva a refletir que a pesquisa pode levar o professor, enquanto pesquisador, a refletir sobre sua prática docente e a buscar meios que ajudem a melhorar cada vez mais seu trabalho docente.

Atuações dentro da sala de aula apresentando indicadores que os caracterizam com professor pesquisador

> **Professora Danielle (Português):** *Minha maior preocupação é apresentar os conteúdos trabalhados em sala de forma dinâmica e viva, sempre enfatizando as práticas sociais e discursivas. Sendo assim, o conhecimento torna-se dinâmico e vivo, esse acaba sendo o reflexo da minha prática de constante pesquisa.*

Observa-se que na resposta acima, a professora entra um pouco em contradição, pois na pergunta do item 4.2 ela respondeu que não se considera um professor pesquisador, devido, por exemplo, a carga horária ser muito extensa, dificultando assim, a ação da mesma nesse processo do professor como pesquisador atuante na sala de aula. Mas, quando se trata dos indicadores que os caracterizam como professor pesquisador ela se inclui no perfil desses professores.

> **Professora Jandilene (português):** *Sim, pois como trabalho com projetos é preciso sempre pesquisar e também orientar o aluno a ser pesquisador.*

Na resposta da professora acima, ela afirma que a sua atuação dentro da sala de aula, caracteriza seu perfil de um professor pesquisador, pois ela diz que trabalha com projetos e sempre busca pesquisar e orientar seus alunos, contudo observa-se que na sua resposta há uma necessidade de relatar de uma maneira mais profunda como seria essa atuação.

> **Professora Alessandra (Português):***Sim. A todo conteúdo ministrado, procuro trazer o porquê e o para que aquele assunto está sendo apresentado. O professor pesquisador precisa deixar o aluno ciente da importância de cada conteúdo, de cada dinâmica, de cada estratégia utilizada, não afirmando apenas que "está no currículo" ou que é algo que deve ser decorado. Assim como, antes mesmo de apresentar minhas ideias planejadas, reflito bastante sobre elas, procurando tirar dúvidas e me atualizar sempre que possível o que também se configura como característica de um professor pesquisador.*

Diante do citado acima, percebe-se que a professora vai de encontro com a perspectiva de que a reflexão sobre sua prática dentro da sala de aula se apresenta de fundamental importância, pois de acordo com a sua resposta, um professor pesquisador precisa deixar o aluno atento em relação ao estudo e a importância de

cada conteúdo abordado, como também, reflete bastante suas ideias planejadas antes mesmo de praticá-las dentro da sala de aula.

> **Professora Francielly:** *Sim, as minhas leituras têm influenciado para melhoria das aulas.*

> **Professora Eny:** *Sim. Na 2ª licenciatura, em inglês, venho aprendendo novas abordagens metodológicas que aos poucos tenho incorporado no meu cotidiano.*

Observando as respostas acima notamos que as mesmas, assim como a professora Jandilene, não expressaram de maneira mais profunda comosuas leituras e abordagens metodológicas têm melhorado suas aulas de forma a caracterizá-las como professoras pesquisadoras. É necessário que o professor esteja sempre refletindo sobre sua prática docente, como também de que maneira sua relação com a prática de pesquisa influencia na ministração de suas aulas. É preciso refletir sobre o que está sendo feito para saber onde é preciso melhorar.

Contribuições do mestrado para a formação do professor pesquisador

Acerca da última questão sobre se os professores consideram o mestrado como propulsor de uma postura investigativa em sua docência, encontra-se o maior índice de concordância entre os sujeitos. As quatro responderam que sim e enfatizaram muito a importância do mestrado na atividade docente. Vejamos as perspectivas e as respostas das quatro professoras que possuem mestrados e atuam na educação básica**:**

> **Professora Jandilene (Português):** *Sim, o mestrado contribuiu muito para me tornar a professora que sou, já que nos possibilita ser pesquisadores.*

> **Professora Danielle (Português*):** Sem dúvida. No mestrado, o contato a prática de leitura verticalizada e a pesquisa em si acabam sendo incorporadas ao ritmo de trabalho e às práticas pedagógicas.*

> **Professora Francielly:** *Está contribuindo sim, pois estou aprendendo novas metodologias de ensino e como lidar com situações conflituosas em sala.*

> **Professora Eny:** *Sim. Porque me incentivou a fazer uma 2ª licenciatura Letras- Inglês e planos para o Doutorado.*

De forma sucinta, as professoras acima confirmaram que o mestrado foi de grande importância nas suas formações como professor pesquisador. Contribuindo para uma melhoria na realização dos seus trabalhos como docentes da educação básica.A professora Eny ainda acrescenta que o mestrado foi o responsável por ela continuar estudando com uma segunda graduação e ainda pensar em um futuro Doutorado.

> **Professora Alessandra (Português):***Bastante! Não há mensuração para o quanto o Mestrado Profissional me trouxe avanços.[...]No Mestrado Acadêmico, muitas vezes, os alunos acabaram de sair da Graduação e ingressaram no mestrado com temas meio que abstratos, relevantes, claro, mas que não se aliam à prática docente, tanto por faltar esse elo, quanto pelo fato do profissional ainda não ter experiência em sala de aula, significando dizer que aquele não conhece a fundo a problemática escolar brasileira e mundial. Dessa forma, a dissertação ou a tese ficam apenas enfeitando estantes, pois não há o equilíbrio entre teoria e prática.*
> *Para mim, um professor pesquisador concilia teoria e prática; os que estudam muito, mas não verificam de forma contínua o que afirmam em seus textos (mesmo fazendo uma amostra durante alguns poucos meses apenas para constar na pesquisa), não é um professor pesquisador, mas apenas um pesquisador!*
> *Portanto, bem mais importante do que o mestrado acadêmico, que já faria de um professor um ente pesquisador, o mestrado profissional me deu muito mais respaldo para compreender toda a conjuntura a qual estou inserida e refletir como poderia utilizar a Língua Portuguesa para transmitir aos alunos o senso crítico e a formação necessárias.*

A professora acima de forma mais elaborada, afirma a contribuição que o seu mestrado profissional teve para uma melhoria no seu procedimento dentro da sala de aula, ela cita também que a sua procedência se dá diante da conciliação entre teoria e prática, ou seja, uma prática muito coerente para o trabalho nas escolas. Afirmando o seu melhor desempenho devido ao mestrado profissional, porque caso tivesse feito apenas um mestrado acadêmico, seu trabalho não seria tão favorável e mais contínuo nas escolas.

Considerações finais

Durante a realização deste artigo, concluiu-se a fundamental importância de que os professores da educação básica sejam norteadores de conhecimentos e realizem pesquisas no campo profissional docente com o intuito de avançar numa qualidade educativa para esse nível de ensino. Nos tempos atuais, percebe-se uma grande necessidade do posicionamento de um professor e pesquisador simultaneamente, pois assim, a pesquisa poderá ajudar na forma de pensar e agir de maneira diferenciada e fundamentada diante de sua profissão.

De um modo geral, os resultados apontaram diferentes percepções e ações dos professores diante da pesquisa na educação básica. Evidencia-se nas respostas uma singularidade na formação de cada professor. Como também, entre alguns professores, a dificuldade que sentem na realização de pesquisas como professores da educação básica, ou seja, nem todos conseguem, ao mesmo tempo, serem professores e pesquisadores.

Observa-se também, algumas semelhanças entre as respostas das professoras, principalmente quando se referem na realização das atividades de pesquisa na escola, ou seja, algumas realizam um trabalho voltado em algumas estratégias didáticas, com estudos, busca de informação e instrumentos para desenvolver seu trabalho docente dentro de um processo de pesquisa. Apenas duas conciliam seus trabalhos voltados para uma pesquisa nas escolas. Todas demonstraram vontade e interesse em desenvolver pesquisas nas escolas, e consideram habilitados para tal. Porém, uma citou que a carga horária não a deixa realizar essas pesquisas dentro da sala de aula.

Essa realidade nos faz refletir que na atividade educacional há sim ênfase na necessidade de formar o professor-pesquisador, propondo que os professores se tornem pesquisadores de sua prática sendo produtores de conhecimentos. Entretanto, muitas vezes não se discute a trajetória de formação dos professores, as condições de trabalho e de carreira e até mesmo dos recursos financeiros e de infraestrutura necessários para o professor de educação básica conseguir produzir pesquisa.

Referências

GARCIA, Vera C. G. *Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é Matemática? Porque Ensinar? Como se ensina e como se aprende?* Apostila, 2007.

LIMA, Marcos H. M. *O professor, o pesquisador e o professor-pesquisador.* Disponível em: http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=3754

LÜDKE, M. (Coord.). *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez, 2009.

MIRANDA, Marília G. de. *O Professor Pesquisador e Sua Pretensão de Resolver a Relação Entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores.* In: O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 5ed, 2006, p.129-143

RAUSCH, R. B.; SCHROEDER, S. L. *A inserção da pesquisa nas séries iniciais do ensino fundamental*. Atos de Pesquisa em Educação, v. 5, n. 3, p. 315-337, 2010.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

PÔSTER

OS PRECESSOS COM RECURSO SEMÂNTICO EM CONTOS DO MODERNISMO BASILEIRO SOB Á ÓTICA DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

KARINE SILVA DO NASCIMENTO (UPE)

Introdução

Nos últimos anos, a prosa moderna alargou o interesse em incluir, em suas áreas de aplicações, preocupações dos âmbitos sociais, políticos, econômicos e espirituais que permeiam os pensamentos e preocupações humanos.Observando os contos modernos, tem-se percebido que a linguagem utilizada nesses, refletem marcas dos contextos social e cultural em que foram escritos.Este tipo de conto revela o encontro do seu autor com o seu povo, havendo uma busca do homem pela sua região, tornando assim, o regionalismo mais evidente. Tendo como base teórica a Linguística Sistêmico-Funcional, por ser uma teoria que estuda como a linguagem é usada na sociedade; por desvendar como, onde e porque o homem usa a língua; por explicar que as escolhas linguísticas feitas por ele justificam-se pelo mundo linguístico que ele construiu com base no meio em que vive; como também, por se preocupar com o contexto de situação onde ele está inserido e como seus elementos se organizam para montar a estrutura da oração na metafunção ideacional da linguagem, o presente trabalho tem como objetivo identificar os processos verbais presentes em contos. E dessa forma, contribuir para a formação de um leitor crítico e literário analisando a forma como os processos verbais se dispõem nas orações, qual aparece em maior quantidade e o que essa predominância significa. Diante disso, este estudo destaca a transitividade como base da organização semântica da oração e sua relação com a leitura do texto literário em sala de aula.

Fundamentação teórica

Linguística sistêmico-funcional

O Funcionalismo, corrente linguística surgida no século XX, preocupa-se em estudar as relações estabelecidas entre a estrutura da gramática das línguas e os diversos contextos em que elas estão inseridas. Diferindo-se de outras correntes anteriores, o interesse principal dessa teoria é compreender como a comunicação linguística acontece. De acordo com isso, um dos pontos de interesses da teoria linguística sistêmico-funcional é baseado no estudo da compreensão da língua por ela ser uma das maiores manifestações culturais de um povo, segundo Halliday. Como também, por ser capaz de analisar o fenômeno comunicativo, a língua também varia de acordo com a necessidade, com a situação e também com a intenção do próprio falante.

A teoria justifica a nomenclatura “sistêmica” e “funcional” porque enxerga “a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, dos quais nos servimos para construir significados e para fazer coisas no mundo”, ou seja, para expressar o que se quer dizer, e porque “explica as estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha em textos”(FUZER, Christiane; CABRAL, Sara, 2014). Metaforizando, pode-se dizer que a língua seria como um corpo humano. Composto por vários órgãos, onde cada um tem por natureza, um trabalho já preestabelecido a cumprir e é por causa disto – do sistema respiratório que respiramos, por causa do digestório que nos alimentamos, por exemplo – que conseguimos fazer as coisas no mundo. E, apesar de cada órgão, de cada sistema realizar funções específicas diferentes, todos eles, juntosinterligados, cumprem a função geral que é manter o corpo vivo, isto é, agora em relação à língua, desempenhar a competência linguística de maneira satisfatória. Daí a língua ser sistêmica-funcional. A diferença é que cada sistema, na linguística, é um conjunto de escolhas possíveis que o falante pode-se utilizar para expressar aquilo que deseja. É ele quem vai escolher o que quer dizer, de que forma e de qual maneira preferir de acordo com a sua intenção para que o seu interlocutor o entenda e, então, seu propósito linguístico seja efetuado. Assim, ele tem inúmeras alternativas diante do que o sistema linguístico oferece. Em razão disso, é de extrema importância que ele saiba que cada sistema é com-

posto por várias combinações e o que cada uma significa a fim de que ele opte pelo sistema em que sua finalidade comunicativa se enquadre no contexto de situação da fala em que ele se encontra e como isso se dá com as palavras nos textos.

A teoria de Halliday chama de "metafunção" as ocorrências, no sistema linguístico, que compreendem todas as finalidades dos usos da língua, isto é, a compreensão do meio, a metafunção ideacional; o relacionamento com os outros, a metafunção interpessoal; e a organização da ideia, a metafunção textual. Cristiane Fuzer e Sara Cabral, em Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa, esclarecem que a oração, enquanto unidade gramatical plurifuncional, é definida pelas três metafunções da linguagem. Segundo elas, cada metafunção acontece em um sistema específico no sistema léxico-gramatical, mas, por estarem "sistematicamente relacionados" e por causa da multifuncionalidade da língua, uma oração pode ser analisada por diferentes óticas. "Cada componente corresponde a três tipos de coisas, mas, ao mesmo tempo, estão relacionados, a ponto de um mesmo item gramatical os representar" quer dizer, cada oração pode ser analisada por cada uma das três metafunções. O foco de estudo desse artigo é baseado na metafunção ideacional da linguagem.

Significado experêncial

Esclarecendo que há diferenças entre aquilo que se expressa no mundo exterior e no mundo interior, tem-se que esse é representado pelas ações e eventos; são os fatos que acontecem ou que são levados a acontecer. Já aquele, relaciona-se com o nível de consciência, isto é, as lembranças e as reflexões. A parte da gramática que trata dos significados dessas experiências – internas e externas como pensamentos, reflexões, ações, sentimentos que retratem a consciência do indivíduo- é o sistema da transitividade. Porém, diferente da forma como é considerado no ponto de vista tradicional, focando nos verbos e em seus respectivos complementos, na Gramática Sistêmico-Funcional, o estudo é voltado para o detalhamento da oração, que é composta por processos, participantes e circunstâncias.

Os processos podem ser definidos como a parte principal da oração; é por meio deles que pode-se ver as ações sendo desenvolvidas através do tempo. Eles são representados pelos acontecimentos das experiências externas e retratam

acontecimentos do mundo físico, social e mental. Os participantes são aqueles que realizam as ações determinadas pelos processos na oração. Podem ser pessoas, coisas, animais que, de alguma maneira, ou praticam o processo ou são afetado por ele. Já as circunstâncias, são informações extras que somam significados à oração, sendo opcionais porque podem ou não aparecer na oração, indicam o porquê, a causa, o modo e o tempo em que a ação aconteceu.Como foi dito, o ser humano pode representar suas experiências através do sistema da transitividade. Essas representações podem ser feitas através dos seis tipos de processos verbais perceptíveis na oração. Os três processos principais que são: material, mental e relacional e os três secundários: comportamental, verbal e existencial.

Os *processos materiais* resultam de experiências externas e tem como verbos mais utilizados: fazer, construir e acontecer. Os *mentais*são a representação da experiência interna, das lembranças, reflexo das emoções, estado de espírito e tem como verbos mais usados: gostar, querer, pensar, lembrar, imaginar, ou seja, são aqueles que apresentam maior relação com o fluxo de consciência. Os*processos relacionais*, por sua vez, estão ligados a aspectos de caracterização e identificação como: parecer, ser e estar. Já à respeito dos secundários, que estão posicionados na fronteira entre aqueles outros, tem-se os *comportamentais,* que localiza-se entre os materiais e os mentais, e relaciona-se a simples condutas como tossir, bocejar e dançar. A representação dos dizeres, maneira como as autoras definem o *processo verbal*, são as práticas da linguagem realizadas pelos participantes, como falar, afirmar e dizer. E os *processos existenciais* retratam a existência do participante; ele está situado entre os processos relacionais e materiais e pode ser percebido em verbos como haver e existir.

Gênero Conto

Comparado ao romance e à novela por causa da estrutura semelhante, o conto, enquanto gênero textual, distingue-se daquele por ter um tamanho consideravelmente reduzido. Entre os aspectos que lhe definem, os que mais se destacam é a presença de poucas personagens, tempo, espaço e as características básicas desse tipo de narrativa: o conflito, o clímax e o desfecho. Por ter um tamanho menor, o autor geralmente não perde tempo com rodeios; vai direto ao ponto e não fica enro-

lando o leitor. No conto, tudo conta. Todas as palavras, expressões, cada vírgula ou ponto, cada verbo selecionado para ali estar, têm um motivo para ter sido escolhido; nada é por acaso. Desde sempre, o homem gostou de contar histórias; reais ou fictícias, criadas ou imaginadas, essas histórias contadas estiveram presente durante a formação do homem. Com o advento da escrita, tipos de textos como o conto, por exemplo, chamaram a atenção de autores que passaram a adotá-lo em seus escritos. Ao longo do tempo, aspectos foram acrescentados, características do contexto histórico incorporados entre outros. Em seu artigo, O conto e o modernismo na visão de Fábio Lucas, Tânia YumiTokairin discorre sobre essa questão.

> Verifica-se, que a partir do Modernismo os autores valeram-se do conto, pois nele encontraram a forma mais apropriada para se expressarem dentro de uma perspectiva de mundo mais urbana, mais condizente com aquela época de transformações sociais, políticas e culturais. Percebe-se, na análise do crítico, uma preocupação em contextualizar as obras historicamente, esclarecendo o leitor sobre as mudanças sócio -políticas de cada período tratado:
> Um fator sociológico incidiu sobre a natureza da temática, abrandando a tendência regionalista em favor da ampliação da problemática urbana. Relaciona-se isso à forte concentração urbana que se verificou no País. Tal fato irá ter consequências estéticas. LUCAS (1989: 137)

Observando que nos estudos linguísticos e literários, tem-se que a linguagem dos contos modernos tem sido alvo de investigação pelo seu caráter histórico e cultural que reflete a sociedade da época e se relaciona com o contexto social e cultural atual. Diante desse ponto de vista, este estudo destaca a transitividade como base da organização semântica da oração e sua relação com a leitura do texto literário. Nos últimos anos, a prosa moderna alarga a sua área de interesse ao incluir preocupações novas de ordem política, social, econômica, humana e espiritual. Esse tipo de conto traz um encontro do autor com seu povo, havendo uma busca do homem brasileiro em diversas regiões, tornando o regionalismo importante.

Do livro Insônia, por exemplo, dois dos treze contos foram escritos enquanto Graciliano estava preso. Pelos detalhes trazidos neles, ficam perceptíveis as relações que Graciliano faz com o contexto social da época e as críticas que fazia ao sistema político vigente.

Metodologia

O presente artigo, que está subordinado ao projeto principal **Língua(gem) em uso em diferentes Contextos Sociais,**é de caráter quantitativo e qualitativo, pois busca caracterizar diferentes modalidades de coleta de informações por meio da contagem dos processos verbais, da análise linguística e de interpretação de dados, com base no sistema de transitividade, sob a ótica da Linguística Sistêmico-Funcional e do letramento literário.O *corpus* é constituído por dois contos do modernismo brasileiro publicados no mesmo ano no livro Insônia (1947), integrado na coletânea denominada Contos Novos. Tendo o primeiro "O relógio do hospital" e "Luciana" como contos escolhidos para o estudo da análise do estudo. Nessa obra Insônia, Graciliano Ramos traz, como personagem fiel e protagonista "a própria insônia", destacando a crise e as várias facetas do homem em situações distintas, dentro de um contexto psicológico e social, descortinando a vergonha do sistema e as fraquezas humanas. A análise se iniciará estabelecendo diálogos entre a teoria Sistêmico-Funcional da Linguagem e o Letramento Literário, e, dessa forma, garantindo a pesquisa qualitativa e qualitativa e, sobretudo, para a formação do leitor crítico na escola e na universidade.

Análise dos dados

Uma característica bastante notável entre os contos é fato deles estarem interligados uns com os outros. "Luciana" e "Minsk", que remetem à infância de uma menina esperta, vivaz e que "sabe onde o diabo dorme", por exemplo, tem continuação em "Minsk".A forma como a questão do tempo foi trabalhada merece um crédito especial. Desde o começo do livro, o tempo é sempre lembrado e reforçado. Ora porque "lá embaixo torna a bater" ora porque "o maldito relógio" teria parado; ora é amigo, ora inimigo. Há momentos que o tique-taque serve para ajudar a lembrar que a noite, ou estadia em um quarto de hospital está prestes a findar, como também, há aqueles em que as badaladas aperreiam, martelam o coração significando que está na hora do ladrão deixar a casa e ir embora.

> Procuro dormir, esquecer tudo, mas o relógio continua a martelar-me a cabeça dolorida. Espero em vão o fonfonar de um automóvel, a cantiga de um bêbado, as vozes de comando, o rumor dos ferros na autoclave. Tenho a impressão de que o pêndulo caduco oscila dentro de mim, romanceiro e desaprumado. Os infelizes calaram-se, todos os sofrimentos esmoreceram, fundiram-se naquela voz áspera e metálica. (RAMOS, 2013; 42)

Os contos escolhidos para análise dos processos verbos baseando-se no estudo da transitividade – a metafunção experiencial, foram: "O relógio do Hospital" e "Luciana".

O relógio do hospital

O conto "O Relógio do Hospital", assim como a maioria dos outros contos que compõem a coletânea, começa em *media res,* isto é, significa que a narrativa começa do meio da história. Narrado em 1ª pessoa, indica que o personagem principal, ou seja, o protagonista é quem conta a própria história. Não se sabe quem foi homem representado em "O relógio do hospital", o porquê dele estar ali, quais acontecimentos antecederam sua entrada no hospital, qual a sua história de vida, ou seja, a narrativa inicia do ponto mais relevante, para o autor, a sua agonia em cima da padiola, desprezando assim, os pormenores que não contribuiriam para que o conto continuasse enxuto e sem arrodeio como lhe característico. Uma característica que marca bastante esse conto é o fluxo de consciência. O enredo conta a história de homem que está internado em hospital, porque acabou de fazer uma cirurgia no abdômen, e não tem noção de há quanto tempo está ali. O dia-a-dia naquele ambiente o faz pensar que ele viverá pouco; a rotina dos remédios amargos, as injeções, as reclamações vindas dos outros doentes, o choro incessante ouvido de uma criança em um outro quarto, tudo o incomoda e o sobe-desce da padiola debilita-o ainda mais. Depois de um tempo, o homem começa a se questionar pelos seus chinelos.

> Impossível saber se é esta a primeira noite que passo aqui. Desejo pedir os meus chinelos, mas tenho preguiça, a voz sai-me flácida, incompreensível. E esqueci o nome dos chinelos. Apesar de saber que eles são inúteis, desgosta-me não conseguir pedi-los. Se estivessem ao pé da cama, sentir-me-ia próximo da realidade, as pessoas que me cercam não seriam espectrais e absurdas. Enfadam-me, quero que me deixem. Acontecendo isso, porém, julgar-me-ei abandonado, rebolar-me-ei com raiva, pensarei na enfermaria dos indigentes, no homem que tinha uma grade de esparadrapos na cara.(...) Nunca houve relógio que tocasse de semelhante maneira. (RAMOS, 2013; 36)

Ele pensa que a presença dos chinelos é o sinal de que precisa para saber que o dia de receber alta se aproxima, porém, todo debilitado, nem isso consegue fazer. O silêncio, o efeito dos remédios, o delírio o faz pensar coisas, ver e ouvir coisas. Apesar de não temer a morte porque sabe que quando isso acontecer, todo esse sofrimento irá findar, ele fica na angústia de sentir as pernas dormentes e pensando que em uma ou outra viagem na padiola será a última. Quando a noite chega, o sono vai e volta. Ele dorme, acorda, dorme e acorda novamente. A figura do tempo marcada através de um relógio velho, diz muito sobre o nível de consciência que o personagem se encontra. À princípio, quando começa a ouvir as badaladas do "mecanismo estragado", fica encabulado pelo barulho, mas depois, o relógio para; silêncio total. É aí que ele começa a questionar-se o porquê do relógio ter se aquietado e fica a imaginar se algo de ruim aconteceu a algum paciente.Entre delírios, o pobre homem passa enxergar coisas, sentir falta dos outros pacientes que estavam no mesmo quarto que ele, grita, sente frio, calor, ouve trovões, volta a ser criança, lembrando dos tempos de infância. Sobressaltado, desperta e percebe que estava delirando e fica a questionar-se se teria dito segredos ou inconveniências em voz alta. Tenta se explicar, mas as pessoas não conseguem entender mais do que palavras enroladas e sem sentido e é então que ele tem a certeza: está entre a vida e a morte. Cercado por atordoamentos, o homem começa a contar as horas.

> Fará somente vinte e quatro horas que me deixaram aqui derreado? Somo: vinte e quatro, quarenta e oito, setenta e duas. Talvez uns três dias. Isto, setenta e duas horas. Os chinelos desapareceram: ficarei pro-

> vavelmente um mês, dois meses. Multiplico: sessenta dias, mil quatrocentas e quarenta horas. Fatigo-me, e a conta se complica, ora apresenta um resultado, ora outro. Convenço-me afinal de que são mil quatrocentas e quarenta horas. É bom que a ferida se agrave e me mate logo. Dois meses de tortura, um tubo de borracha atravessando-me as entranhas, visões pavorosas (...) Duas mil oitocentas e oitenta vezes o relógio caduco de peças gastas rosnará, ameaçando-me com acontecimentos funestos. (RAMOS, 2013; 40)

Ao mesmo tempo que o relógio é inimigo, por incomodar com ruídos que faz a cada hora, é amigo porque ajuda o homem a ter uma noção do tempo que falta para que sua angústia termine.O interessante desse conto é como a consciência do homem internado passa por variações e delírios enquanto ele está no hospital. Deixando-se levar pelos devaneios, ele dá vazão ao que há em sua mente e as figuras do passado, suas lembranças e pensamentos vêm à tona.

Luciana

O conto “Luciana” foge um pouco da sequência tematizada pelos contos que os antecederam. Tanto “Luciana” quanto “Minsk”, têm Luciana como protagonista, menina esperta que tem amigas imaginárias e que gosta de ser chamada de D. Henriqueta da Boa Vista. Com o calcanhar levantado, para dar a impressão que tem cinco centímetros a mais, ela desfila pela casa com os olhos fechados e de costas, a fim de demonstrar para toda a família suas habilidades. Narrado em terceira pessoa, desde o início da história contada, percebe-se facilmenteo quanto a garotinha é astuta. Uma vez, em um dia chuvoso, andando com a mãe pelas ruas da cidade, Luciana revolta-se pelo fato de não haver paralelepípedo na rua e terem várias poças de lama por todo o caminho. Desapontada, Luciana decide espernear dentro das poças em sinal de indignação.

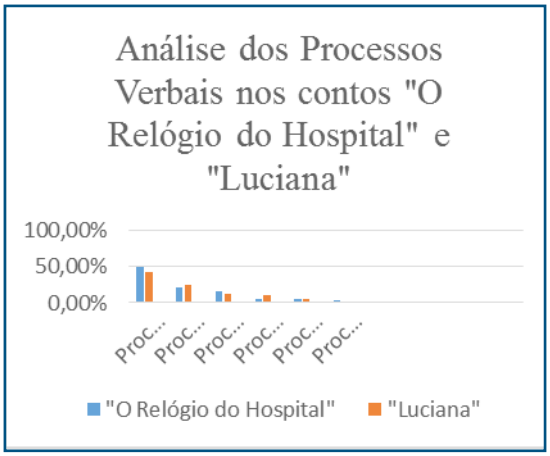
> Num lugar feio e escorregadio, onde a água da chuva empoçava, resistira, acuara, exigindo que pusessem ali paralelepípedos. Agarrada por um braço, intimidada a continuar o passeio, tivera um acesso de desespero, um choro convulso, e caíra no chão, sentara-se nalama, esperneando e berrando. Em casa, antes de tirar-lhe a camisa suja, mamãe lhe infligira três palmadas enérgicas.(RAMOS, 2013; 54)

Quando coisas desse tipo acontecem, sinais de malcriação, a mãe enfurecia-se e prontamente lhe castiga puxando-lhe as orelhas. O conflito do conto acontece quando o tio Severino, senhor a quem todos respeitam, admiram e tomam tudo o que ele diz como verdade, diz que Luciana sabe onde o diabo dorme.

> – Esta menina sabe onde o diabo dorme.
> Luciana teve um deslumbramento, o coraçãozinho saltou, uma alegria doida encheu-a. Sentiu-se feliz e necessitou desabafar com alguém. (RAMOS, 2013; 55)

Mesmo sem saber o que isso significava, a menina fica feliz e sente-se vitoriosa pelo título que recebeu. A missão agora é descobrir quem é o diabo e onde ele vive. Para isso, ela busca informações, pesquisa, questiona e arma planos para fugir de casa, escondida da mãe, para desvendar tal inquietação que a incomoda. Embora saiba que vai ser descoberta e que a mãe lhe castigará, ela não liga. Afinal de contas, isso ainda demoraria para acontecer e Luciana não gostava de ficar triste antes do tempo.

Uso dos processos verbais nos contos de graciliano ramos



Sabendo que existem seis tipos de processos verbais – material, mental, relacional, comportamental, verbal e existencial – se analisaráagora o uso de cada tipo de processo nos contos “O relógio do hospital” e “Luciana”. Em ambos contos, as orações materiais apareceram com número consideravelmente maior em relação aos outros, logo seguido das orações mentais. Uma das possíveis justificativas para essa predominância pode poder ser explicada com o que Cristiane Fuzer e Sara Cabral explicam no livro já citado anteriormente.

> Na oração mental, o Experienciador é um ser consciente ou dotado de consciência. (...) Na oração material, ao contrário, qualquer ser, consciente ou não, pode ser o ator.(FUZER, Christiane; CABRAL, Sara, 2014; 63)

No conto “O Relógio do Hospital”, assim como em “Luciana”, são usados diferentes tipos de processos para indicar as experiências vividas pelos participantes nas orações. As orações definidas pelo processo material, que correspondem a 49,5% e 43,3% de cada conto respectivamente do total de processos contados, são estabelecidas por ações de “fazer” e “acontecer” e, como já foi dito, eles são divididos em criativo transformativos. Na seguinte frase, por exemplo, percebe-se que o verbo atravessar apresenta-se na oração como processo material.

“Dois meses de tortura, um tubo de borracha atravessando-me as entranhas, visões pavorosas.”

Nesse caso, a forma verbal “atravessando-me” é um processo material transformativo porque houve uma “mudança de algum aspecto de um participante já existente”, ou simplesmente a ação, indicada pelo verbo,mudou e alguma coisa tornou-a diferente da maneira que era antes. No exemplo citado, foi o tubo de borracha, ator da oração, não dotado de consciência, que atravessou o ventre do paciente do “Relógio do Hospital”. Ou seja, não é necessariamente obrigatório que o Ator da oração seja um ser pensante; o tubo de borracha, um objeto, exerceu uma ação de atravessar as entranhas, e isso resultou em um efeito, a agonia e a tortura sofrida por aquele homem.Neste outro exemplo do conto “Luciana”, o aspecto mudado foi o fato de tirar a camisa suja.

As orações mentais, que aparecem em segundo lugar na contagem dos processos verbais com 20,6% e 25%, tem como característica marcante, a analogia com os cinco sentidos humanos, isto é, as percepções de mundo que o homem costuma sentir, pensar, querer ou desejar. Na seguinte frase, pode-se notar o processo mental no verbo “desejo”.

> *“Desejo pedir os meus chinelos, mas tenho preguiça, a voz sai-me flácida, incompreensível”.*

Tratando-se das orações relacionais, equivalente a 16,5% e 13,2%, tem-se a relação da identificação e do estado em que os personagens se encontram. É usado também para ajudar “na criação e descrição de personagens e cenários em textos narrativos; contribuem na definição das coisas, estruturando conceitos”.

> *“Acontecendo isso, porém, julgar-me-ei abandonado, rebolar-me-ei com raiva, pensarei na enfermaria dos indigentes, no homem que tinha uma grade de esparadrapos na cara.”*

> *“Agarrada por um braço, intimidada a continuar o passeio, tivera um acesso de desespero, um choro convulso, e caíra no chão, sentara-se na lama, esperneando e berrando.”*

Destacando a oração “tivera um acesso de desespero, um choro convulso”, nota-se o processo relacional também no verbo ter (“tivera”), demonstrando assim, a descrição da personagem e a descrição da cena narrada.

Na sequência, agora com os processos secundários, tem-se os processos observados nas orações comportamentais, que aparecem no gráfico com 5,9% no “Relógio do Hospital” e com 10,8% em “Luciana”. Esse tipo de processo, como o nome já diz, corresponde aos comportamentos humanos; são aquelas ações intrínsecas a seres com consciência psicológica.

> *“Acontecendo isso, porém, julgar-me-ei abandonado, rebolar-me-ei com raiva (...)”*

> *“Agarrada por um braço, intimidadaa continuar o passeio, tivera um acesso de desespero, um choro convulso, e caíra no chão, sentara-se na lama, esperneando e berrando.”*

No primeiro exemplo, observa-se o processo comportamental no verbo “rebolar” que indica um comportamento humano. Já no segundo, pode-se citar como verbos que se enquadram nesse tipo de processo, “sentara-se” e “esperneando”. O ato de sentar, levantar, acordar, dormir, tossir, dançar e espernear, por exemplo, indicam ações tipicamente realizadas por humanos, como também, ações que expressem necessidades fisiológicas dos participantes.

Aparecendo com 4,5% e 6,1% dos processos verbais, as orações são definidas por terem como núcleo os processos do dizer. Esse tipo de processo é muito importante nos textos narrativos, nos discursos e nas falas porque são eles que indicam, em suma, o próprio dizer da pessoa que fala. Como exemplos presentes nos contos estudados, pode-se citar:

> *“Duas mil oitocentas e oitenta vezes o relógio caduco de peças gastas rosnará, ameaçando-me com acontecimentos funestos.”*

Nesse caso, nota-se que o processo verbal fez-se notável no verbo ameaçar. Assim como um ato de fala, uma ameaça, um convencimento que uma pessoa a ou-

tra sobre algo, uma calúnia, um elogio, uma explicação, tudo isso pode ser definido como experiências que se enquadram dentro do processo verbal. Por fim, tem-se os processos existenciais, que aparecem em menor quantidade comparado aos outros processos. Com 2,7% e 1,3%, os processos existenciais indicam coisas que existem e acontecem.

"Nunca houve relógio que tocasse de semelhante maneira."

Observando essa frase, pode-se perceber a presença do verbo "haver" no sentido de existir que é quando o homem que está internado no hospital diz nunca existiu relógio que tocasse da maneira que àquele.

Considerações finais

Tendo em vista a compreensão do que a Linguística Sistêmico Funcional diz a respeito dos processos verbais que que fazem parte do estudo da transitividade na metafunção ideacional da linguagem, notou-se o quanto eles são importantes na construção do sentido da oração. Analisando dois dos contos do livro Insônia de Graciliano Ramos, "O relógio do hospital" e "Luciana", percebeu-se a predominância dos processos materiais e mentais em relação aos outros. Isso significa que a maioria das ações realizadas pelos atores estão tanto relacionadas a ações de fazer e acontecer, como é peculiar nas orações materiais, quanto a questões psicológicas, característica das orações mentais.

Referências

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa***.** São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

TOKAIRIN, Tânia Yumi. *O conto e o Modernismo na visão de Fábio Lucas***.** Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/ci197.htm>. Acesso em: 10/06/2016

PÔSTER

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

GISLENE LIMA ALMEIDA (UESB)
CLAUDIA VIVIEN CARVALHO DE OLIVEIRA SOARES (UESB)

Introdução

As tecnologias digitais estão presentes em todos os setores da sociedade. É inevitável, portanto, que esses novos aparatos alcancem, também, o âmbito educacional.Nesse sentido, os avanços tecnológicos podem trazer para a sala de aula inúmeras possibilidades interativas de aprendizagem.

É fato que a Internet, por meio de dispositivos móveis como computadores, *tablets*e telefones celulares, vem invadindo os espaços educacionais,tornando-se parte do cotidiano das escolas tanto no que diz respeito a alunos como professores. Diante dessa realidade, entendemos que é necessária uma análise mais detalhada da utilização de ferramentas digitais no ensino e na formação dos professores. Assim, analisamos, nesse artigo,as interações de professores,em processo de formação continuada, em eventos de letramento propiciados pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem. Para tanto, iniciamos a nossa discussão revisitandoos conceitos de alfabetização e letramento como forma de redimensionar o conceito de práticas letradas. Em seguida, discutimos o conceito de letramento digital, evidenciando suas implicações no que diz respeitos aos processos de ensino e aprendizagem. Dando continuidade, apresentamos o contexto da pesquisa e uma discussão sobre as interações vivenciadas no ambiente pelos professores em formação.

(Re) visitando o conceito de alfabetizaçãoe letramento

No momento atual,presenciamos intensas transformações sociais, econômica e cultural, e as relações entre escola, trabalho e cidadania têm se modificado vi-

gorosamente. Essas mudanças têm gerado novas propostas educacionais e, nesse sentido, o conceito de letramento mostra- se de fundamental importância no que diz respeito à compreensão dessa realidade. Dessa forma, é pertinente pensarmos nessasmodificações com base nas noções de alfabetização e letramento.

Inicialmente, é necessário conceituar alfabetização, o que não é tarefa fácil devido a grande abrangência deste termo. Soares(2003)faz uma distinção entre alfabetização e letramento: "é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) do desenvolvimento da língua (oral e escrita)" (p. 15). Dito de outra forma, a alfabetização diz respeito à aquisição da escrita, que permite ao indivíduo habilidades de ler e escrever, enquanto que o letramento enfoca as questões sócio -históricas desse processo.

A alfabetização não deve ser entendida, no entanto, como uma mera habilidade de traduzir para o escrito os sons da fala, ou como uma decodificação de grafemas escritos. Tal atividade depende de aspectos condicionantes (sociais, culturais, políticos).

> Em síntese: uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem "mecânica" do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2003, p. 18).

Com o advento da concepção psicogenética, apresentada pelo construtivista Jean Piaget, ocorreram alterações da concepção do processo de aquisição da língua escrita. A criança, antes passiva e dependente de estímulos dos métodos tradicionais, passa a ser ativa e capaz de construir seus próprios conhecimentos. De acordo com a linha construtivista, a aprendizagem se dá por uma progressiva construção das estruturas cognitivas, na relação criança e objeto "língua escrita", ao contrário da educação tradicionalista, que adota uma visão hierárquica de habilidades, em que a criança deve estar "preparada" para ser alfabetizada.

Letramento, pode-se afirmar, é um fenômeno dotado de inúmeras facetas e de difícil conceituação.Divide-se em duas dimensões: social e individual. A primeira

dimensão refere-se a um "conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendido desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos[...]" (SOARES, 2003, p. 31). Quanto à segunda dimensão, trata-se da prática social, ou seja, envolve as habilidades de leitura e escrita aplicadas cotidianamente, em determinados contextos. São "os conjuntos de práticas sociais associadas com a leitura e escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico" (p. 33).

Street (2014), no contexto dos novos estudos do letramento[1]nos chama a atenção para a compreensão do letramento em uma perspectiva plural, em que o foco está nas práticas sociais. Nesta perspectiva, o autor assevera que o letramento pode ser entendido em duas dimensões: comoeventos de letramento e como práticas de letramento, em que"o conceito de eventos de letramento [...] enfatiza a importância de uma mescla de traços orais e letrados na comunidade cotidiana." Já as Práticas de letramento indicam "nível dos usos e significados culturais da leitura e da escrita." As práticas de letramento envolvem não só os eventos, "mas as concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustêm quando engajadas socialmente" (p.18). Nesse sentido, as práticas de letramento podem ser compreendidas como fenômenos mais abrangentes do que os eventos, no entanto, não perdemos de vista o fato de que o evento de letramento é um conceito útil, pois nos possibilita "focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem" (STREET 2012, p. 75).

Para Gee (2010), os novos estudos do letramento referem-se a um letramento não como algo que está dentro da mente de cada indivíduo, mas no interior da sociedade. Esses novos estudos argumentam que o letramento não é primeiramente um fenômeno mental, mas sociocultural. O autor pontua, portanto, que o letramento deve ser compreendido e estudado em toda sua rede de contextos sociais, históricos e institucionais.

Isto posto, fica evidente que as questões referentes à alfabetização e ao letramento abrangem, além de tudo, características ideológicas e políticas: "a decisão sobre que letramento é apropriado para dado contexto e campanha é em si mesma

1. Denominação cunhada por Gee em 1991, segundo Street (2003).

uma campanha política e não simplesmente uma questão de escolha neutra por parte de "especialistas" e técnicos" (STREET, 2014, p. 30).

Apontamos, em nosso trabalho, a perspectiva do letramento digital, em contextos educacionais com foco na formação dos professores, por entender que estes letramentos dizem respeito a práticas que são vivenciadas dentro e fora da escola, por diferentes gerações e que necessitam de um pensar reflexivo sobre seus usos.

Letramento digital e o uso de ambientes virtuais de aprendizagem

Nas últimas décadas, testemunhamos a chegada e a incorporação das novas tecnologias às atividades pedagógicas. Tal evento tem proporcionado, em alunos e docentes, diversas novas maneiras de letramento, ou multiletramento, termo que, consoante Rojo(2012) "não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas".

Trabalhar com esses multiletramentos envolve, geralmente, o uso de novas tecnologias de comunicação e informação e caracteriza-se como um trabalho que, como defende Rojo(2012,p. 264):

> parte das culturas de referência do alunado e de gêneros, mídias e linguagens por ele conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados [...] ou desvalorizados [...]. Implica a imersão em letramentos críticos.

Ainda conforme a autora, esses multiletramentos nos permitem pensar, dentre outras coisas, como o advento dessas tecnologias da informação, os hipertextos e hipermídias podem modificar o que entendemos hoje, por ensinar e aprender.

Paiva (2014) ressalta que:

> Os recursos da web 2 oferecem ao aprendiz tecnologia que lhe permite, efetivamente, usar a língua em experiências diversificadas de comunicação. Pela primeira vez, o aprendiz passa a ser também autor e pode publicar seus textos e interagir com recursos textual, acrescido de áudio e de vídeo (p. 10).

Nessa perspectiva, Gee (2010) relata que:

> As ferramentas digitais estão mudando o equilíbrio de participação e consumo. Mais e mais as pessoas, hoje em dia, não têm que desempenhar apenas o papel do espectador. Uma vez que podem agora produzir sua própria música, notícias, jogos e filmes, por exemplo, eles podem participar no que costumavam ser práticas reservadas para músicos profissionais ou de elite, cineastas, designers de jogos e repórteres profissionais. (p. 15). [Tradução nossa]

Letramento digital compreende, dessa forma, a realização de práticas de leitura e escrita de maneira diferente do habitual. Gee (2010) diferencia *New LiteracyStudy* de *New LiteraciesStudies* para se referir a um novo tipo de letramento que se apresenta além do letramento impresso, especialmente o "letramento digital" e práticas de letramento enraizadas na cultura popular. Nesse sentido, em nossos estudos, ampliamos o entendimento do que seja letramento digital, na medida em que reconhecemos o potencial de produção e compartilhamento propiciados pelas interfaces disponíveis em rede, assumindo portanto que o letramento digital se vincula a práticas sociais situadas, em contextos diversos.

O avanço da Internet possibilitou o surgimento de uma gama de práticas inéditas deletramento*,* propiciadas pelos diversos gêneros textuais que emergiram, tais como email, chats, fóruns, listas de discussões etc., bem como pelo aparecimento de diversos aplicativos de fácil acesso e uso. Nesse contexto, acompanhamos, o surgimento do hipertexto digital,termo criado por Theodor Nelson em 1964, com o objetivo se referir a um tipo de escrita não-linear e não-sequencial, que possibilita ao leitor escolher os caminhos a serem seguidos na leitura do texto. Essa escolha pode ser entendida como uma forma interativa, visto que o leitor não precisa se prender a uma estrutura pré-fixada pelo texto. O que proporciona ao leitor um grau de interação com o texto, baseando-se em suas necessidades e preferências. Não

há, nesse sentido, uma sequência a ser seguida, pois os sentidos serão construídos por caminhos delineados pelo próprio leitor (SOARES, 2012).

> O hipertexto e Internet parecem viabilizar uma forma de aprendizagem ideal que se baseia no contexto e no modo natural como ela se dá. Aprendizagem assim é considerada pela corrente socioconstrutivista como muito mais duradoura e eficaz, pois permite que o aluno absorva "o como fazer" motivado por uma situação de real necessidade e sem a utilização de exercícios mecânicos pré-construídos com esse propósito (XAVIER, 2014, p. 6).

A hipermídia – combinação entre a multimídia e o hipertexto – permite trabalhar interativamente com textos, animações, figuras, vídeos, sons. [...] As vantagens desse sistema é que ele é multissensorial, integrado, interativo e intuitivo. As desvantagens são possibilidades de desorientação e sobrecarga cognitiva (ANTUNES, 2002 apud BALADELI, 2011).

Rojo **(**2012), ao tratar da importância desses usos na escola, e, referindo-se a pedagogia dos multiletramentos, nos lembra que o mundo contemporâneo é caracterizado pela multiplicidade cultural, expressada através de textos multissemióticos (textos impressos e digitais, vídeos, fotos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades). Essa multimodalidade, ou multiplicidade de linguagens requer: "novos letramentos, novas práticas e habilidades: digital, visual, sonora. Exige múltiplos letramentos" (ROJO, 2012, p. 264).

Quanto ao acesso de conteúdos digitais, principalmente na Internet, Rojo (2012) ressalta que é necessário que a escola discuta uma nova ética, uma ética que "não se baseie tanto na propriedade de direitos de autor, de rendimentos (que se dissolveram na navegação livre da web)", e que também "discuta as novas estéticas que impregnam e constituem os textos contemporâneos", multimodais, para transformar o consumidor acrítico em analista crítico. (ROJO, 2012, p. 264). Nesse sentido, tornam-se necessárias iniciativas que visem à formação do professor para lidar com essas novas práticas no meio educacional. Consideramos que essas iniciativas podem propiciar usos efetivos e reflexivos que instrumentalizem os professores em suas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, chamamos a atenção, nesse estudo, para os ambientes virtuais de aprendizagem como forma de interação em práticas educacionais, por representarem a união das tecnologias informáticas e suas aplicações com as telecomunicações e com as diversas formas de expressão e linguagem, envolvendo, não só um conjunto de interface para socialização de informação e de conteúdos de ensino e aprendizagem, mas também, interfaces de interação síncrona e assíncrona.

OsAmbientes Virtuais de Aprendizagem são plataformas educacionais que têm sido amplamente utilizados por instituições de ensino superior, em cursos de extensão, graduação e pós-graduação, em diferentes modalidades, quer sejam presenciais, semipresenciais e a distância. Santos e Okada (2005) conceituam os Ambientes Virtuais de Aprendizagem como "[...] um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos que interagem potencializando, assim, a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem".

Metodologia

Este estudo tem como embasamento os pressupostos das pesquisas qualitativas, que, a rigor, ocupam-se da ciência no âmbito social, e objetivam-se em estudar, compreender e enfatizar os fenômenos sociais, as crenças, valores, atitudes, aspirações, o sujeito, as significações e todos os aspectos que envolvem a vida em sociedade, que não podem ser expressos meramente por números. (MINAYO, 1996)

Outra característica inerente a essa linha de pesquisa é o enfoque no processo, mais de que nos resultados. Busca-se visualizar o contexto, e se possível, uma relação de empatia com o processo e o objeto de estudo, que viabilize uma melhor compreensão do fenômeno analisado.

Não se pode deixar de ressaltar o fator fundamental da pesquisa qualitativa: o significado. Para o estudioso qualitativo, o ponto principal de sua pesquisa é a forma como as pessoas dão sentido às suas vidas, o significado que cada indivíduo atribui ao universo e aos fenômenos que o cercam. O investigador preocupa-se, também, em estabelecer uma linha de estudo rigorosa que possibilite uma analise que apreenda, o mais fielmente possível, a forma como o sujeito interpreta o significado.

Partindo dos pressupostos da referida abordagem, este estudo, realiza-se por meio de observação participante, no espaço doMOODLE, ambiente virtual de aprendizagem utilizado por professores de línguas, em processo de formação continuada.No recorte desse estudo, os referidos professores participavam de um projeto[2] de pesquisa intitulado Letramento digital e formação continuada de professores de línguas. Como análise para esse trabalho, apresentamos as interações iniciais dos professores em duas interfaces do ambiente: o fórum para apresentação e o fórum para discussão de textos disponibilizados pelo ambiente. Participam dessa pesquisa, nesse momento inicial, quatro professores, que atuam na rede pública de ensino, sendo um de língua portuguesa, dois de língua inglesa e um de artes.

Caracterização do ambiente de pesquisa

O MOODLE é um software de distribuição livre, que apresenta estrutura modular com grande quantidade de documentação, disponibilidade, facilidade de uso, estabilidade e segurança permitindo o desenvolvimento de projetos de customização quese constituem a depender do objetivo a que cada curso se propõe. No projeto Letramento digital e formação continuada de professores de língua, o ambiente foi organizado em tópicos, buscando uma interface gráfica que facilite acesso de qualidade aos componentes do curso com base no entendimento de que os processos de aprendizagens também se vinculam à forma como as interfaces se organizam dentro do ambiente (SOARES; BARBOSA; SILVA, 2012), como demonstrado na figura 01.

2. Projeto coordenado pela professora Claudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares, financiado pela FAPESB e desenvolvido no período de outubro de 2013 a novembro de 2015.

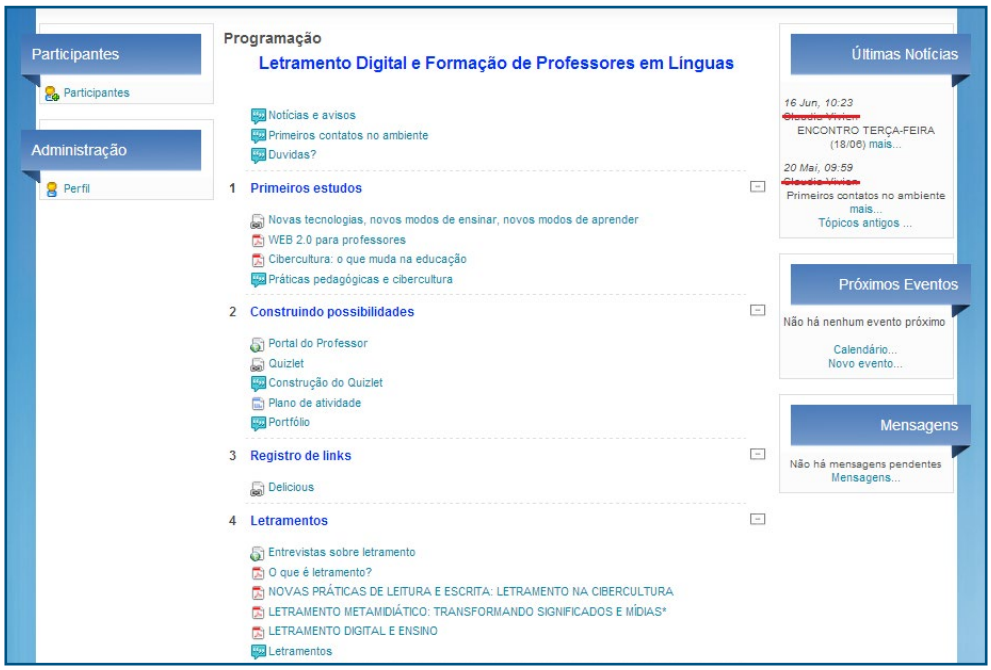


Figura 01: Página inicial do ambiente virtual de aprendizagem do projeto Letramento digital e formação continuada de professores de língua.

O ambiente virtual encontra-se organizado em tópicos: 'primeiros estudos', 'construindo possibilidades', 'registro de links' e 'letramentos'. As análises que se seguem dizem respeito ao fórum primeiros contatos – fórum para apresentação dos participantes e o fórum práticas pedagógicas e Cibercultura – fórum para discussão teórica.

Análise e discussão dos dados

Para o início das atividades do ambiente MOODLE, foi realizada uma oficina de apresentação e ambientação no ambiente virtual, presencialmente com os professores participantes, com atividades referentes a cadastro no ambiente, utilização do *login* e senha para acesso ao ambiente, modificações no perfil do usuário e especificidades de cada interface do ambiente. A oficina, nessa perspectiva, visou a participação dos professores em diferentes eventos de letramento no contexto do ambiente virtual. O conceito de evento de letramento foi importante para observar os significados construídos durante a oficina. Foi perceptível o interesse dos professores em conhecer a proposta de uso de ambientes virtuais em contextos educa-

cionais. Novidade para a maioria, o evento mostrou que a atividade presencial foi necessária para dirimir dúvidas e apontar caminhos quanto ao uso do ambiente e a possibilidade de práticas diversas em contextos pedagógicos.

No fórum 'Primeiros contatos no ambiente', a coordenadora do projeto propôs aos participantes que fizessem uma breve apresentação sobre si e sobre sua trajetória docente.Este fórum caracteriza-se por uma única discussão e é reconhecido dentro do MOODLE com o um fórum para 'uma única discussão simples', como apresentado na figura 02. As contribuições no fórum se estabeleceram como respostas à primeira inserção nesse espaço. A palavra **Responder,** que possibilita a participação de um usuário no fórum, foi utilizada, pelos professores, como uma forma de responder a uma solicitação de apresentação.

Nesse evento, os professores tiveram a oportunidade de escrever seu texto, ler e comentar o texto escrito pelo colega possibilitando que ofórum se constituísse como um bate-papo assíncrono em que as pessoas tiveram a oportunidade de compartilhar um pouco de sua vida pessoal e profissional com os outros participantes. O objetivo inicial foi apresentar, aos professores, a organização de um fórum com a possibilidade de construção de uma cadeia de diálogos, que nesse contexto não tem dimensão nem de tempo e nem de espaço. O evento de letramento foi importante para proporcionar aos professores uma forma de interação por meio da leitura e escrita de textos em um espaço que pode ser acessado em qualquer tempo e lugar.Isso nos mostra que a participação do professor nesse evento propicia uma nova experiência de interação em um ambiente desterritorializado, ou seja, sem dimensão de tempo e espaço.Fato que pode trazer transformações em seu fazer pedagógico, pois o tornará mais preparado para utilizar interfaces dessa natureza, em atividades didáticas. Retomando Street (2014), no que diz respeito aos usos e significados culturais da leitura e da escrita, percebemos que este evento pode favorecer práticas diversificadas tanto em contextos sociais como educacionais.

O fórum 'práticas pedagógicas e cibercultura' foi iniciado pela coordenadora com base nos textos disponibilizados no tópico 'primeiros estudos' como demonstrado na figura 01. Esse evento foi apresentado como uma possibilidade de discussão teórica a respeito da temática. Diferentemente de 'primeiros contatos no ambiente', esse fórum propõe um aprofundamento teórico com base nas discussões entre os participantes.

Apesar de o fórum de discussão se constituir como um gênero que pode possibilitar processos de interação e de construção de significados por parte dos que ali interagem (SOARES, 2012), ao analisar a participação dos professores nesse evento, percebemos ainda uma contribuição muito tímida. Fato que limita as interações e a construção de significados de forma coletiva. Percebe-se que há um estranhamento dessa modalidade, o que implica na necessidade de que o processo de formação contemple eventos de letramento dessa natureza para que o professor sinta-se seguro em utilizar essas interfaces não só no contexto de sua participação nas atividades desenvolvidas no ambiente, mas, sobretudo, no cotidiano de seu trabalho pedagógico. Este fato nos remete a Rojo (2012) ao afirmar que o contexto da multiplicidade de linguagens requer novos letramentos e novas práticas. O evento de letramento foi importante para mostrar que discussões teóricas podem ser potencializadas no espaço do ambiente virtual por meio da leitura e escrita de textos constituindo-se como uma sala de aula virtual, e que,não é a leitura e a escrita em si como prática que se caracteriza como o diferencial, mas sobretudo, o ambiente virtual como gerador e propiciador de uma produção e um registro de leituras e escritas coletivas e compartilhadas por todos que ali interagem.

Considerações finais

O contexto histórico, econômico, social, cultural, político e educativo em que vivemos aponta para novas práticas que requerem diferentes letramentos. No campo educacional o letramento digital configura-se como uma necessidade atual tanto no que se refere à atuação do professor quanto do aluno como atores dos processos de ensino e aprendizagem.

A participação em eventos de letramento no contexto dos ambientes virtuais movimenta-se muito além dos conhecimentos técnicos relacionados ao manuseio de suportes computacionais; são práticas que envolvem diferentes habilidades cognitivas e que tem o potencial de ressiginificar não só o fazer pedagógico como também sua própria forma de construir significados na sociedade vigente.

Há de se considerar a importância da participação dos professores em eventos de letramento digital, pois apesar de vivermos em uma sociedade em que as tecnologias tornam-se cada vez mais presentes, seu uso na dimensão pedagógica ainda se

configura como algo novo no cotidiano dos professores. Essa prática poderá trazer inovações para seu fazer pedagógico. Inovações que não devem ser compreendidas pelo simples fato do uso de tecnologias em sala de aula como recurso didático, mas, sobretudo como uma forma de potencializar processos de aprendizagem.

Referências

BALADELI, A. P. D. . *Hipertexto e multiletramento: revisitando conceitos.* Revista e-scrita: revista do curso de etras da UNIABEU, v. 2, p. 1-11, 2011.

BRAGA, D. B., Práticas Letradas digitais: Considerações sobre possibilidades de Ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, J. C., Internet e Ensino, novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.

GEE, J. P. A situated-sociocultural approach toliteracyandtechnology. In Baker E. (Ed.), *The new literacies: Multipleperspectivesonresearchandpractice*(pp. 165–193). New York: Guilford, 2010.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo- Rio de Janeiro, Hucitec- ABRASCO, 1992. (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 6° Ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

PAIVA, V. L. M de O. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras:breve retrospectiva histórica.* Disponível em <http://www.veramenezes.com/techist.pdf> Acesso em 10 mai. 2014

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, E.O.; OKADA, A.L.P. *A construção de ambientes virtuais de aprendizagem*: por au-torias plurais e gratuitas no ciberespaço. Disponível em: <http://www.anped.org.br/26/trabalhos/edmeaoliveiradossantos.pdf>. Acesso em: out. 2005.

SOARES, C. V. C. O. *Intervenção pedagógica do professor em ambientes informatizados de aprendizagem.* Vitória da Conquista: Editora UESB, 2010.

_____*O processo interativo no fórum de discussão on-line*. Fólio –Revista de Letras Vitória da Conquista v. 4, n. 2 p. 91-109 jul./dez. 2012

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento.* São Paulo, SP: Editora Contexto, 2003.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.* Trad. Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel. (Org.). Discurso e Práticas de Letramento: Pesquisa Etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

_____. "What's "new" in New LiteracyStudies? Critical approaches toliteracy in theoryandpractice". *Currentissues in comparativeeducation*. (2): 77–91, 2003.

XAVIER, A. C. Letramento Digital e Ensino. Disponível em <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf> . Acesso em 10 mai. 2014.

PÔSTER

PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO ACADEMICO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO

DANIELLY THAYNARA DA FONSECA SILVA (UFCG)
MÁRCIA CANDEIA RODRIGUES (UFCG)

Introdução

Partimos, nesse sentido, da compreensão de que o letramento é uma prática de cunho social e não meramente uma habilidade técnica, neutra, imutável e/ou universal situada no interior dos indivíduos (STREET, 2003; FISCHER, 2010). Por esse ângulo, a prática da leitura e da escrita imbricam-se as organizações e dinamizações do funcionamento dessa esfera social e da constituição indentitátia e social de todos os envolvidos.

A participação nas diversas práticas sociais evoca diversas práticas e eventos de letramento específicos, que para ser compreendido é necessário uma inserção progressiva, através da interação, para a construção da identidade socialmente situada de cada sujeito inserido. O que denuncia a natureza plural do letramento – letramentos. Diante da multiplicidade de letramentos, focalizaremos no acadêmico, na medida em que consideramos os cursos de graduação da UFCG.

À luz de tais conceitos e focalizando, em particular, o letramento acadêmico,Lea e Street (1998), Fischer (2007), Marinho (2010) e Street (2014), este trabalho, vinculado ao PIBIC (2015-2016), tem como objetivo, em específico, identificar as práticas e os eventos de letramento acadêmico em planos de cursos, de diferentes áreas e cursos de graduação da UFCG. Os objetivos são traçados para responder à problemática: quais práticas e eventos de letramento os alunos de graduação de diferentes cursos e áreas participam na esfera acadêmica?

A análise, de natureza qualitativa e documental, privilegiou as partes integrantes dos 15 planos, coletados entre 2015-2015, (ementa, objetivos, conteúdos, metodologia e referencias) para identificar em quais práticas e eventos de letramento os

alunos se envolviam e/ou eram envolvidos ao longo da disciplina. Para direcionar tal discussão, dispomos da seguinte organização: o conceito de letramento; de práticas e eventos de letramento, e de letramento acadêmico, discutidos na primeira, segunda e terceira seções, respectivamente; na quarta, fazemos a análise dos planos coletados e, por fim, apresentamos as considerações finais.

Conceito de letramento

Estamos conectados a diferentes práticas e eventos de letramento que se atualizam a partir das necessidades comunicativas e nos inserem em outras manifestações da linguagem, conforme Street (1984,2014). Dessa forma, as práticas letradas são múltiplas e heterogêneas. Neste ponto, a prática social é suporte fundamental na compreensão desse conceito. Conforme Street (1984,2014), Barton (2000) é preciso compreender o letramento como fruto de relações de identidades e poder que surgiram através das construções sociais e históricas de um determinado domínio social. Em 1995, Kleiman, a partir da contribuição de Street, um dos primeiros usos do termo letramento associava-o ao domínio da leitura e da escrita e ao mesmo tempo distinguia-o.

Desse momento, a concepção de um letramento autônomo, tido como dominante, único e neutro, devido as tradições culturais ocidentais de prestígio, concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social. A implicação dessa abordagem é atribuir certa hierarquização ou níveis de letramento, tendo em vista que a sociedade parametriza o desempenho através do modelo dominante, considerado como uns bem culturais atrelados ao desenvolvimento cognitivo das pessoas e reforça a dicotomia entre letrados ou não letrados, alfabetizados ou não-alfabetizados.

Já no modelo ideológico, a escrita e a leitura são realizadas a partir de contextos e de propósitos comunicativos específicos e determinados. Essas práticas sociais são capazes de moldar as formas que os sujeitos participam e constrói suas relações de identidade e de poder. (STREET, 1984,2014; BARTON, HAMILTON, 1998; KLEIMAN, 1995). Os dois modelos não estão ausentes das relações de poder. Existem vários letramentos ao longo de outras práticas de letramento, e em cada caso existem “discursos concorrentes”, Lee (apud Street 2014).

Estudos recentes em desenvolvimento no campo do letramento (FISCHER, 2007; STREET, 2014) têm ampliado a concepção a respeito das práticas de leitura e de escrita. Dentro dessa concepção, uma mudança importante foi a rejeição da visão do letramento como um conjunto "neutro", técnico e único de habilidades, a partir do qual os alunos, ao dominar o código escrito, já estariam em condições letradas. Ao contrário disso, nos estudos socioculturais, essa conceptualização do letramento é ampliada porque acredita-se que a relação entre língua escrita e língua oral, por exemplo, difere segundo o contexto ou as condições sociais e materiais que afetam as formas de comunicação e não apenas a polarização do oral e do escrito.

Para Street (2014), esta abordagem considera a natureza social do letramento, à medida que a leitura e a escrita são constituídas e subordinadas às estruturas sociais epossuem caráter múltiplo, o que significa reconhecer "letramentos", no plural, constituídos ao longo das experiências acumuladas em diferentes práticas, contextos e domínios2. Dessa forma, o modo como utilizamos a linguagem, os textos, em um contexto acadêmico é diferente do contexto religioso, digital, ou familiar.

Ainda para este autor, o letramento não precisa estar associado à escolarização ou à pedagogia, pois isto nos limitaria a compreender outras formas ricas e plenas de significado das práticas letradas na sociedade contemporânea. Assim, os letramentos podem ser reconhecidos e denominados em função dos eventos e das práticas que representam em determinados contextos: letramento eletrônico ou virtual, letramento musical, cinematográfico, religioso. Para descrevermos os letramentos em lugares e tempos particulares, dois conceitos operacionais são utilizados por Street (2008 e 2014) e Fischer (2007): práticas de letramento e eventos de letramento.

Práticas e eventos de letramento

Dois conceitos operacionais são importantes para entender o fenômeno de letramentos que são: os eventos e as práticas de letramento. A discussão sobre eventos de letramento é caracterizada por Street (2014) como situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza entre os participantes e seus processos interativos. Ou ainda como conceituam Barton (2000) atividades em que o letramento desempenha um papel. Geralmente existe um texto escrito, ou textos, que é central

para a atividade e falas em torno do texto. Eventos são episódios que emergem das práticas e são definidas por elas.

Toda vez em que um texto escrito for o mediador de uma atividade social, temos um evento de letramento. Street (1984) coaduna com Heath (1982) ao afirmar que os eventos de letramento são situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativa. Segundo Hamilton (1998), estes eventos são um bom ponto de partida para se chegar às práticas subjacentes, e revelar aquilo que é observável no evento. Ao contrário deste, as práticas de letramento referem-se tanto ao comportamento quanto à conceituação social e cultural que confere significado aos usos da leitura e/ou da escrita, Street (apud Kleiman, 1995). Elas dizem respeito à maneira como um grupo faz uso da língua escrita e revelam as suas concepções, valores, ideias, crenças a respeito da escrita. As práticas de letramento têm um sentido mais amplo do que eventos de letramento, ambos envolvem diferentes gêneros de textos escritos e são partes naturais da vida das pessoas.

Letramento acadêmico

Conforme os modelos propostos por Street (apud Kleiman, 1995), autônomo e ideológico, o letramento acadêmico se apresenta como uma proposta ideológica e dominante, no sentido de ser influenciado por relações de poder e por possuir as práticas de leitura e escrita como suporte fundamental na inserção do sujeito no domínio acadêmico. Dessa forma, ao inserir-se no meio acadêmico é preciso reconhecer os discursos que perpassam essas esferas e saber materializá-los através dos gêneros recorrentes e as normas de convenções para a produção e compartilhamento dos conhecimentos.

Segundo Gee (apud Fischer, 2011), ao considerarmos o letramento acadêmico pelo viés da prática social, serão observadas formas de ser, falar, ouvir, escrever, ler, interagir, capazes de ativar identidades relevantes num dado contexto. Desse modo, o letramento acadêmico busca desvendar e intercruzar as dimensões do processo de escrita e as questões de poder, autoridade e a natureza institucional do que 'conta' como conhecimento num contexto acadêmico particular (FISCHER e

DIONÍSIO, 2011). A partir dessa compreensão, entendemos que os textos produzidos na academia não devem ser concebidos como meros produtos de uma capacidade textual do aluno, mas como representantes situados de cada área do conhecimento porque em cada curso e, consequentemente, nas disciplinas que o compõe, existem modos e maneiras próprias para produzir textos, assim como os gêneros mais pertinentes para isso. Desse modo, significa dizer que os textos apresentam marcas linguísticas, textuais, culturais e contextuais que os delimitam e orientam a ação dos alunos.

No primeiro ponto é evidente que o domínio dos gêneros acadêmico em seus aspectos formais, sua função e sua relação de poder que envolve a produção e apublicação, no contexto em que está inserido, é importante para a inserção do aluno graduando nas práticas de letramento acadêmico, pois estará fazendo com que consiga reconhecer as formas de agir e de pensar, como citado por Fischer (2012). Nessa perspectiva, espera-se que a leitura e produção dos gêneros acadêmicos sejam uma forma de "realizar linguisticamente objetivos específicos em uma situação sócio-histórico-cultural que transcenda exigências avaliativo-acadêmicas" (FISCHER, 2007, p. 443).

Na dimensão do letramento, o modo e a intensidade de como os agentes participam da vida da comunidade acadêmica, influenciam a forma como agem, pensam, estabelecem objetivos e selecionam estratégias para alcançá-los, assim como influenciam as habilidades que desenvolvem para lidar com situações e problemas, principalmente de escrita, dessa esfera. Nessa perspectiva, o lugar do texto é o lugar destinado sempre ao outro, a sua apreciação e contra palavra (BAKHTIN). É o lugar onde crenças e representações tomam forma em discursos e ações particulares e é onde o agente dispõe de estratégias para ação. O que nos leva a questionar: quais práticas e eventos de letramento os alunos de graduação de diferentes cursos e áreas participam na esfera acadêmica?

Análises de dados

Esta pesquisa elege o paradigma qualitativo e interpretativo de investigação e adota procedimentos da análise documental, em que é explorado plano de cursos de disciplinas que sugerissem ou explicitassem esse fim, a saber: metodologia do

trabalho científico; redação científica; trabalhos de conclusão de curso; monografia, oferecidas pelos cursos de graduação da Universidade Federal de Campina Grande. *O objetivo é identificar em quais práticas e eventos de letramento os alunos se envolve e/ou eram envolvidos ao longo da disciplina*. O período de coleta correspondeu de agosto a outubro de 2015, após encaminharmos um documento que explicitava o projeto e os propósitos da coleta de dados para os coordenadores de curso. Em função do grande número de cursos ofertados pela instituição, buscamos privilegiar aqueles de diferentes áreas do conhecimento. Como resultado, foram coletados 15 planos de cursos. Nesses documentos, procurou-se identificar: os gêneros requisitados e toda e qualquer referência as práticas e eventos de letramento.

Quadro 1 – Planos coletados

	DISCIPLINAS:	UNIDADE ACADÊMICA:
(1)	Metodologia Científica	Unid. Acad. De Sociologia e Antropologia (UASA)
(2)	Metodologia Científica	Unid. Acad. De Sociologia e Antropologia (UASA)
(3)	Trabalho de Conclusão de Curso	Unid. Acad. de Geografia (UAG)
(4)	Metodologia Científica	Departamento de Sistemas e Computação (DSC)
(5)	Trabalho de Conclusão de Curso	Unid. Acad. de Engenharia Civil (UAEG)
(6)	Met. do Trab. Cient.: Prod. Textual	Unid. Acad. de Geografia (UAG)
(7)	Metodologia de Pesq. e Com. Cient.	Unid. Acad. de Engenharia Civil (UAEC)
(8)	Projeto de Pesquisa	Unid. Acad. de Geografia (UAG)
(9)	Trabalho de Conclusão de Curso	Unid. Acad. de Ciências da Saúde (UACS)
(10)	Trabalho de Conclusão de Curso (I)	Unid. Acad. de Ciências da Saúde (UACS)
(11)	Ensino e Pesquisa em Saúde (I)	Unid. Acad. de Ciências da Saúde (UACS)
(12)	Trabalho de Conclusão de Curso (I)	Unid. Acad. de Psicologia (UAP)
(13)	Metodologia Científica	Unid. Acad. de Psicologia (UAP)
(14)	Metodologia Científica Aplicada à Saúde	Unid. Acad. de Saúde (UAS)
(15)	Metodologia Científica	Unid. Acad. de Educação (UAE)

Fonte: RODRIGUES, M. C. SILVA. D. T. F. Letramento acadêmico e normalização da escrita. 2015.

Como procedimento de análise, os planos foram lidos e analisados em todas as suas seções: ementa, objetivos, conteúdos programáticos, estratégias metodológicas, através de grifos nos recortes feitos nos planos de curso.

Eventos e práticas letramento

No que concerne às práticas e eventos de letramento no corpus, diversas indicações podem ser encontradas de práticas de leitura e de escrita que são particulares e configuram a esfera acadêmica, ao mesmo tempo em que estruturam os eventos de letramento. Exemplos nos planos de curso:

Exemplo 01 – Ementa – Metodologia Científica

> Discorrer sobre os fundamentos da metodologia científica; Interpretar e comunicar um conhecimento científico; Discorrer sobre a pesquisa em Ciência da Computação; Definir um problema, uma hipótese e um método de pesquisa; Planejar e realizar uma pesquisa bibliográfica; Elaborar um projeto de pesquisa; Planejar e redigir uma monografia; Apresentar um trabalho de pesquisa.

Fonte: Disciplina Metodologia Científica - Unidade Acadêmica de Sistemas e Computação

Neste exemplo as práticas que são apresentadas: planejar e realizar uma pesquisa bibliográfica, elaborar um projeto de pesquisa, planejar e redigir uma monografia, possui particularidades que são característicos desse domínio e que os alunos precisam inserir-se, vejamos como se configura cada uma. As práticas de planejar e realizar uma pesquisa bibliográfica são etapas na construção do trabalho científico, é evidenciado na metodologia do exemplo 01 que através dessa prática "o aluno constrói, a cada aula, uma base de conhecimentos de referência sobre os procedimentos de pesquisa". Ou seja, essa prática permitirá com que o aluno consiga inserir-se no meio acadêmico ao se apropriar dos discursos científicos em suas leituras. Através dessa prática conseguirá "escolher o tema", delimitar a temática da pesquisa, além da "Revisão de literatura", ou seja, o conhecimento científico será construído a partir das leituras que fundamentarão sua pesquisa. A prática

social de leitura é colocada como importante, “a importância da leitura no desenvolvimento de trabalhos científicos”, principalmente no momento de “compreender a temática e alimentar as discussões”, percebemos nos trechos anteriores que o conhecimento científico precisa se apreendido para desenvolver um trabalho, é preciso compreender a temática para que possa alimentar suas discussões, sejam elas orais ou escritas, por isso a necessidade da prática escrita, reforçado no conteúdo programático: “fichamento, resumo, sistemas de referência”, como estratégias para compreender e sistematizar as ideias e não perder os pontos principais da leitura, ao mesmo tempo em que o aluno faz o “exercício da atividade escrita”, ou seja, esses processos serão responsáveis pela construção de um fazer científico pautado na prática de ler e escrever. A prática de elaborar um projeto de pesquisa, envolve etapas algumas etapas, nos objetivos fica claro que o aluno precisa “ser capaz de elaborar um projeto de pesquisa” como uma exigência para a “iniciação do fazer científico”. Estas etapas são realizadas através dos “métodos de leitura e escrita” de trabalhos que auxilie o aluno a “refletir, analisar e discutir o processo de elaboração de trabalhos científicos”, a “escolha do tema da pesquisa e a problematização” é um dos processos iniciais para que a partir disso consiga “sistematizar e construir o conhecimento de maneira quedirecione seu projeto”. Como forma de conhecer o projeto de pesquisa o contato com a “estruturação e os recursos na elaboração são importantes”. São práticas que requer habilidades que serão adquiridas através das “reuniões com o professor no momento de realizar o trabalho”, essas orientações auxiliam na construção de um texto claro e que possa, dessa forma, “instrumentalizar os alunos para a iniciação da pesquisa científica”. Através das indicações apresentadas a leitura e a escrita são os passaportes para que o aluno (re) conheça as cadeias de textos que insere o projeto de pesquisa.

Na prática de planejar e redigir uma monografia, é a parte final da disciplina, na metodologia do plano de curso é sinalizado isso “ao final do curso, todos os módulos formam um projeto de pesquisa concluído, documentado”, pode-se inferir que a prática de planejar e realizar uma pesquisa bibliográfica e de elaborar um projeto de pesquisa são etapas que precisam ser concretizadas para que se garanta um bom resultado no momento de construir a monografia. A monografia é o documento que “deve ser gerados ao final do curso”, é evidenciado que na UFCG, a prática de escrever a monografia é um dever do aluno para a conclusão do curso. Nos conte-

údos programáticos são apresentados os pontos importantes da monografia: “problema; hipótese construída a partir do problema; os objetivos do estudo/pesquisa; a estratégias de coleta de dados; definição dos instrumentos da coleta de dados; a fundamentação teórica”. As práticas de planejar e realizar uma pesquisa bibliográfica e elaborar um projeto de pesquisa auxiliaram na construção da monografia.

Já no momento de Apresentar um trabalho de pesquisa, diversas práticas modulam os usos específicos da linguagem e do gênero escolhido. Vejamos que esta pratica precisa ser “documentado e comunicado para um grupo de avaliadores”, segundo os objetivos do plano, o que caracteriza uma prática de escrita oralizada, em algumas instituições e/ou cursos essa prática não é obrigatória, mas nesse plano de curso é uma etapa que deve ser feita pelo aluno. Para que isso aconteça, ainda nos objetivos é sinalizado que o aluno vai “aprender a apresentar o trabalho realizado”, no entanto, nos conteúdos programáticos não é feito referência a forma como procede a apresentação. Podemos inferir que esse processo seja explicado no momento da aulaou na orientação do professor com o aluno. Em nenhum momento é feito referência aos procedimentos adotados para apresentações de trabalhos de pesquisa. Podemos inferir dessa forma, que a preocupação está no momento da escrita do aluno e na pesquisa que está sendo realizada e o trabalho oral como consequência da prática realizada anteriormente. É importante notar que os eventos e práticas de letramento encontradas anteriormente são recorrentes em outros planos, vejamos mais exemplos:

Exemplo 02 – Ementa – Metodologia Científica

Como realizar uma pesquisa empírica; O processo experimental: identificação de objetos, planejamento de experimentos; Análise de dados e estatísticas; Técnicas e ferramentas de medição de desempenho; Validação de investigação empírica; Validação de modelos; Planejamento de estudos de caso; Planejamento de surveys; Leitura de artigo científico; Como escrever artigo científico; Como preparar uma apresentação e apresentar um trabalho.

Fonte: Disciplina de Metodologia Científica- Unidade Acad. De Sociologia e Antropologia.

A estruturação da ementa 02 segue a lógica trabalhada no primeiro exemplo. É feito uma sequência de práticas: Leitura de artigo científico, Como escrever artigo científico, Como preparar uma apresentação e Apresentar um trabalho. Vejamos como essas práticas se configuram:

A prática de leitura de artigo científico é uma das formas de "instrumentalizar os alunos para a iniciação científica", para isso é realizado o "ensino da leitura e da escrita do artigo científico", é indicado nesse momento que a forma de proceder perante ao texto vai ser diferente, e através dos conteúdos programáticos " leitura, análise e interpretação de textos (fichamento, resenha, ensaio, artigo, relatório e monografia) é reforçado essa ideia, pois as estratégias de leitura terá com suporte a escrita, ou seja, na prática de ler o artigo o aluno mobiliza estratégias como reconhecer a estruturação e a estabilização do gênero, e precisa produzir fichamentos e resenhas, que são gêneros importantes para garantir uma análise ou compreensão do artigo que está sendo lido. As práticas propostas orientam no sentido de (re) conhecer os "procedimentos de estudo no âmbito acadêmico".

Na prática de como escrever artigo científico, pode-se inferir através do recorte acima que o aluno conseguiu realizar a atividade anterior, de reconhecer a estruturação do gênero e compreender através desse gênero as temáticas, para que, dessa forma, consiga escrever o artigo científico. A forma como a escrita vai ser procedida não é apresentada no plano, a indicação que temos é que através da "leitura de um artigo científico, no momento de identificar os objetivos e planejamento", o aluno (re) conhece todos os pontos importantes que precisam está em sua escrita.

Já no momento de preparar uma apresentação e apresentar um trabalho não é indicado o trabalho que vai ser realizado com a oralidade, a organização ou o planejamento, estamos diante de uma prática recorrente no momento de "compartilhar o conhecimento científico" que no plano não é indicado as formas que serão procedidas. Podemos inferir que nas aulas serão compartilhados com os alunos as formas de preparar e apresentar o trabalho, são eventos que, geralmente, envolve o uso de práticas como slides, roteiros e a habilidade de apresentar as ideias de forma concisa.

Nos outros planos disponibilizados por outras unidades acadêmicas, é recorrente as práticas e eventos de letramento observados nos dois recortes acima: leitura de artigos acadêmicos, produção de fichamento, resenhas críticos, resumos, produção de projetos de pesquisas, monografias, apresentação de trabalhos, o que reforça as ideias postuladas por autores como Barton (2000), Street (1995), entre outros autores, de que os eventos e práticas de letramento constituem-se lados de uma mesma moeda, de uma mesma realidade interacional, ambos associados a certos . Sendo assim, o letramento acadêmico, possui eventos e práticas de letramento que são típicos da necessidade comunicativa e que se distingue ou se aproxima em alguns momentos de outras práticas sociais. Além disso, possui uma certa padronização e estruturação nos usos diversos das práticas de leitura e de escrita de gêneros acadêmicos.

Os exemplos analisados apresentam práticas e eventos de letramento que são recorrentes em outros planos, tais como os de Ensino e Pesquisa em Saúde[1], de Geografia[2], de Engenharia Civil[3], Economia[4].

Considerações finais

Em consonância com o objetivo de identificar as práticas de letramento acadêmico em planos de cursos nos quais orientações e gêneros textuais sejam indicados para o ensino da escrita. Os eventos e práticas de letramentos como: leitura, produção textual, apresentação e publicação de trabalhos científicos, são recorrentes

1. EMENTA: Pesquisas em Biblioteca virtual; Leituras de trabalhos científicos; Elaboração de Artigos Científicos. Elaboração de Projeto de Pesquisa. Normas técnicas de apresentação e publicação dos trabalhos acadêmicos.

2. EMENTA: Método de leitura e escrita; Elaboração de trabalhos científicos (resumo, fichamento, resenha, ensaio, artigo, relatório, monografia); Elaboração do projeto de pesquisa; Apresentação de trabalhos acadêmicos; Normas da ABNT.

3. EMENTA: Métodos de pesquisa; Comunicação científica; Elaborar Projeto de Pesquisa; Publicação científica; Resumo; Como elaborar Referência Bibliográfica; Procedimentos de Pesquisa

4 EMENTA: Métodos de pesquisa; Comunicação científica; Elaborar Projeto de Pesquisa; Publicação científica; Resumo; Como elaborar Referência Bibliográfica; Procedimentos de Pesquisa

nos planos coletados e reforça as ideias pontuadas por Barton (1994) e Street (1995), eventos e práticas de letramentos constituem-se lados de uma mesma moeda, de uma mesma realidade interacional, ambos associados a certos padrões de natureza cultural e social.

Os resultados apontam que os planos de curso sinalizam práticas amplas sobre o uso da escrita como prática social, na medida em que as produções textuais são realizadas com o objetivo de atingir determinados objetivos. A aula se caracteriza como um evento, assim como os congressos, os seminários, os simpósios, em que determinadas produções serão divulgadas. As práticas que compões esses eventos são as mais diversas, como podemos verificar nos planos, como: leitura, produção escrita, apresentações, que envolvem outras sequências para sua realização. Toda essa configuração torna-se genérica, pois não há indicações precisas nos planos de cursos das formas que serão realizadas.Ao menos que sejam realizadas pesquisas que ampliem essa análise, na dimensão dos professores, e dos alunos.

Referências

BARTON, David. Literacy – *anintroductiontotheecologyofwrittenlanguage*. Cambridge/USA: Brackwell, 1994. _____; HAMILTON, M.; IVANIC, R. Situatedliteracies. London: Routledge, 2000.

CHIZZOTTI, A. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educaçã*o. Revista Portuguesa de Educação. Ano/Vol. 16. 002. Universidade do Ninho. Braga, Portugual, 2003.

FISCHER, Adriana. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

KLEIMAN, Angela. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

STREET, Brian. *Literacy in theoryandpractice*. Cambridge: CUP, 1984.

STREET, Brian. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.* São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

A ABORDAGEM DOS GÊNEROS DISCURSIVOS EM PROVAS DE LÍNGUA INGLESA DO ENEM

JORGE LUIS QUEIROZ CARVALHO (SEDUC/CE)
LARISSE CARVALHO DE OLIVEIRA (SEDUC/CE)

Introdução

Desde a sua criação, em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a inserir mudanças nas formas de avaliação do Ensino Médio (EM). Em 2009, o exame começou a ser utilizado como porta de entrada para a maioria das universidades públicas do Brasil e para o Programa Universidade para Todos (ProUni)[1].

A prova abrange quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, e por fim, as áreas de Matemática e suas Tecnologias. Em todas as áreas, mas sobretudo na área de Linguagens e suas Tecnologias, a prova avalia o conhecimento do aluno por meio de textos que aparecem em forma de gráficos, tabelas, figuras, charges. A prova tem ganhado características peculiares, veiculando questões que são sempre embasadas na análise e interpretação de algum gênero discursivo.

Levando em conta essas características do ENEM, investigaremos as provas de Língua Estrangeira Moderna de Língua Inglesa atentando para o modo pelo qual os gêneros discursivos são abordados nas questões dessa prova. Para tanto, faremos uso dos pressupostos teóricos de Bakhtin (2011), Swales (1990), Bazerman (2007) e Cristovão (2015) no que confere a conceituação dos gêneros e sua aplicabilidade ao contexto escolar e atrelaremos isso ao ensino de Língua Inglesa (LI). Discutiremos, ainda, sobre as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que orien-

1. Informações retiradas da página: http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem. Acessado em 22 de agosto de 2016.

tam o ensino de línguas estrangeiras no EM, visto que estes consideram o desenvolvimento da habilidade de compreensão e interpretação de textos como primordial.

A seção seguinte comporta o arcabouço teórico que gere este trabalho. Em seguida, dispomos o percurso metodológico que tomamos, especificando-se quais as provas do ENEM que foram utilizadas como *corpus*. Adiante, tratamos do processo analítico das questões, abordando os resultados e discussões sobre nossos achados. Por fim, exporemos o que pode ser apreendido a partir de nossas discussões e investigações, tendo como base o estudo que acabamos de introduzir.

Aporte teórico: os gêneros discursivos

Nesta seção, apresentamos concepções teóricas sobre os gêneros discursivos/textuais que dão base ao estudo aqui empreendido. Para tanto, apresentamos as considerações encontradas em Bakhtin (2011) que propõe a tríade conteúdo temático, estilo e composição como parâmetro definitório dos gêneros, assim como retomamos discussões de Miller (1984), Bazerman (2007) e Swales (1990) sobre a caracterização de gênero como objeto sociorretórico que molda nossas ações sociais.

Gêneros discursivos na abordagem de Bakhtin

De acordo com Bakhtin (2011), os gêneros podem ser caracterizados como *formas relativamente estáveis de enunciados* que possibilitam a interação verbal em diferentes campos da atividade humana. A partir desse entendimento, Bakhtin (2011) postula que os gêneros são infinitos, pois as formas de comunicação também o são. O autor considera, portanto, que eles vão se ampliando e diferenciando uns dos outros através do processo de reelaboração. A reelaboração diz respeito ao fato de que esses campos através dos quais interagimos podem se transformar e incorporar, modificar ou dar origem a novos gêneros discursivos como forma de atender a novas necessidades comunicativas.

O autor, assim, revela que os gêneros são heterogêneos e, por isso, difíceis de serem definidos e estudados. Uma das formas de solucionar esse problema, para Bakhtin (2011), é distinguindo esses objetos entre gêneros primários e secundários. Os *gêneros primários*, ou gêneros simples, são aqueles produzidos em situações de

comunicação verbal espontânea, como o diálogo e a carta, enquanto os *gêneros secundários*, ou complexos, seriam aqueles produzidos em circunstâncias de comunicação cultural mais elaborada como o romance, a missa e o processo criminal, vinculados, respectivamente, aos campos da comunicação literária, religiosa e jurídica.

De acordo com as reflexões advindas do arcabouço teórico delineado por esse autor, todos os campos da atividade humana estão relacionados à utilização da língua. Nessa concepção, a língua é encarada como produto da interação verbal da qual dependem todas as formas de intercâmbio social. Bakhtin (2011) mostra que os gêneros refletem as condições específicas e os intuitos de cada campo da atividade humana através de três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

O *conteúdo temático*, na visão desse autor, refere-se ao fato de que todo gênero versa sobre um dado conteúdo, expressa esse conteúdo de acordo com as especificidades de um determinado tema e, por isso, provoca diferentes efeitos de sentido. O *estilo*, por sua vez, diz respeito à atitude pela qual o locutor se expressa no gênero, refletindo a individualidade de quem os produz a partir de suas escolhas linguísticas. Já a *construção composicional* diz respeito "a ordem, a disposição e o acabamento, a combinação das massas verbais" (BAKHTIN, 2011, p. 182), ou seja, refere-se à organização do texto.

Gêneros como forma de ação social

Miller (1984) compreende os gêneros como *ações sociais* vinculadas a situações retóricas recorrentes. Para a autora, nós reagimos a cada situação de maneira semelhante e, em virtude da recorrência dessas situações retóricas, nós acabamos por tipificar nossas ações. A tipificação acontece quando interpretamos uma situação como semelhante à outra e, em virtude disso, respondemos com um tipo de discurso que pode se generalizar e, por isso, ele pode recorrer sempre que nos depararmos com um contexto similar. Essa noção é determinante para os estudos dos gêneros, pois traz à tona o fato de que a recorrência das situações consagra recorrências nos modos pelos quais interagimos.

Para Bazerman (2007, p. 132), “a tipificação nos ajuda a desenvolver nosso repertório de ações sociais características”. Assim, os gêneros – como formas de ação social – são resultados do processo de tipificação, já que se configuram como comportamentos verbais estabilizados. Essa visão influenciou, sobremaneira, os estudos de Swales (1990) sobre os gêneros e o ensino de inglês para fins específicos, assim como outros campos do saber também moldam a compreensão de gêneros nesse quadro teórico os Estudos Folclóricos, a Teoria da Literatura, a Linguística e a própria Retórica.

Dos Estudos Folclóricos, Swales (1990) entende que gêneros são formas permanentes e possuem valores culturais que visam atender às necessidades de determinadas comunidades. Da Teoria da Literatura, o estudioso adota a compreensão de que os gêneros podem se transformar e transgredir formas padronizadas. A Linguística influencia essa abordagem a partir da noção de registro, derivada dos estudos funcionalistas, que diz respeito a variações de linguagem que se adaptam ao campo, as relações sociais e ao modo discursivo pelo qual o enunciado é mobilizado. Já os Estudos Retóricos, para Swales (1990) são importantes na medida e que trazem à tona a visão de que os gêneros não são apenas formas linguísticas, mas formas de ação social.

A partir dessas concepções, Swales (1990) entende o gênero como uma classe de eventos comunicativos cujos exemplares possuem os mesmos propósitos e são reconhecidos pelos membros de uma comunidade. A princípio, o autor havia compreendido que os gêneros eram dotados de um propósito comunicativo facilmente identificável e que ele se constituía a principal característica dos gêneros textuais. Em estudos mais recentes, no entanto, Askehave e Swales (2009) mostram que um gênero pode veicular vários propósitos e eles não são tão facilmente identificáveis. Em alguns casos, as finalidades desses artefatos sociais só podem ser delimitadas a partir de trabalhos analíticos que deve averiguar, além do que está marcado na parte composicional do gênero, o contexto de produção do gênero e as intenções particulares dos produtores.

Por sua vez, Cristovão (2015) ressalta que “se o uso da linguagem é organizado pelos gêneros, [...] o ensino de leitura organizado em função da aprendizagem de diferentes gêneros deve ser levado em todas as suas consequências”. Ou seja, a ampla exposição de variados gêneros deve ser uma prática que auxiliará o lei-

tor em seu apreendimento do saber. Com base nas conceituações aqui expostas, partimos, na seção a seguir, para apresentação da metodologia de pesquisa que norteia este estudo.

Percurso metodológico

Nesta seção, serão apresentados os passos seguidos para o cumprimento deste estudo no que diz respeito a sua metodologia. Primeiramente, coletamos as provas de domínio público do ENEM que estão disponibilizadas no site oficial do INEP[2]. Contabilizando 30 questões, especificamente, da prova de LI, uma vez que nos propusemos a analisar apenas as questões de Língua Estrangeira da língua citada.

Em seguida, quantificamos quais os gêneros mais recorrentes foram utilizados para a formulação do enunciado sobre o qual se desenvolve o tema da questão. O quadro a seguir mostra a nossa classificação, assim também como estratifica a edição a qual elas pertencem.

2. Todas as provas de todas as edições da prova do Enem podem ser descarregadas no seguinte site: http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acessado em 22 de agosto.

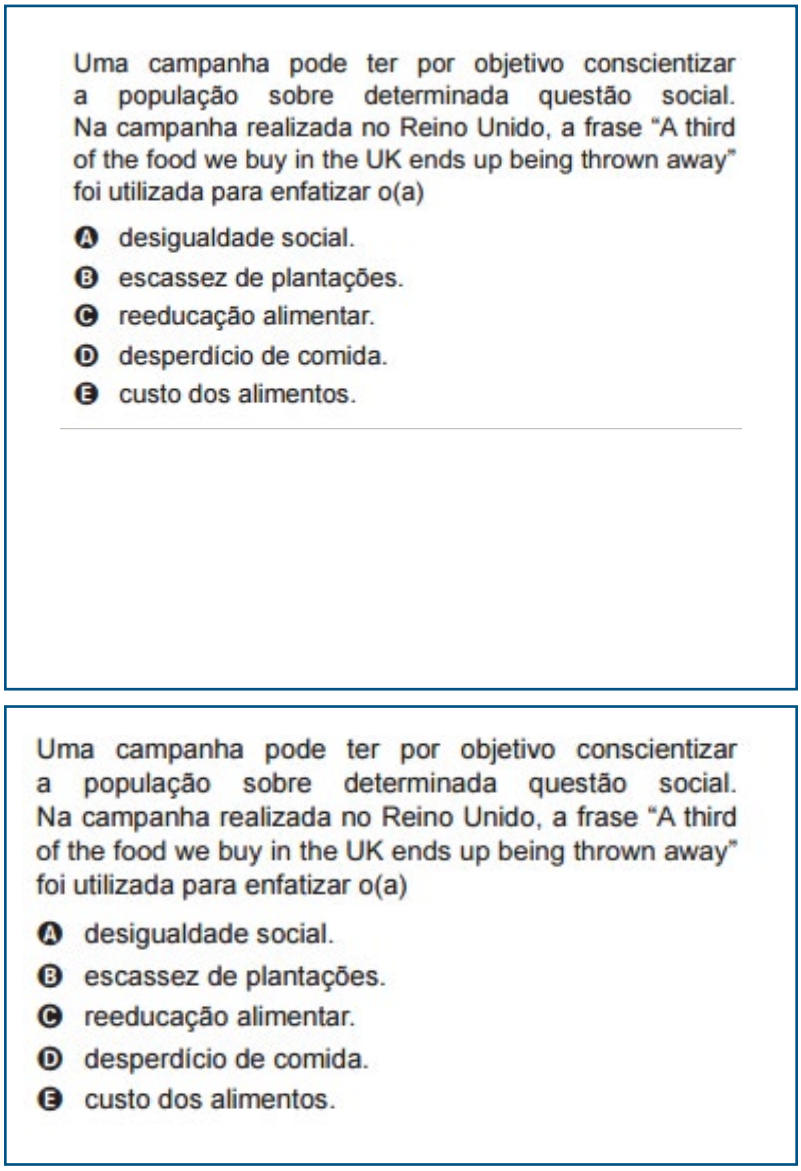
Quadro 1 - Provas de LI em aplicações do Enem

Ano da prova	**Gênero**	**Ano da prova**	**Gênero**
2011	91 – Reportagem	2014	91 – Artigo de revista
	92 – Cartoon		92 – Música
	93 – Reportagem		93 – Poema
	94 – Letra de música		94 – Página da web
	95 – Tirinha		95 – Artigo jornalístico
2012	91 – Poema	2015 1ª aplicação	91 - Poema
	92 – Notícia		92 - Tirinha
	93 – Citações		94 – Reportagem
	94 – Cartoon		93 – Artigo de opinião
	95 – Citação		95 – Aviso
2013	91 – Notícia	2015 2ª aplicação	91 – Anúncio
	92 – Artigo de divulgação científica		92 – Artigo de jornal
	93 – Perfil jornalístico / Reportagem		93 – Piada
	94 – Campanha comunitária		94 – Artigo/Descrição
	95 – Artigo – Tirinha		95 – Gráfico

Em continuidade, discutiremos a relevância dos gêneros encontrados, relacionando-os com o aporte teórico escolhido e que implicações tais resultados podem trazer para o ensino de inglês no ensino médio. Vejamos a próxima seção.

Análise e resultados

Quando estratificamos as questões de LI em relação ao gênero que dava suporte a questão, notamos que algumas delas apresentavam peculiaridades passiveis de ocorrer em mais de um gênero. A seguir dispomos exemplares das questões que foram analisadas, ao todo coletamos quinze (15) questões, que foram expostas na seção anterior.



Uma campanha pode ter por objetivo conscientizar a população sobre determinada questão social. Na campanha realizada no Reino Unido, a frase "A third of the food we buy in the UK ends up being thrown away" foi utilizada para enfatizar o(a)

A desigualdade social.
B escassez de plantações.
C reeducação alimentar.
D desperdício de comida.
E custo dos alimentos.

Uma campanha pode ter por objetivo conscientizar a população sobre determinada questão social. Na campanha realizada no Reino Unido, a frase "A third of the food we buy in the UK ends up being thrown away" foi utilizada para enfatizar o(a)

A desigualdade social.
B escassez de plantações.
C reeducação alimentar.
D desperdício de comida.
E custo dos alimentos.

Questão 91 - 2ª aplicação de 2015, caderno cinza

Na questão 91, temos um gênero publicitário e o enunciado especifica que o texto faz referência a uma campanha. O aluno deve inferir qual o foco da campanha observando o texto disposto na questão. Seguindo o que propõe Bazerman (2007), pode-se dizer que a tipificação de tal gênero, uma campanha publicitária, auxilia o leitor a identificar os traços característicos desse artefato sociocultural. Os aspectos multimodais do texto - a referência a fruta que foi utilizada em consonância com a lágrima que cai da mesma, assim também como a palavra 'sad' (triste), que aparece em itálico - corroboram para uma visão geral do que se pretende arguir do leitor. Em posse dos dados explícitos no enunciado da questão, o leitor pode sentir-se apto a responder à questão, mesmo não tendo conhecimento de todo o vocabulário exposto.



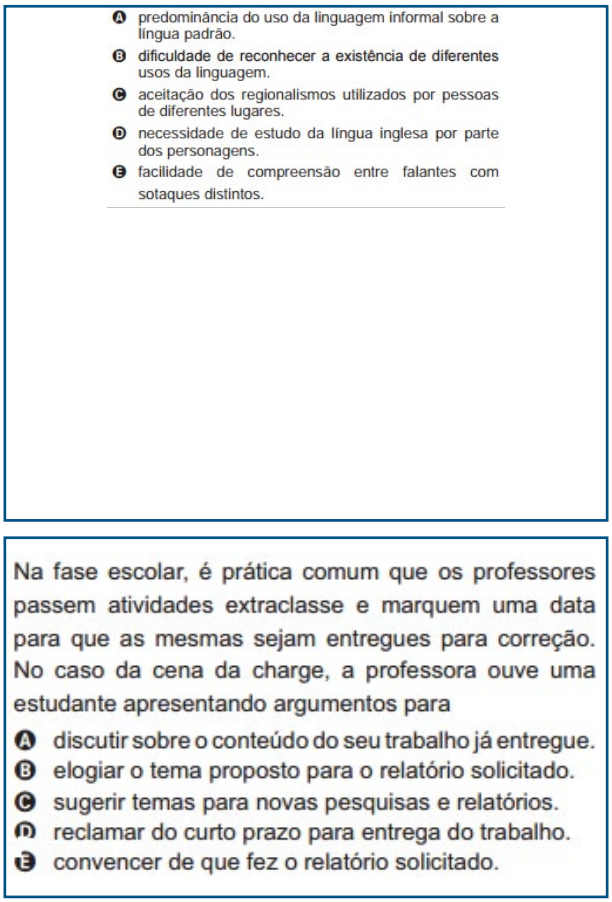
RIDGWAY, L. Disponível em: http://fborfw.com. Acesso em: 23 fev. 2012.

Na tira da série *For better or for worse*, a comunicação entre as personagens fica comprometida em um determinado momento porque

A) as duas amigas divergem de opinião sobre futebol.
B) uma das amigas desconsidera as preferências da outra.
C) uma das amigas ignora que o outono é temporada de futebol.
D) uma das amigas desconhece a razão pela qual a outra a maltrata.
E) as duas amigas atribuem sentidos diferentes à palavra *season*.

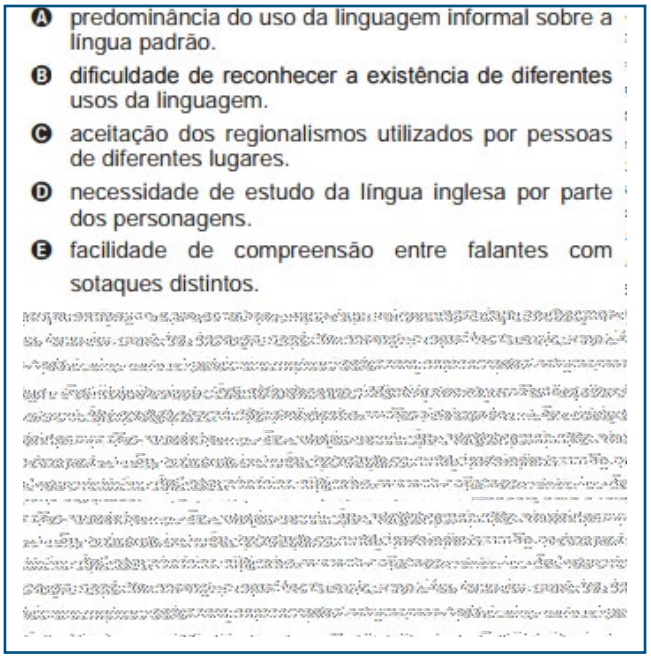
Questão 95 - 1ª aplicação de 2015, caderno cinza

Comumente, o gênero tirinha tem como característica a presença de algum tipo de crítica, muitas vezes através de uma quebra de sentido entre os personagens. Na questão 95 da aplicação do ENEM de 2011, caderno amarelo, temos a definição do gênero apontada pelo próprio enunciado, "A tira, definida como um segmento de história em quadrinhos, pode transmitir uma mensagem com efeito de humor.". Na questão em análise, o elaborador da prova toma o cuidado de fornecer que a comunicação fica comprometida. Essa falha na comunicação, que seria o clímax da história, geralmente ocorre no último dos quadros da tira. O aparato multimodal não é explorado de forma produtiva, visto que a questão não explora essa característica típica do referido gênero. É sabido que são duas personagens em uma situação corriqueira, mas o questionamento explora o conhecimento linguístico de LI que o leitor tenha, configurando-se como uma questão de interpretação textual cujo foco reside na leitura da contraparte linguística deste texto que apresenta mais de uma semiose.



Questão 93 - aplicação de 2011, caderno cinza

Na questão acima, observamos que, no enunciado, o gênero é tratado como *charge*, quando o título do texto, na verdade, é "Today's cartoon", conforme revelado nas referências do texto. Isso revela que há uma flutuação terminológica na maneira de se referir a determinados gêneros e que isso pode provocar conflitos até mesmo nos profissionais da área responsáveis pela elaboração das questões. Além disso, observa-se, no excerto analisado, mais um gênero multimodal ser utilizado para explorar a habilidade de compreensão e interpretação textual explorando, de forma unilateral, a parte linguística do texto. Embora seja um gênero multisemiótico, sua função nessa questão se destina a provocar uma reflexão que pode ser obtida através da análise do conteúdo linguístico.



A predominância do uso da linguagem informal sobre a língua padrão.
B dificuldade de reconhecer a existência de diferentes usos da linguagem.
C aceitação dos regionalismos utilizados por pessoas de diferentes lugares.
D necessidade de estudo da língua inglesa por parte dos personagens.
E facilidade de compreensão entre falantes com sotaques distintos.

Questão 95 - aplicação de 2012, caderno cinza

O cartoon acima, como exposto satiriza o comportamento de um dos personagens. O estudante deverá dispor de conhecimentos para inferir que diferenças, manifestadas pelo linguajar e pela aparência dos personagens, são primordiais para a resolução da mesma. É proposta dos PCNs (2000) o trabalho com aspectos culturais e sociolinguísticos da LI:

> A língua, bem cultural e patrimônio coletivo, reflete a visão de mundo de seus falantes e possibilita que as trocas sociais sejam significadas e ressignificadas. No domínio desse conceito está, por exemplo, o estudo da história da literatura, a compreensão do dinamismo da língua, a questão do respeito às diferenças lingüísticas, entre outros. (p. 66)

Considerações finais

Neste artigo investigamos o modo pelo qual os gêneros discursivos são abordados nas questões de Língua Inglesa do ENEM. Nossa análise revelou que as questões cumprem os objetivos dos PCN de explorar os conhecimentos sistêmicos, focalizando a análise linguística e a interpretação textual.

Durante este trabalho objetivamos expor o que pode ser apreendido a partir de nossas discussões e investigações, tendo como base o estudo dos autores já citados. Podemos afirmar que o foco central das questões é a compreensão leitora pautada pelo conhecimento de vocabulário específico. Os aspectos visuais e multimodais disponíveis são essenciais para leitura do texto como um todo, mas são pouco explorados. A presença frequente de gêneros de natureza multimodal como a tirinha e o anuncio publicitário tiveram auxílio de seu próprio formato para reforçar a compreensão leitora, além de trazerem informações sobre a sua tipificação no próprio enunciado da questão, em compensação, percebe-se uma flutuação terminológica que pode revelar uma dificuldade no reconhecimento dos gêneros cartoon e charge.

Referências

ASKEHAVE, I.; SWALES, M. J. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Org.). *Gêneros e sequencias textuais*. Recife: Edupe, 2009, p. 221-247.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais* + .Ensino médio língua estrangeira. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

BAZERMAN, C. *Escrita, Gênero e Interação Social*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

CRISTOVÃO, V.L.L. *Gêneros textuais* - no ensino-aprendizagem e na formação do professor de línguas na perspectiva interacionista sociodiscursiva. São Paulo: Mercado das Letras, 2015

MILLER, C. *Genre as social action*. In: FREEDMAN, A,; MEDWAY, P. (Ed.) Genre and the new rhetoric. London: Taylor & Francis, 1984. p. 23-42.

SWALES, J. *Genre analysis*: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

A AULA DE LÍNGUA INGLESA: CONCEPÇÕES DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA

LARISSE CARVALHO OLIVEIRA (SEDUC/CE)

Introdução

Sabemos que o avanço tecnológico e a aceleração da economia 'abriu' as fronteiras dos países na nossa atualidade. A língua, fator cultural e intrínseco a um povo reflete o momento social vivido pelo mundo. As potências econômicas do mundo contemporâneo apontam a Língua Inglesa (LI) como a língua dos negócios e do turismo, sendo ela usada para trabalhos, viagens e também para o estudo.

O aprendizado e estudo de uma língua estrangeira (LE) requer estímulo, dedicação e tempo. As escolas públicas brasileiras de ensino médio têm em sua grade curricular o inglês e o espanhol, os quais de acordo com os PCNs[1] funcionam de modo a possibilitar ao estudante a aproximação de várias culturas, integrando-o ao mundo globalizado.

No entanto, o professor de LE, de escolas públicas, é um indivíduo assujeitado do ambiente escolar do qual faz parte, tendo dificuldade de colocar em prática o que lhe é cobrado. Seja por motivos de ordem social, pedagógica, ou motivacional, o ensino em si, a prática (oral, escrita, leitora e auditiva) de LI é desafiadora. Dentre os fatores que colaboram para tal problema estão: números elevados de alunos por sala, carga horária mínima – em algumas escolas cinquenta minutos por semana, apenas – desestímulo dos alunos, entre outros.

Lima (2011) organizou um exemplar inteiro sobre o porquê do inglês não funcionar em escolas públicas. A obra discute os múltiplos olhares, contemplado por cada colaborador, abordando desde a aquisição de uma LE, à política educacional

1. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

nacional. Esse exemplar, bem como os trabalhos de Oliveira (2009, 2014) fazem parte do arcabouço teórico utilizado para compor nossas asserções sobre o ensino de LI em uma escola de ensino médio da rede pública, localizada no município de Maracanaú, no estado do Ceará.

Assim, objetivamos tratar da visão do aluno sobre o ensino de LE, em especial de língua inglesa (LI), em relação ao uso da gramática e de outras competências de ensino que o professor possa utilizar.

No decorrer deste artigo as seções estão separadas da seguinte forma: a primeira trata do ensino de LI em escolas públicas, um breve relato; em seguida, abordamos os caminhos metodológicos e descrevemos os participantes, trinta e oito (38) alunos do terceiro ano; logo após são mostradas as análises, seguidas de nossas considerações finais sobre o exposto em todo o trabalho.

A língua inglesa na escola: educação básica

De acordo com Lacoste (2005), a mundialização da língua inglesa está intrinsecamente relacionada ao alto consumo da cultura americana, difundida em outros países. Tal fator, o avanço tecnológico e a aceleração da economia proporcionou aos Estados Unidos o título de potência econômica, e também, de difusor linguístico. Como a língua é uma das expressões primordiais da cultura e reflete seu povo, há, segundo a autora citada, uma divergência entre aceitação da cultura estrangeira e do antiamericanismo.

Durante a antiguidade, por exemplo, o Latim era a língua do Império Romano que desbravou grande parte da Europa. Na Idade Média, a Língua Francesa obteve seu auge, sendo utilizada nas cortes e nos documentos oficiais de vários países, inclusive da Inglaterra, antes da sua separação com a Igreja Católica.

Para alguns, como afirma Le Breton (2004), “o inglês é verdadeiramente uma língua de liberdade”, e o fato de um grande número de pessoas ao redor do mundo ter pelo menos algum conhecimento dessa língua, colabora para o seu aspecto global, transformando-se em uma língua mundial.

No Brasil, de acordo com Guimarães (2005), o ensino dessa língua começou por volta do início do século XIX. Desde então métodos têm se desenvolvido e instituições de ensino alcançaram grande notoriedade. No entanto a realidade das escolas públicas parece não mudar.

Para Oliveira (2009), o ensino de LE é formado por três pilares. O primeiro que se refere aos parâmetros estabelecidos pelo governo (PCNs). O segundo, que impulsionaria o estudante a inserir-se culturalmente em outra realidade e a conscientizar-se do seu papel no mundo. E o terceiro, que colaboraria para o desenvolvimento cognitivo do aluno na formação e estruturação de seu conhecimento.

Aprender um idioma no passado estava relacionado ao saber ler a literatura de determinado país. Em seguida, com o mercantilismo, pelo menos no Brasil, foi necessário aprender-se uma língua estrangeira para lidar com os negócios nos portos. De acordo com Oliveira (2009, p. 25) "o mercantilismo britânico criou a necessidade de aprender Inglês nas colônias e nações que tinham negócios com a Inglaterra".

Com a Segunda Guerra Mundial, surgiu a criação do "Programa de Formação Especializada do Exército", que em associação com 55 universidades americanas trabalharam para desenvolver uma forma mais rápida de aprender uma língua estrangeira. Tal método cresceu sob as óticas dos estudos do linguista Bloomfield e do psicólogo Skinner, vindo a se chamar de audiolingual, ainda hoje comumente utilizado por algumas escolas e cursos particulares. Seu ápice deteve-se entre os anos 1950 e 1960.

Após um período de mudanças ocorridas nos métodos de ensino e aprendizagem no Brasil, em 1915, os professores começaram a trabalhar com outras habilidades, escrita e fala, em vez de leitura. Desde então a LI tem sido ensinada, com poucos avanços.

Pautando-se neste contexto, professores queixam-se que a quantidade de tempo que eles têm para ensinar uma língua estrangeira é mínima, basicamente, apenas cinquenta minutos por semana. Com o advento da prova de ingresso às universidades ser o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o foco do ensino de LE voltou-se, novamente, para a leitura e interpretação textual. Os próprios PCNs instauram que se deve dar ênfase à capacidade de leitura. Além disso, na edição do novo PCN, facilmente acessados no Portal MEC[2], "O principal objetivo de um professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível a seus estudantes produzir significado, objetivo final de um ato de linguagem".

2; Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acessado em 25 de julho de 2016.

Sobre o ensino de gramática, concordamos com Larsen-Freeman (2000), que é necessário que professores chamem a atenção dos alunos para formas linguísticas durante interações comunicativas, inserindo-os dentro de um contexto comunicativo. Assim, seria mais provável de os professores obterem maiores resultados, do que aqueles que abordam a gramática de modo separado, descontextualizado.

Assim como Oliveira (2014, p. 92), sabemos que não é possível:

> equipararmos a aprendizagem da primeira língua com a aprendizagem de uma língua estrangeira, pois são processos diferentes que acontecem em contextos sociais, psicológicos e biológicos diferentes, nos quais os sujeitos da aprendizagem encontram-se em fases distintas de maturação cognitiva.

Ou seja, mesmo que a importância de uma LE não seja vista com a mesma de uma língua materna, ela requer seu tempo para que possa ser apreendida e maturada. No entanto, mostra-se necessário o seu papel dentro da sociedade, seja ele inserir o aluno em outra cultura, ou dar-lhe o 'poder' de conhecer por si mesmo um novo mundo através dessa(s) língua(s) estrangeiras que fazem parte da base motriz de seus estudos.

Devido a este tratamento, estudiosos, como Schmitz (2009, p.18), afirmam que "uma língua estrangeira é considerada a 'prima pobre' das outras matérias escolares." O seu papel transformador e empoderador linguístico é deixado de lado, sendo menosprezado até pelos outros professores. O descaso é de uma magnitude, que não é difícil encontrarmos professores de outras disciplinas ensinando uma língua estrangeira, com o 'simples' objetivo de fechar a carga horária requerida para a sua lotação em determinada escola.

Metodologia e participantes

No que concerne ao nosso ambiente de investigação, a escola escolhida, Adahil Barreto Cavalcante, está localizada no município de Maracanaú, região metropolitana da capital do estado do Ceará, Fortaleza. Ela é uma escola de bairro, frequentada por alunos, em sua maioria, egressos de escolas municipais do mesmo município, ou de escolas particulares de médio custo.

A quase totalidade dos estudantes que se voluntariou a participar deste estudo não fez um curso de LI. Obtivemos o total de trinta e oito (38) questionários, respondidos por alunos do terceiro ano, com faixa etária entre 16 e 18 anos de idade. Apenas cinco deles já tiveram acesso a um curso de LI, de no mínimo seis meses. Alguns desses alunos já trabalham em comércios do bairro, ou fazem cursos técnicos no turno da tarde ou noite (Instituto Federal do Ceará – IFCE, ou no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI). O restante colabora em casa na organização das tarefas domésticas, ou tomando conta dos irmãos mais jovens.

Quanto a aplicação, primeiramente, elaboramos um questionário com onze perguntas mistas – seis objetivas e cinco subjetivas – das quais escolhemos seis para dissertarmos neste trabalho. Os demais dados serão temas para outras discussões sobre o ensino e aprendizagem de LI e seu desenvolvimento na escola pública.

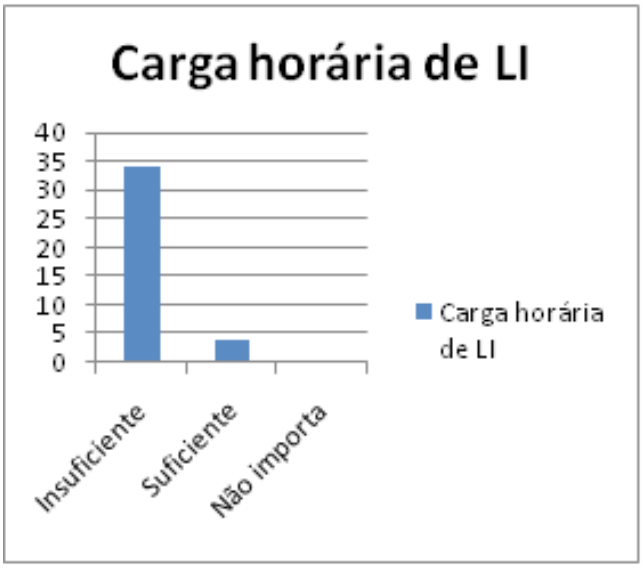
Em seguida, pedimos permissão e apoio ao núcleo gestor da escola para encaminharmos cartas aos pais dos alunos pedindo autorização para aplicarmos o questionário. Após nos assegurarmos da autorização dos pais, os alunos foram informados que não seria necessário nenhuma identificação, sendo-lhes concedido vinte minutos para responder o questionário.

Por fim, após a aplicação, passamos a contagem e análise dos dados, que serão expostos e discutidos na seção seguinte.

Percurso analítico: resultados e discussões

A partir deste momento passamos a apresentar os dados coletados, a fim de compreendermos a concepção de LI que os alunos carregam, de acordo com o ensino de LI que lhes é oferecido pela escola. Inicialmente, indagamos aos informantes se eles estavam satisfeitos com carga horária de inglês oferecida pela escola e, se tal era suficiente para o ensino e aprendizagem da mesma. Atentemos para o gráfico abaixo:

Quadro 1 : Carga horária de LI escolar



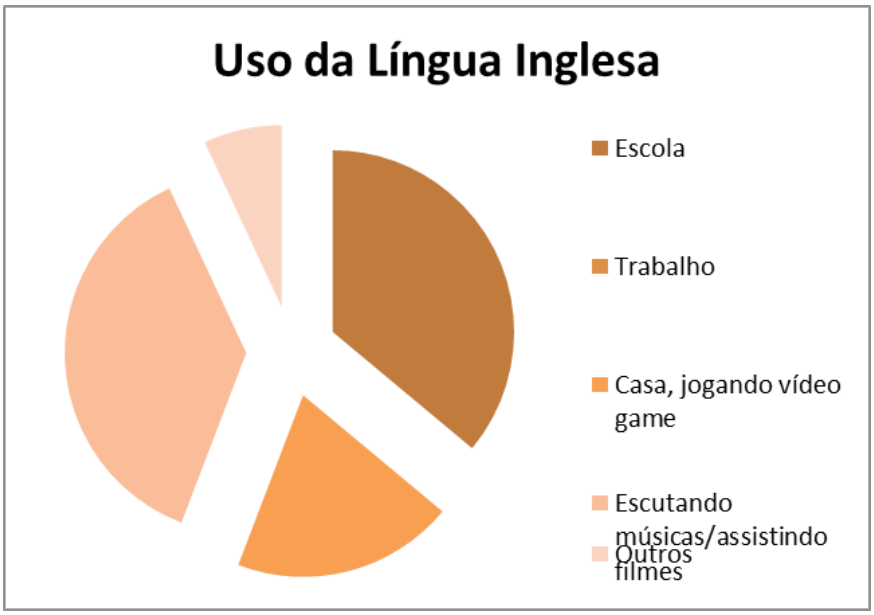
Apenas dois (2) informantes demonstraram satisfação com a realidade da LI. Como essa foi uma questão objetiva, não indagamos o porquê de suas asserções. A grande maioria (36), mostrou-se insatisfeita. Nunes, Carvalho e Oliveira (2015), em trabalho similar, tendo a Língua Espanhola como foco, obtiveram resultado similar. Para 78,5% de seus informantes a carga horária (4h/a mensais) era escassa para o desenvolvimento das habilidades requeridas na aprendizagem de uma LE.

Quadro 2 : Formação dos professores de LI



Em relação à formação específica para o ensino de LI, os estudantes asseveraram que (63,1%) dos docentes de LI que já tiveram não tinham formação para ensinar tal disciplina. Por outro lado, (26,3%) afirma não lembrar se os docentes tinham formação ou não. Apenas (10,6%) atestou ter tido professores com formação específica para o ensino de LI. Diante desses percentuais a realidade do sistema de ensino de LI manifesta-se, por vezes, sendo encarada como a disciplina que 'fecha' carga horária de professores de outras áreas do saber, agindo como complemento de lotação.

Quadro 3 : Uso da LI por parte dos alunos



Nesse momento, os alunos poderiam escolher mais de uma opção. Assim, dos 38 informantes, 31 responderam que só usavam a LI na escola, nenhum a utiliza no trabalho, 17 fazem uso dessa língua quando jogam games eletrônicos em casa. Já a maioria (32) escuta músicas e/ou assiste a filmes em LI, 16 alunos disseram que, às vezes, conversam com seus amigos usando algumas palavras nessa LE.

Os números obtidos reforçam nossa hipótese de que os estudantes não têm estímulo linguístico necessário que os auxiliem a fixar os conteúdos ou a manter contato com a LE em questão, notamos que ainda existe a indagação geral dos alunos de escola pública nas aulas de LE: "Eu não sei nem português, para quê vou estudar inglês?". Não queremos dizer que essa seja a razão principal para o desestí-

mulo por parte do alunado. A formação do professor e a sua didática influi bastante em como o aluno percebe e apreende o que lhe é proposto.

Disponibilizamos a seguinte afirmação aos alunos: "Diz-se que na escola pública não se aprende LE". Em seguida, pedimos que eles escrevessem a sua opinião sobre a questão. O resultado já era esperado, 99% dos alunos afirmou ser impossível devido ao tempo de aula que têm na escola, 50 minutos por semana. Alguns ressaltaram que o ensino 'tenta' acontecer, mas é superficial e insuficiente; novamente, como razão, foi citado o tempo. Apenas um aluno afirmou que é possível e que caberia aos alunos estudarem e se esforçarem mais. Concordamos com a maioria, que é necessária uma revisão na grade curricular da escola, e, todavia, também admitimos que o personagem principal do aprendizado é o aluno, e como exposto por um dos informantes, é primordial que o mesmo seja protagonista da aquisição de seu conhecimento.

Quando foi requerido aos alunos que definissem o que seria gramática, houve um hesitação, por parte de alguns dos voluntários. Dos trinta e oito (38) indivíduos envolvidos neste estudo, trinta e cinco (35) afirmou que seria 'o estudo da escrita, e das formas de falar'. Abaixo exibimos excertos de algumas respostas que obtivemos.

Quadro 4 – Definição de gramática

Voluntário	**Definição de gramática**
3a01*	"Não gosto, mas temos que aprender."
3b02	"É o estudo da língua, da escrita e da forma das palavras."
3a03	"Estudo da escrita e da leitura."
3c10	"A parte da escrita."
3a18	"Escrita e textos de vários gêneros."
3b25	"Estudo da língua, do português e de outras [línguas]."
3b30	"Estudo da linguagem verbal."
3b35	"Estudo do idioma, da escrita... para escrever melhor."

* A numeração diz respeito ao número dado a cada voluntário do estudo. O número três (3) indica que o voluntário pertence a uma turma de terceiro ano; a letra que segue o número três (a,b,c), indica a turma do participante.

É notável que os alunos associam a definição de gramática a 'do falar corretamente'. Tal visão pode estar relacionada ao ensino de Língua Portuguesa que, por vezes, é frequentemente encarado como seguidor da gramática normativa, não adimitindo, ainda, a concepção de variação linguística e pragmática. A maioria dos excertos remete ao 'falar bem', ou ao 'estudo da escrita'. Os indivíduos associam as correções feitas pelos professores, sobre a sua ortografia, ao ensino de gramática, como se essa fosse a única finalidade de se estudá-la.

Assim, entendemos que é necessário uma conscientização para que o estudo da gramática e o seu trabalho em sala de aula, não seja visto como uma norma que não aceita outras visões, ou que sua primeira preocupação seja a ortografia.

Sobre os aspectos culturais, os indivíduos responderam que esse era o fator mais interessante das aulas que tinham. A pergunta "Do que você mais gosta da aula de LI?", obteve como resposta, quase unânime, trinta e seis (36) dos participantes, a cultura. Eles afirmaram que a aula era mais 'dinâmica' e 'interessante', quando o professor abordava tópicos culturais de países falantes de LI. Pode-se inferir que os estudantes não veem o ensino de LI como uma invasão de sua cultura, mas como um ganho em experiências de mundo.

Considerando-se o que foi exposto, é correto afirmarmos que foi possível percebermos que os alunos priorizam o uso da LI no ambiente de trabalho, o que pode significar que futuramente eles optarão por fazer um curso ou algo semelhante, uma vez que muitos não dominam as quatro habilidades da LI.

Considerações finais

No decorrer deste trabalho, expomos que o ensino de LI no Brasil ainda apresenta dificuldades na sua prática e, juntamente com Oliveira (2009), acreditamos que a aprendizagem de uma LE é vital para a formação cultural dos alunos e também para a sua visão como cidadãos de uma sociedade globalizada.

Nossa hipótese de que a carga horária escolar insuficiente incomodaria aos alunos, mostrou-se verdadeira, evidenciando que os mesmos preocupam-se com a forma de aprendizado que lhes é proposta.

Constatamos, ainda, que o nível de estímulo na rotina dos discentes é pequeno e que eles necessitam de um maior aparato linguístico e extra-linguístico que os possibilite internalizar vocabulário básico da LE, a inglesa.

Assim, propomos ao núcleo gestor da escola um projeto que visa 'rodear' os alunos no ambiente escolar com *input* visual, auditivo e sinestésico para os estudantes em LI, como a elaboração de placas/cartazes para todo o ambiente físico escolar em inglês e a utilização da rádio da escola como fonte de disseminação de notícias, indicações de livros e músicas concernentes aos países falantes de LI. Esperamos que as ações sejam postas em prática e que os alunos possam se beneficiar de alguma forma.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* ensino édio: linguagens, códigos e suas tecnologías. Brasília: MEC, 1999. V. 2 p. 49-63.

GUIMARÃES, N. A. D. *O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira:* um estudo de caso sobre a competência desenvolvida nos alunos do ensino médio. Dissertação de mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2005.

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do inglês.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LIMA, Diógenes Cândido (Org). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa:* conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LE BRETON, J.M. Réflexions anglophiles sur la géopolitique de L'anglais. In: *La Découverte*. Disponível em: http://www.cairn.info/revue-herodote-2004-4-page-11.htm. Acessado em 25 de julho de 2016.

NUNES, T.A; CARVALHO, J.L.Q; OLIVEIRA, L.C. Letramentos e ensino de espanhol: análise das práticas letradas e eventos de letramento de alunos do ensino médio público. In: *Anais II CONEDU* - (2015) - Volume 2. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php Acessado em 25 de julho de 2016.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de Língua Estrangeira para Jovens e Adultos na Escola Pública. In: LIMA, D. C. (Org). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa:* conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Métodos de ensino de inglês:* teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SCHMITZ, J.R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, D. C. (Org). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa:* conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

A COMPETÊNCIA SIMBÓLICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS

PAULO CAMPOS[1] (IFRN)

Introdução

Considerando o mundo globalizado em que vivemos, em grande parte constituído em meio a interações em Língua Inglesa, e a influência que os discursos que circulam na sociedade exercem sobre o imaginário dos sujeitos e, por conseguinte, sobre as ações dos mesmos, pensamos um processo de ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (doravante ILE) em que se privilegie, em conjunto com a proficiência linguística, o desenvolvimento de uma competência simbólica (doravante CS), que é fruto do desenvolvimento de uma mentalidade simbólica (KRAMSCH, 2006). Não basta "dominar" uma língua para comunicar-se bem, para compreender e fazer-se compreendido. Interagir satisfatóriamente exige dos sujeitos mais que um bom entendimento do cotexto. É necessário perceber as regras do jogo de poder que sempre ocorre na linguagem, muitas vezes até marcado em sua estrutura, o qual inclui, exclui, legitima ou não as identidades, hierarquiza, (re) organiza relações sociais e instituições. A referida percepção não é tudo: é necessário produzir e trocar bens simbólicos no contexto global complexo em que vivemos (KRAMSCH, 2006), posicionar-se, ouvir e ser ouvido. Não há como jogar esse jogo sem ser mudado e sem provocar mudanças no Outro e no jogo. Ainda mais desafiador é jogar o jogo do poder numa nova língua em meio a uma tensão entre ser colonizado e ressocializado. Propiciar o desenvolvimento de uma competência simbólica, portanto, é uma alternativa que pode satisfazer as demandas de formação do aluno enquanto sujeito linguístico e cidadão nos tempos atuais.

---

1. Aluno de doutorado sanduíche orientado por Ana Graça Canan (UFRN) e coorientado por Claire Kramsch (UC Berkeley).

No entanto, além de justificar o fomento de uma mentalidade simbólica e da CS, é necessário discorrer sobre bases menos abstratas para a implementação de uma metodologia de ensino-aprendizagem. Esse embasamento inicia-se com a noção de cultura enquanto discurso e de discurso enquanto contituinte, encapsulador e constituído pelas propriedades e constantes atividades da língua, os quatro princípios aqui propostos.

Competência simbólica (CS)

Como texto base para o desenvolvimento das atividades aqui propostas, apresentamos o seguinte cartaz, com relação ao qual gostaríamos que nossos leitores, além de observar e fruir, se posicionassem:



(*ANTI-AGING SKIN CARE FROM DIADERMINE)

Partindo da compreensão de que os discursos que nos cercam estruturam nossa imaginação e sensibilidade e são estruturados por essas e de que tais discursos são o que denominamos de cultura, competência simbólica é o processo de posicionar o eu dentro e fora do discurso de outros, que vai além do pensamento crítico, do discernimento entre o que é falso e o que é verdadeiro e da habilidade de

interpretar eventos com base em verdades convencionais. Tal processo de posicionamento desafia significados estabelecidos e pode redefinir o real à medida que o sujeito se engaja no jogo de poder simbólico (KRAMSCH, 2011).

Investir no desenvolvimento da competência simbólica pelos alunos torna-se relevante pois o mundo atual requer mais que proficiência numa língua estrangeira. Por isso, o professor de ILE precisa fazer conexões, considerar as implicações, incitar a reflexão sobre a natureza da língua, literatura, crenças e intertextualidades culturais (id.).

Com base nessas considerações, discorreremos a seguir sobre como o professor de língua estrangeira pode promover o desenvolvimento da competência simbólica. Defendemos que tal promoção pode ser incorporada à prática de sala de aula por meio da exploração de quatro princípios básicos da interação humana, constituintes da competência simbólica: (i) *[re]framing*, (ii) [de]sincronização, (iii) indexação e estetização. Optamos pelo desenvolvimento da competência simbólica por meio da exploração do senso de humor pois ambos dependem em grande parte dos mesmos princípios.

(Re)framing

A partir do cartaz exposto na seção anterior, iniciaremos esta e as seguintes seções com uma questão que ilustre a discussão:

> Now focus on the expression “anti-aging”. What other expressions in English display the term “anti-”? By putting the expressions “anti-” and “aging” together, could people associate aging with those expressions? What if the expressions you found would be associated with “skin care”? What consequences could then arise?

Frames são modelos cognitivos situacionais baseados na experiência. São estruturas, tipicamente inconscientes, pelas quais pensamos. Todo nosso conhecimento depende do uso de *frames*, de forma que uma palavra se define de acordo com os *frames* que ela ativa no cérebro. Os *frames* são estruturas realizadas fisicamente nos circuitos neurais no cérebro. Tais estruturas incluem papeis semânticos, relações entre esses papeis e relações entre *frames* (LAKOFF, 2010). Por exemplo, a noção de

"caneta" pode constituir vários *frames* de nossa rotina. No entanto, ao associar-se num enunciado o elemento "caneta" ao o elemento "gol", somos direcionados a um *frame* partida de futebol, em que "caneta" é um tipo de drible.

Uma das utilidades da noção de *framing* para o ensino-aprendizagem de ILE está em capacitar os alunos a perceber como, via linguagem, as pessoas e outros seres, fenômenos e eventos são categorizados e, em caso de categorização indevida, poder recategorizá-los. Encontramos, por exemplo, no canto inferior direito do cartaz um curto material verbal: "Anti-aging skin care from Diadermine", que poderia ser percebido como um "tratamento anti-envelhecimento para a pele". O termo "anti-" tem o sentido de "contrário", que remete a uma força aplicada contra outra força ou ação que se opõe ao sujeito. Ao unir o termo "aging" (envelhecimento) ao termo "anti-", "aging" passa a ser categorizado cognitivamente como um fenômeno contrário ao sujeito, que o prejudica. Ao associar-se "anti-aging" a "skin care" (cuidado com a saúde, tratamento dermatológico), põe-se aquele termo no reino da saúde. Encontramos em Inglês outros termos, no âmbito da saúde, associados ao termo "anti-", como "anti-AIDS", "anticancer", "antiallergy" (anti-alergia), antianemia". Em consequência, embora indiretamente, o cartaz categoriza o envelhecimento como uma doença, contribuindo com a promoção de ideias negativas em relação ao envelhecimento.

Perceber esse jogo linguístico é relevante para discordar da referida categorização, quebrando com essa movimentação discursiva e, dessa forma, proceder ao *reframing* e recategorizar a ideia de envelhecimento. Ter essa habilidade requer uma mentalidade simbólica e rejeitar a categorização de velhice enquanto doença, neste caso, é uma evidência de competência simbólica.

(De)sincronização

> Work on the expressions "anti-aging" and "skin care". What is their (i) strict meaning, and (ii) contextual meaning? Would any of them have a (iii) figurative meaning? Replace these two expressions with synonyms. Would such a change provoke major differences in the general poster?

A propriedade de sincronizar e dessincronizar discursos estabelece uma forte conexão entre língua e historicidade. Sem sincronização seria impossível atrelar

valores simbólicos à fala. Seria impossível interagir verbalmente e não haveria possibilidade de haver indexação. A todo momento decidimos entre falar ou silenciar, e, quando falamos, temos opções variadas de como, quando, quanto e o que falar, embora tais opções sejam mais ou menos limitadas pelo contexto. Nossas escolhas linguísticas refletem e moldam nossa perspectiva sobre a realidade. No entanto, é impossível aos sujeitos dar conta de todos os fatores envolvidos na constituição da realidade. Ao compararmos, por exemplo, dois prefeitos em exercício de seu mandato, em cidades distintas, seria típico sincronizarmos *n* variáveis a um número muito inferior de aspectos. Decidimos, então, em alguma conversa entre amigos, qual prefeito tem o melhor desempenho. "Espremos" várias camadas históricas, como densidade demográfica, número de vereadores que apoiam o prefeito, déficit ou superávit econômico nos mandatos anteriores em apenas uma, como investimentos na área da saúde. Dessa forma, criamos uma continuidade e coerência que podemos observar e comentar (Blommaert, 2005). Precisamos, enquanto humanos e sujeitos sociais, narrar, comparar, julgar as coisas. A sincronização, apresenta-se, então como uma tecnologia básica para a interação humana. No entanto, segundo Blommaert (id.), a sincronização pode explicar muito sobre o funcionamento do poder na sociedade. Ela pode sugerir clareza, coerência, transparência e qualidade a medida em que disfarça diferenças e contradições.

Sendo assim, como reagir coerentemente ao que é dito? Como ser reflexivo? Como perceber, embora que parcialmente, a historicidade discursiva de um enunciado? Como escapar de ser manipulado? Como não ser deslegitimado? É preciso dessincronizar. Perceber que a novidade de um enunciado é uma construção de discursos que não são novos nem neutros. A dessincronização permite que pessoas diferentes tenham reações diferentes ao mesmo enunciado. A dessincronização facilita o movimento de *reframing* e nossas reações à indexação.

Voltando ao cartaz, é possível perceber que a expressão "anti-aging" sincroniza, nos termos de Blommaert (2005), diferentes camadas históricas de significado: (i) uma mais literal, a de um creme que previne, evita e/ou retarda o envelhecimento. Essa interpretação literal possibilita o efeito humorístico das imagens, uma mulher que não envelhece, quebrando vários *frames* relacionados ao ser humano biológico, e destaca-se de seu marido que envelhece normalmente; (ii) uma mais contextual, já que não se trata exatamente de um antienvelhecimento, um elixir mágico, mas

sim de um produto cosmético de hidratação da pele; (iii) uma camada histórica de significado figurada, simbólica. Não se trata apenas de um produto de beleza, mas de um produto que pode (re)conciliar o sujeito com o discurso bem difundido relacionado a uma preocupação com a aparência que confunde beleza com saúde, cria a noção de que estas são opcionais e submete-as ao sistema de poder, que se incluem aspectos como status, inclusão e exclusão. Dessincronizar essas camadas pode ser decisivo para posicionar-se em relação a esse enunciado e seus objetivos.

Indexação

> Describe briefly what goes on each of the portraits in the poster and the relation between them. What story do they tell? What kind of poster is it? What does it want from viewers? Why?

Indexação, ou a habilidade de indiretamente produzir significados e agir na linguagem, é um recurso necessário à comunicação humana e à economia linguística. Com ela podemos fazer mais com menos palavras e ainda preservar a face. De acordo com Johnstone (2008), uma forma indexical é uma forma ou ação que, além ou em vez de contribuir com o significado literal, aponta para ou ajuda a estabelecer significados sociais.

Lembro-me de uma vez quando, utilizando uma lavanderia em Berkeley, fui aconselhado por uma senhora acompanhada por uma jovem: ela apenas afirmou que uma secadora específica era a que mais esquentava as roupas e que ela sempre utilizava a mesma. De fato, o objetivo principal dela era dizer para eu usar a mesma secadora.

De forma semelhante, o objetivo primordial do cartaz é persuadir os espectadores a comprar o creme. Mas em nenhum momento vemos uma frase do tipo “You should buy it!” Para além dessa constatação, percebemos que a associação de “anti-aging” com “skin care”, além de enfraquecer o vínculo do produto com o âmbito da estética à medida de fortalece o vínculo com o âmbito da saúde, indexa um caráter de necessidade em detrimento do caráter opcional: ora, “beleza não põe mesa”, mas “com saúde não se brinca”! Produtos estéticos não são necessários, mas remédios são imprescindíveis no tratamento **contra** doenças.

Estetização

Describe the four portraits in the poster and the poster in general according to the following aspects and discuss about the effects they could probably have been designed for:

- Where/what characters are looking at
- Shot distance
- Horizontal angle
- Vertical angle

Apesar de apresentarmos aqui quatro princípios para promover competência simbólica, entendemos que tais princípios são indissociáveis. Esse entendimento fica mais claro ao tratarmos da estetização: todos os princípios discorridos até agora são operados via estetização.

Não há como alterar um *frame* sem alterações estéticas. Se, em vez de associar-se *anti-aging* a *skin care* o cartaz associasse a *skin beauty*, o *frame* não seria mais o de doenças. Alterações estéticas de enunciados implicam também em alterações indexais – no exemplo acima, a nova associação provavelmente não indexaria mais a compra do produto a um caráter de necessidade, atrelado ao âmbito da saúde, mas indexaria um caráter opcional, atrelado ao âmbito da estética corporal. No movimento de sincronização, a apresentação estética de um enunciado também pode destacar algumas camadas históricas do discurso ao mesmo passo que disfarça outras. A criação da expressão *anti-aging* e sua utilização no cartaz apontam para muitas camadas históricas, desde as mais superficiais, como a compra de um produto, passando pela exclusão social de idosos e um movimento contrário de inclusão, até a noção de liberdade, tão preciosa ao mundo ocidental, potencializada pelo liberalismo e pela crença do avanço tecnológico a serviço da superação dos limites humanos, ideais protagonizados pelos Estados Unidos.

Não há linguagem sem forma e a forma imbuída de significado é um objeto estético. A estética, enquanto propriedade da linguagem, é o princípio que permite operações conjuntas e simultâneas de *framing*, sincronização e indexação. Dessa forma, consideramos que a estética encapsula os outros três princípios e pode ser ainda uma peça fundamental para que pesquisas futuras compreendam melhor a relação entre linguagem e cognição. No entanto, entendemos que nem todas as

operações estéticas humanas são feitas conscientemente e, quando feitas de forma proposital, não necessariamente alcancem o fim desejado.

Detenhamo-nos um pouco à análise das imagens. Lancemos mão de algumas noções de leitura de imagens. Kress e Van Leeuwen (2006) esclarecem que, numa fotografia, o olhar dos participantes representados, quando voltado ao espectador, está demandando algo daqueles.

No que diz respeito à distância do disparo da máquina fotográfica (*shot distance*), a relação está entre proximidade e intimidade. Uma foto de corpo inteiro indexa, em que os participantes representados estão distantes, há menos intimidade com o espectador representados, ao contrário de uma foto da cintura para cima, em que se estabelece maior intimidade, maior pessoalidade, já que os participantes parecem estar mais próximos do espectador.

Com relação ao ângulo horizontal, se os participantes representados estão de frente, estabelece-se maior envolvimento com o espectador do que em casos nos quais os participantes representados são fotografados de lado ou de costas, por exemplo.

Finalmente, o ângulo vertical indexa relações de poder: se os participantes representados são fotografados de baixo para cima, é como se o espectador estivesse olhando os participantes de baixo para cima. Neste caso, os participantes representados têm mais poder que o espectador. Se o ângulo for de cima para baixo, o espectador olha a foto de cima para baixo e tem mais poder que os participantes. Fotos no nível dos olhos dos participantes representados indexam igualdade na relação de poder.

Podemos perceber que todas as fotografias do casal são tiradas de perto, da cintura para cima, causando uma noção de intimidade. A foto mais próxima é a do último porta-retratos, do tórax acima. Uma maior proximidade, podendo indexar maior intimidade, ocorre no último retrato, dando a ideia de que os espectadores, depois de tantos anos frequentando a casa do casal, agora os conhece melhor. Com relação à sincronização, espera-se que que as imagens confirmem o estrato histórico de significado contextual ou figurado, mas em vez disso, as imagens privilegiam o estrato literal de significado.

Senso de humor

> If you were entitled to remake the poster so not to link "aging" or other natural phenomena to a negative frame and still be humorous, how would it come up? Gather in small groups (up to 5 members) using your own photographs.

Diferentemente de Attardo (2001) que enfoca as construções semânticas e pragmáticas do humor, nosso foco está no funcionamento discursivo do senso de humor. Nesta perspectiva percebemos que o humor é uma construção cognitiva complexa via linguagem. Por meio de operações estéticas que provocam tensão em um ou mais dos quatro princípios discorridos acima, produz-se humor. A referida tensão geralmente tende ao rompimento, mas pode resultar na confirmação dos princípios. À capacidade de perceber investidas humorísticas e de produzir humor denominamos aqui de senso de humor.

Ora, se assumimos que perceber e/ou produzir humor, ou seja, utilizar o senso de humor requer operações com um ou mais dos princípios de *[re]framing*, indexação, [de]sincronização e estetização, fundamentais para a competência simbólica, podemos afirmar que o sujeito precisa de competência simbólica para ter senso de humor. Perceber os desdobramentos da manipulação dos quatro princípios da CS provavelmente requeira um nível mais elevado de CS.

No caso do cartaz, embora algumas pessoas não percebam provocações humorísticas nele [o que não implica que tais pessoas sejam menos simbolicamente competentes], as tensões nos princípios discursivos nos levam a perceber humor. Por exemplo, no tocante ao *framing*, espera-se que a mulher envelheça nas fotos, que esse processo seja observável com a progressão das fotos da direita para a esquerda e que as evidências físicas desse processo sejam atenuadas. Essa quebra dos *frames* relacionados ao envelhecimento biológico é também uma quebra com a estética, acentuada com exageros: além de não envelhecer, percebemos o exagero de não haver mudança nem na pose, nem no sorriso e nem no estilo e cor de seus cabelos.

Conclusão

Devido à complexidade das relações sociais e à multiplicação de contextos multilíngues, desenvolver proficiência não é suficiente. Diálogos simples, corriqueiros podem apresentar relações de poder muito intrincadas. A competência simbólica é uma necessidade e pode ser promovida no ensino de línguas estrangeiras. Não é nosso objetivo um rompimento com a abordagem comunicativa, mas precisamos ir além e aprimorá-la.

À primeira vista, a noção de CS pode ser desconfortável, pois desafia não só os alunos, mas também os professores. Um dos motivos é a necessidade de mensuração, de ter-se objetivos e metodologia mais concretos, resultados rápidos e aspectos mensuráveis de avaliação. Com apenas dez anos de proposição, a noção de CS está ganhando adeptos mas ainda precisa de exemplos de aplicação. Nossa proposta aqui foi aproximar mais a teoria da prática com exemplos da noção de CS à elaboração de materiais (vide anexo). Para tanto fez-se necessário discutir alguns princípios que podem nortear professores de Inglês, de outras línguas estrangeiras e mesmo de língua materna que percebam as vantagens de promover a CS.

Encorajamos outros pesquisadores e professores que invistam na pesquisa e aplicação da teoria da CS e esperamos contribuir, portanto, com a divulgação e com o desenvolvimento da mesma.

Referências

ATTARDO, Salvatore. *Humorous texts*: a semantic and pragmatic analysis. Berlin: Mouton de Gruyter, 2001.

DANCYGIER, Barbara; SWEETSER, Eve. *Figurative language*. New York. NY: Cambridge University Press, 2014.

BLOMMAERT, Jan. *Discourse:* a critical introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

JOHNSTONE, Barbara. *Discourse analysis*. Malden. MA: Blackwell Publishing, 2008.

KRAMSCH, Claire. The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, n. 44, p. 354-367, 2011. doi:10.1017/S0261444810000431

_____. From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, vol. 90, n. 2 (Summer, 2006), p. 249-252, 2006.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo van. *Reading images*: the grammar of visual design. 2 ed. New York. NY: Routledge, 2006.
LAKOFF, George. Why it matters how we frame the environment? *Environmental Communication,* vol. 4, n. 1, p. 70-81, 2010.
POSSENTI, S. *Humor, língua e discurso*. São Paulo. SP: Contexto, 2010.
_____. *Os humores da língua: análises linguísticas de piadas*. Campinas. SP: Mercado de Letras, 1998.

Anexo: Proposta de Atividades



*ANTI-AGING SKING CARE FROM DIADERMINE
Disponível em: <http://www.funnyplace.org/slike/0426-o.jpg>. Acessado em: 04 de abril de 2016.

1. Describe briefly what goes on each of the portraits in the poster and the relation between them. What story do they tell? What kind of poster is it? What does it want from viewers? Why?

2. Describe the four portraits in the poster and the poster in general according to the following aspects and discuss about the effects they could probably have been designed for:
a. Where/what characters are looking at
b. Shot distance
c. Horizontal angle
d. Vertical angle

3. Work on the expressions “anti-aging” and “skin care”. What is their (i) strict meaning, and (ii) contextual meaning? Would any of them have a (iii) figurative meaning? Replace these two expressions with synonyms. Would such a change provoke major differences in the general poster?

4. Now focus on the expression “anti-aging”. What other expressions in English display the term “anti-”? By putting the expressions “anti” and “aging” together, could people associate aging with those expressions? What if the expressions you found would be associated with “skin care”? What consequences could then arise?

5. Discussion about frames and framing and the symbolic power/violence the texts exert on its viewers. (Guided by the teacher.)

6. Consider the previous questions developed by now (1 – 5) and elaborate and argument on how the poster can impact viewers (positively and/or negatively).

7. If you were entitled to remake the poster so not to link “aging” to a negative frame and still be humorous, how would it come up? Gather in small groups (up to 5 members) using your own photographs.

8. How is your poster different from the original? What symbolic power could your poster exert on viewers if it was to replace the original one?

9. Overall discussion of the results of activities.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

A EJA FALA INGLÊS POR MEIO DE PERFORMANCE DO *VIR A SER* NO MUSEU DA PESSOA

JACIANE SILVA (SEDUC-PE/UFPE)[1]
MARIA CRISTINA DAMIANOVIC (UFPE)[2]

Introdução

Os alunos da EJA representam dois grupos: o primeiro formado pelos adultos que pararam de estudar há algum tempo. O outro grupo é formado pelos jovens menores de 20 anos que, devido ao número de repetições, ou devido à necessidade de trabalhar cedo para ajudar na renda familiar, ou por outros motivos, abandonaram a escola e agora são colocados nessas turmas de EJA por não estarem na faixa correta da idade/série (SILVA, 2015).

Segundo Moita Lopes (1996), os alunos da EJA se acham incapazes de aprender algo, e principalmente em se tratando de uma língua estrangeira (doravante LE). Contudo, como Silva (2015) revela, para os alunos da EJA, a aprendizagem da língua inglesa é determinante e uma grande motivação pessoal. Segundo Silva (2015), para que o inglês como língua estrangeira seja percebido como um elemento importante, o ambiente da sala de aula de LE precisa trabalhar com Atividades sociais (LIBERALI, 2012) voltadas aos interesses desses alunos. Atividade social é entendida à luz de Liberali (2009, p. 12), que explica que Atividades sociais são "atividades em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes". Silva (2015) também salienta que é preciso valorizar

1. Professora da Rede Municipal de Ensino do Recife e técnica-pedagógica da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (Secretaria de Educação de Pernambuco). Coordena o grupo de pesquisa ELEJA (Ensino de Línguas na EJA). jaci.ceci@gmail.com/ academia.edu/JacianeLimaSilva

2. É professora do PPG/ DL Letras da UFPE. Coordena o grupo de pesquisa LIGUE (Linguagem, Línguas, Escola e Ensino). mcdamianovic@gmail.com / academia.edu/mariacristinadamianovic

os conhecimentos prévios dos alunos de EJA, pois eles precisam ser vistos como portadores de cultura e saberes. Assim, o grau de motivação será alto, a autoestima será desenvolvida e o ensino será significativo (AUSUBEL, 1982).

A Língua Inglesa (doravante LI) é uma língua mundial e conquista a cada dia diversos campos da atividade humana, como informática, jogos, TV, filmes, músicas, dentre outros. Para Berger (2005, p. 97), o inglês é "a língua mais usada para a comunicação global" e também, como "a mais presente no mundo da tecnologia".

Portanto, pensando em um ensino de LI que valoriza o conhecimento que o aluno da EJA adquiriu ao longo de sua vida, sua visão de mundo e de si mesmo, e que também o auxilie em seu desempenho na LI, Silva (2015) desenvolveu um material didático para expandir a produção oral de alunos da EJA a partir da Atividade social "Presentation in a People's Museum[3]". Essa Atividade social foi escolhida inspirada no Museu da Pessoa, que é um museu virtual e colaborativo fundado em São Paulo, em 1991, que objetiva registrar, preservar e transformar em informação histórias de vida de pesssoas da sociedade. Ele revela a diversidade de experiências e visões de brasileiros e brasileiras, de uma forma muito humana e pessoal (SILVA, 2015).

Nessa Atividade social os alunos da EJA tiveram a oportunidade de, por meio da LI, expor suas vidas, experiências, vivências e seus sonhos. Eles mostraram a importância de ser aluno da EJA, e que o aluno da EJA também pode falar inglês (SILVA, 2015). Como bem disse Weiler (2012, p. 97), "para melhorar a autoestima dos alunos, é importante investir e acreditar no potencial que eles têm para se comunicar em inglês, começando com o falar".

A pesquisa toma como base o quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 2001; LEONTIEV, 1977; ENGESTRÖM, 1999), doravante TASCH. A TASHC tem função transformadora, pois reconhece e assegura, pelo diálogo e colaboração, a relação entre o sujeito, sua historicidade e sua realidade, em uma rede de relações culturais (MAGALHÃES, 2012). Encontramos na TASHC o potencial de mudança nas práticas orais na EJA, processo em que o aluno é visto como um sujeito cultural, histórico, ativo e agente de seu desenvolvimento.

3. "Apresentação no Museu da Pessoa".

A linguística aplicada e o ensino da LI na EJA

Os estudos de Gomes de Matos (1996) caracterizaram a LA como área interdisciplinar cujo objetivo principal é contribuir para uma compreensão mais abrangente e aprofundada de problemas e dos mais variados resultados da (inter)ação comunicativa humana, como também de buscar soluções relevantes possíveis e preferíveis e ter uma consequente humanização comunicativa de pessoas, grupos e comunidades maiores. No caso da EJA, um problema recorrente é o fato das aulas de LI pouco priorizarem o desenvolvimento da produção oral, e tampouco focarem e valorizarem a vida vivida pelos alunos da EJA (SILVA, 2015).

Pensando nisso, Silva (2015) desenvolveu um material didático (SILVA, 2015) na procura de melhorar a vida dos alunos da EJA a partir da experiência deles poderem se descobrir como seres humanos importantes com histórias para contar e contar em LI!

Silva (2015) está alinhada ao pensamento de Rajagopalan (2003) que explica que, no contexto da LA, uma proposta de pedagogia crítica deve começar a agir em duas frentes: a primeira, assumindo uma postura crítica, no lugar da tradicional postura de subserviência, em relação à linguística teórica. A segunda, que depende do êxito obtido na primeira, "procurará proporcionar aos aprendizes capacidade de desenvolver formas de resistência e dar-lhes condições de enfrentar os desafios e decidir o que é melhor para si" (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111). Silva (2015) por meio do material didático por ela elaborado, desenvolve uma postura crítica que possibilita aos discentes da EJA mostrarem que podem aprender a falar a LI e podem apresentar-se, oralmente, em um Museu da Pessoa em LI.

A ação de Silva (2015) está embasada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos- EJA, e na resolução CNE/CEB n° 1/2000 que veem a EJA como um direito civil, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que afirmam que o ensino de uma LE na escola pública é obrigatório, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN).

> (...) A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, (...). Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 19)

Como Silva (2015) revela, no Estado de Pernambuco (PE), só a partir de 2011 os alunos da EJA-Fundamental começaram a receber livro didático de LE. O material didático elaborado por Silva (2015) adiciona aos materiais didáticos presentes em PE e oportuniza aos aprendizes a compreensão de diferentes visões de mundo e formas de expressão.

Silva (2015) também tem suas ações norteadas em Galli (2011),

> Na esfera pública, ensinar línguas não deve ser um exercício elitista do conhecimento, mas a possibilidade de viver dignamente como sujeitos de um mundo globalizado, através da educação pela linguagem. (GALLI, 2011, p. 20)

Silva (2015) decidiu em priorizar a produção oral por algumas razões. Uma delas está em consonância com os Parâmetros Curriculares de Pernambuco- Língua Inglesa (doravante PCPE-LI), no qual a oralidade recebeu uma relevância nos processos de ensino e aprendizagem de LI. Uma outra razão é o fato de que em PE também foram elaborados os "Parâmetros na Sala de Aula de Língua Inglesa para a Educação de Jovens e Adultos- Ensino Fundamental e Médio" (2013) (doravante PSA-LI), que se apresentam como complemento dos PCPE-LI (2013) e que objetivam formar os estudantes para usarem a LE com autonomia e competência, reconhecendo a oralidade como objeto de ensino e privilegiando práticas de uso da linguagem tanto em ambiente escolar como fora dele, capacitando o aluno a se comunicar em LE.

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) e o ensino de línguas

Para Liberali (2009), a TASHC focaliza o estudo das Atividades em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes. Essas Atividades são realizadas por sujeitos que se propõem a atuar no coletivo para alcançar objetos compartilhados que satisfaçam, mesmo que em parte, suas necessidades particulares. O coletivo no caso de Silva (2015) refere-se a apresentar-se no Museu da Pessoa em LI. As necessidades particulares estão ligadas à oportunidade que o ensino baseado nessa Atividade social

oferece aos alunos da EJA de expandirem seus conhecimentos em LI e poderem expressar-se, oralmente, em LI. Nesse caminho, está a base de toda Atividade humana que o desejo de alcançar meios para satisfazer suas necessidades. O aluno da EJA quer falar inglês (SILVA, 2015).

Engeström (2008), apresenta a TASCH como uma formação coletiva e sistêmica, em que há sujeitos, instrumentos/ artefactos culturais, comunidade, regras, divisão de trabalho integrados a um objeto compartilhado. Na TASCH há "sistemas que produzem eventos e ações e evoluem ao longo de períodos do tempo sócio -histórico" (ENGESTRÖM, 2008, p. 5).

Para Liberali (2009), a partir de Engeström (1999), "a Atividade aparece como um sistema humano dinâmico mediado por artefatos culturais". Os sujeitos que desejam um objeto atuam dentro de determinada comunidade, observando as regras e a divisão de trabalho estabelecidas. Segundo a autora, os componentes de uma atividade são: *sujeitos*, aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade; *comunidade*, aqueles que compartilham o objeto da atividade por meio da divisão de trabalho e das regras; *divisão de trabalho*, tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na atividade; *objeto*, o que satisfará a necessidade, o objeto desejado; *regras*, normas explícitas ou implícitas na comunidade; e *artefatos/instrumentos/ferramentas*, que são os meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu usuário.

Com base em Liberali (2009, p. 12), no trabalho de Silva (2015), os componentes da atividade social organizam-se e são caracterizados de acordo com o seguinte quadro:

Quadro 1. Componentes da Atividade Social Presentation in a People's Museum. (SILVA, 2015)

Sujeitos	Os alunos da 4ª Fase da EJA e a professora-pesquisadora (professora dos alunos)
Comunidade	A escola- funcionários em geral; A família de cada participante; Os amigos dos participantes.
Divisão de trabalho	*Alunos:* - Participar das atividades e discussões; - Realizar as performances; - Participar no Museu da Pessoa. *Professora-pesquisadora (PP):* - Expor as atividades e orientar a realização das mesmas; - Coordenar a discussão no grande grupo; - Organizar a discussão de problemas; - Organizar as apresentações das performances.
Objeto	- Apresentar-se no Museu da Pessoa por meio de uma performance oral salientando o que você gostaria de compartilhar com o público sobre você mesmo; desenvolver a oralidade em Língua Inglesa em uma autoexposição em um Museu da Pessoa.
Regras	*Alunos e professora-pesquisadora (PP):* - Falar em inglês; - Respeitar a vez de cada um nas atividades e na hora de falar - Ouvir os outros participantes; - Discutir e negociar a solução de problemas; - Respeitar as opiniões apresentadas; - Trazer objetos pessoais que retratrem quem você é; - Apresentar-se no Museu da Pessoa.
Artefatos/instrumentos/ferramentas	- Língua Inglesa; - Unidades didáticas; - Gênero - autobiografia; - Performances; - Linha do tempo; - Objetos que memorem a vida do aluno.

Metodologia

A metodologia utilizada neste trabalho baseou-se na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), em que os espaços são de reflexão crítica para a transformação através da colaboração entre os participantes, uma vez que nesse processo todos os envolvidos podem expor seus pensamentos. A colaboração proporciona a participação de todos os envolvidos no processo (MAGALHÃES, 2012). A PCCol está embasada nas ideias de Vygotsky (2001; 1998), na importância da linguagem como mediadora e constitutiva das relações humanas, "nos vários contextos sócio-histórico-culturais particulares das experiências diárias" (MAGALHÃES, 2012, p. 13).

Esta pesquisa envolveu uma 4ª Fase de EJA, de uma escola estadual da cidade do Recife, e foi desenvolvida pela professora-pesquisadora (doravante PP).

Para a realização deste trabalho, a PP produziu um material didático, composto por 4 unidades didáticas baseadas na Atividade Social *Participation in a People's Museum*[4]. Ao final de cada unidade, havia uma atividade de performance. Para Liberali (2009, p. 19, 20), na performance "os sujeitos criam outras formas de relacionar-se consigo mesmos, com o mundo a sua volta". Quando os alunos vivenciam espaços de performance na sala de aula, eles experimentam "um constante processo de mudança, desenvolvimento e transformação que pode ser observado pelos professores, por eles mesmos e por seus familiares" (LIBERALI, 2009, p. 20).

A discussão que trazemos neste artigo refere-se à última performance, a 4, na última unidade, focalizando as alunas 1 e 3. A escolha foi baseada na participação e envolvimento delas nas atividades propostas. A aluna 1 mostrou-se muito tímida para participar da primeira performance. Durante as outras performances ela foi se sentindo mais à vontade e, na última, apresentou mais segurança. Já a aluna 3 não se sentiu preparada para participar da primeira performance, não conseguiu vencer a vergonha de apresentar-se para a turma. Já nas performances seguintes ela demonstrou interesse e participou ativamente.

4. Ver dissertação em: https://ufpe.academia.edu/JacianeLimaSilva

Quadro 2. Alunas participantes da pesquisa. (SILVA, 2015, p.82)

ALUNAS	INFORMAÇÕES
Aluna 1- A	35 anos; dona de casa; casada. Há 22 anos interrompeu os estudos. Há 2 anos retornou aos estudos. Gosta muito das aulas de inglês.
Aluna 3- S	32 anos; babá; solteira. Há 3 anos interrompeu os estudos. Retornou aos estudos em 2014. Gosta muito das aulas de inglês.

Análise e discussão da performance

Os dados foram analisados com base nas categorias argumentativas propostas por Liberali (2013), e em alguns aspectos de análise dentro de cada categoria. Foram utilizadas as seguintes categorias e aspectos de análise em seus respectivos níveis:

- *Aspectos Enunciativos- Categorias que dão conta do lugar, momento físico e social de produção, recepção e circulação dos textos; papel dos interlocutores; objeto e conteúdo temático, e os objetivos da interação;*
- *Aspectos Discursivos- Categorias que consideram o plano organizacional e o foco sequencial: abertura, desenvolvimento e fechamento;*
- *Aspectos Linguísticos- Categorias que focalizam a análise linguística: focaremos os mecanismos de conexão, proferição e de distribuição das vozes.*

Quadro 3 . Performance 4 (SILVA, 2015)

Performance 4- My Autobiography
Objetivo da unidade- trazer mais informações de si mesmos, apresentando-se em um Museu da Pessoa.

Quadro 4. Performance 4- My autobiography (SILVA, 2015, p.120)

Write your autobiography and present to your friends in an extraordinary performance in a *People's Museum*!
PERFORMANCE 4
Student 1 A: my name is A... I was born in Feira Grande... Alagoas... and I live in Recife Pernambuco... I have two sisters... M and CR... and I love my sisters... I am a student... I have... ( )... thirty/ four... ( )... I/ married D... in two thousand/ eight... I like/ to eat/ cake and/ ice cream... and/ I/ dislike drinking beer... my favorite movie/ is Lost Planet... I like to/ listen to/ music... my favorite/ kind/ of music/ is pop rock... I like to cook... my favorite food is/ lasagna... and my favorite drink is/ juice... my favorite/ kind/ of pet/ is cat... my favorite/ flower/ is rose... I like to read... my favorite book is the Bible and/ ( )... and... Casamento Blindado... my dreams/ are to/ buy/ a house and to/ (study) in a university... thank you... good night Student 3 S: my name is S... I am/ (thirty-one) years/ old... I live in Recife... when/ I was ( ) years old I married... but two/ years/ later I separated... I always/ worked/ very hard... I am/ a babysitter... in the/ past/ I/ needed/ to stop/ studying/ for/ to work... I like to study... then I returned/ to (my studies)... my favorite/ kind/ of music is axé... and my favorite/ kind/ of/ dance/ is/ samba... my favorite food is lasagna... and my favorite drink is juice... my dreams are... to finish my studies... and to get a good/ job... I want to help my family... I am happy! thank you.

Aspectos enunciativos

Lugar/momento físico e social de produção/ recepção/circulação - Nesta atividade, as alunas apresentaram-se a si mesmas para os colegas não só de sua classe, mas para os colegas de outras turmas da EJA, que vieram assisti-los, alunos das fases 3 e 4, cerca de 20 alunos por turma. Essa produção foi feita na sala de aula.

Papel dos interlocutores - As alunas que faziam a performance eram apresentadores de si mesmos, e os que assistiam eram a plateia, que ficavam atentos à apresentação dos colegas.

Conteúdo temático - Vida das alunas, seus gostos e sonhos.

Objetivos da interação - Apresentar a si mesmas para serem conhecidos pelos colegas da escola; Intensificar as relações interpessoais; Respeitar a história de vida do próximo.

Aspectos discursivos

Plano organizacional - As alunas abriram a apresentação falando o seu nome. No desenvolvimento, disseram onde viviam, o que gostavam de fazer, de comer e, no final dos textos, citaram seus sonhos.

Foco sequencial - Enfoque prático/cotidiano. Eles trouxeram informações pontuais de suas vidas.

Aspectos linguísticos

Mecanismos de proferição - Pausa.

Mecanismos de distribuição das vozes - Posicionamento enunciativo. Marcas do eu.

Mecanismos de conexão - expressos por advérbios ou expressões adverbiais, que podem dar a ideia de tempo, modo, lugar, intensidade etc.

Com essa análise percebemos a importância de um objeto compartilhado. O objeto é compartilhado quando as alunas abraçam a ideia do *People's Museum* e trazem mais informações de si mesmos, como fotos de família, objetos pessoais, objetos de trabalho, e suas produções realizadas em sala de aula. As alunas foram constituindo-se pouco a pouco, performance após performance, como sujeitos criadores e criativos.

A TASHC dá ênfase à prática conjunta ao promover interação dos participantes na negociação de significados em torno de um mesmo objeto, em contextos culturais determinados e historicamente dependentes, com vistas a uma possível transformação social (LIBERALI, 2009). Em relação aos aspectos enunciativos ficou evidente uma maior vontade, mostraram-se muito interessadas em participar do *People's Museum. D*e acordo com a TASHC, por terem sido respeitados, sentiram-se valorizados, sentiram uma maior satisfação para falarem sobre si mesmos. É a

"vida-que-se-vive" (MARX E ENGELS, 2006, p. 26), pois as alunas trouxeram a vida que vivem fora do ambiente escolar para dentro dele e também poderão levar os resultados dessa experiência em sala de aula para suas vidas fora da escola, constituindo suas consciências como cidadãos do mundo.

No plano discursivo temos uma abertura em que todos falam seus nomes. No desenvolvimento da autobiografia eles expõem seus gostos e desgostos, preferências quanto à comida, música, dança etc.. Finalizam o texto falando de seus sonhos.

No plano linguístico observamos o mecanismo de distribuição de vozes em que percebemos a marca do eu com as frases sempre em 1ª pessoa: *"my name is.../ I was born.../ I live..../ I have ..../ I love my ....."*. Também percebemos o mecanismo de conexão, pelo uso dos advérbios ou expressões adverbiais, na fala da aluna 3: when, later, always, then.

Nesta última performance, as alunas apresentaram um melhor desempenho tanto nos aspectos referentes à habilidade oral da língua quanto aos aspectos afetivos. O nervosismo, a timidez, a ansiedade, e o desconforto para falar na frente dos outros mostraram-se minimizados nesta última performance.

Considerações finais

Leffa (2001) salienta que um dos principais fatores a que se deve a importância da Linguística Aplicada é que ela traz respostas às necessidades da sociedade. Como muitas dessas necessidades se relacionam às questões de linguagem, a Linguística aplicada responde a essas necessidades quando assessora o professor na preparação de material didático e quando, por meio da linguagem, duas ou mais pessoas interagem, a Linguística Aplicada pode auxiliar tornando a interação mais eficaz.

Para Rajagopalan (2003), ensinar línguas é auxiliar os alunos a transformarem-se em cidadãos do mundo. Os alunos precisam entender o processo que vai levá-los a ampliar suas formas de ver o mundo. Um aluno autônomo é responsável pelo seu processo de aprendizagem. Para isso ele precisa estar motivado. A motivação vai movê-lo em direção ao seu objetivo.

O professor da EJA precisa estar preparado para lidar, em uma turma de EJA, com a diversidade de níveis de dificuldades e também de conhecimentos (SILVA, 2015). Os alunos da EJA são sujeitos pensantes, autônomos, com seus conceitos

formados. O professor, como mediador da aprendizagem, é um agente norteador que deve levar o aluno a refletir e a desenvolver a autonomia. Ele precisa ser alguém que reconhece os conhecimentos de seus alunos e, a partir desses conhecimentos, discutir sentidos e descobrir possibilidades, construindo novos conhecimentos.

Julgamos ser necessária uma reflexão crítica por parte do professor que trabalha com a EJA, e também uma reflexão crítica por parte do próprio aluno adulto sobre seu exercício de aprender e sobre as dificuldades encontradas. Acreditamos que nunca é tarde para se aprender uma LE, mas o aluno da EJA precisa tomar consciência de seu potencial e buscar alternativas para vencer os obstáculos que surgirem nesse processo.

Vemos, portanto, que a EJA fala inglês quando, por meio da análise e da interpretação dos dados, pudemos observar a construção do conhecimento a partir das falas das alunas na apresentação das performances. As performances realizadas proporcionaram às alunas momentos que elas não estavam habituados a experimentar em sala de aula. Um ensino de LE baseado em atividades sociais leva os alunos para além de si mesmos (HOLZMAN, 2002).

Reconhecemos que as performances ajudaram os alunos da turma envolvida na pesquisa a desenvolverem a fluência na LI e a terem consciência de alguns problemas linguísticos e de ordem afetiva. Eles perceberam e puderam comprovar que, com a prática, minimizaram-se o medo de falar, a insegurança, a timidez, aspectos da afetividade que tanto atrapalham a atividade de apresentação oral.

Referências

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BERGER, Maria Amália F. **O papel da língua inglesa no contexto de globalização da economia e as implicações do uso de NTICs no processo de ensino aprendizagem desse idioma.** São Cristóvão-SE: NPGED. Dissertação de Mestrado, 2005.

BONFIM, E.R.; ALVAREZ, M.L.O. A cultura de aprender LE (Inglês) de alunos adultos na faixa etária de 40 a 65 anos**.** In. SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Perspectivas de Investigação em Línguística Aplicada.** Campinas, SP: Pontes, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: Brasília: CNE/CEB, 2000.

ENGESTRÖM, Y. *Activity theory and individual and social transformation*. In: ENGESTRÖM, Y. MIETTINEN, R. PUNAMÄKI, R.-L (eds.). ***Perspectives on Activity Theory.*** Cambridge, Cambridge Press, 1999. 19-38.

_____. ***From teams to knots***: activity-theorical studies of collaboration and learning at work. Nova York, Cambridge, 2008.

GALLI, Joice Armani. As Línguas Estrangeiras como política de educação pública plurilíngue**.** In: **Línguas que botam a boca no mundo**: reflexões sobre teorias e práticas de línguas/ Joice Armani Galli (organizadora). Recife: Ed. Universitária da UFPE, p.15-36, 2011.

GOMES DE MATOS, F. **Pedagogia da Positividade, comunicação construtiva em Português.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996.

HOLZMAN, L. ***Schools for growth****: radical alternatives to cunent educational models*. Mahwah-NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

HOLZMAN, Lois. ***Vygotsky's zone of proximal development:*** *the human activity zone*. Presentation to the Annual Meeting of the American Psychological Association, Chicago. 2002.

LEFFA, Vilson J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LEONTIEV, A. N. ***Activity and consciousness***. Philosophy in the USSR: Problems of Dialectical Materialism. Progress Publishers. Disponível em <http://www.marxists. org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>. Acesso em: 20 out. 2014.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

_____. **Atividade Social como base para o ensino de Língua estrangeira- Inglês**. (Série a reflexão e a prática no ensino; v.2/ coordenador Márcio Rogério de Oliveira Cano). São Paulo: Blucher, 2012.

_____. **Argumentação em Contexto Escolar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MAGALHÃES, M. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: M.C.C. MAGALHÃES (ORG.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas, Mercado de Letras, 59-86. 2004.

_____. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração- PCCol. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; MATEUS, Eliane; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Orgs.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola**: recriando realidade sociais. Campinas, SP: Pontes Editores, p.13-26, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã:** seguido das Teses sobre Feuerbach. 9. ed. Trad. Sílvio D. Chagas. São Paulo: Centauro, 2006.

MOITA LOPES, L P. da. **Oficina de linguística aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1996.

PERNAMBUCO. Parâmetros para a Educação Básica do Estado De Pernambuco- **Parâmetros Curriculares de Língua Inglesa** – Educação de Jovens e Adultos, 2013.

PERNAMBUCO. Parâmetros para a Educação Básica do Estado De Pernambuco- **Parâmetros na Sala de Aula**- Língua Inglesa Educação de Jovens e Adultos, 2013.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica:** Linguagem, Identidade e a Questão Ética. São Paulo: Parábola, 2003.

SILVA, J.G.S.L. **O Ensino de Língua Inglesa na EJA**: uma experiência a partir do *People's Museum.* Dissertação de Mestrado. UFPE- Recife, 24 de março de 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente** (1984). 6ª edição. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEILER, S. & MIRANDA-ZINNI, A.V. Produção oral e performance: uma forma de aprender novas formas de pensar e agir no mundo**.** In: LIBERALI, F. (orgs.). Coleção **A reflexão e a prática no ensino** – Volume 2 – Inglês. Editora Edgard Blücher Ltda. São Paulo: 2012, p. 97 – 112.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS CURSOS DE LETRAS DA REGIÃO NORDESTE

CYNTHIA ISRAELLY BARBALHO DIONÍSIO (UFPB)
DENNIS SOUZA DA COSTA (UFPB)

Introdução

Desde a década de 1990, diversas iniciativas têm sido tomadas no sentido de fortalecer a área profissional e acadêmica de Português como Língua Estrangeira (PLE), consistindo, segundo alguns autores, em uma nova fase de gramatização da língua portuguesa do Brasil, que busca agora transnacionalizar-se no intuito se inserir em um mercado de línguas mundial cada vez mais competitivo (ZOPPI-FONTANA, 2009; DINIZ, 2010). Em consonância com as políticas linguísticas que caracterizam esse momento, a formação de professores para ensinar português para falantes de outras línguas se faz cada vez mais premente (ALMEIDA FILHO, 2007).

Nesse sentido, percebemos a necessidade de realizar um mapeamento sobre como o PLE está inserido atualmente nos currículos dos Cursos de formação inicial em Letras da região Nordeste. Para tanto, realizamos uma análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Letras Vernáculas e Estrangeiras Modernas, na modalidade presencial, das Universidades Federais (UFs), disponíveis de forma on-line nos *sites* dessas instituições. No primeiro momento, buscamos identificar a presença do PLE nos PPCs analisados. Em caso afirmativo, observamos em seguida seu estatuto nesses documentos.

Afora esta introdução, o artigo está organizado em uma seção dedicada à discussão geral sobre a formação dos professores de PLE no Brasil, uma segunda seção destinada aos procedimentos metodológicos e outra dedicada à análise propriamente dita dos PPCs investigados, seguindo-se, por fim, as considerações finais.

Formação de professores de português como língua estrangeira

A discussão sobre a formação de professores de PLE é relativamente nova, em comparação com outros focos de interesse da área. Embora o crescimento do PLE tenha sido um fenômeno observável nos anos 2000, principalmente através de indícios como o aumento no número de publicações acadêmicas dedicadas ao assunto, o incremento das oportunidades para leitorados voltados ao português brasileiro, a maior discussão sobre o português como língua de herança e o aumento no número de candidatos ao Celpe-Bras, a formação de professores de PLE ainda permanece sub-explorada em termos de pesquisa e de ações práticas (GIMENEZ; FURTOSO, 2002).

Uma das iniciativas pioneiras de formação de professores de PLE é relatada por Cunha e Santos (1999). As autoras apontam que o grande número de estudantes internacionais na UnB favoreceu que em 1988 a UnB definisse uma política de ensino de português para estudantes estrangeiros. Dela resulta a criação do Programa de Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOLL) em 1990, a realização do primeiro concurso de professores especificamente para a área do PLE em 1994 e também a preocupação precoce com esse ensino em nível de graduação em 1988, tanto através da oferta de disciplinas específicas quanto, posteriormente, na criação da primeira licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua em 1997, que abrange também as modalidades de ensino de português para surdos e povos indígenas (CUNHA; SANTOS, 1999, 2002).

Gimenez e Furtoso (2002) levantaram algumas questões em relação às crenças de alunos de Letras Anglo-Portuguesas sobre a formação de professores de português para falantes de outras línguas, em uma instituição em que tal preocupação não existia. As autoras questionaram sobre a formação acadêmica desejada para esse profissional, o tipo de conhecimento necessário para operacionalizar esse ensino, as práticas pedagógicas mais adequadas, o papel do material didático, o processo de aprendizagem em relação às necessidades dos alunos e o conteúdo programático necessário para o ensino de português para falantes de outras línguas. Sem adentrar no mérito das respostas fornecidas por esses alunos, salientamos que todas essas questões são fulcrais para a formação de profissionais de ensino de PLE.

Concentrando-nos apenas na questão da formação acadêmica desses profissionais, há muito o que ser discutido. Dell'Isola (2005, p. 14), por exemplo, apresenta um perfil desejável de professor de PLE:

> O conhecimento da área de Letras e Linguística é indispensável para o professor que deseja atuar no ensino de PLE. Além do conhecimento geral sobre a língua portuguesa no mundo: seus aspectos históricos, geográficos, políticos e sociológicos, sobre os traços de identidades e diversidade das diferentes comunidades de língua portuguesa; além dos aspectos relevantes da cultura do Brasil para o processo ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira, tais como a apresentação da diversidade social cultural brasileira, é imprescindível que o professor de PLE tenha conhecimento de Linguística, Linguística Aplicada e de Língua Portuguesa tal como é falada no Brasil, ou seja, das estruturas gramaticais e das variantes linguísticas nacionais, focalizando-se o português oral e escrito.

Entende-se, assim, que a formação do professor de PLE deve ser ampla, pois exige não apenas o conhecimento do sistema da língua, mas também das variedades culturais e sociais e conhecimentos relacionados à didática do ensino e ao processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Se se espera que o profissional em PLE seja tão multifacetado, a quem recairia a responsabilidade de formá-lo? Nos Cursos de licenciatura em Letras, não há consenso se tal formação deve ser oferecida pelos departamentos de língua vernácula ou de línguas estrangeiras, embora mais comumente recaia sobre estes últimos.

Segundo Almeida Filho (2007), para atuarem na área do PLE, os professores formados nas Letras Vernáculas deveriam precisar de uma complementação mais longa relacionada aos aspectos de aquisição e ensino-aprendizagem de língua estrangeira, enquanto os professores formados nas Letras Estrangeiras precisariam complementar sua formação em relação à língua portuguesa e à cultura brasileira, embora esta devesse ser menos longa. Há também questões burocráticas que afetam essa formação como, por exemplo, a resistência dos departamentos de Língua Portuguesa de se convencerem das especificidades do ensino de PLE e, consequentemente, de uma formação específica para tanto, além da dificuldade de efetivação

de parceria entre os departamentos de Língua Portuguesa e os departamentos de Línguas Estrangeiras na realização de cursos com esse propósito (ALMEIDA FILHO, 1992 *apud* GIMENEZ; FURTOSO, 2002).

Almeida Filho (2007), ao analisar índices[1] indicativos do desenvolvimento do PLE, encontra na formação do professor um entrave à expansão com qualidade desse campo. O autor classifica como "precária" a certificação de professores aptos a atuar nesse contexto, observando que tais profissionais são formados tanto nas línguas estrangeiras ou nas línguas vernáculas, com poucos cursos universitários que oferecem componentes específicos relacionados ao PLE. O outro critério elencado pelo autor é a política governamental para o PLE, avaliada também como "precária", o que está diretamente relacionado aos outros fatores de formação de professores. Em suas palavras,

> É de se notar a flagrante carência de uma política nacional expressa para a consolidação do EPLE [Ensino de PLE], e logo se constata que se trata de decisão em nível governamental na qual podemos interferir só indiretamente. É igualmente preocupante a ausência de cursos e parâmetros pelos quais certificar professores para atuar profissionalmente no âmbito do EPFOL [Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas] (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 46).

É importante frisar que a formação do professor de PLE no âmbito universitário, quando existe, geralmente parte de iniciativas de projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão relativamente isolados e desarticulados entre si, pois não há diretrizes organizadas no âmbito governamental a esse respeito. Ou seja, "Numa palavra, o vácuo de uma política de ensino da língua portuguesa e da cultura brasileira interpõe barreiras concretas ao desenvolvimento da profissionalização plena na área de EPLE" (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 36).

---

1. Os índices analisados pelo autor são: Materiais didáticos publicados; Congressos e encontros organizados; Cursos instalados nas universidades; Disciplina de graduação e pós constantes dos catálogos; Publicações especializadas disponíveis; Cursos de formação continuada ofertados; Associações de professores; Teses defendidas; Bolsas de estudos outorgadas na pós graduação; Exame nacional de proficiência vigente; Política governamental explícita; Profissionalização dos professores; Projetos de intercâmbio estabelecidos; Entendimento supranacional dos países lusófonos.

Essa carência de políticas de formação do profissional de PLE faz com que esse ensino consista, nos dizeres de Herrmann (2012, p. 11), em uma "atividade de natureza acidental, com esparsas oportunidades de formação específica". Já Cunha e Santos (2002), dez anos antes, haviam traçado um perfil da situação geral dos professores de PLE que atuavam no mercado: leigos, professores formados em outras línguas, professores de português como língua materna que priorizam a gramática, e falantes nativos que se consideram habilitados a trabalhar no PLE em aulas particulares ou mesmo em cursos livres.

Tendo em vista a peculiaridade da formação do professor de PLE, realizamos uma análise dos PPCs de Letras das UFs do Nordeste, na modalidade presencial, disponíveis de forma on-line nos *sites* dessas instituições, no intuito de identificar a presença do PLE, como também o seu estatuto curricular.

Procedimentos metodológicos

A metodologia utilizada foi a pesquisa documental. Inicialmente, acessamos os dados do último Censo (2012) da educação superior disponíveis na base InepData[2], para a identificação das UFs situadas na região Nordeste. Em seguida, acessamos os *sites* das universidades listadas em busca dos PPCs das Licenciaturas em Letras Vernáculas e Estrangeiras da modalidade presencial, acessíveis on-line[3]. Segue abaixo no Quadro 1 a discriminação do *corpus* coletado:

2. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/inepdata>. Acesso em: 31 jul. 2016.

3. Com exceção do PPC do Curso de Letras-Português da UFPE, que foi obtido através de contato direto com a Coordenação do Curso, via e-mail, pois não estava disponível na página da instituição.

Quadro 1 - Relação dos PPCs por UFs do Nordeste[4] e ano de publicação

UFs	***Corpus* (PPCs analisados)**
UFAL	Habilitações em Língua Espanhola, Francesa, Inglesa, Portuguesa (2008)
UFCG	Habilitação em Língua Portuguesa (2005)
UFERSA	Habilitação em Língua Inglesa (2016)
UFMA	Habilitação em Língua Portuguesa e suas literaturas (2014)
UFPB	Habilitações em Língua Portuguesa, Inglesa, Francesa e Espanhola (2006)
UFPI	Habilitação Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa (2010)
UFRB	Habilitações Língua Portuguesa e Libras; Habilitação Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (2013)
UFRN	Habilitações em Língua Espanhola, Francesa, Inglesa e Portuguesa (2005)
UFRPE	Habilitações em Língua Portuguesa e Inglesa (2012)
UNILAB	Habilitação em Língua Portuguesa (2013)
UFPE	Habilitação em Língua Portuguesa (2013)
UFC	Habilitações em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa; Língua Portuguesa e Língua Alemã e Respectivas Literaturas; Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas; Língua Portuguesa e Língua Francesa e Respectivas Literaturas; Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas; Língua Portuguesa e Língua Italiana e Respectivas Literaturas (2007)
UFS	*Indisponível para consulta on-line*
UFBA	*Indisponível para consulta on-line*
UNIVASF	Indisponível para consulta on-line

4. Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal de Sergipe (UFS); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

Nosso primeiro passo foi a realização de uma leitura dos PPCs, com o intuito de identificar se faziam referência ao PLE. Em seguida, buscamos observar e discutir o estatuto do PLE nesses documentos.

Análise dos dados

Identificamos que, das 15 universidades pesquisadas, apenas três fazem algum tipo de referência sobre o PLE no PPC, como mostra o Quadro 2 adiante.

Quadro 2 – Referência ao PLE no corpus

PPCs	Estatuto	Nomenclatura
UFPB	Conteúdos Complementares Optativos	Português como Língua Estrangeira
UFPI	Disciplinas Optativas	Português como Língua Estrangeira
UNILAB	Componente Curricular Obrigatório	Português como Língua Adicional

Os dados evidenciam que a maior parte dos Cursos de Letras das UFs da região Nordeste ainda não tem institucionalizada a formação de profissionais de PLE no âmbito da graduação. Nas duas primeiras instituições, o PLE é oferecido em caráter optativo na perspectiva de "língua estrangeira", enquanto na última faz parte dos componentes obrigatórios do Curso de Letras, sendo mencionado numa perspectiva de "língua adicional".[5]

No PPC da UFPB (2006), o PLE é contemplado em uma disciplina complementar optativa geral intitulada Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira, com carga horária equivalente a 60 horas. Essa disciplina estabelece como pré-requisito aos alunos interessados que eles tenham conhecimentos construídos no âmbito da Linguística através das disciplinas de Fundamentos de

5. A escolha pelos termos "língua estrangeira" e "língua adicional" tem implicações teórico-metodológicas para o ensino e a aprendizagem de línguas. Para uma discussão mais aprofundada, ver Leffa e Irala (2014).

Linguística, Teorias Linguísticas I e Teorias Linguísticas II, como mostra o excerto do PPC da UFPB na Figura 1 adiante.

Figura 1 - O PLE no PPC do Curso de Letras da UFPB

LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
Carga Horária: 60 horas
Créditos: 04
Pré-requisito: Fundamentos de Lingüística, Teorias Lingüísticas I, Teorias Lingüísticas II

Embora a disciplina seja nomeada como Linguística Aplicada ao Ensino de PLE, há na descrição da ementa um apagamento da perspectiva de "língua estrangeira", ao se referir ao ensino de português enquanto "língua materna".

Já no PPC da UFPI (2010), o PLE aparece como componente curricular optativo no PPC do Curso de Letras, com carga horária de 45h, como mostra a Figura 2 a seguir:

Figura 2 - O PLE no PPC do Curso de Letras da UFPI

DISCIPLINA: **Português como Língua Estrangeira**		CÓDIGO
DEPARTAMENTO: **Letras**		
CH 45h	CRÉDITOS 3.0.0	SEM PRÉ-REQUISITOS
EMENTA: Ensino/aprendizagem da língua portuguesa sob a ótica das teorias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.		

Vemos que não há exigências de pré-requisitos para o licenciando que deseja matricular-se na disciplina. Por sua vez, na descrição da ementa, notamos que é reafirmada a perspectiva de "língua estrangeira".

A UNILAB tem a característica singular de ser uma instituição desde o início pensada para ter uma vocação internacional. Conforme o projeto da instituição, busca "a integração e a cooperação internacional sob a liderança brasileira" (p. 5) e, em conformidade com tais objetivos, "vem se posicionando como instituição difusora da língua portuguesa não apenas como língua de cultura, mas também como língua de ciência e de negócios a nível internacional" (p. 7). Observa-se, assim, que o texto do documento coloca o desenvolvimento de uma política linguística de difu-

são internacional do português como uma das prioridades da instituição, que atende estudantes de diversos países, com ênfase nos integrantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

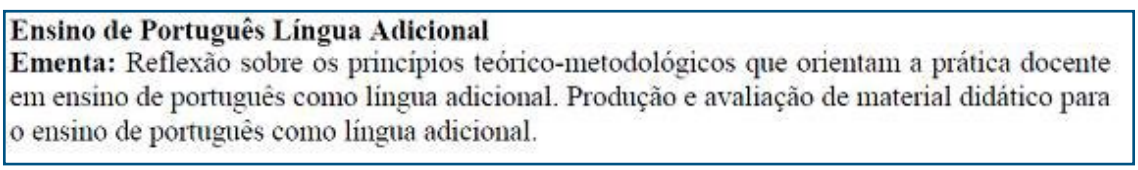
Em consonância com esse intento, a UNILAB oferece um Curso de Licenciatura em Letras (Português Língua Materna e Adicional). Segundo o PPC do curso, de 2013, há a necessidade de se pensar um novo profissional de Letras, cuja formação também inclua uma sensibilização para o ensino de português em contextos em que essa língua não é considerada materna. Conforme o documento,

> A expansão do ensino de português para falantes de outras línguas é ainda bem recente, haja vista essa área ter sido fomentada no final da década de 1990. Isto tem implicações diretas na formação do professor de português como língua adicional, de modo que ainda se faz necessária a implementação de cursos em nível de graduação ou de pós-graduação para preparar um profissional com habilidades e competências específicas (p. 22).

Tais direcionamentos aparecem no perfil do egresso almejado, que, dentre outros, também deve apresentar "domínio de conteúdos básicos de língua portuguesa, de literaturas de língua portuguesa e de cultura brasileira que são objeto de ensino-aprendizagem em cursos de português para falantes de outras línguas" (p. 28). Isso porque o profissional de Letras licenciado pela instituição também pode exercer a função de "ministrar aulas, em cursos livres, de língua portuguesa como língua materna ou língua portuguesa como língua adicional" (p. 28).

Na organização curricular, a formação do professor de português como língua adicional aparece como componente curricular obrigatório "Ensino de Português como Língua Adicional", com carga horária de 40h, prevista para o 11º trimestre do curso, em um total de 14, cuja ementa segue abaixo.

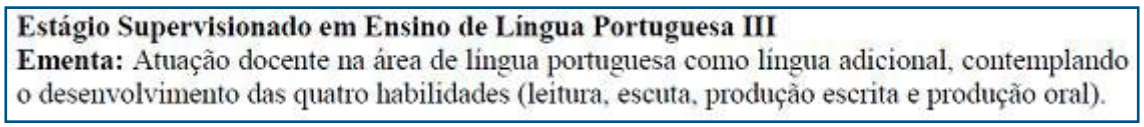
Figura 3 - O PLE no PPC do Curso de Letras da UNILAB


Ensino de Português Língua Adicional
Ementa: Reflexão sobre os princípios teórico-metodológicos que orientam a prática docente em ensino de português como língua adicional. Produção e avaliação de material didático para o ensino de português como língua adicional.

Outras disciplinas também dialogam para a formação desse profissional, a exemplo de Teorias de Aquisição de Língua Materna e Língua Adicional (40h), Políticas Linguísticas (40h), Linguística Aplicada (40h), dentre outras.

Além disso, a atuação em cursos livres de português como língua adicional também aparece como uma possibilidade de campo para o estágio supervisionado, mais especificamente na disciplina de Estágio Supervisionado III, prevista para o 14º semestre, conforme indica sua ementa a seguir.

Figura 4 - O PLE enquanto campo de estágio no Curso de Letras da UNILAB


Estágio Supervisionado em Ensino de Língua Portuguesa III
Ementa: Atuação docente na área de língua portuguesa como língua adicional, contemplando o desenvolvimento das quatro habilidades (leitura, escuta, produção escrita e produção oral).

Observa-se, assim, que a UNILAB é a instituição do Nordeste que mais concede espaço ao PLE no texto que compõe o seu PPC, em virtude de suas próprias características e propósitos institucionais, reconhecendo a especificidade da formação do profissional para atuar nesse contexto, e em outros nos quais o português não é tido como língua materna.

Considerações finais

O propósito deste artigo foi identificar até que ponto as UFs nordestinas têm institucionalizado as discussões sobre a formação em PLE no âmbito da graduação em Letras. De maneira geral, observamos que há um número muito restrito de UFs na região que contemplam essa formação, apenas três no *corpus* coletado. Logo, vemos que na maior parte das instituições analisadas a formação do profissional de PLE ainda se constitui, conforme Herrmann (2012, p. 11), como uma "atividade de natureza acidental", devido à falta desse componente curricular nesses Cursos. Porém, é importante destacar que algumas das universidades pesquisadas oferecem outros espaços para a discussão sobre o PLE, a exemplo de projetos de extensão, de iniciação científica, grupos de pesquisa, dentre outros.

Com base na análise dos PPCs, observamos também que ora o PLE faz parte das disciplinas de caráter optativas, como no caso da UFPB e UFPI, e ora perpassa

todo o projeto pedagógico do Curso, como no caso da UNILAB. Em outras palavras, a formação para atuar em contexto de ensino de português para falantes de outras línguas nas duas primeiras universidades fica ao encargo do aluno, que deve, de maneira complementar, se matricular na disciplina que oferece conhecimentos sobre o PLE, quando ofertada. Diferentemente, na UNILAB, a formação para atuar no contexto de ensino de PLE não é opcional, mas ocorre tanto em disciplinas obrigatórias de caráter teórico (Ensino de Português Língua Adicional) quanto de caráter prático (Estágio Supervisionado em Ensino de Língua Portuguesa III).

Constatamos que, enquanto a UFPB e a UFPI fazem referência ao ensino de português como língua estrangeira, a UNILAB enfoca o ensino de português como língua adicional. As escolhas lexicais "estrangeira" ou "adicional" materializadas nos textos dos PPCs dessas instituições indicam também concepções distintas do ensino e da aprendizagem de línguas, uma vez que o termo "estrangeira" evoca a noção do espaço geográfico na classificação da língua-alvo. Já no termo "adicional", há um apagamento dessa noção em prol do entendimento de que a aprendizagem da língua-alvo se dá por acréscimo, a partir daquilo que o aluno já sabe sobre a(s) língua(s) que utiliza, podendo estabelecer contraste com ela(s) (LEFFA; IRALA, 2014).

Por fim, salientamos que o século XXI, como afirma Oliveira (2013), tem sido um período de expansão do interesse pelos países de língua portuguesa e, consequentemente, pelo aprendizado do idioma, o que traz a reboque uma demanda pela formação do profissional do PLE. Nesse sentido, cabe repensar a formação inicial em Letras diante desse novo cenário de internacionalização da língua.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Índices nacionais de desenvolvimento do ensino de português língua estrangeira. ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes; CUNHA, M. J. C. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília, DF: EdUNB – Editora da Universidade de Brasília. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 39-55.

CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília. Educação de professores/pesquisadores de português como segunda língua. In: _____. (Orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 15-23.

_____. Perspectivas contemporâneas na formação de professores de português língua estrangeira. In: _____. (Orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2002. p. 27-39.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Em busca da formação continuada de professores de português como língua estrangeira: alguns parâmetros. In: JÚDICE, Norimar. (Org.). *Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros*: pesquisas e ações. Niterói: Intertexto, 2005. 99p.

DINIZ, Leandro. Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. Campinas: Editora RG, 2010.

GIMENEZ, Telma Nunes; FURTOSO, Viviane Baggio. Formação de professores de português para falantes de outras línguas: alguns apontamentos iniciais. CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília. (Orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2002. p. 41-55.

HERRMANN, Ingrid Isis del Grego. *A fluidez do lugar do professor de português como língua estrangeira*: uma análise discursiva de dizeres de professores brasileiros em sua relação com o ensino de PLE. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. (Org.). *Uma espiadinha na sala de aula*: ensinando línguas adicionais no Brasil. 1. ed. Pelotas: Educat, 2014, v. 1, p. 21-48.

MENDES, Maria Eline Campos. Relatos sobre experiências do ensino de português para estrangeiros no CEPE/UFBA. In: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília. (Orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 33-38.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de Oliveira. Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Português no século XXI*: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 53-73.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. O português do Brasil como língua transnacional. In: _____. (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: Editora RG, 2009. p. 13-41.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

A REVISÃO TEXTUAL COMO FORMA DE INSERÇÃO EM PRÁTICAS SOCIAIS

ANDRÉA CRISTINA SOARES COSTA[1] (UFRN)
ALANA HELENA DE MORAIS[2] (UFRN)
AURISTELA RAFAEL LOPES[3] (UFRN)

Considerações Iniciais

A temática do letramento, considerado nesse contexto, como uma prática social em que a leitura e a escrita exercem um papel fundamental, tem se destacado entre os estudos sobre a formação de professores. Esta pesquisa está situada no campo da Linguística Aplicada, no qual temos evidenciado a preocupação de pesquisadores em analisar, na perspectiva acadêmica, como os estudantes (re)agem em certas práticas de letramento. Partindo dessas considerações, este artigo discute a prática da revisão textual e da reescrita, realizada por alunos do curso de Letras – Língua Portuguesa, partindo da perspectiva dessa prática como evento de letramento que oferece contribuições ao processo da formação docente.

Para amparar teoricamente as discussões, nos apoiamos nas contribuições de Kleiman (1995; 2007; 2012), Tinoco (2008), Santos e Oliveira (2012) para desenvolver o tópico que esclarece o conceito de Letramento. Para o tópico que aborda a prática social da (re)escrita dentro e fora da escola, recorremos aos teóricos Antunes (2003), Fiad (2009) e Possenti (2005). Para o tópico que trata da revisão textual, buscamos amparo teórico em Antunes (2003), Oliveira (2010) e Fiad e Mayrink-Sabinson (1991).

---

1. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – Ppgel.

2. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – Ppgel.

3. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – Ppgel.

No aspecto metodológico, optamos pela pesquisa qualitativa de caráter documental, além do uso de instrumentos etnográficos, quando foi realizada entrevista junto a uma professora do curso de Letras da Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ, a idealizadora e coordenadora do projeto "Ensinando para aprender: caminhos da profissão".

Este projeto foi idealizado pela professora MCS, por meio da inserção da disciplina de Prática Profissional Orientada nos cursos de Letras e Pedagogia em 2012, com o intuito de promover a produção de conhecimento e a contribuição na formação de profissionais da Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ[4] dos Cursos de Letras e de Pedagogia e alunos técnicos da E. E. E. P. Profa. Elsa Maria Porto Costa Lima[5]. Para isto, se apoia na associação de atividades a serem realizadas pelos alunos monitores e/ou tutores da FVJ junto aos alunos da E. E. E. P. Profa. Elsa Maria Porto Costa Lima que no ano de 2012 foram contemplados pela monitoria em letramento e numeramento para os alunos do 1º ano da instituição pública e a partir de 2013, com a tutoria não remunerada das produções textuais realizadas pelos discentes dos 2ºs e 3º anos, proporcionando uma oportunidade de correção e de intervenção relacionadas aos textos. Desde o início, o projeto foi idealizado com o objetivo maior de inserir os alunos dos cursos de licenciatura, especificamente Letras e Pedagogia da FVJ, no universo da rede pública de educação, estimulando o uso de metodologias de ensino e práticas docentes.

Por meio da entrevista, buscamos identificar quais as percepções da entrevistada sobre a prática da revisão textual que é vivenciada pelos acadêmicos/tutores e de como tal vivência pode atuar em contribuição ao processo de letramento do professor.

4. Esta é uma Instituição de Ensino Superior localizada na cidade de Aracati, no estado do Ceará.

5. Esta é uma Escola Estadual de Educação Profissional também situada na cidade de Aracati, no estado do Ceará.

Esclarecendo o conceito de letramento

De acordo com Kleiman (2012), os estudos que versam sobre o letramento no Brasil estão em um momento insipiente e vigoroso, constituindo-se como uma tendência de pesquisa que bem exemplifica a união do interesse teórico com o interesse social. Para a autora, os estudos do letramento apresentam como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos do uso da língua escrita, o que nos leva a refletir que os estudos de letramento não estão limitados à prática de alfabetização na escola.

Neste sentido, compreendemos que o conceito de letramento é relevante para o ensino e a aprendizagem de língua materna em todos os ciclos do ensino fundamental e médio (KLEIMAN, 2007) e tomando como ponto de partida a fundamentação da autora, notamos que, no contexto desta pesquisa, podemos estender a relevância dos estudos de letramento para o ensino superior, principalmente para a formação do professor de língua portuguesa.

Cabe ressaltar que optamos por conceber letramento conforme definido por Kleiman (1995), em que a autora menciona que as práticas sociais, considerando os modos específicos de funcionamento, têm implicações significativas para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder.

Tinoco (2008) reafirma o conceito de letramento anteriormente encontrado em Kleiman (1995) e ainda acrescenta que, com o processo de letramento, cujo foco está nas práticas sociais, o raio de ação do letramento é ampliado em tempo e espaço.

Corroboramos a percepção de Tinoco, compreendendo que o letramento não se limita ao tempo e ao espaço e justamente por entendê-lo assim, é que o seu alcance está para além dos limites do espaço escolar, não admitindo mais que os conceitos de letramento e de alfabetização sejam tomados como sinônimos, embora sejam complementares e imbricados um ao outro.

Santos e Oliveira (2012) defendem uma concepção de letramento que seja emancipatória, ou seja, que atue de modo transformador e fortalecedor, contribuindo para o engajamento do sujeito em atividades de natureza crítica e problematizadora. Assim, concebendo o letramento sob esta óptica, entendemos que pode contribuir com a formação humana, social, cultural e política dos educandos.

Assim sendo, partindo de todas as contribuições teóricas mencionadas anteriormente, compreendemos que o projeto "Ensinando para aprender: caminhos da profissão" atua em direção à construção do letramento que pode contribuir com a formação humana e social dos acadêmicos/tutores, uma vez que acreditamos que a prática da revisão textual por eles vivenciada proporciona-lhes o engajamento em uma atividade que é de natureza crítica e problematizadora, já que os revisores coparticipam na escrita dos textos dos alunos da escola profissional.

Enfim, entendemos que a vivência da reescrita também influencia a percepção que estes revisores passam a ter diante dos textos que são produzidos por eles mesmos, de modo que a revisão textual passa a compreender um instrumento no letramento do professor.

Refletindo sobre a prática da (re)escrita dentro e fora da escola

Quando nos referimos à temática da revisão textual – objeto desta investigação –, não podemos deixar de tecer algumas considerações sobre a escrita e a reescrita, uma vez que entendemos que a revisão textual é uma das etapas do processo de reescrita, que por sua vez está inserida no contexto das práticas de escrita e porque não acrescentarmos, das práticas sociais de escrita.

Ao realizarmos a revisão de literatura sobre esse tópico, identificamos que há uma diversidade de conceituações sobre as ações de escrever e de reescrever um texto. No entanto, as que nos pareceram atender aos propósitos aqui elencados foram encontradas em Antunes (2003), Fiad (2009) e Possenti (2005).

Antunes (2003), ao tratar do trabalho com a escrita na escola, aponta uma série de constatações[6] que nos parecem relevantes neste contexto, a saber: a) que o processo de aquisição da escrita ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz; b) que prevalece a prática de uma escrita mecânica e periférica e a memorização de regras ortográficas; c) que a escrita é praticada de modo artificial e inexpressivo;

6. Deixamos claro que as constatações aqui elencadas são parte das observações "menos positivas" (nas palavras da própria autora) acerca de como acontece a atividade pedagógica de ensino do português. No entanto, essas constatações não anulam ou ignoram o empenho e os resultados positivos que tem deixado a escola em condições de mais qualidade e maiores êxitos.

d) que a prática da escrita está destituída de valor interacional, não considerando a autoria e a recepção; d) que a escrita está limitada a oportunizar exercícios de aspectos não relevantes da língua; e) que a escrita é praticada no improviso, não havendo espaço para o planejamento e a revisão, importando apenas a tarefa de realizá-la, não sendo considerado "o que se diga" e o "como se faz".

Respaldando-nos nas palavras de Antunes (2003) e tomando como ponto de partida as constatações feitas pela autora, que aponta os diversos problemas que permeiam o trabalho com a escrita na escola, podemos inferir que se ao trabalho com a escrita ainda não é dado o devido cuidado e consideração. Menos valor é dado ao trabalho com a reescrita. Quando a autora aponta a ausência de espaço para o planejamento e a revisão da escrita, podemos pensar que se não há momento para a revisão, também não haverá para a reescrita, pois uma prática está imbricada na outra.

Seguindo com nossa reflexão sobre a reescrita, encontramos significativa contribuição em Fiad (2009). Esta autora apresenta a reescrita como uma prática social (realizada por grandes escritores e revelada em seus manuscritos, por exemplo) bem como uma prática escolar (podendo ser visualizada nos rascunhos dos textos dos alunos). Para a referida autora, o processo de reescrita pode ser aludido ao "[...] conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando um texto terminal" (FIAD, 2009, p. 148). A autora refere-se à reescrita também como prática escolar, realizando uma exposição sobre o contexto das propostas feitas a essa atividade pelos documentos oficiais, de modo a concluir que, a reescrita "[...] é um trabalho que vise à exploração de recursos linguísticos, visando não apenas a adequação do texto, mas também atento aos aspectos estilísticos do texto [...]" (FIAD, 2009, p. 153). Neste sentido, a reescrita deve ser encarada como "[...] uma prática que não se dissocia da escrita, que pode e deve ser incorporada ao ensino de escrita" (FIAD, 2009, p. 158).

O que podemos depreender da fala da autora é que, de fato, tratar de escrita é também tratar de reescrita, não podendo separar uma prática da outra. A escrita de um texto, seja ela dentro ou fora do espaço escolar, deve ser escopo de um permanente processo de interlocução em que quem escreve reformula sempre o que está escrevendo, tornando assim, a ação de escrever adaptável às contingências da situação enunciativa, ou seja, até certo ponto o texto fica inacabado, estando

passível de mudanças, reformulações, adaptações, atualizações. Portanto, a revisão e a reescrita são procedimentos atinentes à produção de qualquer texto. Por esta razão, podem ser entendidas como prática social.

Outro teórico que consultamos e que nos forneceu consideráveis subsídios foi Possenti (2005), que também defende a percepção de que a escrita é uma prática social. De acordo com este autor, o domínio da escrita tem como consequência uma prática, em que o domínio da escrita na escola deve considerar o funcionamento da escrita na sociedade, ou seja, na escola devem ser apreciadas certas características que a escrita tem na sua prática social. O autor ainda aponta que o domínio da escrita depende de que ela seja praticada, isto é, de que os estudantes escrevam com regularidade, na escola e fora dela, em que a escrita não é uma forma de testar conhecimentos eventuais de língua ou de grafia, mas uma prática que inclui seguir regras.

Possenti (2005) ainda nos apresenta valiosas contribuições no que tange à reescrita de textos, uma vez que para este autor, a reescrita é uma forma, como o mesmo afirma, 'a mais eficaz de todas', "[...] de aprender a escrever textos que não contenham características que os tornem pouco aceitáveis ou mesmo inaceitáveis" (POSSENTI, 2005, p. 05). Deste modo, o que é proposto é que a escrita e também a reescrita, são as formas de domínio de tais normas: domínio efetivo, mesmo que não consciente e explícito, das regras de uma língua e das regras de construção de textos. No caso, de textos escritos.

Em suma, nesta pesquisa adotamos a percepção de que a escrita e a reescrita são práticas sociais e como tais, não estão presentes apenas no ambiente escolar, mas que devem ademais ser praticadas fora da escola, não deixando de considerar o funcionamento da escrita na sociedade.

Reflexões sobre a prática da revisão textual

Para darmos início à nossa reflexão a respeito da revisão textual, retomaremos as palavras de Antunes (2003), quando a autora reconhece que a escrita (principalmente no ambiente escolar) é muitas vezes praticada no improviso, não havendo espaço para o planejamento e a revisão. Neste sentido, nos deteremos a refletir

sobre alguns aspectos pertinentes à revisão textual, que por nós é reconhecido como elemento importante da atividade de escrita. Parece-nos interessante que a discussão elenque algumas percepções sobre a revisão de textos.

Em uma perspectiva tradicional, para Oliveira (2010, p. 17), a revisão de textos

> [...] é vista como uma etapa subsequente à produção escrita, principalmente de alunos, com o objetivo principal de corrigir o texto e detectar transgressões nas convenções da norma culta. Tal concepção é pautada no senso comum de que revisar resume-se a corrigir ortografia, pontuação, concordância verbal e nominal, de acordo com as normas apontadas em gramáticas, dicionários e manuais, sendo a revisão tratada como uma das etapas de reescrita em que se focalizam os aspectos estruturais do texto.

Como podemos notar, em uma visão mais tradicionalista, o objetivo principal da revisão textual é o de identificar "transgressões", erros de ortografia, de pontuação, de concordâncias. Nessa percepção, notamos que a visão de Oliveira reafirma a de Antunes, quando a segunda autora também aponta que "[...] para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros de ortografia" (ANTUNES, 2003, p. 26).

Outra percepção interessante foi encontrada em Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), uma vez que para estas autoras, a escrita é notada como uma construção que se processa na interação, sendo a revisão um momento que demonstra a vitalidade desse processo constitutivo, em que a escrita é pensada como um trabalho. As autoras propõem o ensino da escrita como uma aprendizagem do trabalho de reescritas, considerando um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado.

Retomando Antunes (2003), a autora afirma que em toda atividade de escrita, o aluno deve ser levado a: planejar; escrever; revisar e reformular seu texto.

> Entre escrever muito, sem revisão, e escrever pouco com esses cuidados todos, seria preferível que os alunos escrevessem menos textos, mas que escrevessem sempre com esses cuidados de planificação e revisão, acabando-se, assim, com a prática escolar de uma única versão, quase sempre improvisada e nunca revista. (ANTUNES, 2003, p. 116).

Notemos que a autora advoga por uma escrita na escola que valorize menos a quantidade e que dê preferência à planificação e à revisão, deixando de lado o improviso e a ideia de uma única versão. É justamente nessa perspectiva que o projeto "Ensinando para aprender: caminhos da profissão" atua, pois os alunos da escola profissional tem seus textos revisados pelos acadêmicos/tutores da FVJ por um semestre. Trata-se do mesmo texto que será gradativamente sendo reescrito a partir das contribuições dos revisores, não ficando estagnado em uma única versão, mas sendo aprimorado, partindo da orientação de que escrever um bom texto não é apenas um texto sem "erros de ortografia ou de concordâncias", mas de um texto concatenado, ordenado, claro, interessante e adequado aos seus objetivos e aos seus leitores, ou seja, como prática social.

Observando e tecendo considerações sobre a entrevista

De acordo com o mencionado nas considerações iniciais, foi realizada uma entrevista com a profa. MCS, que é a idealizadora e a responsável pelo projeto "Ensinando para aprender: caminhos da profissão" nas duas instituições[7]. Deteremo-nos aqui a apresentar as perguntas, as respostas e a tecer algumas considerações referentes às respostas apresentadas pela entrevistada. Ao todo foram feitas 06 perguntas.

A primeira pergunta: *Você percebe este projeto como uma prática de letramento?* Explicite a sua percepção. Resposta da entrevistada:

> Realizando várias avaliações e ajustes do projeto, sempre refletimos sobre a dupla função do "Ensinando para aprender: caminhos da profissão": aproximar os acadêmicos ao campo de atuação e o exercício da produção textual para o aluno da educação básica, sabendo que este exercício hoje, muitas vezes, garante o acesso a esse jovem ao ensino superior, bem como a prática de correção de textos pode levar o uni-

7. Referimo-nos à Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ e à Escola Estadual de Educação Profissional Profa. Elsa Maria Porto Costa Lima.

> versitário à atuação em sala de aula antes da formatura. Logo, acreditamos que há sim uma prática de letramento exercitada pelos sujeitos envolvidos, pois a partir do momento que o universitário/tutor, seja ele de Letras ou Pedagogia, passa a corrigir textos produzidos em situação real para atender às exigências do Enem, este também passa a aprender mecanismos de correção, estudar termos relacionados à correção de textos para o Enem, busca entender o universo escolar, entre outras aprendizagens. Assim como o aluno do Ensino Médio, passa a entender a importância da escrita e reescrita do texto e a riqueza de receber o texto com intervenções de outro sujeito, de outro ser que colabora com o seu dizer.

Quando perguntada se entendia que o projeto "Ensinando para aprender: caminhos da profissão" é uma prática de letramento, a entrevistada responde afirmativamente e ainda apresenta os dois principais objetivos do projeto: aproximar os acadêmicos ao campo de atuação (no caso aqui das licenciaturas em Letras e em Pedagogia da FVJ) e proporcionar o exercício da produção textual para o aluno da educação básica (neste caso dos alunos da EEEP Profa. Elsa Maria Porto Costa Lima). Notemos que este projeto possibilita aos acadêmicos das duas licenciaturas a oportunidade de praticar a reescrita e a revisão textual em duas situações: como professores em formação, já que o projeto lhes insere no universo da prática da revisão textual; como coautores, pois participam, por meio de suas revisões, na reescrita dos textos dos alunos da escola profissional.

A segunda pergunta: *Como você observa a prática social da escrita na escola e na faculdade?* Resposta da entrevistada:

> A prática social da escrita na escola e na faculdade ainda encontra-se camuflada entre as obrigações acadêmicas das duas instituições, ou seja, existem para responder a um currículo ou a exigências do Mec. O que quero dizer com isso? Quero dizer que a prática social da escrita, muitas vezes, vem cheia de obrigações e poucas vezes sem aprendizagem significativa. Posso tecer alguns exemplos. No ensino médio, o aluno escreve

> na maioria das vezes para um interlocutor invisível ou apenas para o professor, seu leitor direto, destino comum a todas as produções – aqui se entende que deveriam ser produções e não meras cópias ou recortes de textos de autoria já definida e/ou encontradas em *sites* de busca da *internet*. No ensino superior, a prática não muda muito. Percebe-se ainda a produção pela produção, são raras as produções de conhecimento a respeito das teorias e/ou discussões pertinentes aos cursos. Durante o projeto, percebemos mudança de percepção do tutor/universitário quanto ao processo de correção de textos quando ele mesmo percebe cometer as falhas do autor do texto e/ou busca ler e pesquisar mais como solucionar ou intervir na melhor forma no texto, pois se percebe função no que está fazendo e que até então não percebeu durante sua formação no ensino superior. Por fim, acredito que a escrita é um dos eixos estruturantes do ensino, seja ela no ensino básico ou superior. No entanto, é preciso ainda se refletir sobre a qualidade e os objetivos da escrita nos dois espaços para que realmente a prática seja social porque ser alfabetizado, nos dias de hoje, ou seja, saber ler e escrever, tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas da sociedade contemporânea.

Sobre a pergunta de como a prática social da escrita é observada na faculdade e na escola, a professora enfatiza a questão de que tal prática está camuflada entre as obrigações acadêmicas das duas instituições, alertando para a ainda existência de uma escrita desconexa, mas afirma que o acadêmico/tutor desenvolve uma melhor percepção de aspectos do texto e da escrita que antes não tinha. Na visão da professora, esse acadêmico passa a perceber "função no que está fazendo", ou seja, a escrita ganha novo significado.

A terceira pergunta: *Sobre a prática da revisão textual, quais são as principais dúvidas dos acadêmicos do curso de Letras?* Resposta da entrevistada:

> A principal razão da dificuldade dos tutores/universitários é a falta de prática: quem não desenvolve uma atividade, acha difícil corrigir e avaliar a dos outros. Uma possível solução, sugerida por vários estudiosos na área, seria o envolvimento temporário dos professores com a prática efetiva da escrita, o que justamente o projeto "Ensinando para apren-

> der: caminhos da profissão" propõe. Mas normalmente as principais dúvidas são relacionadas às marcações no texto do aluno, qual tipo de intervenções são mais eficientes, se a gramática normativa deve ser mais exigida, enfim. No entanto, essas dúvidas são na maioria das vezes, solucionadas com as formações presenciais realizadas mensalmente e/ou durante as semanas via *e-mail* e também através da tabela de correção, que faz parte da folha oficial de redação fornecida pelo projeto e que serve de parâmetro de correção elaborada de acordo com as competências e habilidades do Enem. O fato é que as dúvidas mais frequentes são comuns ao grupo, partilhadas e solucionadas no coletivo e no decorrer das semanas, poucas dúvidas surgem e, o tutor juntamente com seus alunos, passam a estabelecer critérios e/ou estratégias para a escrita e reescrita dos textos.

Quando perguntada sobre quais seriam as principais dúvidas dos acadêmicos do curso de Letras quando realizam a revisão textual, a professora enfatiza que acontecem em primeiro lugar pela falta de prática em exercer tal atividade. Passado esse primeiro estranhamento, as dúvidas que emergem são principalmente relacionadas aos tipos de marcações que podem ser feitas no texto do aluno, quais os tipos de intervenções que são mais eficientes, qual o nível de exigência que deve ser dada à gramática normativa. No relato da professora, um fato se destaca: que as dúvidas mais frequentes são comuns ao grupo e que são partilhadas e solucionadas no coletivo. É interessante pensar nessa metodologia em que as dúvidas são sanadas coletivamente, fortalecendo os laços entre os participantes do projeto e possibilitando a integração e a interação entre os mesmos.

A quarta pergunta: *Você considera que a prática da revisão textual contribui ao processo de formação do professor de língua portuguesa? Explicite a sua percepção.* Resposta da entrevistada:

> Assim como a avaliação é uma tarefa complexa, a correção de textos também desafia os professores, especialmente os novatos, na maioria das vezes, buscam estratégias e métodos próprios para corrigir as produções dos alunos, como um processo autodidata. Corrigir redação não é apenas identificar erros, apontar falhas gramaticais, mas deixar claro em que sentido essas falhas comprometem a clareza do texto. O profes-

> sor de Língua Portuguesa tem, hoje, uma importante tarefa: a de ensinar a pensar por escrito, além de apresentar aos alunos o que a sociedade exige quanto aos conhecimentos da língua materna, seja atender a demanda do Enem ou dominar a gramática normativa. E para pensar por escrito é preciso partir do que os outros pensam e observar como os outros escrevem. Adotando esta postura, o professor poderá orientar o aluno que as informações da realidade obtidas através da leitura de outras disciplinas lhe darão condições de trabalhar com a intertextualidade e o auxiliarão na expressão escrita de suas reflexões.

Na última pergunta, quando a professora é questionada se considera que a prática da revisão textual contribui ao processo de formação do professor de língua portuguesa, a resposta nos conduz a pensar que sim, que a experiência vivida no projeto traz contribuições para a formação dos futuros professores, já que para os acadêmicos/tutores a correção de textos é desafiadora levando-os a buscar estratégias e métodos próprios para corrigir as produções dos alunos. A professora destaca ainda que ao professor de Língua Portuguesa na atualidade cabe uma importante tarefa: a de ensinar a pensar por escrito, além de apresentar aos alunos o que a sociedade exige quanto aos conhecimentos da língua materna.

Considerações finais

Neste artigo tratamos de tecer algumas considerações sobre a prática social da (re)escrita dentro e fora da escola e da prática da revisão textual, amparando a discussão com a temática do letramento. Cabe ressaltar que a temática do letramento, nesta pesquisa, está associada ao campo da Linguística Aplicada, no qual evidenciamos que há a preocupação de pesquisadores em analisar, na perspectiva acadêmica, como os estudantes (re)agem em certas práticas de letramento. Partindo dessas preocupações, discutimos como a prática da revisão textual e da reescrita realizada por alunos do curso de Letras – Língua Portuguesa, observada a partir do projeto "Ensinando para aprender: caminhos da profissão", é percebida como evento de letramento que contribui ao processo da formação docente.

Entrevistamos a professora idealizadora do projeto "Ensinando para aprender: caminhos da profissão" e ela nos forneceu significativas contribuições e esclarecimentos sobre o projeto, bem como compartilhou um pouco de suas experiências nesse projeto de tutoria entre uma Instituição de Ensino Superior (a FVJ) e uma escola de ensino médio (a EEEP Profa. Elsa Maria Porto Costa Lima). A professora nos revelou as suas percepções da importância da vivência da prática da revisão textual na formação dos futuros professores e de como a participação no projeto fez com que os acadêmicos/tutores tivessem um olhar mais cuidadoso, transportando o que aprenderam como revisores para a sua própria escrita, encontrando sentido naquilo que escrevem e concebendo a reescrita como parte integrante e indispensável da atividade de escrita.

A pesquisa evidenciou que a prática da revisão textual traz contribuições no processo de letramento do professor, no sentido de que é mais um subsídio ao professor de Língua Portuguesa para o entendimento do funcionamento das práticas sociais de leitura e escrita efetivadas em domínio acadêmico.

Referências

FIAD, Raquel Salek. *Reescrita de textos:* uma prática social e escolar. Revista Organon, Porto Alegre, n. 46, p. 147-159, jan./jun. 2009.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M.H. (Org.). *Questões de linguagem.* São Paulo: Contexto, 1991, p. 54-63.

KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento:* uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. *Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna.* Revista Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32, n 53, p. 1-25, dez 2007. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_e_implicacoes_Kleiman.pdf>. Acesso em 25 de junho de 2016.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento:* uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

OLIVEIRA, Risoleide Rosa Freide de. *Revisão de textos:* da prática à teoria. Natal, RN: EDFURN, 2010.

POSSENTI, Sírio. *Aprender a escrever (re)escrevendo.* Ministério da Educação. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Coleção Linguagem e Letramento em foco.

SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo; OLIVEIRA, Maria do Socorro. *Políticas públicas na educação de jovens e adultos:* projetos de letramento, participação e mudança social. EJA EM DEBATE, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012. Disponível em <http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em 25 de junho de 2016.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. *Projetos de letramento:* ação e formação de professores de língua materna. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: 2008.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

ABORDAGENS DE LEITURA E LETRAMENTO VISUAL: A (IN)VISIBILIDADE DE IMAGENS COMO TEXTO NAS AULAS DE LÍNGUAS MATERNA E ESTRANGEIRAS NO ENSINO MÉDIO

TIAGO ALVES NUNES (SEDUC/CE)
LÍVIA MÁRCIA TIBA RÁDIS BAPTISTA (UFBA)

Considerações iniciais

O ensino de língua, seja materna ou estrangeira, no Brasil, tem mudado consideravelmente ao longo dos últimos anos, fruto das políticas públicas bem como da produção de documentos oficiais norteadores para o melhor rendimento das aulas. Nesse contexto, os chamados *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCNs são peças fundamentais para o cambio da práxis do professor em sala.

Os formuladores dos PCNs e suas reformulações bem como posteriores documentos, tais como as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* – OCEM, através das pesquisas acadêmicas, entenderam que as práticas letradas estavam para além das questões estritamente linguísticas, de modo que os eventos comunicativos em que convergiam várias linguagens deveriam ser, também, trabalhados em sala de aula, acentuando, igualmente, um viés crítico às análises textuais. A pedagogia dos multiletramentos ou letramentos múltiplos possibilita essa conexão entre as várias linguagens, o ensino de língua e a criticidade.

No contexto dos multiletramentos, para este trabalho, recorremos às questões visuais, notadamente à imagem fixa por si e relacionada ao texto verbal. É importante ressaltar que:

> Essa interrelação de texto verbal, visual [...] problematiza os conceitos tradicionais de que uma imagem serve apenas de paráfrase ou complemento a um texto escrito, sendo, portanto, essencialmente desnecessária para a compreensão do texto escrito. (BRASIL, 2006, p. 105).

O desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação, bem como do trabalho mais elaborado com as questões multimodais, tem feito com que as práticas de leitura e escrita tenham mudado. Os gêneros multimodais permeiam o cotidiano dos sujeitos, as imagens, entendidas aqui como texto, igualmente, estão nas mais variadas práticas linguageiras, tanto no âmbito mais formal como no informal, como é o caso das vinculadas em redes sociais, por exemplo.

Portanto, com esta pesquisa, objetivamos diagnosticar as abordagens de leitura presentes no ensino de três línguas no contexto educacional, a saber, português, espanhol e inglês, com ênfase na análise de possíveis implicações para o incremento do letramento visual na sala de aula. Para tanto, investigamos aulas de 3 professoras do ensino médio, em uma escola pública da capital cearense, Fortaleza. Investigamos o tratamento dado às imagens pelas docentes, a fim de depreender em que medida letramento visual era fomentando; ademais, traçamos um paralelo entre as abordagens de leitura instauradas em sala com o (não) tratamento das questões visuais dos textos.

Na seção seguinte, abordaremos de modo mais contundente conceitos-chave para o tratamento da imagem como texto, tais como, multiletramentos, letramento visual, letramento crítico e concepções/abordagens de leitura. Na seção destinada à análise do *corpus*, mostraremos a práticas das docentes investigadas bem como o tratamento dado às imagens nas aulas observadas.

Este artigo, por fim, é fruto de um recorte feito da dissertação intitulada *Do verbal ao imagético: o letramento visual nas abordagens de leitura no ensino de língua portuguesa, inglesa e espanhola* (NUNES, 2016).

Texto, multiletramentos, abordagens de leitura e letramento visual: alguns conceitos pertinentes

Nesta seção, conforme adiantado, conceituaremos termos caros para o trabalho com as questões visuais, tais como: texto, multiletramentos, abordagens de leitura e sua relação com o letramento visual.

O conceito de texto e multiletramentos

Em sala de aula, é de suma importância que o docente compreenda quais os conceitos teóricos que sustentam sua prática assim como as atividades veiculadas nos materiais didáticos, em especial o livro. Se seu conceito não inclui, a título de exemplo, a multimodalidade, entender a imagem como texto será possível, de modo que será inviável o trabalhar certos eventos comunicativos, de forma que um *gif* não lhe será texto, ou ainda um *infográfico*, se considerado texto, só se terá em conta as questões verbais.

O conceito de texto, portanto, é de suma importância. Entendemo-lo consoante Marcuschi (2008) para quem i) o texto é um sistema de ligações entre vários elementos (sons, contextos, participantes); ii) seu processo é dado em multissistemas, ou seja, de aspectos linguísticos e não linguísticos; iii) é interativo, ou seja, sempre há um processo e uma coprodução e, por fim, iv) é formado por elementos multifuncionais (som, imagem, palavra, etc.).

O conceito supracitado, portanto, leva em consideração diversos aspectos. Por essa questão é que seu processamento, igualmente, deve ser feito levando em consideração tal diversidade de elementos. Não se pode ter uma leitura acurada da primeira página de um jornal, por exemplo, desconsiderando os elementos multimodais que produzem sentidos, tais como o tipo de fonte e seu tamanho, cores e imagem.

O que se entende por multiletramentos ou letramentos múltiplos caminha, *pari passu*, ao conceito de texto supracitado. Para que se entendam os eventos comunicativos de modos semióticos variados, é necessário utilizar estratégias específicas. Os multiletramentos focam, em especial, os textos visuais, a hipermídia, a tecnologia da informação em geral, uma vez que essas semioses têm mudado as práticas letradas, requerendo do cidadão outros letramentos.

Quando se propõe a trabalhar com os multiletramentos, é necessário que se relacione a natureza multimodal dos eventos comunicativos. Para Kress e van Leeuwen (2006), todo texto é multimodal, ou seja, está formado por modos, de maneira que um dos modos semióticos, em alguns textos, se sobressai, como é o caso da língua escrita.

Ainda na perspectiva dos multiletramentos, o viés crítico é intrínseco à prática no fomento das habilidades multiletradas. Os textos não são produzidos num vácuo ideológico, isto é, leva em consideração ideologias, relação de poder, de modo que devem ser processados levando em consideração questões sócio-históricas e culturais. Essa postura de leitura leva em considerações o letramento crítico. Nesse processo, o docente promoveria a conscientização dos alunos de que estes são sujeitos sociais e que devem ter um posicionamento crítico nas práticas sociais, em especial, as de linguagem (BAPTISTA, 2010, 2012, 2014). Ainda, para Baptista (2010, p. 124), quando trata do ensino de língua estrangeira, em especial a espanhola (e aqui alargamos para o ensino de língua em geral):

> Trabalhar a escrita e a leitura [...] em conformidade com o letramento crítico, significa tratar no ensino dessa língua das diferentes visões difundidas nos textos (orais e escritos) e as formas por meio das quais nossos alunos terão contato com elas e poderão ser levados a assimilá-las, questioná-las, ou ainda, problematizá-las. Assim, a língua é entendida como produtora da realidade, já que por meio dela são criados valores e ideias, de forma não transparente, neutra ou fixa. Esses valores e ideias são construídos e reconstruídos – e acrescentamos validados, naturalizados e legitimados – nos diversos e diferentes contextos interativos. (BAPTISTA, 2010, p. 124).

Dentro desse panorama, a criticidade perpassa o conceito de (multi)letramento (CAZDEN et al., 1996), de tal modo que essa abordagem, a do letramento crítico, "veem a língua, os textos e suas estruturas discursivas como principais meios para representar e remodelar os mundos possíveis" (LUKE, 2012, p. 8-9).

Abordagens de leitura e letramento visual

Dentro da perspectiva dos multiletramentos, em especial à análise de imagens, é importante circunscrever o que entendemos por letramento visual, bem como sua relação com as abordagens de leitura. Comecemos, primeiramente, conceituando essa última.

Cassany (2006) propõe três concepções ou representações de leitura, quais sejam: a *linguística*, a *psicolinguística* e a *sociocultural*, as quais, no entanto, podem ser constadas tanto de forma cooperativa como de forma individual.

A *concepção linguística* de leitura, por um lado, estabelece que o significado se encontra no texto, de modo que ao ler, recupera-se o valor semântico de cada palavra, relaciona-se tal significado com outras palavras e, assim, *compreende-se* o texto; portanto, o significado é único, imutável, independente do leitor. Já a *concepção psicolinguística*, por outro lado, comporta o significado para além da forma linguística. Este não se encontra propriamente *entre as linhas* do texto, tampouco é único, objetivo ou estável; o significado, assim, encontra-se na mente do leitor. Por fim, a *concepção sociocultural* advoga que o significado tem suas origens no social, ou seja, não está na mente do enunciador tampouco reside no cotexto; ademais, os eventos comunicativos não são produzidos num vácuo ideológico, de modo que há sempre um ponto de vista explícito ou ocultado.

A perspectiva sociocultural de leitura acompanha, *pari passu*, o letramento crítico e o letramento visual, posto que ler é exercer um poder, e não somente acessar dados, bem como não se ler somente letras: os textos não são monomodais, estritamente, são multimodais. Ler, assim, é um processo ativo, que deve envolver um senso crítico; e, desde uma perspectiva multimodal, mecanismos outros devem ser convocados no processamento da leitura.

Quanto ao letramento visual, entendemo-lo como um conjunto de habilidades para a leitura do texto visual. O letrado, assim, consegue entender um objeto, no caso imagético, interpretá-lo e, por fim, aprende com ele (ELKINS, 2009). Acrescentamos a essa definição o vocábulo *manipulação*, uma vez que o leitor deve analisar os textos, compreender suas partes e particularidades para, enfim, produzi-los.

Para efeito de análise dos dados, lançamos mão dos pressupostos da *Gramática do Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), com o objetivo de diagnosticar se e como o texto visual era trabalhado em sala de aula tomando os parâmetros e categorias da GDV.

Kress e van Leeuwen (2006) aproveitam-se dos estudos da gramática funcional de Halliday e utilizam as metafunções adaptando-as para o texto visual. Assim, a *metafunção representacional* diz respeito à atribuição de papéis aos participantes representados e ao estabelecimento de diferentes relações entre os participantes no

artefato linguístico; por seu turno, a *metafunção interativa* estabelece relações entre os participantes do texto e os leitores; por fim, a *metafunção composicional* organiza os sentidos e formas para que haja um todo textual.

Antes de irmos às descrições das aulas e análise dos dados, devemos comentar a relação que há entre as abordagens de leitura e o letramento visual. Notou-se que quanto mais estrutural e tradicional são as aulas de língua, menos se trabalha questões multimodais, havendo pouco ou nada de fomento do letramento visual. Por outro lado, uma aula em que a concepção de texto é abrangente e abordagem sociocultural de leitura permeia a prática, não significa que a imagem é tratada como texto de fato. Em muitas oportunidades a imagem é ignorada como texto ou como parte dele. Assim, a relação entre as abordagens de leitura e o fomento do letramento visual é (in)direta. Passemos, a seguir, às análises, a fim de que esse ponto fique mais claro.

Descrição das aulas e discussão dos dados

O tema da primeira aula de língua portuguesa gravada era variação linguística. Nesta a docente passou um vídeo de um debate no programa *Observatório da Imprensa*, da TV Brasil, sobre esse tema, especialmente sobre a língua falada e a língua escrita, na ocasião da polêmica sobre o livro didático para a educação de jovens e adultos *Por uma vida melhor*, da autora Heloísa Ramos, à época, do Programa do Ministério da Educação, que defenderia o uso de expressões, tais como: *os peixe, os livro ilustrado*. O debate colocou em questão o papel da mídia no uso da norma padrão da língua, bem como sua indignação pelos desvios à gramática normativa.

Antes da visualização do vídeo, a professora explicou em que consistiria o que iriam ver, antecipou quem eram os interactantes do vídeo, atentando para a divisão entre gramático e linguista; deixou claros os objetivos de assisti-lo; deu exemplos de variações linguística no nível gramatical em propagandas e, também, no ambiente virtual *whatsApp*, aplicativo de mensagem instantânea escrita, oral e videochamada, atentando à economia linguística, especialmente.

A docente, nessa contextualização, elucidou o conteúdo do debate de forma profunda, reportando-se, incluso, a falas do vídeo, o que poderia ser evitado, uma vez que essa compreensão poderia, facilmente, ser feita pelos alunos.

Notamos que a docente não somente trouxe à tona os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, mas os introduziu, posto que o assunto do qual se discutia parecia demasiadamente novo quanto às questões técnicas, embora os alunos, em seu cotidiano, utilizem muitas variações, fato este levantado, por exemplo, quando se falou das práticas de leitura e escrita na troca de mensagens via celular.

No decorrer do vídeo, a professora o pausava e explicava o que havia sido visto e, portanto, não havia perguntas questionadoras aos alunos sobre o tema, sobre o gênero ou sobre as questões sociais instauradas pela exigência do uso padrão da língua materna. A docente, assim, esmiuçou o conteúdo, demonstrando com outros exemplos o que já havia sido dito no vídeo, mostrando os implícitos da discussão, ao mesmo tempo em que antecipava, de forma mais específica, os minutos seguintes do programa.

Nesta aula, em questão, uma concepção linguística de leitura se mescla com a concepção psicolinguística, embora tenda a esta última. Nesse contexto, a professora deixou com que os alunos assistissem (lessem) ao vídeo, com o objetivo de que compreendessem o discutido; a colaboradora, porém, como já dito, atentou para a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos. Não obstante, os discentes não tiveram autonomia em sua leitura, posto que, constantemente, a docente explicava as passagens do texto, quando o pausava, não deixando com que os alunos mostrassem suas inferências, suas hipóteses e informações sobre o tema, assim ela não podia avaliar, por exemplo, a compreensão do tema pelo alunado.

Não houve, nesse momento, o desenvolvimento do *letramento visual* dentro dessa (mescla de) concepção de leitura instaurada. A prática de leitura resvalou sobre o conteúdo em si, não houve atenção às questões multimodais do texto, o que faria com que os alunos pudessem entender muitos implícitos da discussão e pudessem ter se envolvido mais com o texto. Geralmente, em sala, o gênero *debate* suscita o querer participar e emitir opinião, fato que não houve nessa prática de leitura, uma vez que os questionamentos que poderiam ser fomentados aos alunos já estavam sendo esclarecidos, a partir do ponto de vista do professor. A leitura, ainda dentro da concepção psicolinguística, não é única, tampouco estável; no entanto, foi, desse modo, que o texto foi apresentado aos alunos, regressando a uma concepção linguística, daí dizermos que esta prática de leitura está permeada por essas duas concepções.

Já na aula de língua inglesa, a professora a começou informando que a base de sua prática seria a leitura e que a gramática, por sua vez, apareceria raramente e de modo contextualizado.

A página indicada do livro possuía texto verbal e não verbal. A professora, então, perguntou aos discentes se lembravam da diferença entre esses modos semióticos, os alunos afirmaram que não; em seguida, a professora explicou a diferenciação desses tipos de textos, afirmando que o composto por palavras era verbal e por imagens, o não verbal.

No livro havia algumas imagens e duas perguntas para serem discutidas a partir da leitura das imagens: *What places are these people visiting?* e *Would you like to visit them?* A professora, porém, antes da leitura das imagens e das próprias frases, explicou o principal componente gramatical que estruturava as frases: *present continuous*, sua forma e uso. A elucidação foi feita a partir da comparação com a forma impessoal gerúndio, do português, ou seja, em primeiro lugar a docente explicou o uso e função do gerúndio em português e, em seguida, sistematizou o uso e forma (afirmativa, interrogativa e negativa) do *present continuous*.

Após as explicações e sistematização do ponto gramatical da unidade, a professora foi ao título do texto que a abria: *Traveling around Brazil*; perguntou o que se podia entender a partir desse título, depois de algumas tentativas dos alunos, ela o traduziu: *viajando ao redor do Brasil*. A tradução foi feita a partir da explicação de cada palavra.

O próximo passo da aula foi visualizar as imagens da unidade. A docente, então, fez perguntas como: *quais são os lugares que dá para reconhecer? Como podemos deduzir que a imagem capturou uma paisagem do Amazonas? Porque só há um barco e um rio* (resposta dada pela professora). Alguns alunos arriscavam seus palpites e buscavam elementos que sugerissem a localização daquele lugar. Pouco a pouco, a docente informava características (estado de origem, tipo de natureza) e curiosidades dos lugares, a fim de fazer com que os alunos descobrissem onde havia sido capturada aquela imagem. Depois de algumas respostas, a professora explicou o que era *inferência*, *conhecimento de mundo*, habilidade que fazia com que os alunos descobrissem os lugares das imagens, consoante a docente.

Após as identificações dos lugares, a professora, junto aos alunos, buscou responder as duas perguntas da introdução da unidade; antes, porém, sistematizou, uma

vez mais, outro conteúdo gramatical que compunha as perguntas: *wh questions (what, who, when, where, why, which, how)*; a professora explicou seu uso, traduziu cada palavra e deu exemplos. Somente após essas explicações, a docente construiu o significado das duas frases propostas, explicando como os pontos gramaticais já ensinados poderiam ser traduzidos e, assim, disse o significado de cada palavra, "construindo" a tradução.

A concepção de leitura instaurada na aula foi a mista. Em determinados momentos, a concepção *linguística* foi ressaltada através da explicação, de modo estrutural, de alguns pontos gramaticais e da tradução de palavra por palavra, a fim de construir um significado para as frases estudadas.

Noutros momentos, a concepção foi psicolinguística, especialmente quando se trabalhou a imagem como texto singular. Houve o fomento dos conhecimentos prévios e das inferências para a compreensão do texto imagético. O *letramento visual* foi trabalhado nesta aula, especialmente quando a docente estabeleceu os componentes das imagens, porém houve, apenas, o trabalho com a identificação de tais componentes, com um primeiro nível de análise, não houve, assim, uma leitura sociocultural.

A relação texto verbal e texto não verbal não foi estabelecida. Houve, tão somente, o trabalho com cada texto de modo isolado, embora estivessem conectados. Portanto, podemos dizer que o *letramento visual* foi fomentado de modo sutil, houve as bases para a compreensão do texto para além do escrito, bem como para algumas questões de composição das imagens através dos interactantes, proporcionando, assim, a compreensão onde estavam localizados os lugares informados.

Na aula de língua espanhola, por sua vez, a professora a começou explicando como a nota do bimestre seria composta. Após essas considerações, ela iniciou a correção da atividade passada na aula anterior, que versava sobre os pronomes pessoais em espanhol, suas relações e diferenças com o português. Na referida atividade havia um texto para a leitura, esta feita pela docente e repetida pelos alunos, isto é, ela o lia em voz alta e os alunos o repetiam.

A leitura do texto simples era um pretexto para trabalhar os pronomes pessoais, sua evidência e sua ocultação, e não fomentar a compreensão textual de fato. Esta questão, porém, foi *dada* pela professora aos alunos, ou seja, a docente informou o tipo de texto, o gênero, bem como a função comunicativa do evento linguístico, portanto não houve fomentação da compreensão dessas questões. Em seguida, a pro-

fessora traduziu o texto, segundo ela, a fim de que os alunos pudessem entendê-lo melhor. Ao traduzi-lo, a docente explicou a explicitude dos pronomes pessoais e sua ocultação, já que era o objetivo da atividade notar essa diferença.

Dando continuidade à atividade, havia uma pequena tabela com frases em espanhol e sua respectiva tradução a fim de que o conhecimento fosse sistematizado. Para tanto, a professora leu as frases em espanhol; e os alunos, sua tradução.

Em outra questão havia diálogos acompanhados de uma imagem, em que àqueles faltavam algumas palavras interrogativas, de modo que os alunos deveriam completar os espaços da conversação com os pronomes interrogativos. Antes, a professora havia lido os diálogos e em seguida os alunos haviam completado os espaços com o pronome adequado. Do mesmo modo do descrito na atividade de leitura, a professora não solicitou aos alunos essa prática, pelo menos num primeiro momento, e como os diálogos eram simples, a compreensão ficou implícita para a professora. Ademais, em nenhum momento desta atividade as imagens foram postas em cena, apesar de estarem ao lado do diálogo, servindo para antecipar muitos conhecimentos e formulação de hipóteses.

As atividades de compreensão de texto nesta aula foram incipientes, porém as que foram trabalhadas tenderam à concepção linguística da leitura, posto que o foco se deu na compreensão de cada palavra para daí ter o acesso ao sentido. Não houve formulação de hipóteses, afirmação ou refutação de conjecturas, tampouco antecipação de informações. Como o nível linguístico foi prioridade na leitura e compreensão, as questões que tangiam ao letramento crítico não foram contempladas.

O letramento visual, por sua vez, não foi considerado nesta aula, embora houvesse material para tanto; simplesmente a imagem não foi usada no processo de compreensão textual. Aqui, a concepção linguística de leitura conecta-se ao não fomento do letramento visual ou à mera localização de informação, e, nesta aula, pôde-se inferir tal fenômeno.

Considerações finais

A relação entre abordagens de leitura e letramento visual não é simples de se depreender quando da análise da prática do professor. Assim, quanto às aulas de língua portuguesa, notou-se que a concepção de leitura instaurada foi a psicolin-

guística, embora algumas vezes o ponto de vista linguístico perpassasse as atividades dessa disciplina. O letramento visual, por sua vez, não foi explorado de forma substancial.

Quanto às aulas de língua inglesa, pode-se concluir, quanto à abordagem de leitura, que foi mista: linguística e psicolinguística, com tendência à primeira. A maioria das atividades propostas, embora sendo de leitura propriamente dita, a docente as trabalhava, primeiramente, como a forma da língua construía uma pergunta, ficando o conteúdo semântico-pragmático, ou seja, o sentido de lado. Esse tipo de prática é uma característica da concepção linguística de leitura, em que há, primeiramente, e tão somente, que se conectar palavras, pois o significado reside nelas. O letramento visual, por sua vez, foi trabalhado em sala, embora tenha sido reduzido à localização de informações, característica essa relacionada à concepção linguística de leitura.

Por fim, nas aulas de espanhol assim como nas de língua inglesa, as imagens estiveram nas atividades propostas e apesar de haver um trabalho com essas imagens, esse não foi suficiente para desenvolver o que chamamos de letramento visual, embora o material didático usado oferecesse possibilidades. A concepção de leitura evidenciada, por sua vez, foi a linguística, dado que o acesso ao sentido deu-se, especialmente, pela decodificação dos textos. A imagem, quando trabalhada, igualmente foi analisada através da identificação dos personagens representados, revelando uma sincronia entre a concepção de leitura linguística usada, também, nos textos não verbais.

Portanto, ainda que os professores observados tenham consciência de que a imagem é texto e reconheçam a importância da multimodalidade na composição dos eventos comunicativos, o fomento do letramento visual ainda é incipiente, seja pelo próprio livro didático, principal material usado, seja pelo docente que o maneja, e isso, por vezes, esteve diretamente relacionado à concepção de leitura que orientava a aula. Possibilitar os vários letramentos em sala de aula, em especial o letramento visual, é fazer com que os discentes tenham consciência dos significados das várias linguagens, em especial a imagem, a fim de que este possa ser ativo ante os variados arranjos que as imagens (com ou sem texto verbal) se articulam.

Referências

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Letramento crítico, discursos e ideologia. In: MILREU, I. RODRIGUES, M. C. (Org). *Ensino de língua e literatura: políticas, práticas e projetos*. 1ª ed. Campina Grande: Bagagem, 2012.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Letramento crítico: contribuições para a (trans)formação de professores de espanhol. In: MENDONÇA, Lucielena. (org.). *A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de Espanhol*. 1ed. Campinas: Pontes, 2014.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (Org.). *Explorando o ensino*. Espanhol: ensino médio. Brasília: Secretaria da Educação Básica, MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio* v 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

CASSANY, Daniel. *Tras las líneas*: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

CAZDEN, Courtney et al. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

ELKINS, James. The concept of visual literacy, and its limitations. In: ELKINS, James (Org.) *Visual literacy*. Londres: Routledge, 2009.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images*: the grammar of visual design. 2ed. London: Routledge, 2006.

LUKE, Allan. Critical literacy: Foundational notes. *Theory into practice*, Londres, v. 51, n. 1, p. 4-11, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

NUNES, Tiago Alves. *Do verbal ao imagético***:** o letramento visual nas abordagens de leitura no ensino de língua portuguesa, inglesa e espanhola. 147f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística - Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2016.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

ABORDANDO TEMAS POLÊMICOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS EM AULAS DE CONVERSAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA

SHIRLENE BEMFICA DE OLIVEIRA[1] (IFMG)

Introdução

Desde 1996, os temas polêmicos têm sido apresentados em documentos de referência propostos pelo Governo Federal Brasileiro na área de Educação e Direitos Humanos. Nos parâmetros curriculares adotados nas escolas há orientações para que os docentes promovam a exploração, a pesquisa e o debate em uma ampla variedade de assuntos, incluindo aqueles que podem ser controversos (PRUEGGER, 2015). Em aulas de conversação em inglês, há um esforço para engajar os alunos em um processo de aprendizagem e discussão de temas polêmicos para potencializar o uso da língua adicional e para "expor os alunos a uma variedade de perspectivas, dando-lhes ferramentas para analisar criticamente as questões, oferecendo oportunidades para se comunicarem democraticamente entre as diferenças" (BROOKFIELD; PRESKILL, 2005; HESS, 2009). No entanto, Fournier-Sylvester (2013) aponta que, envolver os alunos na discussão de questões polêmicas pode ser complexo para o professor no que tange ao gerenciamento da sala de aula durante as atividades. Segundo a autora, a maioria dos professores evitam discussões polêmicas por não se sentirem seguros e equipados com conhecimentos ou habilidades para lidar com estas questões sociais e políticas e com a imprevisibilidade das reações dos alunos, dos gestores das escolas e dos pais e responsáveis pelos alunos.

---

1. Este texto de autoria da coordenadora do projeto contou com a participação dos alunos de iniciação científica júnior do ensino médio técnico (PIBIC Jr.) que ministraram, gravaram e transcreveram as aulas: Ana Thieny Silva Cardoso Pereira, Julia Oliveira Silva, Lourenço Pessoa Domingues Lage, Vinicius Gabriel Pinto e Paula Arlinda Torretti. Agradecimentos à Direção Geral e à Diretoria de Inovação, Pesquisa e Extensão do IFMG Campus Ouro Preto pelo estímulo e apoio à pesquisa, apoio técnico e administrativo.

Pesquisas recentes mostram que a discussão de temas polêmicos em sala de aula tem implicações positivas nos âmbitos cognitivo, comunicativo, sócio-político e afetivo. Para Brookfield (2011), os debates auxiliam aos alunos a entenderem e apreciarem a complexidade dos conteúdos discutidos. Durante as tomadas de decisão nas discussões, os alunos aprendem a pensar e falar de improviso, de forma objetiva e o debate fornece um análogo da troca democrática e de tomada de decisão. Além disso, auxilia na solidificação das conexões emocionais dos estudantes sobre o assunto (BROOKFIELD, 2011). Fournier-Sylvester (2013) aponta duas razões importantes para o planejamento de aulas com foco nos temas polêmicos. Primeiro como fora mencionado, porque as orientações curriculares já enfatizam a necessidade de os jovens não só explorarem seus valores e articularem as suas posições, mas também para aprenderem a considerar as posições dos outros, respeitando as diferenças. Segundo a autora, ao compreender as questões sociais a partir de vários pontos de vista, os alunos desafiam suas próprias crenças e desenvolvem habilidades de pensamento crítico. A familiarização com a temática discutida evidencia processos implícitos tanto na construção das representações sociais[2] como identitárias (MOSCOVICI, 1989). E o mais importante, segundo ela, os alunos podem se conscietizar da complexidade desses tipos de problemas e da necessidade de discussão, a fim de aprender a coexistir e negociar com pessoas que têm diferentes pontos de vista. A segunda razão para a abordagem de temas polêmicos é relacionada à eficiência da aula. As discussões abertas sobre questões sociais polêmicas ter um impacto positivo sobre os compromissos democráticos da juventude (TORNEY-PURTA, LEHMANN, OSWALD, SCHULZ, 2001) e levam a um aumento mensurável nas seguintes áreas: pensamento crítico, de tolerância, de conhecimento cívico, interesse político, de confiança, de integração social e intenções de voto (FELDMAN,

2. As representações são sistemas de valores, ideias e práticas que têm dupla função: primeiro estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas a orientarem-se em seu mundo material e social e controla-lo; e em segundo lugar possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade fornecendo-lhes um código para nomear e classificar sem ambiguidade os valores vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2003, p. 21). Elas emergem a partir de pontos duradouros de conflito dentro das estruturas representacionais da própria cultura, por exemplo: na tensão entre o reconhecimento formal da universalidade dos direitos do homem e sua negação a grupos específicos dentro da sociedade. O fenômeno está ligado aos processos sociais implicados com diferenças na sociedade (MOSCOVICI, 2003, p. 8).

PASEK, ROMER, JAMIESONM 2007; 2008). As aulas funcionam porque os alunos motivados pelo inesperado, pelo não dito e de certa forma pelo proibido, se sentem motivados a participar e se posicionarem diante dos temas propostos. Além disso, é importante acrescentar que os temas polêmicos devem ser discutidos na escola, principalmente no contexto brasileiro, pois a violência contra as minorias está generalizada. Esta violência ajuda a aumentar as desiguladades sociais, a evasão escolar, tem impacto negativo no aprendizado, na autopercepção dos alunos e impede que tratados internacionais sejam cumpridos, por exemplo: a Carta das Nações Unidas, a Declaração dos Direitos Humanos, Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher, Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT), entre outros. No entanto, infelizmente, no poder público e nas ruas presenciamos algumas tentativas de retalhação às propostas de inclusão das temáticas controversas em sala de aula e o cenário que se apresenta tem se transformado em um verdadeiro campo de batalha do ódio e da intolerância. Enquanto ativistas dos direitos igualitários reivindicam que é papel da escola discutir estas questões polêmicas, outros grupos expressam repúdio propondo que a escola deve ser apenas um local para se aprender conteúdos escolares.

Neste estudo, o objetivo é discutir como os participantes de um projeto de pesquisa e extensão, discutem sobre questões polêmicas e como reconstroem suas representações sociais. Além disso, o modelo que se apresenta demonstra que é possível trabalhar estas questões de forma respeitosa e organizada em sala de aula. Este artigo está organizado da seguinte forma: a seção 2 aborda a fundamentação teórica com ênfase nos princípios organizacionais de uma aula de conversação com foco em temas polêmicos e nas representações sociais construídas nessas aulas; na seção 3, discorre-se sobre o escopo metodológico da pesquisa em que são descritos os participantes, o contexto da pesquisa, os instrumentos de coleta e as categorias de análise; já a seção 4 apresenta a análise de dados que descreve as condições de produção e análise do corpus; e por fim, na seção 5 são apresentadas as considerações finais do artigo.

Fundamentação teórica

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa desenvolvida por um projeto de extensão "*Conversation Club*" que oferece oficinas de conversação em língua inglesa com o propósito de promover o letramento oral crítico dos participantes e a formação de alunos assistentes de professores[3]. As aulas corroboram os pressupostos da Abordagem Comunicativa, com a seleção de temas polêmicos capazes de consubstanciar a interação contingente, com a utilização de técnicas eficazes para manter a face dos participantes.

Como lidar com questões polêmicas em aulas de língua inglesa

No projeto *Conversation Club*, os temas polêmicos são trabalhados em sala de aula com embasamento teórico para que seja garantida a participação do aluno de forma respeitosa e cortês. A primeira ação é a escolha dos temas a serem discutidos e para isso é feita uma enquete em sala de aula. Para os encontros de 2015/2016 foram solicitados os seguintes temas:

Quadro1:

Temas transversais considerados polêmicos
intolerância, racismo, gênero, animais em pesquisa, pena de morte, bigamia, legalização das drogas, pirataria, religião, eutanásia, obesidade, violência juvenil, idade para consumir bebidas alcóolicas, uso de esteróides, família contra carreira de sucesso ao mesmo tempo, casamento, xenofobia, política, celebridades e o ganho do dinheiro, obrigatoriedade do serviço militar e tortura.

Fonte: do autor

3. No Projeto de Extensão *Conversation Club*, os alunos do ensino médio técnico são os bolsistas responsáveis por planejar e ministrar as aulas das oficinas.

Em seguida, é feita a organização do ambiente e o estabelecimento de um ambiente aberto e respeitoso. Há um momento para que os alunos se conheçam, para melhorar as habilidades de comunicação, bem como minimizar os conflitos. São planejadas atividades de *warm up* para quebrar o gelo e que enfatizem nas semelhanças mais do que nas diferenças (FOURNIER-SYLVESTER, 2013). Os alunos são orientados, conforme sugere Fournier-Sylvester (2013), a irem além de suas opiniões e emoções, construindo o hábito de identificar a estrutura de um bom argumento, avaliar a força dos seus argumentos bem como refletirem sobre como seus valores, crenças e emoções contribuem para as suas próprias perspectivas. O quadro 2 apresenta as estratégias de identificação de argumentos fracos, conforme Browne & Keeley (2010):

Quadro 2

Como identificar um argumento fraco
Um argumento fraco - ataca a pessoa e não o argumento; - é baseado na suposição e não nos fatos; - dá a impressão de que há somente duas possibilidades quando pode haver outras; - apela para a emoção, tradição, popularidade ou patriotismo; - evita a responsabilidade colocando culpa; - apresenta uma caricatura de uma pessoa ou grupo; - depende de um exemplo extremo para justificar uma posição;

Fonte: Browne; Keeley, 2010.

Outra estratégia utilizada é o estabelecimento de regras básicas de gerenciamento do debate com o grupo. Inicialmente, os alunos refletem sobre as melhores e as piores discussões em que foram envolvidos e tomam notas dos motivos que levaram essas conversas a serem ou não bem sucedidas. O quadro 3 apresenta algumas regras para que a discussão seja organizada:

Quadro 3

Sugestões para as regras de discussão
- Não interrompa; seja respeitoso; desafie as ideias e os argumentos e não as pessoas; retome seu posicionamento com razões; use linguagem apropriada, não faça comentários sexistas, racistas ou homofóbicos. - Pense nos assuntos sociais e políticos que seus alunos tenham interesse e que tenham as maiores reações. Considere os interesses dos alunos, o nível de maturidade e a relevância em suas vidas. - Deixe todos os membros, professores e alunos terem a oportunidade de participarem.

Fonte: Browne; Keeley, 2010.

Durante as atividades, a coordenadora do projeto e os bolsistas responsáveis por guiar o debate, precisam decidir sobre os papeis que irão assumir durante o encontro. O responsável pode ser um facilitador do debate, uma pessoa comprometida com a causa, um acadêmico ou pesquisador ou o advogado do diabo. O facilitador enfatiza que não é um especialista sobre os temas polêmicos e aponta para que os objetivos das discussões seja apresentar uma multiplicidade de pontos de vista e não encontrar a resposta (BROOKFIELD; PRESKILL, 2005). Segundo o autor, uma maneira de tirar o foco de si mesmo e reforçar a ideia de responsabilidade mútua é a reconfiguração da sala de aula em um círculo e de estar com os seus alunos (PAÍS DE GALES; CLARKE, 2005). O professor ou bolsista que assume o compromisso com as causas discutidas, expressa sua própria visão de forma equilibrada sem impor aos alunos a aceitação de sua forma de pensar. O acadêmico ou pesquisador apresenta todos os pontos de vista possíveis. E o advogado do Diabo adota ponto de vista mais controverso, forçando os alunos a justificar a sua própria opinião (PAÍS DE GALES; CLARKE, 2005). Durante a discussão, o responsável incentiva a participação de todos permitindo aos alunos terem uma palavra a dizer sobre os temas. É importante que eles tenham um tempo para realizar pesquisas previamente. Ao final da discussão é importante avaliar o processo proposcionando aos alunos uma interrogação dos pontos de vista apresentados.

O projeto *Conversation Club*: materiais e métodos

Este projeto, ainda em desenvolvimento, foi uma solicitação dos alunos do ensino médio, para terem um espaço para o uso efetivo da língua inglesa para a prática da conversação sem seguir os moldes de uma aula tradicional. O *Conversation Club* tem os objetivos de ampliar o acesso á língua inglesa como língua adicional, utilizar o espaço público (sala de aula) em benefício dos alunos e da comunidade externa, contribuir para a formação geral do aluno enquanto indivíduo, profissional e cidadão, desenvolver as habilidades de produção oral e incentivar e/ou desenvolver seu senso crítico por meio do uso da língua inglesa. O *Conversation Club* é desenvolvido com a participação da pesquisadora, 4 bolsistas PIBEX Jr[4]. e atualmente atende 33 alunos (pessoas da comunidade externa, professores, servidores e alunos de um Instituto Federal. As oficinas de conversação são realizadas em uma das salas do Pavilhão de Línguas Estrangeiras que são equipadas com aparelhos de som e data show. As dez (10) horas de trabalho dos bolsistas PIBIC Jr. são distribuídas semanalmente em seis (6) horas para pesquisa, planejamento e avaliação das oficinas, três (3) horas para leituras e uma (1h. e 30 min.) para a condução dos encontros de conversação. Os encontros acontecem todas as quintas-feiras no horário do almoço entre 11h e 12h e 30 min. As Oficinas do *Conversation Club* são planejadas com ênfase na oralidade em língua inglesa, o que não impede a integração das outras habilidades de compreensão oral e escrita (*listening / Reading*) e produção escrita (*writing*). As oficinas são planejadas em conjunto com o orientador do presente projeto. Essa orientação é feita em inglês semanalmente nos meios virtual e presencial.

O modelo de planejamento de aulas é uma adaptação de Willis (1996) que propôs o uso de ciclos de atividades com uma tarefa centralizadora envolvendo as fases de insumo, ensaio e produção[5] com atividades para praticar a oralidade e avançar

4. PIBEX Jr. Modalidade de pesquisa desenvolvida por alunos do ensino médio, que no projeto atuam como professores das oficinas, como pesquisadores da própria prática docente e participam de todas as fases da investigação.

5. Pre-atividade: Neste momento, o conhecimento prévio dos participantes é ativado com atividades com ênfase no desenvolvimento de vocabulário ou para conhecer os que os participantes sabem sobre o assunto a ser tratado. Os alunos são engajados nessas tarefas para equipá-los para a tarefa principal. Tarefa principal: os aprendizes são ativamente engajados em tarefas comunicativas com ênfase na lei-

na interlíngua, que variam nas dimensões mecânica ou manipulativa até interativa e de negociação (UNDERWOOD, 1994).

Análise e discussão dos dados

O *Conversation Club* é um espaço para discussões interculturais com temas polêmicos para a promoção de letramentos sociais (STREET, 2015), tais como: *cyberbullying*, desigualdade de gêneros, intolerância religiosa, LGBT, racismo no Brasil, justiça com as próprias mãos, etc. Para este artigo apresentaremos três discussões pautadas pelas análises das representações sociais dos temas transversais, das metodologias adotadas pelos bolsistas e das ações implementadas após as discussões. As temáticas foram escolhidas por terem cunho crítico e impacto social na vida dos participantes. A escolha pela análise das representações sociais se justifica, por serem elas entendidas como modalidades de conhecimento prático, que segundo Jodelet (1985) e Moscovici (1989) são orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. De acordo com os autores, elas são as interpretações da realidade constituídas pelo senso comum na interação social ou na coletividade. Durante os encontros, enquanto os participantes discutem os temas, eles orientam suas condutas e a forma como se comunicam pelo uso de estratégias. Há um processo de reconstrução identitária e de familiarização com a temática que transforma algo que em um primeiro momento é estranho ou ameaçador em algo familiar, evidenciando dois processos implícitos na construção das representações sociais: ancoragem e objetivação (MOSCOVICI, 1989).

A origem dos preconceitos

O primeiro exemplo foi retirado de uma discussão sobre preconceito com base em um vídeo. Os participantes afirmam que o preconceito começa na família, os

tura, escrita, compreensão oral. Pós-atividade: Atividades comunicativas com ênfase na produção oral. Atividades com Foco Linguístico: os erros dos alunos são observados e discutidos e atividades específicas para melhorar o uso das formas são planejadas (WILLIS, 1996).

pais reforçam esta atitude e os filhos adotam o discurso dos pais na prática cotidiana. O exemplo abaixo mostra esta interação e apresenta a estratégia de revozeamento feito pela bolsista Flavia. Esta estratégia caracteriza-se "por um redizer do turno anterior, pelo professor, para reexame pelo seu produtor, o aluno, que recebe crédito pela autoria da articulação que produziu da questão cognitiva sob exame do grupo" (O'Connor & Michaels (1996), apud Garcez, 2006, p. 72). Nesta aula, após o vídeo, cujo objetivo era discutir a origem das práticas racistas e Flávia solicita a opinião dos alunos:

> Exemplo 1:
> Flávia: What those tests can show us about our society?
> Cícero: I think they can show us that the race difference, not the race difference, **the bad race difference starts from child, in the childhood. (+) It's like something the parents passed to the child.**
> SS: Yes
> Flávia: **What do you think about it?**
> Beth: Yeah, I agree with you, I think it's like in our culture**, like, the place where you live, the people whom you live with. I think those are, this, those are, this is what affects like this reactions to the children.**
> Mariana: Yeah, like, in the video **I think the parents, I don't know, that they don't know what they are doing, they are passing to their child some kind of prejudice**. Like the mother of the girl, she was like scared because, oh my god, how can my child, saying this things about...
> Hugo: **I don't think that the parents are prepared,** preparing this kind of things. Like **they're doing without any intention**, I don't know if intention it's a correct word but...
> Jane: They are doing. They don't know they are doing that
> Flávia: **They are passing to the child a prejudice without knowing they are passing this?**
> Ss: Yes
> Flávia: **What can be done to correct this situation? If there is something that can be done.**
> Pablo: Yes, it's very difficult because if, if the parents, an, have, have the desire to do this, it would be easier to correct,
> Suelen: Yes
> Gustavo: But in this situation **I think it's cultural**, I think it's some kind of cultural, we have to, just show more differences and, an, show to the child, the children, an,

> more situations where they can work, can play with other races and see that in some cases, an, in all of the cases, there is no difference, the difference is not in the color or race or something like that.
>
> Fonte: aula gravada em nov. 2015 sobre racismo

Durante a interação, houve uma expansão do raciocínio dos alunos a respeito da origem do preconceito na sociedade. As perguntas feitas por Flávia estimulam a participação dos alunos e promovem a reflexão a respeito do vídeo que trata da origem das práticas racistas e estes mobilizam saberes para sustentarem seus argumentos. A bolsista Flávia pede a opinião dos alunos que se posicionam com relação à temática, o processo de avaliação não cabe somente ao bolsista responsável e a organização interacional favorece ao desencadeamento da conversação e estimula a participação dos alunos. A conversação pautada pelo revozeamento da bolsista responsável estimula aos alunos a se posicionarem e essa negociação continuada de identidades sociais promove o autoconhecimento e a "produção de sentido essencial para negociar o estar-no-mundo" (SPINK & GIMENES, 1994, p. 150).

O dilema da exclusão pela língua inglesa e os papeis sociais

O *Conversation Club* nasceu da necessidade de um espaço para que alunos mais proficientes tivessem a oportunidade de interagirem em língua inglesa. No entanto, já no início do projeto nos deparamos com um desafio: atender a alunos não tão proficientes que queriam participar dos encontros, mas que não conseguiam se comunicar em língua inglesa. Durante as aulas, observamos que havia alunos que não conseguiam acompanhar os encontros e se sentiam constrangidos ao interagir com alunos proficientes. O grupo vivenciou um dilema entre incluir todas as pessoas que desejavam participar das aulas e aprender a falar em inglês e/ou excluí-las uma vez que não conseguiam participar ativamente das negociações de sentido. Após discussão com os bolsistas, decidimos abrir outra turma de conversação básica e deixamos para que os participantes decidissem em qual turma frequentar. O exemplo 2 abaixo mostra a situação do aluno Ruan, que decidiu ficar na turma de conversação avançada porque ele demonstra entender as tarefas propostas, aos vídeos trabalhados em sala de aula e o que os colegas discutem, mas não consegue

falar em inglês com a mesma fluência que os outros colegas de classe.

Exemplo 2:
(durante o warm up)
João: So, what do you think?
Daniela: **I think ehh woman has been treated differently**.
Sandra: Treated differently
Ruan: treated differently, like the woman, **she suffers more for the same rights. Dar direitos iguais pras pessoas.**
João: The same rights to woman and man?
Ruan: **O país não tem preparo para dar direitos iguais para as pessoas, enquanto houver governantes, dessa maneira vai continuar assim.**
Sandra: **It's something to be like studied and we have to think about it like too much the situation it's not good and something needs to change.**
Juliana: **What we have here in America it's oww a woman can drive 'cause they compare ourselves to the Orient part of the world** and what we have here, ok, ok, **woman here has more rights than the others, but we don't have all the rights that we can have.**
All participants: Yeah

(...) após o vídeo
Ruan: Eu entendi que os dois têm um relacionamento, de um ano e que, ele sempre paga tudo, eles decidem o que vão fazer juntos, mas sempre quem custeia é ele, aí ela sugeriu que ela ajudasse a pagar as contas e ele acha que é inapropriado, não concorda.
Sandra: **E o que vocês acham? Em relação a isso? Tem que ser só o homem pagar?** Todo mundo tem que pagar?
Joao: Yes. Ehh
Sandra: Yes, o quê? Todo mundo tem que pagar ou é só o homem?
Ruan: Todo mundo
Daniela: **Ah, eu acho que só o homem tem que pagar, mulher tem que ficar de boa!**
Ariana: Uma professora minha falava que se ela sair com um cara e o cara falar pra dividir a conta, ela falava, **eu divido só que eu nunca mais vou olhar pra sua cara!** (Laughs)
Sandra: Pois é, como vocês pensam sobre isso, hoje?
Juliana: I think, ahm, the women who (pause) **that the man has to pay, they just think like this because the society says it is like this.**
(Some students agree): Uhum

Juliana: **The society says works for men and domestic work it's for women. So, the women think they don't have to pay.**
Sandra: So they are **kind of repeating the model**, you are saying this?
Juliana: Yes!
Sandra: Do you all agree with her?
Some students agree: Yes
Cecilia: well, my grandmother got married when she was like eighteen and she hadn't had a job 'cause she was planning to go to college but she was pregnant, and it was hard for her. When she came to Ouro Preto, she started to study Law at UFOP and she got a job and started to work. And she told me yesterday that, she, eh, she had divorced from her husband cause he tried to control her by the money he had. Because he had a control job. And when I see this, **I see men are trying to control women, it's a type of control that you pay for her. If you don't pay she is not going to think that you want her to do. So, I believe, when you are in a relationship, and, split the bills, I don't know anything different to do, I do this with my friends, so, why can't I do with my boyfriend?**

Fonte: aula gravada em Out. 2015 sobre diferença de gêneros

Em relação ao dilema do uso da língua materna, nos dois excertos no exemplo 2, observa-se que Ruan interage com o grupo e tem a oportunidade de receber insumos na língua inglesa apesar de responder na maior parte dos turnos em língua portuguesa. Corroboramos com Atkinson (1987) que a língua materna nesse caso tem uma função afetiva, uma vez que, nos momentos em que Ruan não consegue se expressar em inglês, o português é usado permitindo que ele se comunique o que de fato deseja comunicar. Participar do *Conversation Club* auxilia e incentiva o Ruan a encontrar uma melhor forma de se expressar, de se colocar no mundo e esse "um elemento humanístico é valioso na sala de aula" (CUNHA & MANESCHY, 2011, p. 139). Entretanto, alternativas de atividades foram propostas durante o projeto para que ele pudesse ter tempo para planejar suas falas durante as interações, por exemplo, na atividade a seguir os alunos estavam sentados em trios discutindo o preconceito de gênero analisando as escolhas dos participantes na última eleição. Em relação à discussão dos papeis sociais desempenhados por homens e mulheres é consenso que ambos são tratados de forma diferenciada, que a mulher é a sofre mais preconceito e esse assunto deve ser mais debatido. A construção discursiva aponta para uma aculturação de que o homem está em uma posição hierárquica

melhor e é atribuído a ele algumas responsabilidades que o colocam na posição de controlador e dominador da situação.

Cyberbullying

No exemplo apresentado a seguir, os alunos estavam dando suas opiniões em uma aula sobre *cyberbullying* em uma atividade de *warm up.* No recorte discursivo, a construção da representação social da "intolerância" foi iniciada pelo aluno Laurence ao afirmar que as pessoas são agressivas e não se respeitam ao discutirem temas polêmicos.

Exemplo 3: (trecho com sobreposição de vozes /)
Laurence: Hum... **We see that politics, religion and soccer cannot be discussed**, but I think that's a kind of impossible, but hum... Sometimes **people are really aggressive with each other just because they have different opinions and they forget they have to respect /**
Thais: It's just if you start (...) you just loose your... your... your point of view. [I couldn't get it at all.] Sense, your sense. Because it's terrible, you have to... like... becau.. /
Cicero: Yeah, sometimes it's very important /.
Lilian: Yeah, because **we need to know what the other thinks and we need to learn how to respect**. People nowadays have all their opinions formed and forget that the others have different opinions. **They don't respect each other**.
Laurence: I think **it's good to have different opinions** because it's.../
Ana: You see other opinions you... **You never know something if you never try to understand the options**.
Thais: Ok. **I think you should care only about the opinion from people that you love and trust** and, you know, the problem is that **we don't accept who we are and sometimes we've got bad about it**. Even Jesus, I mean, some people didn't like him. I'm just saying that **you must be who you are** and, well, **everyone does have some defects** and if you feel that you have one of these, you should work on it and get better. So... Como se diz "agradar" em inglês?
Paulo: Please, I think..
Thais: Yeah, **you can't please everyone**, you know. Like, I talk too much and some people don't like it, like my sister. She hates it.

Fonte: aula gravada em 2015 sobre Cyberbullying

Neste contexto discursivo, assim como em Jodelet (1985) a diversidade e a contradição nos remetem ás práticas sociais vivenciadas por esses alunos em seu cotidiano e ações são verbalizadas na manutenção da ordem social. As representações sociais da intolerância construídas pelo grupo nos remetem as dicotomias do silêncio e do debate, do respeito e desrespeito, da ignorância e do conhecimento, do eu e do outro e do indivíduo e do social. As dualidades inicialmente são confusas para os alunos, mas eles conseguem visualizar que a opinião do outro pode ser relevante. Primeiro, há uma orientação do aluno Laurence de que o *cyberbullying* ou a intolerância devem ser silenciados porque caso sejam discutidos, as pessoas se tornam mais agressivas. Esta orientação em princípio é aceita por Thais, mas em seguida, recusada por Laurence que revê o que diz e por Cícero que aponta a importância da discussão. Lilian, Ana e em seguida Thais se posicionam a favor da discussão como forma de aprendizado argumentando que os pontos divergentes e as opiniões diversas devem ser respeitadas e que a discussão pode levar ao autoconhecimento e a compreensão de quem é o outro.

Conclusões

A oficina atendeu em dois anos de existência, cerca de 30 pessoas, entre ele alunos, servidores do IFMG e pessoas da comunidade de Ouro Preto e Cachoeira do Campo. Os processos de trabalho dos bolsistas foram pautados pela integração entre o pensar e o agir e foram justificados teoricamente por leituras de textos sobre o ensino das habilidades orais em língua inglesa e por estudos relacionados à autonomia. O *Conversation Club* atendeu participantes de diferentes níveis linguísticos e etários; discute temáticas sociais e deu oportunidade aos seus bolsistas e participantes de se socializarem na língua inglesa e visualizarem na prática, o conteúdo teórico dado muitas vezes em salas de aula do ensino regular ou cursos livres. Ao longo do processo, o *Conversation Club* contribuiu para a inclusão social e para a aprendizagem dos alunos e os dados advindos das gravações das aulas mostram que os bolsistas conseguiram refletir sobre suas práticas e planejar aulas com ênfase nos múltiplos letramentos sociais. Diante dos resultados conquistados ao longo do período entre 2014 e 2015 e cientes de que o processo de trabalho de capacitação dos bolsistas e de ensino da língua inglesa é processual e continuado,

o *Conversation Clu*b está conseguindo atingir os resultados aos quais se propôs. Ao trabalhar com diferentes níveis linguísticos, etários e com as expressões e temáticas da questão social, objeto sob o qual incide o projeto, as quais são apresentadas durante os encontros de diversas formas, enriquece o trabalho, pois oportuniza que seus bolsistas e participantes se socializem na língua inglesa e visualizem na prática o conteúdo teórico dado muitas vezes em salas de aula do ensino regular ou cursos livres. Por todas essas colocações, é que se acredita que o *Conversation Club*, que trabalha sob esta perspectiva, se justifica neste contexto escolar. Considera-se que projetos de extensão desta natureza, atentos às necessidades dos alunos e da comunidade externa, apresentam-se como fundamentais para estreitar os laços do IFMG com as comunidades local e regional.

Referências

BROWNE, N. M.; KEELEY, S. M. *Asking the right questions.* A guide to critical thinking. 8th Ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson; Prentice Hall, 2010.

BROOKFIELD S. Discussion as a Way af Teaching. *Workshop*. Teachers College April 24th & 25th, 2011. Available at: http://webshare.northseattle.edu/Sustainability_in_Healthcare/Discussion_as_a_Way_of_Teaching%20INC-Learning%20Circles.pdf

CUNHA, J. C. C. MANESCHY, V. B. O espaço da língua materna nas práticas de sala de aula de língua estrangeira. *VEREDAS ON LINE* – ATEMÁTICA – 1/2011, p. 136-147. PPG Linguística/UFJF. Juiz de Fora, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2012/lem_artigos/maneschy.pdf

FELDMAN, L.; PASEK, J.; ROMER, D.; JAMIESON, K. Identifying best practices in civic education: Lessons from the student voices program. *American Journal of Education 114*(1), 75-100, 2007.

FELDMAN, L.; PASEK, J.; ROMER, D.; JAMIESON, K. Schools as incubators of democratic participation: Building long-term political efficacy with civic education. *Applied Developmental Science*, 12(1), 26-37, 2008.

FOURNIER-SYLVESTER, N. Daring to Debate: Strategies for teaching controversial issues in the classroom. *College Quarterly*. v. 16, n. 3, Summer, 2013. Disponível em: http://collegequarterly.ca/2013-vol16-num03-summer/fournier-sylvester.html

GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio*, vol. 4, nº 1, p. 66-80, 2006.

HESS, D. *Controversy in the Classroom*: The Democratic Power of Discussion. T&F Publishers: Kindle edition, 2009.

JODELET, D. La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. *Psicologia Social.* (org.) Barcelona: Paídos, 1985, pp. 469-494.

MOSCOVICI, S. Des reprèsentations collectives aux reprèsentations sociales: èlèments pour une histoire. JODELET, D. (org.). *Les Reprèsentations sociales.* Paris: PUF, 1989, p.62-86.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social.* Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma Linguística crítica:* linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo, Parábola Editorial, 2003.

TORNEY-PURTA, J. R.; OSWALD, L.H.; SCHULK W. *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries:* Civic Knowledge and Engagement at Aged Fourteen. Amsterdam: IEA, 2001.

UNDERWOOD, M. The features of spoken English. In: UNDERWOOD, M. *Teaching Speaking.* London/New York, Longman, 1994, cap.2, p.9-16.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

ANÁLISE DOS MEIOS DE PERSUADIR NO GÊNERO TEXTUAL DEBATE POLÍTICO

ROMILDO BARROS DA SILVA (UFAL)
JANYELLEN MARTINS SANTOS (UFAL)

Introdução

Esta pesquisa analisa como os enunciadores do gênero textual debate político, ao utilizarem os meios de persuadir, empenham-se na persuasão do seu auditório social. Essas categorias se fundamentam na nova retórica desenvolvida por Perelman-Tyteca (2014) e Reboul (2004). O conceito de gênero textual adotado neste trabalho o considera como funcional e socialmente condicionado, de acordo com Marcuschi (2008) e Bronckart (1999).

Os estudos retóricos, por sua vez, necessitam da racionalidade dos discursos e do envolvimento emocional do outro para se efetivar (persuadir). Por isso, os retores projetam imagens positivas de seu caráter (*ethos*) e, ao mesmo tempo, desestabilizam a imagem do seu parceiro/adversário durante a exposição argumentativa no debate político televisionado. Dessa forma, eles possuem certo tipo de habilidade que é orientada para o público, que constitui um auditório universal, repleto de ideologias e saberes diversos.

Debate político televisionado: características gerais

O gênero textual debate político televisionado é argumentativo e objetiva, primordialmente, a refutação ou defesa de um ponto de vista, conforme Costa (2008). Além disso, sua função social reside na discussão de opiniões, com vista a persuadir determinado auditório (interlocutor/enunciatário). Com base em Aristóteles (2005) o gênero do discurso deliberativo (debates para assembleias) necessita de algo a

mais que a demonstração para possuir eficácia comunicativa e persuadir, da mesma forma o debate político age para seu auditório.

O debate possui, ainda, uma diversidade de formatos e sua definição, às vezes, é confundida com a de discurso político. Porém, para desassociar tal posicionamento, basta situá-lo como gênero textual, ou seja, considerá-lo como uma manifestação da linguagem que concretiza os textos. O discurso, nesse sentido, pode ser o universo onde se criam gêneros e, ao mesmo tempo, está imerso neles. Ademais, o discurso, geralmente, é manifestado após a produção do gênero textual, visto que ele está no plano do conteúdo e nas apreensões que se tem sobre o que é falado/escrito.

Do ponto de vista histórico, o gênero debate político no suporte televisivo teve início em 1960 com um debate presidencial dos EUA. No entanto, a prática desse gênero textual/discursivo[1] foi registrada há muitos séculos pela democracia grega que realizava debates sobre questões políticas e sociais, conforme Reboul (2004). Assim, não há uma linha do tempo precisa sobre o surgimento desse gênero.

Desse modo, apesar de ser um gênero relativamente novo, o debate político fora enraizado há muito tempo, seja considerando os modelos de debate do séc. IV a V a.C. ou os modelos de debates televisionados brasileiros dessas duas últimas décadas. Portanto, a definição do gênero textual debate político deve ser construída de acordo com seus usos, pois suas diferentes práticas atribuem diferentes formas e funções ao gênero, visto que ele é de natureza histórica e funciona socialmente, como pontua Marcuschi (2008).

Logo, em síntese, compreende-se o debate político como:

> uma discussão, argumentação e resolução formais de uma moção diante de uma assembleia legislativa ou outro corpo deliberativo de público, de acordo com as regras do procedimento parlamentar ou regulamentar. *Contudo*, [...] no cotidiano, trata-se de uma discussão acirrada, altercação, contenda por meio de palavras ou argumentos ou exposições de razões em defesa de uma opinião ou contra um argumento, ordem, decisão etc. (COSTA, 2008, p. 74, grifo meu).

1. Há nos estudos linguísticos o embate epistemológico sobre a diferença em adotar os termos gênero textual ou gênero discursivo. Aqui, optou-se pela expressão gênero textual/discursivo sem distinção.

É importante pontuar, também, que sua realização se faz pela modalidade oral e confronta opiniões sobre temas específicos, às vezes pré-selecionados. A linguagem utilizada é a cuidada, visto que o ambiente de realização é formal, e atenta-se para a argumentação e exposição de ideias de forma clara, seguindo os conceitos de Costa (2008).

O gênero em análise se associa ao debate público regrado descrito por Costa (2008). Nesse tipo de debate acontece a exposição de opiniões sobre determinado tema entre os debatedores e um ou mais moderadores que regulamentam o debate e asseguram a credibilidade da exposição, de acordo com as normas da emissora. Assim, quando comparado com os debates gregos e também com diversidade de formatos dos debates no suporte televisivo aqui no Brasil, pode-se perceber que o gênero debate político está se popularizando e tomando novas formas e funções, isso o atribui certa instabilidade e poucas características permanentes conforme seu suporte textual e objetivos persuasivos.

Regras do debate

No gênero debate político há a presença de variadas regras que se estruturam em consonância com a emissora e o padrão jornalístico interno. O debate do segundo turno da rede bandeirantes de televisão, *corpus* de análise, segue o seguinte regulamento: a) a ordem de participação e a posição dos candidatos são definidas previamente em sorteio na presença de seus assessores; b) o debate inicia com a apresentação das propostas mais importantes de cada candidato em dois minutos; c) há o confronto direto entre os debatedores; e d) a emissora por meio de uma comissão analisa o direito de resposta, se ocorrer ofensa pessoal.

Além disso, o debate está organizado em quatro blocos, com respectivos tempos para perguntas, respostas, réplicas e tréplicas. O tempo para pergunta, réplica ou tréplica é de um minuto; para as repostas dois minutos.

No *corpus* analisado apesar de haver muitos ataques às imagens projetadas, os retores não solicitaram direito de resposta em nenhum momento, o que pode caracterizar uma discussão respeitosa, técnica e objetiva, mas nem sempre isso acontece.

Gênero textual/discursivo e os ERGs

Nos estudos retóricos de gênero e estudos do texto visitam-se, neste artigo, as teorias de Marcuschi (2008), Bawarshi e Reiff (2013), Bakhtin (1997) e Bronckart (1999) já que essas perspectivas fundamentam a análise da persuasão em gêneros textuais argumentativos.

Marcuschi (2008) conceitua que os gêneros textuais "são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas" (p. 155). O debate político sendo um construto social que objetiva discutir opiniões e interferir socialmente se adequa a essas características.

Bakhtin (1997) afirma que os gêneros estão alocados no discurso, contemplando lugares mais amplos que o texto. Por esse motivo, os gêneros textuais/discursivos são manifestações dos usos da língua que nascem nas mais diversas atividades humanas, instaurando novas situações sociais e de realização da língua, conforme Bakhtin (1997). Além disso, os gêneros textuais/discursivos na perceptiva sociorretórica têm "três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional), *que se* fundem indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação" (BAKHTIN, 1997, p. 158, grifo meu). Assim, surge a conceituação de que os gêneros textuais são enunciados relativamente estáveis, que funcionam nas esferas comunicativas da língua.

No que se refere à abordagem retórica, compreende-se que ela considera o gênero como ações sociais que são influenciados e/ou tipificados pela cultura e modos de agir. Bawarshi e Reiff (2013) menciona Carolin R. Miller como precursora desse ponto de vista ao entender o gênero como ação social. Em suma, entende-se nessa linha de estudo que os gêneros são: "a) indissociavelmente ligados à situação; b) enfatizam o destinatário, o contexto e a ocasião; e c) fazem a ligação entre textos e contextos" (BAWARSHI e REIFF, 2013, p. 79).

O último teórico citado, Bronckart (1999), diferencia as conceituações entre gêneros e tipos textuais, considerando a origem interacionista na construção dos gê-

neros nas práticas discursivas. Estas, por sua vez, são mediadas pelos fatos sociais[2] e implicam que "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas" (BRONCKART, 1999, p. 103). Assim, os gêneros textuais são realizações concretas da língua que subsidiam possíveis intervenções no mundo, ou seja, os gêneros textuais/discursivos não possuem neutralidade e se manifestam nas relações sociais.

Ao considerar a perspectiva retórica na análise de gêneros discursivos, Marcuschi (2008) diz, baseando-se em Aristóteles, que o discurso é composto por três elementos: "aquele que fala, aquilo sobre o que fala e aquele a quem se fala", (MARCUSCHI, 2008, p. 147). Essa sistematização se relaciona com os meios de persuadir e correspondem, respectivamente, ao *ethos*, *logos* e *pathos*.

Portanto, o conceito de gênero textual é amplo podendo ser: "uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social e uma ação retórica." (MARCUSCHI, 2008, p. 149). Isso sugere que além de conduzir a interação social entre os sujeitos em determinados contextos, o gênero - sob o ponto de vista da persuasão - visa ações em um meio social e desenvolve práticas da língua/linguagem.

O debate político como gênero textual/discursivo

Os gêneros do discurso retórico, estudados por Aristóteles (2005), são denominados: deliberativo, judiciário e epidítico. Para Marcuschi (2008), essa divisão é uma estratégia para organizar os gêneros em geral e reconhecer que se referem a auditórios e tempos diferentes. Possivelmente, vê-se com isso que gênero textual é uma nomenclatura nova que engloba e marca o desenvolvimento dos gêneros ditos discursivos. A seguir, há uma tabela que explicita as relações funcionais entre os gêneros do discurso/discursivos para uma posterior comparação com o debate político.

2. Fato social é aquilo em que as pessoas acreditam e passam a tomar como se fosse verdade. (MARCUSCHI, 2008, p. 150)

Quadro 1. Gêneros do discurso

GÊNERO TEXTUAL	GÊNEROS DO DISCURSO	**Auditório**	**Tempo**	**Ato**	**Valores**	**Argumentos**
	Judiciário	Juízes	Passado	Acusar/defender	Justo/ injusto	Entimema
Debate político	Deliberativo	Assembleia	Futuro	Aconselhar/ desaconselhar	Útil/nocivo	Exemplo
	Epidítico	Espectador	Presente	Louvar/censurar	Nobre/vil	Amplificação

FONTE: Reboul, adaptado, 2004, p. 47.

A partir dos dados apresentados, percebe-se que o debate político pode ser associado ao gênero deliberativo e ao epidítico, sendo que o primeiro tem características mais incisivas com o gênero em estudo porque o gênero discursivo deliberativo é direcionado para a assembleia, que é o público capaz de decidir sobre questões democráticas. A situação comunicativa se refere ao tempo futuro, visando aconselhar ou desaconselhar sobre o que seria favorável para um determinado grupo, que vai ser persuadido através de argumentos baseados no exemplo. Assim como acontece no debate político televisionado, que ocorre durante o período eleitoral, ou seja, as situações de produção e recepção são semelhantes.

Esse gênero está, também, vinculado com o gênero epidítico pelos diferentes objetivos que o debatedor/retor pode desejar. Na prática desse tipo de discurso, visa-se argumentar sobre o presente e muitas críticas são direcionadas ao outro, para julgar seu caráter como sendo nobre ou vil, o que garante uma maior eficácia persuasiva e que se relaciona diretamente com o(s) *ethos(i)* do gênero textual debate político.

Contribuições práticas do debate: letramentos

Ao ter contato com o debate televisionado o público (auditório social) toma conhecimento das propostas políticas e do confronto de ideias entre os candidatos políticos (retores) que representam a maioria da população. Por isso, é do senso comum estipular os possíveis vencedores do debate político, mesmo que não haja como comprovar, exceto empiricamente, o sobressalto de retor A ou B. Isso pode

ser resultado de um letramento em política, uma vez que os letramentos apontam "para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral" (ROJO, 2012, p.13). Neste sentido, o debate se insere como uma dessas práticas, que auxilia parte do seu auditório.

Além disso, num sentido geral, o letramento advém de práticas de escrita e de leitura que contemplam as realidades sociais e que buscam a utilização de tais habilidades no cotidiano. Dessa forma, atrelar o debate político como uma forma de "letrar" determinado grupo social é propor que ele pode influenciar na tomada de iniciativa por parte do telespectador, mas o papel fundamental acontece na interação entre esse auditório (*pathos*).

Entretanto, esse público possui muitas variáveis (idade, sexo, escolaridade etc.) e constitui o que Perelman-Tyteca (2014) denomina de auditório universal. Por isso, os eleitores indecisos são, de fato, o público alvo do debate político televisionado. Nessa linha de raciocínio, é de supor, também, que menos da metade dos eleitores, possivelmente, estejam dispostos a alterar o comportamento ou a convicção em eleger determinado candidato à presidência da república.

Assim, os eleitores aprendem, superficialmente, o funcionamento do debate político televisionado e conhecem as propostas dos debatedores, permitindo fazer suposições. É perceptível, dessa forma, que a noção de letramentos é complexa, visto que não reside apenas no domínio e uso da escrita e da leitura, mas sim na utilização/apropriação de um gênero audiovisual, que faz com que os telespectadores (auditório) exercitem suas competências na oralidade, construindo argumentos para defender seu posicionamento ou a escolha de determinado político (retor).

Compreende-se, com isso, que o debate político pode impactar na vida dos eleitores à medida que eles busquem se inteirar sobre o gênero e compartilhem informações no seu meio social. O gênero textual debate, de certa forma, incentiva práticas de oralidade do seu auditório social, dando aportes para argumentos e conhecimento da esfera política. Isso caracteriza a agência do público televisivo, já que eles ampliam seu repertório cultural ao se envolverem com esse gênero textual/discursivo, conforme Rojo (2012).

Persuasão e argumentação no debate político

No debate político, a sequência tipológica predominante é a dissertativa. Assim, ao considerar os conceitos de Köche, Boff e Marinello (2013), sabe-se que na tipologia dissertativa o enunciador convence o interlocutor por meio de argumentos, que devem ser precisos e coerentes com a situação comunicativa, seja ela uma exposição, explicação ou justificação de fatos. Nota-se, então, que o debate é nitidamente argumentativo e, com isso, pode sustentar diversos elementos persuasivos, ao ser produzido.

Desse modo, o enunciador ou retor "utiliza o poder de convencimento *e persuasão* para que o leitor *ou o auditório* tome uma determinada posição em relação ao tema." (KÖCHE, BOFF E MARINELLO, 2013, p. 22, grifo meu). Ademais, é importante o uso de operadores argumentativos, que garantem a coerência e a eficácia nos argumentos. Isso demonstra uma possível relação funcional das tipologias textuais, que no caso da dissertativa considera, de modo geral, a situação comunicativa na qual o gênero é produzido.

Persuasão

A persuasão é um meio/fim de revelar um discurso retórico. Ela está relacionada com os recursos racionais (argumentos) e emocionais (*ethos-pathos*), de acordo com Abreu (2009). O debate político pode ser persuasivo, uma vez que se instaura o contraditório e as defesas de pontos de vista não são neutras, isto é, objetivam modificar ou instruir ações dentro do meio social, repleto de ideologias conflitantes.

Nesse enquadre, "persuadimos, enfim, pelo discurso, quando mostramos a verdade ou o que parece verdade, a partir do que é persuasivo em cada caso particular", (ARISTÓTELES, 2005, p. 97). Dessa forma, persuadir trabalha com os valores de verdade de cada situação social (verossimilhança).

Assim como os gêneros dissertativos e opinativos, o debate político não possui neutralidade, afinal, "persuadir é levar o outro a aderir ao que se diz", (FIORIN, 2015, p. 77). Essa adesão leva a posicionamentos e ações sociais. Além disso, não é apenas fazer o que o retor/enunciador deseja, mas sim fazer acreditando no que se faz.

Com esse intuito, a persuasão se apropria da argumentação e não demonstra, apenas, verdades. A demonstração sim mostra a verdade de uma conclusão, mesmo que, muitas vezes, ocorram falácias[3] na sua formulação ou na prova de um raciocínio, conforme Fiorin (2015). A argumentação, ao contrário, utiliza as convicções pessoais e "trabalha com aquilo que é plausível, possível, provável", (FIORIN, 2015, p. 77).

Desse modo, a persuasão oferece caminhos para construir bons argumentos e conquistar objetivos de quem argumenta (retor) para um auditório social. Assim, a persuasão forma um discurso retórico e, para isso, utiliza elementos persuasivos e argumentativos.

Em síntese, a persuasão e

> a argumentação tem natureza não coerciva: deixa seu ouvinte a hesitação, a dúvida, a liberdade de escolha; mesmo quando propõe soluções racionais, não há uma vencedora infalível. Perelman (1999 *apud* FIORIN, 2015, p. 77).

Isso mostra a não equivalência entre demonstração e argumentação, pois essa encaminha uma unicidade de pontos de vista e evidencia apenas o lógico e o provável. A argumentação, no entanto, traz opiniões possíveis para que o seu público (auditório social) decida. Logo, a persuasão é afetiva, pois trabalha com as emoções (*pathos*) do seu auditório e, também, é racional, já que necessita da construção encadeada de argumentos (*logos*).

Esses meios de persuasão estão interligados e "são três: os derivados do carácter do orador; os derivados da emoção despertada pelo orador nos ouvintes; e os derivados de argumentos verdadeiros ou prováveis", (ARISTÓTELES, 2005. p. 37). Percebe-se, também, que esses meios de persuadir são tratados com equivalência, sendo que os objetivos do discurso delineiam se o retor pode priorizar o *ethos*, o *pathos* ou o *logos*.

Nota-se, portanto, que a persuasão utiliza a alteridade e pode ter variados níveis a depender da ocorrência discursiva. Assim, é o outro em acordo como o retor

3. Falácia é uma falha técnica que torna o argumento inválido ou inconsistente (PAES, 2008, p. 24).

(*ethos*) que decide, subjetivamente, quais recursos serão mais eficazes para se conceber um discurso persuasivo.

Enunciador do debate: *ethos* discursivo

No debate político televisionado a produção textual é dinâmica e envolve assessores, consultores de *marketing*, jornalistas, moderadores e debatedores. De maneira geral, não se pode mencionar apenas um produtor específico. No entanto, como enunciador privilegiado define-se o debatedor sendo o responsável pelo discurso. Ele, por sua vez, enuncia argumentos para um auditório social e almeja um discurso persuasivo.

Com esse propósito, o retor mostra virtudes e pontos positivos do seu caráter (*ethos* discursivo). Desse modo, "o *ethos* é uma imagem do autor, não é o autor real; é um autor discursivo, um autor implícito" (FIORIN, 2015, p. 70). Essa imagem deve ser dotada de características que inspirem confiança, convençam e dialoguem com o *pathos* do auditório. De acordo com Fiorin (2015), baseando-se na *Retórica* de Aristóteles, existem algumas razões para que essa confiança se estabeleça como: o bom senso, a prudência, a sabedoria, a virtude e a benevolência.

Reboul (2004) complementa essas características que o retor deve aparentar, indicando a honestidade, simplicidade e confiança como norteadores de um *ethos* persuasivo. Entretanto, dá a entender que esses não sejam critérios fundamentais, visto que apenas o retor deva aparentar tais virtudes, mas é essencial que ele demonstre isso para o auditório, pois bons argumentos e o conhecimento dos valores do público não são suficientes para que a argumentação seja persuasiva. É, portanto, na inter-relação dos meios de persuadir que se produz um discurso retórico. A ética, então, é que define as qualidades do *ethos* discursivo e possibilita o acordo prévio para os parceiros da comunicação.

Além disso, Aristóteles indica que para que o *ethos* conquiste a persuasão:

> ele deve mostrar-se sensato, sincero e simpático. Sensato: capaz de dar conselhos razoáveis e pertinentes. Sincero: não dissimular o que pensa nem o que sabe. Simpático: disposto a ajudar seu auditório (cf. II, 1, 1377 *b* e também 1366 a). (REBOUL, 2004, p. 48).

Muitas dessas características do *ethos* são semelhantes e podem se relacionar para tentar projetar uma imagem positiva do retor durante a argumentação no gênero debate político. Logo, cabe ao debatedor demonstrar essas virtudes e argumentar em consonância com o auditório para que a persuasão se realize.

Métodos e análises

De acordo com a pesquisa qualitativa, efetuou-se uma análise não quantitativa do *corpus*, com interpretação dos dados, de forma dinâmica e processual, como recomenda Cajueiro (2013). Este estudo traz, desse modo, os recortes mais significativos para evidenciar como os retores/enunciadores do debate fazem seu discurso ser persuasivo, mesmo que para isso formulem ataques às imagens projetas pelos partícipes da enunciação. Os fragmentos analisados foram extraídos do debate do segundo turno com os candidatos à presidência nas eleições do ano de 2014, televisionado pela rede bandeirantes. Esse debate foi selecionado dentre nove debates ocorridos no mesmo ano.

Analisam-se, brevemente, os aspectos do gênero textual/discursivo debate político e a construção e/ou desconstrução da imagem (*ethos*) do retor. Os debatedores são denominados retores A e B.

Para obter os dados escritos ocorreu o processo de transcrição, que preserva alguns elementos da oralidade. Para isso, utilizaram-se os critérios de transcrição adotados por Marcuschi (2003) e Preti (2000). Entende-se que "transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados" (MARCUSCHI, 2010, p. 49). Assim, a transcrição pode até não reproduzir todos os elementos do gênero propriamente dito, mas transforma a modalidade do gênero, tentando conservar certos elementos essenciais. Essa transformação, por sua vez, segue regras específicas e demonstra a relevância que é dada às pausas e entonações enfáticas que compõem o debate político, uma vez que esses procedimentos, também, podem ser utilizados com fins persuasivos.

Na sequência, têm-se as amostragens da pesquisa que evidenciam a inter-relação dos meios de persuadir e as características mais relevantes projetadas pelos retores do debate político ao tentar persuadir seu auditório e, assim, conquistar sua confiança.

AMOSTRAGEM 1

Moderador – a partir deste momento... começa o confronto direto entre a candidata D. R. e o candidato A. N... veja como serão as regras... previamente acertadas com os assessores de campanha. **Fonte: *corpus* da pesquisa**

A primeira amostragem traz a exposição inicial do moderador do debate. Ele é o responsável pelo bom funcionamento e explica suas regras. Nesse recorte, observam-se algumas características desse gênero, como a instalação do contraditório, pela expressão "confronto direto", o que mostra a ação retórica no debate. Isso pode determinar futuros argumentos, por parte do auditório, indicando qual o provável vencedor da disputa argumentativa, o que fará com que esse público aperfeiçoe suas competências na oralidade e utilizem-na socialmente, isto é, um possível letramento.

AMOSTRAGEM 2

Retor B - Candidata... ((ri)) eu não sei quem tem lhe dado esses números... não repita... aquela oposição tão desqualificada que o PT fez ao nosso governo a senhora repete os mesmos números... não são verdadeiros candidata... aliás não falar a verdade se tornou uma tônica da sua campanha...**Fonte: *corpus* da pesquisa**

Nessa segunda amostragem, nota-se que o retor B acusa a adversária de mentir para o público ao apresentar pesquisas não verdadeiras. Como esse retor é de oposição investe na culpabilidade do governo vigente em não cumprir projetos e avalia negativamente a forma como se dá a campanha eleitoral do retor A. Assim, o retor B atribui a falta de credibilidade nas ações do seu oponente, visto que elas estão amparadas em mentiras. Além disso, indica características desvantajosas do *ethos* do retor A, como a falta de sinceridade, sabedoria e a honestidade, deixando subentendido que essas virtudes pertencem à imagem do retor B.

AMOSTRAGEM 3

Retor B - nós estamos aqui nos apresentando a todo o Brasil... para debater o fuTUro... para apresentar propostas... para tentar dar as pessoas novamente espeRANça em relação ao que vai acontecer... com os seus filhos... a senhora não se arrepende candidata... de ter feito uma campanha... com ataques TÃO violentos e TÃO cruéis no primeiro turno contra os seus adversários? **Fonte: *corpus* da pesquisa**

No terceiro recorte, vê-se uma relação de semelhança entre o debate político e o gênero do discurso deliberativo, uma vez que os argumentos são direcionados para o futuro. Além disso, por ser uma pergunta, o retor B exige um posicionamento (aceitação/negação) e desfigura o *ethos* do retor A, revelando seu comportamento e caráter, já que indica que o seu adversário ataca outras pessoas, percebido em "ataques TÃO violentos e TÃO cruéis". Isso leva a uma sensibilização do *pathos*, promovendo o acordo prévio para o retor B, que é frágil e sofre com os ataques do *ethos* nocivo do retor A.

Conforme pontua Fiorin (2015), o enunciador do debate político tenta projetar uma imagem positiva de seu caráter para o público que o assiste. A amostragem seguinte apresenta essa atitude.

AMOSTRAGEM 4

Retor B - É possível SIM nós termos um governo que permita que você viva melhor:: que dê novas oportunidades para seus FIlhos... que respeite a obra... de OUTROS governos... é para isso queeu/ me preparei e vou assumir a presidência da república para honrar:: cada apoio... e cada voto... que vier a receber... **Fonte: *corpus* da pesquisa**

Nesse fragmento, que representa as considerações finais do retor B, percebe-se a inter-relação entre *ethos* e *pathos*, já que ele tenta estabelecer um diálogo com seu público, como recomenda Fiorin (2015). Esse retor também investe na caracterização do seu *ethos*, mostrando virtudes como a benevolência, prudência, solidariedade e a sinceridade, ao se posicionar com clareza na sua argumentação, como recomendam Fiorin (2015) e Reboul (2004).

AMOSTRAGEM 5

Retor B - Senhora candidata... apesar de muita confusa a sua pergunta eu vou... tentar ahn respondê-la aqui... a senhora está mais uma vez enganada... ou mentindo... vou preferir dizer que nesse ponto a senhora está engaNADA... **Fonte: *corpus* da pesquisa**

Na amostragem cinco, nota-se uma prática comum entre os retores que objetivam um discurso persuasivo, que é lançar opções para o auditório social escolher, de acordo com Fiorin (2015). Essa decisão pode afirmar ou negar o fato social apre-

sentado conforme as convicções do público. Dessa forma, são os telespectadores que irão caracterizar o *ethos* do retor A, mesmo que só hajam duas alternativas - retor que mente ou está enganado. Isso mostra, mais uma vez, um ataque, proferido pelo retor B, à credibilidade/confiança dos argumentos do retor concorrente, que não possui sinceridade ou sabedoria.

> AMOSTRAGEM 6
> **1. Retor A –** gostaria de saber sobre a pavimentação e a sani sinalização... feita... no aeroporto de Montezuma... em que... também... COINcidentemente é uma obra do Governo do Estado de Minas... e... SURpreendentemente quem... tem uma agropecuária lá é o senhor e suas irmãs... eu não acho... candidato... isso nada moral nem ético...**2. Retor B -** eu quero responder a candidata D. olhando nos seus olhos... A senhora está sendo leviAna... candidata... leviAna... **Fonte: *corpus* da pesquisa**

Nessa última amostragem, observa-se em **1** um ataque à imagem do retor B que questiona sobre a ética desse orador, já que, supostamente, ele cometeu crimes e agiu de forma não moral, privilegiando parentes. Porém, esses fatos são de conhecimento do retor A e pergunta, apenas, objetivando que o retor B explique para o público sobre as acusações sérias mencionadas na argumentação. Caso o retor B responda, está aceitando, de certa forma, as proposições feitas pelo retor A e seu *ethos* não possui sinceridade, nem tão pouco ética.

Em **2** mostra a sequência pergunta-resposta e representa um ataque à imagem do retor A em primeiro plano, para depois o retor B se posicionar frente aos argumentos anteriores. Nesse recorte, há uma ameaça ao *ethos* do retor A - "vou responder [...] olhando nos seus olhos" - para demonstrar as prováveis mentiras e irresponsabilidades cometidas. Isso é caracterizado devido à falta de credibilidade dos argumentos, uma vez que o retor A julga um fato sem conhecer sua totalidade, o que para Aristóteles (2005) seria a falta de sinceridade no *ethos* do retor A. Além disso, o adjetivo "leviana" tem uma carga significativa ampla e visa desestabilizar o *ethos* discursivo do retor A.

Com essas breves análises, percebeu-se que há uma variedade de características/atributos que podem ser projetados no *ethos* dos retores políticos, mas demonstrar a ética é uma das tarefas mais relevantes, visto que construir um *ethos* sincero/honesto e benevolente/simpático não é condição suficiente para um discurso retórico. No entanto, essa é uma tarefa complexa e, para que se efetive, faz-se

necessário a inter-relação dos meios de persuadir. Fica evidente, também, que não basta enunciar o que é ético, deve-se provar, com ações, as virtudes que proporcionam um *ethos* persuasivo.

Em relação aos argumentos que auxiliam na persuasão, notam-se os argumentos que dissociam noções[4], que nos fragmentos, frequentemente, contrapõe o par verdadeiro/falso para qualificar as virtudes do *ethos* e, também, da argumentação propriamente dita.

Conclusão

Esta pesquisa relatou como os meios de persuadir atuam no gênero debate político televisionado. Além disso, indica uma possibilidade de letramento, por parte do público televisivo que se apropria do debate e conhece o funcionamento do gênero e os argumentos da esfera política, assim como suas propostas. Logo, o auditório social é repleto de ideologias e posicionamentos distintos.

Observou-se, também, que nesse gênero há ataques argumentativos à imagem projetadas (*ethos*) dos retores políticos. Contudo, isso nem sempre é explicitado, pois a persuasão acontece de modo subjetivo e com uma variedade de elementos que a retórica dispõe. Ademais, as amostragens apresentam uma recorrência do par verdade/mentira, mas em retórica isso não é analisado. Estudar a verossimilhança dos argumentos, talvez, possibilite perceber quais as contribuições dela para a persuasão, mesmo que, para a retórica, um retor verossímil nem sempre pode ser persuasivo.

Há, ainda, um apelo constante as questões éticas e do caráter dos debatedores que são demonstradas para o público desse gênero textual. Assim, nota-se uma preocupação dos retores com o auditório social e também com a argumentação. Os meios de persuadir, portanto, se inter-relacionam e auxiliam na produção não só do gênero debate político, mas de toda uma situação social que é inegavelmente arraigada com o uso da língua de maneira interativo-dialógica.

---

4. O argumento de dissociação introduz uma dualidade e cria um par hierarquizado (REBOUL, 2004, p. 190)

Referências

ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção.* São Paulo: Ateliê, 2009.

ARISTÓTELES. *Retórica.* Lisboa: INCM, 2005.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino.* 1.ed. São Paulo: Parábola, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética e criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRONCART, J. Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo.* Trad.: A.R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC. 1999.

CAJUEIRO, Roberta Liana. *Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos.* Petrópolis: Vozes, 2013.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário dos gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação.* 5 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PAES, Rui Santos. *Raciocínio lógico.* Barueri: Gold Editora, 2008.

_____. *Análise da Conversação.* 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

PERELMAN, Chaïn. *O império retórico.* Porto: Edições ASA.1993.

PERELMAN, Chaïn, OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de argumentação: a nova retórica.* Trad. Maria Ermantina A. P. Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PRETI, Dino. (Org.). *Fala e escrita em questão.* São Paulo: Humanitas, 2000.

REBOUL, Oliver. *Introdução à Retórica.* São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROJO, Roxane H. R. *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, Américo De. *A persuasão*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2001.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NUM ESPAÇO NÃO FORMAL DE ENSINO: OS EVENTOS DE LETRAMENTO NA CASA REBECA

MÁRCIA REGINA MENDES SANTOS (UNEB)

O que são letramentos?

O fenômeno do letramento constitui uma discussão que ganhou espaço no Brasil ao longo da década de 1990, para o que contribuíram publicações, de ampla repercussão nacional, de autoras como Ângela Kleiman e Magda Soares[1], entre outros estudiosos do tema no país. Por meio de obras dessa natureza, tornou-se conhecido o movimento chamado Novos Estudos de Letramento – NLS, nos apresentando trabalhos de Shirley Heath, Brian Street, David Barton e Mary Hamilton, para citar alguns dos nomes possivelmente mais referenciados no Brasil.

Em nível nacional, diferentemente do que se deu em outras nações, ganhou terreno um embate justificável em se tratando de dois conceitos que têm lugar na língua materna, *letramento e alfabetização*. No âmbito em que se instaurou esse embate, instaurou-se, também, um leque de outras questões, as quais, desde então, vêm suscitando vários posicionamentos, argumentação, críticas, ressignificações. Dentre elas, uma das mais instigantes, as fronteiras do conceito propriamente dito, ou seja, o que de fato é letramento? Ou, tornando a pergunta possivelmente mais "atual": o que são letramentos?

O conceito de letramento envolve, de fato, uma complexa rede de aspectos relativos à escrita e às práticas sociais de leitura e de escrita, que tornam seus limites delicados e, às vezes, ramificados junto aos limites de outros campos de estudo. Só

1. A obra Letramento: um tema em três gêneros, publicação da Editora Lê, B.H. de Magda Soares, tanto quanto Os significados do letramento, publicação da Mercado das Letras, de Campinas/SP, organizada por Ângela Kleiman.

o fato de lidar com um campo múltiplo, observável por diferentes prismas e que abrange diferentes elementos, conforme se pode dizer das práticas sociais de uso da leitura e da escrita, por si, justifica a dimensão dos estudos dos letramentos (no plural, propositadalmente para marcar sua multiplicidade).

Soares, no texto "Letramento e alfabetização: as muitas facetas", publicado em 2004, já apontava a perspectiva complexa no olhar para as práticas de leitura e escrita, quando escreveu sobre o surgimento da "necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas" (p.6). Nesse mesmo trabalho, a autora enfatiza a diferença que o letramento, como fenômeno, assume nas sociedades desenvolvidas, as quais já garantiram, no contexto da educação formal, o processo de alfabetização. Enfatiza, também, o fenômeno do letramento em sociedades em desenvolvimento, como a brasileira, em que ainda se busca o acesso ao conhecimento mais elementar, preliminar, da escrita. Assim, enquanto países desenvolvidos estão estudando as práticas sociais de uso da escrita sob a ótica do *letramento*, para compreender e pensar os usos e especificidades que vão além do domínio do código e que se relacionam ao modo complexo como o homem se organiza no contexto social, aqui, como salienta Soares, além dessa dimensão, estamos também, com base no conceito de *letramento*, discutindo o aprendizado da escrita e o estado de quem ainda não domina o código escrito, bem como a inserção deste sujeito analfabeto ou semianalfabeto no contexto social, altamente letrado.

Geraldi (2010), no texto "Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê", questiona a pertinência do conceito quando defende que ele não acrescentaria elementos significativos ao de *alfabetização* que justificassem a proposição do novo conceito. Para o autor, "o conceito de letramento gaseificou-se: preenche tudo e nada ao mesmo tempo".

Paulo Freire concebia a *alfabetização* de um modo muito próximo ao que designa o conceito de *letramento*, na perspectiva defendida por Soares. Talvez por isso mesmo, Geraldi não veja em *letramento* um conceito consistente que daria conta de aspectos que o de *alfabetização* não alcançaria.

Kleiman (1995) sugere que o conceito de *alfabetização*, na perspectiva de Freire, abarcaria as preocupações delineadas pelos teóricos que trabalham com o conceito de *letramento*, nessa compreensão mais vinculada ao aprendizado da leitura e escrita nas suas formas mais complexas. Se pensarmos na concepção de *alfabetiza-*

ção defendida por Freire, em que, para além das habilidades individuais de leitura e de escrita, a alfabetização designa um processo sócio-histórico de inserção social e de humanização, vemos que ela realmente engloba, em muitos aspectos, noções enfocadas pelo conceito de *letramento*.

Outra perspectiva de compreensão do conceito de letramento é apresentada por Kleiman, no mesmo trabalho de 1995. A autora traz um ponto de vista do *letramento* menos apegado ao conceito de *alfabetização* e mais voltado ao estudo da compreensão do "desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita" (p. 16). Desta perspectiva, *letramento* não é discutido em relação à *alfabetização*, mas se circunscreve em um campo amplo das ciências humanas que estuda o homem e a escrita em suas relações sociais, não se limitando à porção individual, subjetiva e à aquisição do código que o conceito de *alfabetização* sugere.

Assim, o conceito de *letramento* refere-se ao conjunto de práticas de uso da escrita nos contextos sociais, entendendo que tais práticas variam de acordo com os objetivos dos participantes, com o ambiente e com o modo como se realizam (cf. KLEIMAN, 1995). Dessa forma, o conceito de *letramento* não se limita à ideia de "estado de quem sabe ler e escrever", nem se permite transformar em adjetivo para designar o "ser letrado", como se permite designar o "ser alfabetizado", com base no conceito de *alfabetização*.

Leitura e formação de leitores

Num mundo que se caracteriza pela velocidade da mudança e pelo largo acesso à informação, a leitura e escrita são habilidades que permitem acompanhar a renovação contínua do conhecimento. A atividade reflexiva propiciada pela leitura é também uma forma de aprender a lidar com o excesso de informação e transformar o acesso a ela em conhecimento. O Brasil tem participado de avaliações internacionais que não nos deixam dúvidas a respeito da urgência de construirmos projetos de formação de leitores.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) é uma prova aplicada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para medir o nível de habilidades de estudantes de diferentes países em três áreas do conhecimento: matemática, leitura e ciência. O exame ocorre a cada três

anos para alunos na faixa etária dos 15 anos. Apesar de não ser um país-membro da OCDE, o Brasil participa do Pisa desde 2000. O desempenho do país evoluiu nas últimas edições, mas os alunos brasileiros ainda ocupam as últimas posições do ranking do Pisa. Na avaliação realizada em 2012, o desempenho em leitura piorou em relação a 2009. De acordo com dados do Pisa, o **país somou 410 pontos em leitura**, dois a menos do que a sua pontuação na última avaliação e **86 pontos abaixo da média dos países da OCDE** . Isso significa, segundo os critérios de avaliação adotados, que nossos alunos "são capazes apenas de localizar informações explícitas no texto e fazer conexões simples".

Com isso, o país ficou com a **55ª posição do ranking de leitura**, abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia. Segundo o relatório da OCDE, parte do mau desempenho do país pode ser explicado pela expansão de alunos de 15 anos na rede em séries defasadas. Quase metade **(49,2%) dos alunos brasileiros não alcança o nível 2** de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem.

Esse quadro deveria indicar aos espaços formais e informais de ensino que assumissem como centro de suas atividades a formação do leitor e que, sobretudo os programas de Língua Portuguesa, se transformassem essencialmente em programas de leitura. Primeiro porque responde a uma urgência num país de ainda poucos leitores; e também por se transformar em um projeto que faça sentido para jovens que costumam queixar-se da falta de sentido dos espaços escolares.

A leitura é uma das atividades mais difíceis de serem ensinadas na escola, justamente pela complexidade que envolve o ato de ler. Ela abarca tanto uma dimensão individual, nos processos cognitivos de processamento e construção de sentidos, quanto uma dimensão social, coletiva, enquanto atividade interativa, comunicativa, perpassada pelos modos sociais e cultural de compreensão do mundo. Apesar dos esforços, a escola (principalmente a pública), ainda não tem alcançado resultados satisfatórios. Os indicadores de desempenho que avaliam a qualidade do ensino brasileiro vêm apontando problemas com a leitura e a formação de leitores. Os testes que avaliam a qualidade do ensino brasileiro, tais como o SAEB, Prova Brasil,

ENEM, vêm mostrando resultados pouco satisfatórios em relação às habilidades leitoras. O relatório do ENEM 2013[2], por exemplo, ressalta que:

> Do ponto de vista pedagógico, mais uma vez parece ter sido a ausência de domínio de leitura compreensiva a causa principal de o desempenho da maioria dos participantes situar-se na faixa de insuficiente a regular (cf. INEP, 2013).

A experiência como professora de Língua Portuguesa nos tem mostrado que a distância entre o jovem e a leitura pode ser diminuída mediante práticas que auxiliem na superação das dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos - o que requer aprendizado sistemático. O aprendizado sistemático da leitura deve ser orientado para:

> [...] a ampliação e a consolidação dos conhecimentos do estudante para agir em práticas de prestígio, o que inclui o trabalho sistemático com textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos, etc, considerados os diferentes meios em que circulam: imprensa rádio, televisão, internet, etc [...] essa coletânea de textos deve ser constituída e trabalhada de modo que contribua para que os alunos se construam, de forma consciente e consistente, sujeitos críticos, engajados e comprometidos com a cultura e a memória de seu país.(Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, p.33) .

Os documentos oficiais, como se ilustra acima, indicam que um "trabalho sistemático" para formar leitores presume, ao menos: a utilização de uma diversidade de textos e uma proposta a partir da qual se "construam" leitores críticos. Defendemos, neste trabalho, que o ensino da leitura na escola se faça a partir do desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura (KLEIMAN 1993; KOCH & ELIAS 2006) dentro de um programa que contemple e se organize a partir de agrupamentos tipológicos de gêneros textuais variados (SCHNEUWLY & DOLZS 2007).

---

2. resultados apresentados na página do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - http://portal.inep.gov.br .

A partir do que expusemos sustentamos a necessidade de investigar nessa pesquisa o valor atribuído à leitura, aos suportes e gêneros de textos preferidos, as formas de acesso ao livro e as influências sofridas no processo de formação de leitor em eventos de letramentos dos jovens acolhidos pela Casa Rebeca, uma instituição não formal de ensino e um espaço de múltiplos letramentos.

A Casa Rebeca e a pesquisa

A Casa Rebeca é um espaço educativo, não formal, tem 15 anos de funcionamento e fica situada em um bairro carente na periferia da cidade de Jacobina/Bahia. É um espaço pequeno, doado por uma senhora que idealizou acolher as crianças que ficam soltas pelas ruas do bairro no turno oposto ao da escola, vivendo sob vulnerabilidade econômica. Hoje, acolhe 60 jovens entre meninas e meninos nos turnos matutino e vespertino e sobrevive recebendo doações materiais e de voluntários nos serviços educacionais, médicos e odontológicos.

A expressão espaço não formal é utilizada para descrever locais, diferentes da escola, onde é possível desenvolver atividades educativas. Segundo Jacobucci (2008) espaços não formais podem ser Instituições e não instituições. Na categoria que a autora denomina " instituições" estão incluídos os espaços que são regulamentados e que possuem uma equipe técnica responsável. Na categoria "não institucionais" a autora elenca os ambientes naturais ou urbanos que não possuem estrutura institucionais, mas que permite a realização de práticas educativas no qual se enquadra a Casa Rebeca.

A educação não formal é aquela que se aprende no cotidiano, na relação com diferentes pessoas, pela experiência e em espaços fora da escola, em locais informais onde há processo de interação e intencionalidade na ação, na participação, na aprendizagem e na troca de saberes.

A Casa Rebeca recebe voluntários que proporcionam atividades de leitura, produção textual, artes e envolvimento com atividades físicas dos alunos dos cursos de licenciatura da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que realizam o estágio II (minicurso de 40h). Esses alunos são do curso de Letras Vernáculas, Inglês, Geografia, História e Educação Física. Nesse espaço, os licenciandos aplicam seus projetos de estágio que são supervisionados por professores da Universidade.

A prática de projetos não como uma novidade didática ou um instrumento de renovação do ensino na língua materna que pretende resolver problemas de exclusão e insucesso escolar na área de linguagem, mas como uma antiga prática recontextualizada pelas atuais demandas sociais, ou seja, uma alternativa que promete priorizar a inclusão, a participação e o reposicionamento identitário dos envolvidos. Podemos chamar de projetos de letramento, uma vez que são orientados e destacam a importância de a leitura e a escrita serem trabalhadas como ferramentas para a agência social, garantindo a mudança, a emancipação e a autonomia dos alunos, requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania. Kleiman, (1995).

Nossa pesquisa, caracterizada como pesquisa-ação tem como objetivo conhecer o perfil desses jovens frequentadores da Casa Rebeca para refletir sobre o impacto das práticas de letramento adotadas pelos grupos de licenciandos da UNEB na formação desses leitores. É objetivo final da pesquisa, retornar à este espaço indicando ações voltadas para a promoção do letramento (SOARES 2002; KLEIMAN 1995), a partir dos resultados apresentados.

Procuraremos, num primeiro momento, traçar o perfil dos frequentadores da Casa Rebeca, crianças e adolescentes que estão lá em um turno e em outro estudam nas escolas Municipais e Estaduais da cidade de Jacobina/Bahia. Observando os resultados a fim de apontar especificidades e generalidades que auxiliem a reflexão sobre o processo de formação dos leitores a partir dos eventos de letramento. A análise da relação entre as práticas sociais de leitura, aqui consideradas de práticas de letramento e o perfil dos leitores nos eventos de Letramento nos ajudará a entender como se dá essa formação.

Práticas que favoreçam:

i) o contato “direto” com o texto e não “simulações” de leitura;

ii) a produção de “leituras” pelos alunos e das interações dessas leituras;

iii) reconhecer o impacto de algumas práticas escolares na formação dos leitores investigados; por outro lado, indicar novas ações a serem assumidas na promoção do letramento por agentes envolvidos com a formação de leitores no espaço de formação que é a Casa Rebeca.

Nossos objetivos

Geral: conhecer o perfil do leitor frequentador da Casa Rebeca, espaço não formal de ensino, para refletir sobre o impacto das práticas de letramento adotadas pelos licenciandos da UNEB na formação desses leitores durante o estágio II.

Específicos:

a) Compreender qual o valor atribuído à leitura pelos leitores jovens ;

b) Investigar quais os suportes e gêneros de textos preferidos por eles e as influências sofridas no processo de formação de leitor;

c) Observar e descrever as situações de aprendizagens construídas pelos jovens em relação aos múltiplos letramentos que a Casa Rebeca oportuniza.

Nossa metodologia

Para abordar o caminho da investigação utilizaremos a abordagem qualitativa, a qual não se constitui em um conjunto de técnicas ou métodos fechados, mas é compreendida como uma abordagem flexível, sensível às diferenças contextuais, comuns no mundo social. Este tipo de pesquisa abre espaço para que se possa ter uma compreensão dos problemas que envolvem o mundo social.

Na pesquisa qualitativa, o conhecimento é produzido através dos múltiplos significados constitutivos do(s) fato(s). A interpretação é viabilizada pela intersubjetividade, a qual: "/.../ possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais – ao contrapormos os significados construídos pelos participantes do mundo social" (MOITA LOPES, 1994:332).

A verdade não estaria na reprodução da realidade, como quer a pesquisa positivista, mas na representatividade da seleção. O 'locus' da pesquisa é, geralmente, o ambiente natural, no caso desta pesquisa, o espaço de letramento da Casa Rebeca. O sujeito é aquele que está integrado em uma prática social e, assim sendo, é alguém que interpreta e reinterpreta o mundo do qual faz parte (cf. MOITA LOPES, 1996); é quem, de fato, constrói, na interação com o 'outro', significados para o mundo. É o sujeito dialógico (cf. Bakhtin, 1979), aquele que se faz conhecer através da

linguagem, pois os significados nela se constituem. É um sujeito real, inserido em um contexto social, que vive em um dado momento histórico e político.

A busca de subsídios que contribua para o percurso da pesquisa, visando a compreender a experiência particular dos jovens que frequentam a Casa Rebeca nos levará a trabalhar com o Estudo de Caso. De acordo com Marconi e Lakatos (2006, p. 274), "o estudo de caso é um método de pesquisa que se refere ao levantamento aprofundado de determinado caso ou grupo humano sob todos os seus aspecto.

Recorrerei a duas perspectivas da pesquisa qualitativa como suporte metodológico para a geração dos dados: a interpretativista e a etnográfica. Duas perspectivas que, no meu entender, se completam em estudos como o que ora se apresenta. A perspectiva interpretativista parte do pressuposto de que a realidade tem um caráter dinâmico, mutante, e de que os sentidos se (re)constroem com base nos diferentes momentos históricos vividos por uma sociedade, na e pela linguagem. O acesso ao fato se dá "... de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem." (MOITA LOPES, 1994).

A perspectiva etnográfica contribui com a porção descritiva dos fatos; permitindo a ênfase do trabalho no processo daquilo que se está investigando e não exclusivamente no produto ou nos resultados finais. Esta perspectiva proporciona a riqueza de detalhes que contribui com um melhor conhecimento da(s) realidade(s) investigada(s). Seu objetivo é o de proporcionar "... a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade " (cf. ANDRÉ, 1995:30).

Referências

ANDRÉ, M.E.D.A. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BARTHES, R. & COMPAGNON, A. "Leitura". In: Enciclopédia Einaudi. v.11. Trad. Teresa Coelho. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1987.

BARTON, D. Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language. Oxford: Blackwell, 1994.

BRASIL.MEC/ Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

GEE, J. P. Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses. Oxon, New York: Routledge Falmer, 1996.

GERALDI, J. W. **A**lfabetização e letramento Perguntas de um alfabetizado que lê. 2010
HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. Language in Society, 1982.
JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho.Contribuições dos espaços não formais de educação para aformação da cultura científica. Revista em extensão, vol 7. Uberlândia, p. 55 a 66. 2008.
KLEIMAN, A. (org.) Os Significados do Letramento. Campinas: Mercado Aberto., 1995.
_____.Leitura: Ensino e Pesquisa, 2ª ed. Campinas - São Paulo, Ed. Pontes, 1996.
_____.Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura. 6a Ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999
LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986
MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
MOITA LOPES, L. P Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. D.E.L.T.A., Vol. 10, nº 2, p. 329-338, 1994.
_____. Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas, Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
_____. (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo:Parábola, 2006.
MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) Por uma linguística aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006, p.13-44.
OECD (1999). Measuring Student Knowledge and Skills. Paris: OECD.
ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2006.
RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2004.
ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos: escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.
SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.
SMITH, Frank. Compreendendo a Leitura: Uma Análise Psicolinguística da Leitura e do Aprender a Ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
SOARES, Magda Becker, (1998). Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. , (2003). Alfabetização: a ressignificação do conceito. Alfabetização e Cidadania, nº 16, p 9-17, jul. ntica, 2006.
SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. 2004
STREET, Brian. Literacy in theory and practice. Cambridge: CUP, 1984.

STREET, B. V. What's "New" in New Literacy Studies? Current Issues in Comparative Education, Vol 5 (2). p.77-91, 2003.
TINOCO, Glicia Azevedo. Mundos de letramento de professores em formação no agreste norte -riograndense. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela. Letramentos múltiplos. Natal/RN: UDUFRN, 2008. p.63-92.

Anexos





SIMPÓSIO TEMÁTICO

CONTRIBUIÇÃO DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL PARA LEITURA DE MANCHETE DIGITAL: UM ESTUDO DOS ELEMENTOS IMAGÉTICOS REPRESENTACIONAIS

MARIA CRISTINA MENDES ANTUNES (UPE)
MARIA DO ROSÁRIO DA SILVA ALBUQUERQUE BARBOSA (UPE)

Introdução

A sociedade contemporânea está cada vez mais rodeada por novas tecnologias, novas descobertas e essas são incorporadas às formas de comunicação.Daí a necessidade de fazer-se leitor dos diversos meios que nos são apresentados. A leitura e a escrita antes nos eram apresentadas apenas através dos impressos, atualmente os ambientes virtuais nos possibilitam a interação com textos escritos,sobretudo ricos em imagens, e estas carregadas de significado, não mais meras ilustrações dos conteúdos verbais explicitados.

Com o intuito de realizar a leitura de um texto hibrido, dotado de elementos multimodais, sobretudo da riqueza de informação contida no campo visual de um texto encontramos respaldo na Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (1996, 2006) defendendo que a comunicação visual é um elemento cada vez mais crucial para o evento da comunicação pública, atribuindo ao letramento visual uma questão de sobrevivência, sobretudo no âmbito do trabalho.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar recursos imagéticos visuais apontados em manchetes digitais de caráter público, publicadas em Fanpage jornalística. Para tanto, os estudos relacionados aos processos de leitura de imagens propostos pelos teóricos Kress & van Leeuwen (2006), cujo aporte teórico-prático, denominado Gramática Visual, busca evidenciar elementos constitutivos da imagem, bem como a sua propriedade imanente de construir sentidos. O caráter multimodal dos gêneros em Dionísio (2010), gêneros virtuais em Marcuschi (2010) e Xavier (2003). Tem início apresentando um esboço de gêneros, gêneros virtuais e manchete virtual,

em seguida configurações sobre o caráter multimodal dos textos e apresentamos a Gramatica do Design Visual, por fim uma análise de sua contribuição pra a leitura dos textos multimodais, especificamente de manchetes virtuais.

2Manchete virtual, um gênero digital

O estudo dos gêneros não é novo e temos inúmeras teorias, neste trabalho, teremos como norte a teoria de Marcuschi (2011 p.18) afirmando que "não concebamos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas".

A sociedade atual está imersa em diferentes textos, encontrados em todas as esferas, seja no campo palpável ou apenas visual, o texto impresso ou virtual. E para classificar cada um desses textos temos os gêneros, e estes são cada vez mais dinâmicos, reflexo do ambiente no qual estão inseridos, recursos tecnológicos cada vez mais avançados, chegando até nós o chamados gêneros digitais. O fato de o gênero encontrar novas versões em ambientes virtuais o torna mais flexível, sujeito a maior interação entre o texto e seus receptores, pois estes podem conduzir sua leitura de forma mais autônoma, menos linear, percorrendo os caminhos que lhes convier, uma vez que os hipertextos são dotados me mecanismos que o permitem através de links abrirem mais informações a respeito do objeto, conteúdo, em estudo. Como afirma Xavier (2004, p.174):

> O hipertexto [...] forma de leitura self servisse [...] é o consumidor quem manuseia o cardápio, seleciona o hiperlink desejado para, em seguida, servir-se das iguarias mais apetitosas, na porção desejada, combinada com a velocidade do fluxo do pensamento.

É importante salientar a caracterização do gênero em estudo nessa pesquisa, a manchete virtual, uma versão online da manchete jornalística, que nos é apresentada como um gênero multimodal.A manchete virtual é uma prática comunicativa realizada num espaço virtual, reconfigurando as tradicionais noticias impressas. É um corpo que agrega um teor multimodal mais amplo por ser um instrumento de

maior flexibilidade, já que oferece mecanismos que possibilitam maior liberdade para o leitor construir sua leitura como foi mencionado anteriormente, através de hiperlinks, e também pela oferta de uma maior dosagem de recursos semióticos, imagem, cor, som, elementos privilegiados no suporte virtual.

Multimodalidade

A ideia de texto com um todo composto por representações de signos visuais, sonoros, verbais entre outros foi introduzida por Kress e van Leeuwen, a Teoria Multimodal do Discurso, alicerçada na Gramatica do Design Visual. Sendo assim, segundo Vieira (2015 p.20) "a Teoria do Discurso Multimodal é capaz de incorporar e dar conta das mudanças na linguagem, provocadas pela globalização, e pelas novas tecnologias". Podemos dizer que a multimodalidade é o retrato da cultura cada vez mais dinâmica da sociedade, em seus vários aspectos. Da mesma forma que a linguagemverbal, carrega significados, os mecanismos visuais também o carregam.

Conforme Kress e van Leeuwen, mentores da Teria Multimodal, podemos tratar o campo imagético tal qual o campo verbal de um texto, posto que ambos são dotados de informações importantes para se efetivar a leitura de um texto . Como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam paraa interpretações particulares das formas de experiências de interação social. Até certo ponto, estas também podem ser expressas linguisticamente. Os significados pertencem à cultura, em vez de pertencerem a modos semióticos específicos. (Kress e van Leeuwen 2006 [1996]. P. 2)Os significados estão conjugados formando uma totalidade de sentidos , unindo as informações visuais às verbais, formando um todo , o texto multimodal.

Para Dionísio (2006 p. 21) as imagens na contemporaneidade passam a compor o sentido dos textos em união à modalidade escrita, deixando de apresentar caráter estritamente ilustrativo, não sendo escassos os "casos em que textos visuais são responsáveis pela sistematizaçãode informações não contidas no texto escrito". O campo visual acrescenta significado ao texto.Mayer (2001) já afirma que uma aprendizagem significativa engloba a conexão dos distintos canais de processamento cognitivo. Selecionar, organizar e integrar a informação de ambos os canais é o caminho para uma efetiva aprendizagem de textos que associam a materialidade visual à escrita.

Gramática do design visual

Falar da Gramática do Design Visual (doravante GDV), nos remonta a mencionar sua precursora, a Linguística Sistêmico Funcional (doravante LSF) de Halliday, pois nesta encontra denominações e funções que também representam a linguagem visual.Comecemos definindo a visão de linguagem na GSF, a concebe como escolha, seu foco de interesse é o uso da língua como forma de interação, como é usada. Baseado nesse contexto de uso temos a definição e visão de gramática, segundo Halliday (1985 p.101):

> Gramática vai além de regras formais de correção. Ela é um meio de representar padrões da experiência. Ela possibilita aos seres humanos construir uma imagem mental da realidade, a fim de dar sentido às experiências que acontecem ao seu redor e dentro deles.

Estuda a língua e as distintas funções que exerce, nesta o sujeito articula significados conforme os contextos nos quais está inserido e realiza a comunicação. De acordo com o objetivo da comunicação Halliday (1985, 1994) propõe três funções para a linguagem, especificamente, metafunções. A metafunção ideacional representa os significados de nossas experiências, a interpessoal representa a interação e os papeis assumidos pelos participantes e a textual está ligada à organização e ao tema do texto.

É importante salientar que a comunicação se realiza através do uso das três metafunções simultaneamente. “Uma gramática funcional, é assim, aquela que constróitodas as unidades de uma língua como configurações de funções e tem cada parte interpretada como funcional em relação ao todo”. Cunha (2011 p.28)

Assim como as metafunções são o sustentáculo da GSF, baseado nessas e revelando a fundamental importância do campo visual na construção de sentidos de um texto temos a Gramática do Design Visual de Kress & Van Leeuwen (1996;2006) defendendo a possibilidade de uma gramatica para análise das imagens.

> [...] Acreditamos que a comunicação visual está se tornando um campo cada vez menos de especialistas e cada vez mais crucial à comunicação pública. Isso inevitavelmente leva ao surgimento de novas regras, mais formais de ensino. Não ser letrado em comunicação visual poderá acarretar sanções sociais. Dominar o chamado letramento visual será uma questão de sobrevivência especialmente nos locais de trabalho. (2006[1996], p.13)

A articulação dos modos semióticos na realização concreta de um evento comunicativo é um fator determinante, temos então, o aparato necessário para essa ocorrência, fazendo a correlação entre a Gramatica do Design Visual e a Linguística Sistêmico-Funcional. Kress & Van Leeuwen (1996,2006) estabelecem conexão entre as metafunções propostas por Halliday para a linguagem com as potencialidades de compreensão do campo visual, verbal, sonoro, que podem formar um texto.

A Gramática do Design Visual , portanto utiliza a organização metafuncional aplicada ao âmbito visual e faz correspondência com as metafunções de Halliday: a função representacional (ideacional na linguagem) é responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos , e as circunstâncias em que ocorrem. A função interativa (interpessoal na linguagem), responsável pela relação entre os participantes , onde os recursos visuais constroem visualmente a natureza das relações de quem vê e o que é visto. Por fim, a função composicional (textual na linguagem), se refere aos significados obtidos através da distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem.

A metafunção representacional, foco de nosso estudo, está associada aos participantes representados a imagem, podendo ser apresentados a partir de estruturas narrativas e conceituais. Dentro da narrativa podemos ter processos de ação, reacional, verbal e mental, assim como dentro das conceituais podemos encontrar processos classificacional ou analítico. Este será o suporte teórico no qual nossa pesquisa se embasará, elencando a contribuição da GVD mais especificamente da metafunção representacional na leitura de manchetes virtuais, quais informações podemos colher nos recursos imagéticos destas publicações.

Aspectos metodológicos

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, pois uma análise qualitativa, conforme Marconi e Lakatos (2011), apresenta suas características focadas particularmente para a descrição e análise de dados, bem como, enfatizar seus significados. A proposta das autoras é que se faça a correlação entre os dados da pesquisa e o seu quadro teórico. Tem como objetivo analisar de que forma os recursos imagéticos visuais apontados em manchetes digitais de caráter público contribuem na efetivação da leitura, associando os elementos visuais aos verbais.

O corpus é formado por quatro manchetes virtuais, coletadas em 17 de março, 12,22 e 27 de agosto, publicadas na Fanpage oficial do Diário de Pernambuco. A seleção dos textos seguiu dois critérios: deveria ser referente a acontecimentos marcantes e de conhecimento da sociedade; apresentar elementos verbais e visuais.

Quanto aos procedimentos é uma pesquisa de aspecto bibliográfico, pois apresenta um referencial teórico que é sustentáculo da análise, constituído por Halliday (1985,1994), Kress & Van Leeuwen (1996,2006), Marcuschi (20011, 2004, 2002) e Dionísio (2005,2006).A análise e a discussão dos dados discorrem a partir do contexto social e de sua relação com a escolha representacional: narrativa e conceitual.

Recursos imagéticos e sua contribuição na construção de sentidos

Halliday (1994 p.106) afirma que a “a impressão mais poderosa que temos da experiência é a que consiste em goings-on _ acontecer, fazer, sentir, significar, ser e tornar-se”, ou seja, ´e a organização dos acontecimentos na linguagem, a própria sintaxe. Kress e van Leeuwen afirmam que visualmente, também existem estruturas que favorecem a construção das experiências dos indivíduos, a chamada função representacional da imagem. Na linguagem, a sintaxe acontece através da ordenação das palavras, nas imagens através da relação entre os elementos espaciais.

Detalhando a função representacional, esta pode ser narrativa ou conceitual. As representações narrativas os participantes executam ações e podem se dá através de processos de ação não transacional, transacional, unidirecional e bidirecional, reacional não transacional e transacional, mental, verbal e de conversão. As representações conceituais analisam ou classificam os elementos contidos nas imagens e podem se dá por processo classificacional ou analítico.

Passemos à análise das manchetes virtuais em questão, estas como mencionadas, são encontradas na Fanpage oficial do Diário de Pernambuco.

Vamos a primeira manchete.



Na figura 01, a função representacional se dá por uma estrutura narrativa que é composta pelo processo de ação transacional unidirecional, pois na imagem acima um dos participantes assume o papel de Ator, executa uma ação, enquanto o outro assume o papel de "Meta, o participante a quem o vetor está direcionado, a quem a ação é feita e para quem a ação está direcionada" (Kress e van Leeuwen 2000 p.62). O processo observado explicita as ações executadas pelos participantes. O Ator representado pelo ex-presidente Lula, produz uma ação indicada pelo vetor, que por sua vez aponta o direcionamento da ação executada por esse participante, por Fim o Meta, a quem o vetor direciona, representado pela presidenta Dilma Roussef.

A análise da função representacional que a figura oferece, proporciona-nos a possível leitura de que o ex-presidente Lula executa a ação deerguer o braço da então presidenta, Dilma Roussef, e o faz com o intento de comemorar , declarar que ela saiu vitoriosa, esta por sua vez recebe-o com entusiasmo demonstrado pelo sorriso de satisfação que o seu sorriso denota. Não podemos esquecer ainda, de fazer menção a expressão facial de Lula também que transparece emoção, sensação de alívio.Analisando ainda a imagem, notamos que os olhares dos participantes estão direcionados cada um para pontos diferentes, mas o alvo de seus olhares não estão presentes na imagem estabelecendo um processo reacional não-transacional.

Passemos a segunda manchete.

Diario de Pernambuco adicionou 13 novas fotos ao álbum **"Especial: Em nome do pai".**
12 de agosto às 17:42

Em nome do pai, do filho, de um amor contido. Em nome da face silenciada da epidemia do zika vírus e do fenômeno dos bebês com microcefalia no Brasil, nove homens revelam como foram concebidos e nasceram de novo. Como choram, vivem, sofrem, sonham. Julgam e são julgados enquanto respiram imersos em uma tragédia familiar. Como sufocam emoções, medos e alegrias para se adequar a um papel social histórico, secundário quando se busca uma narrativa emotiva. Esta reportagem jornalí...
Ver mais









A manchete 02 apresenta representação de estrutura narrativa composta por processos distintos, visto que é formada por mais de uma figura. Comecemos pela a imagem que ganha maior campo visual, temos uma representação através do processo de ação, temos um ator que executa a ação de segurar e beijar e o segundo participante, o meta, o bebê que no colo do pai. Ainda nesta figura, podemos perceber que a imagem central está focada na figura paterna protegendo e fazendo um carinho no filho, enquanto que, num espaço de fundo encontram-se possível mãe

e irmã da criança, distribuição de espaço justificada pelo título do texto, vinculado também à data comemorativa de dia dos pais.

Observando a imagem da criança, esta tem um olhar direcionado à pessoa do pai, realizando um processo reacional e sendo o reator. Segundo Kress e van Leeuwen (2000 p. 64) “o reator é aquele participante que faz a ação de ver... Deve ter olhos visíveis e ser capaz de demonstrar expressões faciais”. E como a imagem apresenta um segundo participante, para quem o olhar é direcionado processo reacional transacional.

Na segunda imagem temos mais uma vez uma estrutura narrativa formada pelo processo de ação transacional unidirecional, a figura do pai, o ator, executa a ação de beijar a criança, esta por sua vez é o participante a que a ação é dirigida é o meta.As imagens que seguem, ambas apresentam estrutura narrativa composta por processo reacional não transacional, pois a direção do olhar de seus participantes é ignorada, ou seja um segundo participante não é conhecido.No entanto, há uma particularidade presente em todas as imagens, os participantes que representam a figura paterna, todos carregam um toque de amor, carinho,proteção, expressados pela maneira como se portam perante as crianças, os participantes meta, de suas ações.

Passemos a terceira manchete.

Diario de Pernambuco
22 de agosto às 06:03
Gesto de campeão <3 <3



Atleta polonês vai leiloar medalha para ajudar criança com câncer
DIARIODEPERNAMBUCO.COM.BR | POR DIARIO DE PERNAMBUCO

Na manchete 03, a função representacional, se organiza de forma diferente dos textos anteriores, a presença apenas de um participante,postado numa imagem central maior, e ao lado, em pôsteres menores, objetos. O evento se dá através de uma estrutura narrativa composta por processo reacional, pois se efetiva por meio do vetor “formado por uma linha de olhar, pela direção do olhar fixo de um ou mais participantes” (Kress e van Leeuwen2004 p.64). O participante é percebido como reagindo ao que olha mais do que executando uma ação, reage àquilo que vê , é denominado por Kress e van Leeuwen de Reator.

Realizando uma associação entre os elementos imagéticos e verbais permite-nos a leitura de que o olhar do Reator está direcionado ao atleta mencionado nos signos verbais. E mais, o olhar remete a uma esfera de carinho, sentimento. Dialogando ainda com os signos verbais, o efeito da posição da medalha, sendo colocada à disposição para leilão.

Passemos a quarta manchete

Diario de Pernambuco
DIARIO DE PERNAMBUCO
3 H
ALÉM DE TER MAIS DE 100 MEDALHAS, A ATLETA ARRASA NA DANÇA! DÁ UMA OLHADA:
(VIA VIVER)



PROMESSA DE MEDALHA DA PARALIMPÍADA, CAMILLE RODRIGUES FAZ SUCESSO NA WEB COM DANÇA
DIARIODEPERNAMBUCO.COM.BR|POR DIARIO DE PERNAMBUCO

A manchete 04 apresenta mais uma vez uma representação de estrutura narrativa composta por processo reacional não transacional, uma vez que o vetor formado pelo olhar do único tem uma direção ignorada, mas demonstra estar direcionado ao leitor, e unindo ao gesto com a mão sugere um convite.Segundo Carvalho (2010 p.268) citando Kress e van Leeuwen, a comunicação visual possui recursos para constituir e manter interações entre os participantes representados e os produtores e espectadores da imagem. Os participantes em interação são, portanto,

indivíduos reais que produzem e atribuem sentido às imagens no contexto das instituições sociais que, em diferentes graus e formas, regulam o que pode ou não ser expresso através das imagens.

A imagem dá ideia de movimento, de leveza, sugere total desembaraço, domínio do corpo e da arte que está realizando. A expressão facial denota concentração e prazer, passando a impressão de que aquela atividade não caracteriza nenhum obstáculo para ela.

Retomando as quatro manchetes em análise, podemos concluir que em todos os casos houve o diálogo entre os signos verbais e visuais na construção de sentido, efetivando a ideia de colaboração entra ambos para a realização de uma leitura significativa dos textos em questão. E mais, a leitura das imagens nos permitiria ir ainda além à obtenção de informações, se explorássemos as demais metafunções da GDV, detivemo-nos à representacional, objetivo de nossa pesquisa.

Considerações finais

É inegável que com o avanço da tecnologia novos meios de comunicação, novos suportes textuais, novos gêneros vieram à tona decorrentes desse boom tecnológico, consequentemente novos aportes teóricos fizeram-se necessários para corroborar na elucidação e compreensão dos mesmos. A teoria da Multimodalidade, a Gramatica do Design Visual são exemplos desse fato, pois vem contribuindo na leitura significativa dos nossos gênero híbridos.

Para Rojo (2011), o desenvolvimento das tecnologias da comunicação com suas práticas sociais específicas de leitura faz com que a escola foque seu trabalho nessa perspectiva e parta dela para ensinar, a sociedade apresenta textos cada vez mais semióticos e exige leitores que conheçam as múltiplas linguagens que fazem parte dos mesmos "... se houve e se há mudança, nas tecnologias e nos textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças".

Fica evidente que no processo de leitura de um texto multimodal o conteúdo visual transmite informações importantes que permitem ao leitor compreender e apropriar-se do mesmo, toda imagem induz significados, por isso devemos explorar o campo imagético atribuindo- lhe a devida atenção.

Referências

CARVALHO, Flaviane Faria. Semiótica Social e Gramática visual o sistema de significados interativos. Revista anglo saxônica SER. III N. 1 2010

CUNHA, MARIA ANGÉLICA DA Transitividade e seus contextos de uso/Maria Angélica da Cunha, Maria Medianeira de Souza: Cortez, 2011.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI,A.M.; GAYO-DEKA, B.; BRITO, K.S.(orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. Palmas e união da Vitória, PR: Kaygangue, 2005

HALLIDAY, M.A.K. Sistemic background. In Benson, James e Greaves, Willam, eds. Systemicperspectivesondiscourse. Vol . 1. Norwood, New Jersey; AblexPublishing Corporation, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. Na introductiontofunctional gramar. 2nd ed. London, Arnold, 1994.KRESS,G.;van LEEUWEN, T.1996. **Reading images:** The gramar of visual design.London/New York, Routlege,

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. Reading images: the gramar of visual design. London and New York; Routledge; 2. Ed, 2006 [1996]

MARCONI,M.A; LAKATOS, E. M. Metodologia científica. São Paulo: 2011

MARCUSCHI in Gêneros Textuais e Ensino/ Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra, (organizadoras).-São Paulo: Parábola Editorial, 2010

MAYER, R. Multimedialearning. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROJO,Roxane; MOURA, Eduardo . Multiletramentos na Escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

VIEIRA, Josenia. Introdução à multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise do Discurso Crítica, Semiótica Social/ Josenia Vieira e Carminda Silvestre. – Brasília, DF; J. Antunes Vieira ,2015. 170p. ; 21cm.

XAVIER,Antônio Carlos. Dos Santos. Hipertexto e Pós-modernidade. Revista Investigações: Linguística e Teoria literária, Recife, v.16,n.2,2003

SIMPÓSIO TEMÁTICO

CULTURA E TRANSITIVIDADE: UM ESTUDO DE NARRATIVAS ESCOLARES SOB A ÓTICA DA LINGUÍSTICA SISTEMICO-FUNCIONAL

MINÉIAS ALVES PINHEIRO DE ARAUJO (UPE)
MARIA DO ROSÁRIO DA SILVA A. BARBOSA (UPE)

Introdução

A linguagem de um povo e sua forma de expressão também faz parte da sua cultura e identidade é através dela que estabelecemos relações e nos comunicamos. Ela não existe por si só, precisa de usuários interagindo entre si, para que exista como sistema de comunicação. É então formada por sistemas interligados, que nos possibilita criar significados. Ela não é estática e está em constantes mudanças, à medida que nos apropriamos do seu sistema linguístico e o transformamos em contextos de uso, exercitando sua função social, passa a ser funcional, então diante do nosso contexto cultural e social que é o bordado manual, vamos analisar um (01) texto produzido por educando do 9º ano do ensino fundamental, com a temática cultural do bordado manual de Passira-PE, para verificar como eles estão produzindo seus textos dento de uma perspectiva de uso da língua, através do Sistema de Transitividade e seus elementos (processos e participantes) que envolvem seu funcionamento e sua relação com a linguística sistêmico-funcional.

Nos apoiaremos nos estudos de Halliday (1984) e Halliday e Mathiessem, (2004) sobre a linguística sistêmico-funcional, principalmente a metafunção experiencial que se materializa no sistema de transitividade. Faremos também uma analise sobre cultura e sua relação com a linguística sistêmico-funcional.

Cultura e Linguística Sistêmico-Funcional

Cultura se refere a tudo aquilo que nos orientam dentro da sociedade em que vivemos. É através dela que nos relacionamos uns com outros, que nos identificamos como membros da sociedade e por ela expressamos quem realmente somos. Seja na comunidade onde moramos, na escola, na igreja ou em qualquer lugar que frequentamos, sabemos que somos parte do meio devido aos costumes que compartilhamos e aceitamos como sendo parte da nossa vida, assim Araújo, Bridi e Motim (2013, p. 124) dizem que "é a cultura de uma sociedade que define os parâmetros do bem e do mal, do justo e do injusto, do lícito e do ilícito. Envolto nessa relação com sua cultura, o indivíduo pode se adaptar, se sujeitar ou se rebelar".

Na antropologia a cultura está relacionada com a evolução histórica e o que o ser humano é capaz de produzir, na sociologia relaciona-se com a interação social e sua organização na sociedade em que vive. Com isso percebemos que na sociedade são apresentas formas culturais diferenciadas que por causa disso não devemos nos prender a uma cultura específica, mas a culturas no plural, já que mesmo dentro de uma determinada sociedade há grupos diferentes com costumes e saberes diferenciados, assim Tomazi (2013, p. 245) diz que "Existem, portanto, "culturas", e não "a cultura", e é essa diversidade cultural que explica as diferenças entre as sociedades humanas".

A humanidade é formada por etnias diferentes com formas diferentes de expressar o seu modo de vida, dentro dessas diferenças a cultura exerce um papel fundamental, ao falarmos sobre grupos diferentes precisamos antes de qualquer coisa, conhecermos a comunidade a qual pertencemos, daí poderemos entender que outros grupos sociais possuem valores e costumes diferenciados dos nossos e que nem por isso são piores ou melhores são apenas diferentes, mesmo que tendamos a avaliar os outros a partir do nosso grupo social. Para Araújo, Bridi e Motim (2013, p. 127) "A **diversidade cultural**[1] diz respeito às distintas maneiras segundo as quais sociedades e grupos sociais se organizam e se relacionam entre si e com a natureza".

1. Grifo das autoras.

A língua é a maior expressão cultural de um povo, por ela estabelecemos relações, nos comunicamos e nos identificamos. Ela não é estanque e está sempre em constante transformação, sofrendo mudanças que se adaptam a necessidade comunicativa de seus usuários. Partindo desse pressuposto dizemos que a língua está sempre em uso e dela se apropriam os falantes para expressar o que pensam, sentem e desejam, fazendo escolhas do modo como utilizá-la. A linguística sistêmico-funcional (doravante LSF) defende a língua como interação entre usuários de uma mesma cultura e Barbara e Macêdo (2009, p. 90) caracteriza a linguística sistêmico-funcional da seguinte maneira:

> A LSF é caracterizada como uma teoria social porque parte da sociedade e da situação de uso para o estudo da linguagem; seu foco está em entender como se dá a comunicação entre os homens, a relação entre indivíduos e desses com a comunidade. Caracteriza-se também como uma teoria semiótica porque se preocupa com a linguagem em todas as suas manifestações. Procura desvendar como, onde, porque e para que o homem usa a língua, bem como a linguagem em geral, e como a sociedade o faz.

Pensando uma língua que muda de acordo com a intenção do falante e seus propósitos de comunicação, que nos dar liberdade de escolher como vamos usá-la, fazendo essas escolhas para produzirmos significados, Cunha e Souza (2011) diz que a linguística sistêmico-funcional é um modelo que se espelha numa teoria onde a língua é uma escolha e como ela é usada para promover a interação entre os falantes. Para Santos (2014) ela é um sistema onde o falante usa para produzir sentido deixando de ser um agrupamento de regras e passando a ser um sistema onde as relações de interação produz significado.

Podemos então entender que a LSF está preocupada com a língua como um todo, não apenas com sua estrutura, mas principalmente com o uso que fazemos dela como usuários em situações de comunicação. Usamos a linguagem para interagir uns com os outros, nos identificarmos como participantes de um determinado grupo, mostrar o que queremos, o que desejamos e acima de tudo produzir significado para o que dizemos ou escrevemos. Para que se dê essa interação fazemos escolhas dentro do sistema linguístico e as colocamos em uso.

Silva, Gomes e Barbosa (2012, p. 02) dizem que "a linguística sistêmico-funcional diz respeito a uma teoria geral do funcionamento da linguagem humana, concebida a partir de uma abordagem descritiva, baseada tanto na forma quanto no uso linguístico", quando usamos a língua fazemos isso através do texto, já que é através dele que expressamos nossas ideias e conceitos e por ele nos comunicamos. Gouveia (2009) ressalta que o texto é a unidade fundamental e por ele acontece qualquer situação de interação, sendo ele a própria unidade de uso da língua, o que se produz quando se comunica.

Quando produzimos um texto e queremos através dele expressar nossas ideias esperamos que o leitor compreenda o que queremos dizer, para que isso aconteça ele terá que ir além do texto, terá que buscar o que está no contexto que envolve a produção do texto, e vários elementos são invocados para que na situação de interação em que o produtor e o leitor estão inseridos aconteça a comunicação.

> Em outras palavras, podemos dizer que, em uma situação de interação, quando levamos em conta os interlocutores, os conhecimentos considerados como compartilhados, o propósito da comunicação, o lugar e o tempo em que nos encontramos, os papéis socialmente assumidos e os aspectos histórico-culturais, estamos atuando com base no contexto e em seus elementos constitutivos. (KOCH e ELIAS, 2014, p. 76)

Tudo o que está além do texto envolve o contexto, o que nos possibilita uma compreensão maior do texto produzido e como diz (*ibid*., 2014, p.77) o contexto é "tudo aquilo que de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido" e para Gouveia (2009) o contexto é de suma importância para a Linguística Sistêmico-funcional.

Como vimos anteriormente à cultura faz parte da natureza do homem, por meio dela vivemos em sociedade e que o ser humano produz cultura de duas formas; uma interna e outra externa que correspondem ao material e espiritual (CARMO, 2012). Partindo do pressuposto que a cultura envolve o ser humano em todas as suas dimensões não podemos deixar de lado o uso da língua dentro do contexto cultural o qual o falante está inserido. Diante do que colocamos sobre cultura, vejamos o que a linguística sistêmico-Funcional compreende sobre cultura e seu papel para a produção do sentido.

> Ao percebermos cultura ligada a modos de vida capazes de caracterizar uma coletividade, podemos entendê-la sociosemioticamente como um sistema de signos e significados criados pelos grupos sociais, em função das necessidades comunicativas, o que parece ser o ponto-chave de aproximação com a LSF. (CARMO, 2012, p. 71)

Ao produzimos um texto devemos levar em consideração todos os elementos que o envolvem, a situação em que foi produzido, os interlocutores que realizam a interação, o porquê da produção, enfim quando o texto for produzido o contexto cultural e social no qual estão inseridos os produtores, devem ser levados em consideração. Santos (2014) coloca que a relação do texto com a condição em que foi produzido passa pelo contexto no qual o produtor está inserido e que desenvolve entre eles uma relação dialética, interna e dinâmica e dependendo de suas escolhas linguísticas constroem seu contexto social, um não pode existir sem o outro.

A cultura faz parte de um sistema e inseridos nesse sistema estão o contexto de situação e o contexto de cultura. Para Fuzer e Cabral (2014, p.27) "*contexto de situação* é o ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando" e em relação ao contexto de cultura (*ibid*., 2014, p.28) dizem que "refere-se não só a práticas mais amplas associadas a diferentes países e grupos étnicos, mas também a práticas institucionalizadas em grupos sociais, como a escola, a família, a igreja, a justiça, etc.".

Cunha e Souza (2011) definem o contexto de cultura como sendo tudo o que gera significado em uma cultura particular e dentro dele os interlocutores usam a linguagem em seus ambientes específicos, conhecidos como contexto de situação. É dentro do contexto de cultura que os seres humanos expressam suas experiências, suas ideologias e constroem relações sociais. Os textos ganham significados diferentes de acordo com o contexto cultural no quais foram produzidos e conhecendo esses contextos podemos compreender adequadamente o que ele está nos dizendo, pois conheceremos a história cultural dos produtores e suas práticas (FUZER, 2010).

Sistema de transitividade

Para expressarmos o mundo que nos rodeia e todo o seu significado utilizamos o sistema de transitividade, é através dele que colocamos nossas experiências de vida. Fuzer e Cabral (2014, p. 39) dizem que "os significados experienciais relacionam-se com o que se faz no mundo – o campo. A parte da gramática em que se manifestam os significados experienciais é o sistema de transitividade". Essa concepção do sistema de transitividade para expressar o mundo que nos rodeia não é vista pela gramática tradicional, nela a transitividade é apenas uma propriedade do verbo, onde se estabelece uma relação entre os participantes da oração no qual um exerce influência sobre o outro, ou seja, uma espécie de transferência de informações. Partindo desse pressuposto Furtado da Cunha (2009, n.p.) diz que:

> Para a gramática tradicional, a transitividade é uma propriedade do verbo, e não da oração: são transitivos aqueles verbos cujo processo se transmite a outros elementos, que lhe completam o sentido. Por oposição, nos verbos intransitivos a ação não vai além do verbo. Ou seja, a classificação de um verbo como transitivo ou intransitivo se apoia na presença ou ausência de um SN (critério sintático) exigido pelo significado do verbo (critério semântico). Conforme a ideia tradicional de transitividade, um verbo transitivo é aquele que descreve uma relação entre dois participantes de tal modo que um participante age sobre o outro. Um verbo intransitivo á aquele que descreve uma propriedade, um estado, ou uma situação que envolve apenas um participante. Na visão tradicional os três elementos da transitividade (sujeito, ação, objeto) coocorrem.

Como as experiências humanas são eventos que acontecem de acordo com o que fazemos, falamos, agimos, pensamos e por outros tantos, "sendo a transitividade a responsável pela materialização dessas atividades através dos tipos de processos (verbos), cada um deles modelando uma fatia da realidade". (CUNHA e SOUZA, 2011, p. 67)

Os processos dentro do sistema de transitividade correspondem às ações que são executadas pelos participantes dentro do ato de comunicação, (*ibidem*., 2011, p.

68) definem processos como sendo “os elementos responsáveis por codificar ações, eventos, estabelecer relações, exprimir ideias e sentimentos, construir o dizer e o existir; realizam-se através de sintagmas verbais”, de acordo com as experiências vividas pelos seres humanos podemos dividir os processos em três principais que são: materiais, mentais e relacionais e três secundários: comportamentais, verbais e existenciais. Para cada processo temos seus participantes relacionados.

Os Processos Materiais correspondem a área do “fazer”, quando acontecem mudanças externas, físicas e perceptíveis no fluxo de energia. Nesse processo o participante chamado de Ator realiza a ação que se desdobrará em um determinado desfecho diferente da fase inicial. Nesse desfecho outro participante é diretamente afetado, esse participante recebe o nome de Meta, temos também o Beneficiário quando se beneficia da ação verbal e a Extensão que completa a ação especificando-a. Os Processos Mentais são usados quando desejamos expressar o que sentimos, a nossa percepção do interior e do exterior, nesse processo o participante é um ser humano, que sente, pensa e deseja, ou coletivos de humanos, por exercerem funções típicas dos seres humanos. Nesse tipo de “orações ou sentenças, com processos mentais respondem à pergunta *o que você sente, pensa ou sabe sobre x?*”[2] (CUNHA e SOUZA, 2011, p. 73). Temos dois participantes o Experienciador aquele que é consciente, que pensa e sente e o Fenômeno que se refere ao fato sentido experimentado.

Os Processos Relacionais são usados para estabelecer relações entre as pessoas da oração, por meio desse processo atribuímos características e diferenciamos umas das outras identificando-as. Para Cunha e Souza (2011, p. 73) “são aqueles que estabelecem uma conexão entre entidades, identificando-as ou classificando-as, na medida em que associam um fragmento da experiência a outro”. Os Processos Relacionais são classificados em três tipos: Intensivos, Possessivos e Circunstanciais. Os Intensivos são usados para caracterizar uma entidade, os Possessivos estabelecem relação de posse com a entidade e os Circunstanciais estabelecem relação de circunstâncias de tempo, modo, lugar, causa e outras. Esses tipos de Processos Relacionais se apresentam de dois modos: por Atribuição ou Identificação. Seus partici-

2. Grifo das autoras.

pantes variam de acordo com o modo como se apresentam para o Atributivo temos os participantes Atributo e Portador, para os Identificativos temos os Identificador e Identificativo.

Usamos os Processos Verbais quando precisamos comunicar ou apontar algo, "refere-se aos verbos que expressam o dizer; são os processos do comunicar, do apontar" (CUNHA e SOUZA, 2011, p. 74). Seus participantes são: Dizente e Verbiagem, Receptor e Alvo. Nas orações verbais é comum o uso de outra oração exercendo o papel de verbiagem, onde a primeira será verbal e a segunda será de outro tipo podendo ser classificada normalmente e poderão vir em forma de citação ou relato. Os Processos Comportamentais referem-se ao comportamento humano, com atividades físicas, psicológicas, fisiológicas e verbais. Esse processo está associado aos processos materiais e mentais e é facilmente confundido com eles. Como participantes temos o Comportante e o Behaviour (sem tradução para a Língua Portuguesa).

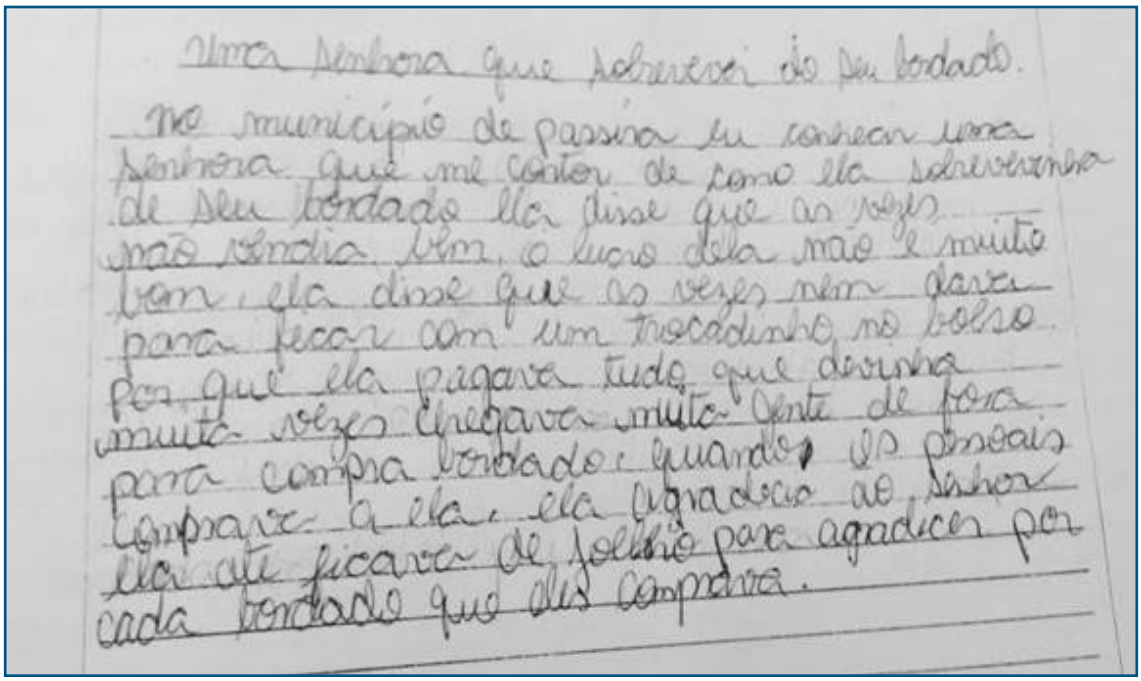
Contextualização e análise

A pesquisa foi realizada com alunos do 9º ano de uma escola pública do município de Passira. O município possui aproximadamente 30.000 habitantes, sua maioria vive na zona urbana, porém a zona rural também é muito populosa, vive basicamente da agricultura do milho e feijão, já foi considerado o maior produtor de milho do estado, mas hoje não produz como antes. Tem um pequeno comércio que atende ao município. Culturalmente Passira é muito rica, tem várias manifestações culturais como o Cavalo Marinho, o Coco, as festas tradicionais religiosas ou não, temos Mocinha da Passira repentista conhecida em todo o Brasil, porém é no bordado que o município se apresenta, é através dele que expressamos quem somos.

O Bordado Manual produzido no município é fonte de renda para muitas famílias, não importa se é homem ou mulher, criança ou idoso, é possível ver alguém bordando nas calçadas. Conhecido e comercializado em todo o país e até exportado para diversas partes do mundo, o bordado garante renda para toda a cidade.

Para este trabalho analisamos um texto produzido por estudante de uma escola municipal, o texto é considerado narrativo por apresentar características próprias desse tipo textual como discurso direto e indireto, narrador e personagens. No

texto identificamos os elementos da transitividade (processos e participantes) e sua importância para a construção do sentido do texto.


Uma Senhora que sobrevive do seu bordado.

No município de passira eu conheci uma senhora que me contou de como ela sobrevive de seu bordado ela disse que as vezes não vendia bem, o lucro dela não é muito bom, ela disse que as vezes nem dava para ficar com um trocadinho no bolso. Por que ela pagava tudo que devinha muitas vezes chegava muita gente de fora para compra bordado e quando as pessoais comprava a ela, ela agradeci ao Senhor ela até ficava de joelho para agradeci por cada bordado que dis comprava.

Ao analisar o texto verificamos que é formado basicamente de Processos Materiais onde são desenvolvidas as ações do fazer. Detectamos 9 (nove) orações com este processo, os verbos utilizados para a construção do sentido foram: conhecer, vender, contou, pagar, chegar, comprar, agradecer e ficar.

(01) *Eu* **conheci** *uma senhora*[3].

(02) Não **vendia** bem.

(03) *Ela* **pagava** *tudo* que devinha.

(04) Muitas vezes **chegava**...

(05) Muita *gente de fora* para **comprar** *bordado.*

(06) *As pessoas* **comprava** *a ela*.

3. Os exemplos foram retirados do texto aqui reproduzido, neles as palavras em negrito correspondem aos processos (verbos) e as em itálico correspondem aos participantes.

(07) Por cada bordado que *eles* **comprava.**

(08) *Ela* **agradecia** ao *senhor.*

(09) Para **agradecer** *por cada bordado*...

(10) *Ela* até **ficava** *de Joelho*.

As orações que apresentaram processos materiais tiveram como participantes: o Ator, aquele que faz a ação, ele está presente em todas as orações com este processo, inclusive aquelas com verbos intransitivos. Encontramos este participante nos exemplos (01), no exemplo (02) e (04) os participantes haviam sido citados anteriormente e as orações apresentam verbos intransitivos, (03), (05), (06), no (07) a oração também apresenta verbo intransitivo, possuindo apenas um participante, (08) e (10). Nos exemplos (01) e (08) os participantes são chamados de Meta para quem o processo é direcionado e diretamente afetado por ele. Nos exemplos (03), (05), (09) e (10) os participantes são chamados de Extensão quando o participante completa a ação especificando-a. Apenas no exemplo (06) temos o participante beneficiário, aquele que se beneficia da ação do verbo.

Também encontramos no texto três (03) Processos Verbais referentes à ação do dizer, comunicar, relatar e são muito comuns em narrativas, estão representados pelos verbos: contar e dizer.

(11) *Me* **contou** como *ela sobrevivia do seu bordado.*

(12) *Ela* **disse** *que as vezes não vendia bem.*

(13) *Ela* **disse** *que as vezes nem dava para ficar com um trocadinho no bolso*.

Como participantes nesses processos temos o Dizente, aquele que diz, comunica algo a alguém nos exemplos (12) e (13). No exemplo (11) temos o Receptor, aquele que recebe a mensagem. Nos exemplos (11), (12) e (13) temos a Verbiagem que expressa o que é dito ou comunicado, nesses casos através de uma oração projetada que recebe o nome de relato.

No texto encontramos (01) um Processo Existencial referente ao que acontece ou existe, nele encontramos apenas um participante o Existente, que é criado pelo processo existencial.

(14) **Sobrevivia** *do seu bordado*.

Encontramos também um (01) Processo Relacional que identifica, classifica ou estabelece conexão com entidades, dividido em: Atributivo quando atribui qualidades aos membros de uma mesma espécie, seus Participantes são o Portador o qual é atribuído a qualidade e o Atributo qualidade atribuída ao portador. Identificativo quando identifica uma qualidade em particular, seus participantes são o Identificado quem recebe a identificação e o Identificador a identificação atribuída ao identificado.

(15) Não **é** muito *bom*.

No exemplo acima o processo é Relacional Atributivo com participantes Identificado que havia sido citado anteriormente no texto (o lucro) e o Identificador.

Considerações finais

Percebemos que nossos estudantes não produzem textos com eficiência e quando produzem fazem isso apenas para cumprir uma exigência escolar, muitas vezes os textos não fazem nenhum sentido para eles, pensando nisso propomos trazer a cultura do bordado manual para a sala de aula, dessa forma fizemos com que os estudantes usassem a sua realidade social e cultural para desenvolver textos mais significativos e as aulas de Língua Portuguesa passaram a ter mais sentido para eles, já que estavam inseridos em um contexto de uso real da língua. Para aproximá-los ainda mais usamos o contexto do bordado manual, percebemos que ficaram mais livres para escreverem.

Dentro desse contexto observamos como o sistema de transitividade através de seus processos e participantes dão as orações sentido e relacionando umas com as outras em uma teia de significação constroem o texto. Constatamos também que um mesmo processo pode exercer diferentes funções dentro do texto e estabelecer novo sentido, que as escolhas léxico-gramaticais feitas pelo produtor não foram aleatórias, principalmente quando levado em conta seu contexto de uso.

Concluímos que quando aproximamos nossos estudantes do seu contexto eles conseguem desenvolver seus textos e que a transitividade deixou de ser vista apenas como uma propriedade do verbo, passando a ser uma propriedade da oração fazendo com que a mesma dentro do texto possa fazer um sentido maior, dependendo da interação entre o leitor e o produtor ela pode ter diferentes significados.

Referências

ARAÙJO, Silva Maria de; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. *Sociologia: Ensino Médio*. 1. Ed. São Paulo: Scipione, 2013.

BARBARA, Leila; MACÊDO, Célia Maria Macêdo de. *Linguística Sistêmico-Funcional Para a Análise de Discurso um Panorama Introdutório*. In: Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. 10, n.1, p.89-107, 2009.

CARMO, Cláudio Márcio. *Linguística no interior da linguística sistêmico-funcional: uma análise exploratória.* Vértices, Campos dos Goytacazes – RJ, v. 14, n. Especial 2, p. 67-98, 2012.

CUNHA, Maria Angélica; SOUZA, Maria Meridiana de**.** *Transitividade e Seus Contextos de Uso.* São Paulo: Cortez, 2011. (Leituras Introdutórias em Linguagens)

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. *A transitividade em gêneros de discurso narrativos: implicações para o ensino.* In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2009, Caxias do Sul, ISSN 1808-7655.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Costa. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa.* 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. (Coleção as Faces da Linguística Aplicada)

GOUVEIA, Carlos A. M. *Texto e Gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional.* Matraga, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan/jun. 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual.* 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

SANTOS, Záira Bomfante dos. *A Linguística sistêmico-Funcional: Algumas considerações.* Soletras – Revista do Departamento de Letras da FFP/UERJ, n. 28, p. 164-181, 2014. 2.

SILVA, Jhuliane Evelin da; GOMES, Rita de Kássia de Aquino; BARBOSA, José Roberto Alves. *Uma Análise Sistêmico-Funcional do Texto para o Ensino-Aprendizagem de Inglês Médio no Ensino***.** In: IV FIPED: Fórum Internacional de Pedagogia, Parnaíba-PI/Brasil. Campina Grande: Realize Editora, 2012.

TOMAZI, Nelson Dacio. *Sociologia para o Ensino Médio.* 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

DO CONTEXTO AO TEXTO: ANÁLISE LINGUÍSTICA DE GÊNEROS TEXTUAIS-DISCURSIVOS À LUZ DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

LENILTON DAMIÃO DA SILVA JUNIOR (UPE)[1]
MARIA DO ROSÁRIO DA SILVA ALBUQUERQUE BARBOSA (UPE)[2]

Introdução

O presente trabalho objetiva discorrer sobre como podemos utilizar as contribuições teórico-metodológicas da Linguística Sistêmico-Funcional para fazer análise linguística de gêneros textuais-discursivos, como tirinha e campanha publicitária. Para desenvolver este trabalho, utilizamos os pressupostos teóricos defendidos por Halliday & Mathiessen (2004), Marcuschi (2008), Antunes (2010), Oliveira (2010) e Fuzer&| Cabral (2014).

Sabemos que as atividades com gêneros textuais-discursivos corroboram para o estudo reflexivo crítico sobre a Língua Portuguesa e seus fenômenos linguísticos, uma vez que através do estudo da funcionalidade do texto e de suas características estruturais é possível dar sentido, também, ao estudo da morfossintaxe, da semântica e da pragmática (MARCUSCHI, 2008; OLIVEIRA, 2010).

A Linguística Sistêmico-Funcional, por sua vez, oferece valiosa contribuição no estudo dos gêneros textuais-discursivos, pois, especialmente através do Sistema de Transitividade, é possível refletir sobre as escolhas linguísticas efetuadas pelos falantes/escritores e entender melhor como se dá o processo de cons-

1. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco-UPE.

2. Doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

trução de textos de variados gêneros (HALLIDAY &MATHIESSEN, 2004; FUZER & CABRAL, 2014).

Então, é urgente a adoção de estratégias metodológicas no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, onde a partir delas o aluno seja capaz de identificar quem são os participantes de determinado ato comunicativo, qual a mensagem a ser transmitida e como esta mensagem se apresenta. E as atividades de análise linguística têm sido instrumento adequado para isto (ANTUNES, 2010).

Revisão de literatura

O que é a linguística sistêmico-funcional (lsf)

Entendemos a Linguística Sistêmico-Funcional como a área dos estudos da linguagem que se preocupa em estudar as escolhas linguísticas que o falante/escritor faz dentro de um rol de possibilidades oferecidas pelo sistema linguístico e as implicações advindas dessas escolhas no plano dos significados (HALLIDAY&MATHIESSEN, 2004).

Nessa direção, podemos afirmar que "um dos princípios básicos da Gramática Sistêmico-Funcional é o uso da língua motivado pelas relações sociais, enfocando as escolhas léxico-gramaticais realizadas pelos falantes condicionadas pelo*contexto de cultura* e pelo *contexto de situação*." (FUZER & CABRAL, 2014). Entenda-se o contexto de cultura como os gêneros textuais cristalizados pela sociedade, e o contexto de situação como sendo o registro utilizado em cada ato comunicativo.

Halliday e Mathiessen (2004) ainda reiteram que, no registro, temos três variáveis: o *campo*, as *relações* e o *modo*. Estas variáveis estão associadas a três metafunções da linguagem: *a metafunção ideacional, a metafunção interpessoal e a metafunção textual*. A variável campo, que está associada à metafunção ideacional, diz respeito ao uso da língua como representação, servindo para manifestações sobre o mundo, destacando como ele é percebido, sentido, experienciado e representado. A variável relações, por sua vez, diz respeito aos integrantes do ato comunicativo, quem são e a que classe social eles pertencem. Já a variável modo diz respeito à organização harmônica e coesa da mensagem emitida pelo falante/escritor.

Neste trabalho, nos dedicaremos a estudar a metafunção ideacional, e nela conheceremos o *Sistema de Transitividade*.

O que é o sistema de transitividade

O Sistema de Transitividade é responsável por fornecer a estrutura linguística que interpreta experiência humana sobre o que está acontecendo no mundo (HALLIDAY&MATHIESSEN, 2004). A transitividade possui um significado mais amplo se referindo à escolha de processos (elementos verbais) e seus argumentos.

Thompson (1996 *apud*SARTIN, 2010) acrescenta que "a transitividade vai mais além que simplesmenteo grupo verbal", pois, através da escolha dos processos, é possível identificar o papel dos participantes no discurso.

Assim, o sistema de transitividade é composto por três aspectos de uma oração: processos, participantes e circunstâncias. Elementos que descreveremos, posteriormente.

Processos, participantes e circunstâncias

Os processos, os participantes e as circunstâncias são os componentes da oração que explicam de modo mais geral como fenômenos de nossa experiência do mundo são construídos na superfície oracional (FUZER & CABRAL, 2014).

O quadro abaixo, extraído de Fuzer e Cabral (2014), sintetiza muito bem a definição de cada um dos componentes oracionais e ilustra com maestria a operacionalização deles em sentenças.

Quadro 1: Componentes da Oração (Extraído de FUZER; CABRAL, 2014)

Componentes	Definição	Categoria gramatical típica	Exemplo
Processo	É o elemento central da configuração, indicando a experiência se desdobrando através do tempo.	Grupos verbais	A mãe <mata> o recém-nascido, durante o parto ou logo após, sob influência do estado puerperal.
Participantes	São as entidades envolvidas – pessoas ou coisas, seres animados ou inanimados -, as quais levam à ocorrência do processo ou são afetadas por ele.	Grupos nominais	<A mãe> mata o <recém-nascido>, durante o parto ou logo após, sob influência do estado puerperal.
Circunstância	Indica, opcionalmente, o modo, o tempo, o lugar, a causa, o âmbito em que o processo se desdobra.	Grupos adverbiais	A mãe mata o recém-nascido, <durante o parto> ou <logo após>, <sob influência do estado puerperal>.

Existem seis tipos de processo: *processos materiais, mentais, relacionais, comportamentais, existenciais e verbais.* Entretanto, os três principais tipos são os processos materiais, mentais e relacionais (FUZER & CABRAL, 2014).

Os processos materiais são a representação da experiência externa, como por exemplo: fazer, construir, acontecer. Os processos mentais, por sua vez, são a representação da experiência interna, como por exemplo: lembrar, pensar, imaginar, gostar, querer. Já os processos relacionais são, como a própria designação deles aponta, processos que representam as relações de identificação e caracterização de algo ou alguém, como por exemplo: ser, estar, parecer, ter (HALLIDAY&MATHIESSEN, 2004).

Os processos comportamentais são a representação de comportamentos – atividades psicológicas ou fisiológicas do ser humano), como por exemplo: dormir, bocejar, tossir, dançar. Os processos verbais são a representação de dizeres, situados na fronteira entre os materiais e os mentais, como por exemplo: dizer, responder, afirmar. Já os processos existenciais são a representação da existência de um participante, como por exemplo existir, haver (HALLIDAY&MATHIESSEN, 2004).

Assim, em orações materiais temos: participante, processo, meta e/ou circunstância (FUZER & CABRAL, 2014), como por exemplo:

"Eu	morri	de uma um pneumonia." (Machado de Assis – Memórias Póstumas de Brás Cubas)
Participante	Processo material	Circunstância

Interessa saber, também, que as orações materiais quando envolvem dois participantes denominam-se transitivas; quando envolvem apenas um participante, denominam-se intransitivas.

As mesmas autoras afirmam que estrutura oracional dos processos mentais, por sua vez, é construída por: experienciador, processo, fenômeno e/ou circunstância. Nessa direção, temos:

"Ela	sabia	que era tempo indefinido." (Clarice Lispector – Felicidade Clandestina)
Experienciador	Processo mental	Fenômeno

Interessa saber, ainda, que os processos mentais podem ser de percepção (constroem percepções dos fenômenos do mundo com base nos cinco sentidos), cognição (não remetem propriamente aos cinco sentidos, mas trazem o que é pensado à consciência da pessoa), afeto/emoção (expressam graus de sentimento ou afeição) ou desejo (aquelas que exprimem desejo, vontade, interesse em algo).

A estrutura de uma oração relacional depende muito do tipo de relação estabelecida na sentença objeto de análise, pois uma oração relacional pode ser: intensiva, possessiva ou circunstancial e estar atrelada ao modo atributivo ou identificativo, como por exemplo:

Quadro 2: Tipos de processos relacionais (Extraído de FUZER & CABRAL, 2014)

	Atributiva "X é um atributo de A."	Identificativa "X é a identidade de A."
Intensiva X é A	Lula era sindicalista. Portador→Proc. Rel. Intensivo→Atributo	Lulafoio Presidente da República até 2010. ≈ O Presidente da República até 2010 foi Lula. Identificado→Proc. Rel. Identificativo→Identificador
Possessiva X tem A	Governo tem um avião. Possuidor→Proc. Rel. Possessivo→Possuído	O avião presidencial é do governo. ≈ O governo tem o avião presidencial. Identificado→Proc. Rel. Identificativo→Identificador
Circunstancial X está em A	A Proclamação da República é numa terça-feira. Portador→Proc. Rel. Atributivo→Atributo Circunstancial	A Proclamação da República é em 15 de novembro. ≈ Em 15 de novembro é a Proclamação da República. Identificado→Proc. Rel. Identificativo→Identificador

Os participantes das orações verbais são, basicamente, Dizente, Verbiagem, Receptor e Alvo. Dizente é o próprio falante. Verbiagem é o que é dito e pode representar. Receptor é o participante a quem é dirigida a mensagem. Alvo, por sua vez, é a entidade atingida pelo processo de dizer (FUZER & CABRAL, 2014). Assim, temos:

Não,	disseram	os dois irmãos. (Lima Barreto – Triste Fim de Policarpo Quaresma)
Verbiagem	Processo verbal	Dizente

Nas orações comportamentais encontramos o comportante, o processo comportamental e a circunstância (FUZER & CABRAL, 2014).

A professora	ri	sozinha e	chora	à toa. (Eliane Brum – A vida que ninguém vê)
Comportante	Processo comporta-mental	Circunstância	Processo comporta-mental	Circunstância

As autoras ainda ressaltam que, nas orações existenciais, encontramos o processo existencial e o existente.

Não há	dúvida. (Jane Austen – Razão e Sensibilidade)
Processo existencial	Existente

É válido salientar que o uso dos processos (na Gramática Normativa, entendidos como verbos) em orações sinaliza as intenções discursivas do locutor para com o seu interlocutor e justifica a arquitetura textual utilizada em determinado ato comunicativo, pois se o falante/escritor utiliza processos materiais na construção de suas orações isto revela sua capacidade executar ações, de agir de forma efetiva sobre o mundo e sobre as coisas que nele há. Se ele opta, então, por utilizar processos mentais, isso sinaliza a atitude reflexiva desse sujeito diante dos demais pontos de vista com os quais ele certamente se depara no seu dia a dia. Se o falante/escritor exprime sua experiência através de processos relacionais, isto traduz sua habilidade

na identificação e caracterização de elementos com os quais ele se relaciona. Se, porventura, este sujeito faz uso de processos comportamentais é sinal de que a atitude e a reflexão atravessam sua experiência no mundo. Se ele apenas se dirige a fatos que existem no mundo, ele se reporta a processos existenciais. Já se ele, se preocupa em externar o que ele mesmo profere ou, ainda, o discurso alheio, ele faz uso dos processos verbais. E tudo isto tem uma intenção pragmática que o contexto de uso e o contexto de cultura serão capazes de justificar.

Análise linguística de gêneros textuais-discursivos

A seguir, faremos a análise linguística de cinco gêneros textuais-discursivos à luz da Linguística Sistêmico-Funcional, apontando, assim, possibilidades inovadoras de abordagem dos fenômenos da Língua Portuguesa.

A**nálise linguística de tirinha**



Disponível em: <http://i24.photobucket.com/albums/c7/gui_cemin/001.jpg>
Acesso em: 16 abr. 2016.

Análise do contexto de situação

Campo: tirinha que discorre sobre o papel da mulher na sociedade.

Exemplo de linguagem que indica o campo: “Mais tarde não vou ser uma mulher frustrada e medíocre como você”.

Relações: participantes da situação: Mafalda e a sua mãe.

Marcas da presença dos participantes no texto: “Sabe mamãe, eu quero ir para o jardim de infância e estudar bastante”.

Modo: linguagem verbal e não verbal; linguagem coloquial; modo de organização narrativo.

Exemplos de linguagem que indicam o modo: “Eu podia dar uma acalmada nela, dizendo que estou com vontade de ir para o jardim de infância, depois para o primeiro grau, o colegial, a universidade, etc”.

Análise do sistema de transitividade do texto

No texto objeto de análise foi possível identificar a ocorrência de processos relacionais e materiais, mentais e verbais.

Está preocupada porque amanhã vou começar o jardim de infância e ela tem medo de que eu não goste.

Ela (portador)/ está (processo relacional atributivo intensivo)/ preocupada (atributo) / porque amanhã (circunstância de tempo) / eu (ator)/ vou começar (processo material criativo) / o jardim de infância (meta) / e ela (possuidor) / tem (processo relacional atributivo possessivo) / medo (possuído) / de que eu (experienciador) / não goste (processo mental emotivo).

Eu podia dar uma acalmada nela dizendo que estou com vontade de ir para o jardim de infância, depois para o primeiro grau, o colegial, a universidade, etc.

Eu (experienciador) / podia dar uma acalmada (processo mental emotivo) / nela (fenômeno) / dizendo (processo verbal) / que estou com vontade de ir para o jardim de infância, depois para o primeiro grau, o colegial, a universidade, etc. (verbiagem)/ eu (portador) / estou (processo relacional atribu-

tivo intensivo) / com vontade (atributo) / de ir (processo material) / para o jardim de infância, depois para o primeiro grau, o colegial, a universidade, etc. (meta).

Sabe, mamãe, eu quero ir para o jardim de infância e estudar bastante. Assim, mais tarde não vou ser uma mulher frustrada e medíocre como você.

Sabe (processo mental)/ mamãe (experienciador)/ eu (experienciador) / quero (processo mental) / ir (fenômeno) / para o jardim de infância (circunstância de lugar) / e estudar bastante (fenômeno) / Assim, mais tarde (circunstância de tempo) / eu (portador) / não vou ser (processo relacional atributivo intensivo) / uma mulher frustrada e medíocre como você (atributo).

É tão bom confortar a mãe da gente.

É (processo relacional atributivo intensivo) / tão bom (atributo) / confortar (processo mental emotivo) / a mãe da gente (fenômeno).

Relevância discursiva das escolhas léxico-gramaticais que compõem a tirinha

A maioria dos processos relacionais utilizados na tirinha compõem os enunciados em que Mafalda dirige-se à sua mãe, definindo-a o tempo todo. O que, no plano do discurso, já convida o leitor desse gênero textual a começar a pensar sobre as mulheres que abrem mão de sua independência financeira e igualdade de direitos para cuidar de sua casa, do marido e dos seus filhos. Quando esse tipo de processo é utilizado em sentenças que se referem à Mafalda, ele é utilizado, também, para definir quem ela é. Entretanto, através das informações fornecidas percebemos, claramente, que se trata de uma figura feminina com personalidade oposta àquela da sua mãe.

As orações materiais, por sua vez, reforçam a atitude de Mafalda em oposição a da sua mãe, quando expressam o que a mesma irá fazer: atitudes de uma figura

feminina que não quer ser submissa a indivíduos do sexo masculino, que quer conquistar o seu espaço na sociedade e ter direitos iguais. Temos, portanto, uma personagem que, em contraposição a figura da mãe, constitui uma figura feminina que pensa diferente.Ela não quer ser como sua mãe: “frustrada e medíocre”.

Acrescente-se, ainda, que o uso de processos mentais acentua a reflexão da personagem Mafalda sobre a condição de sua mãe e a dela mesma, reiterando os papeis assumidos por ambas as personagens no contexto de produção do texto. Em outras palavras, o uso deste tipo de processo muda a percepção que se tem da realidade.

Por sua vez, o uso de processo verbal no texto ratifica o fato ou a situação que se efetuará. O que, sem dúvida, corrobora para a sustentação dos argumentos apresentados por Mafalda frente à temática do texto.

Nessa direção, somente após resgatar o contexto de produção da tirinha de Mafalda, os alunos de Língua Portuguesa terão condições de entender a funcionalidade do gênero textual-discursivo em questão, bem como refletir sobre o papel da mulher na sociedade antes do surgimento dos movimentos feministas e após o surgimento deles. É válido lembrar, também, que o professor pode dar continuidade a esta atividade, solicitando, após a realização das etapas aqui discriminadas, a produção de outros gêneros textuais, como artigos de opinião, textos dissertativos -argumentativos, poemas etc.

Análise linguística de campanha publicitária



Disponível em: <http://minilua.com/chocantes-anuncios-conscientizacao-transito/>
Acesso em: 16 abr. 2016.

Análise do contexto de situação

Campo: campanha publicitária cuja finalidade é conscientizar os condutores de veículos a não beber e, em seguida, dirigir.

Exemplo de linguagem que indica o campo: “Don’t drink anddrive.”

Relações: participante da situação: a empresa BMW.

Marcas da presença de participantes no texto: o uso da logomarca da empresa no final do texto.

Modo: linguagem verbal e não verbal; linguagem formal; modo de organização argumentativo.

Exemplos de linguagem que indicam o modo: “Spareparts for humans are notas original as those for cars. Don’t drink anddrive.”

Análise do sistema de transitividade do texto

No texto objeto de análise foi possível observar a ocorrência de processos relacionais e materiais, a saber:

Peças de humanos trocadas não são tão originais quanto aquelas de carros.

Peças trocadas de humanos (portador) não (circunstância) são (processo relacional atributivo intensivo) tão originais (atributo) quanto aquelas de carros (portador).

Não beba e dirija.

Não (circunstância) beba (processo material) e dirija (processo material).

Relevância discursiva das escolhas léxico-gramaticais que compõem a campanha publicitária

Na sentença <peças trocadas de humanos não são tão originais quanto aquelas de carros.", tradução livre de <Spareparts for humans are not as original as those for cars.", o uso do processo relacional <são> externa a segurança na defesa do ponto de vista da empresa BMW, que afirma categoricamente que peças de carro podem ser trocadas, entretanto partes do corpo humano, mesmo com a tecnologia que dispomos, não são perfeitamente substituídas. Em outras palavras, o posicionamento de uma montadora de automóveis sobre os acidentes no trânsito advindos da ingestão de bebida alcoólica associada à direção possui uma força argumentativa muito grande para conseguir influenciar no comportamento dos motoristas que agem desta forma quando estão bêbados. Premissa que é ratificada na segunda sentença que compõe o texto – a qual ainda foi dado destaque para que o objetivo da campanha seja facilmente detectado por qualquer tipo de leitor. Assim, a partir da sentença <Don't drink and drive>, grosso modo traduzida como <Não beba e dirija> e escrita no modo imperativo, podemos concluir que a BMW está empenhada em cumprir o que se propôs a fazer, influenciar positivamente no comportamento daqueles que podem, potencialmente, ter comprado os carros fabricados por ela ou, até mesmo, nas demais montadoras. É o que ela faz quando utiliza os processos materiais que não podem estar combinados, visto que as consequências desta combinação são nocivas tanto à saúde dos motoristas quanto dos pedestres ou demais condutores: <beber> e <dirigir>.

A partir desta etapa da situação de ensino-aprendizagem, os alunos podem refletir sobre o porquê da montadora decidir realizar esta campanha, o porquê da imagem de uma pessoa que não tem as duas pernas "de carne e osso" ter sido utilizada para ilustrar a campanha; Ou, ainda, por que o autor da campanha publicitária optou pelo modo imperativo na construção da frase de impacto a campanha, em detrimento do uso do modo indicativo ou, até mesmo, subjuntivo.

Considerações finais

A partir do já exposto, fica claro que somente quando o aluno conseguir coletar e processar informações sobre os aspectos discursivos e notacionais dos gêneros textuais-discursivoscom os quais ele lida todos os dias, ele será capaz de desenvolver consciência crítica sobre aquilo que ele vê, lê e/ou escuta e encontrará sentido nas aulas de Língua Portuguesa. Em outras palavras, somente quando o aluno conhecer profundamente os diferentes usos da Língua Portuguesa, resgatando seus conhecimentos sobre a estrutura das palavras, a ordem direta ou indireta de enunciados, a semântica estabelecida através do uso dessas palavras, com especialmente enfoque nos processos, e a relação destes usos léxico-gramaticais dentro de uma ampla gama de possibilidades de formulação de enunciados que a nossa língua oferece, caminharemos mais e melhor em busca de um mundo mais justo.

Referências

ANTUNES, I. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 45-64.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. (*Coleção As Faces da Linguística Aplicada*).

HALLIDAY, M.A.K.; MATHIESSEN, C.M.I.M. ***Anintroductiontofunctionalgrammar.*** 3ª ed. Londres: Arnold.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 81-143.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber:** a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SARTIN, F. A. D. P. A. **A avaliação na linguagem:** os elementos de atitude no discurso do professor - um exercício em análise do discurso sistêmico-funcional. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

DO SENSO COMUM À LEITURA RESPONSIVA: O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO LEITOR, FRENTE A COMPLEXIDADE DOS DISCURSOS NO MUNDO PÓS-MODERNO

ADRIANA DE ARAÚJO COUTINHO[1] (UFRN)

O presente artigo trata de uma reflexão de alguns resultados obtidos em uma experiência de mestrado da autora[2]. O objetivo da pesquisa consistia em contribuir para à formação do leitor crítico-reflexivo, à partir do gênero *rap*, em uma turma de 6º e de 9º ano do Ensino Fundamental, sob a ótica da leitura compreendida como ato responsivo. Para a pesquisa, foram aplicadas duas sequências didáticas com o intuito de analisar o reconhecimento e à percepção, por parte dos alunos, sujeitos da pesquisa, de vozes sociais de protesto, no gênero Rap, no Brasil, a partir de 2013. As sequências didáticas foram aplicadas no quarto bimestre de 2014, na Escola Municipal Senador Carlos Alberto de Souza e, no primeiro bimestre de 2015, na Escola Estadual Professor Eliah Maia do Rego; ambas em Parnamirim/RN. A análise do corpus[3] é um relato analítico de experiência das sequências didáticas aplicadas nessas turmas[4].

---

1. Mestra em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Gramática, texto e discurso pela mesma universidade. Professora da rede pública municipal e estadual de ensino, em Parnamirim/RN.

2. Trabalho intitulado "Leitura do Mundo no *rap*: uma análise bakhtiniana de práticas leitoras no Ensino Fundamental."

3. As atividades que constituem o corpus são: enunciados orais, proferidos em rodas de conversa; respostas por escrito a questões de interpretação de raps; e comentários críticos sobre os raps e, a respeito dos contextos sócio histórico do tema em discussão – "movimentos de protesto no Brasil, à partir de 2013".

4. Os enunciados utilizados foram produzidos por alunos da pesquisadora, na Escola Carlos Alberto de Souza; e por alunos de outra professora de Língua Portuguesa, na Escola Professor Eliah Maia do Rego.

Durante o contato com esse corpus, ratificamos a nossa concepção da necessidade de a escola ser um espaço de discussão de aspectos sócio-políticos, presentes nos gêneros que circulam socialmente. Uma vez que, reconhecemos, nessa pesquisa, as dificuldades encontradas, pelos alunos, para uma interpretação menos generalizadora e mais distanciada do senso comum. Os *raps* que trabalhamos, em sala de aula, tratavam do tema bastante discutido naquele momento em que estávamos realizando a pesquisa – "movimentos de protesto, no Brasil, em 2013" –. No entanto, apesar desse aspecto atual e polêmico, as leituras realizadas pela maioria dos alunos se mantinham no nível de generalizações; suas respostas tinham poucos traços de autoria. Eles pareciam reproduzir os discursos que ouviam; e as colocações feitas eram, geralmente, superficiais e pautadas pelo senso comum.

Veremos agora exemplos desse nível de leitura nas falas dos alunos, em uma roda de conversa, cujo propósito era discutir o momento sócio histórico, relacionado aos discursos das letras de rap que iríamos levar para a leitura em aulas posteriores.

Leituras embasadas no senso comum

A roda de conversa da qual recortamos leituras embasadas no senso comum, analisados no nosso trabalho, foi norteada por algumas questões que direcionavam os alunos para: a percepção de vozes sociais representadas nos movimentos de protesto de 2013; a motivação que envolvia os participantes dos atos e a contribuição desses movimentos para as causas que defendiam.

Ao discutirmos o que motivou os protestos, os alunos citaram, principalmente, o descaso do governo para com a população. A esse respeito, perguntamos: vocês falam sobre qual governo? E eles falaram:

> A prefeita Micarla de Souza, porque queria aumentar o preço das passagens, em Natal.
> No Brasil, quem manda é Dilma, então ela é culpada.
> Mas, professora, todos os políticos roubam. Eles são todos iguais.
> Isso quem está fazendo é o PT. Eles roubaram muito dinheiro da Petrobrás

Entrecruzando as colocações, alguns interviram, respondendo:

> O PT, não. Antes do PT, quase nenhum pobre tinha casa.
> E os outros partidos roubavam também!

Após as colocações dos alunos, perguntamos sobre o que eles pensavam a respeito do dinheiro desviado. Assim, fizemos as seguintes perguntas: qual a finalidade do dinheiro desviado? Quem cobrava propina para votar as leis? O que pensam sobre isso? Fizemos essas perguntas porque percebemos que os alunos centralizam todos os resultados, fossem eles positivos sejam negativos, ao executivo. Desse modo, eles não percebiam a relevância do poder do legislativo. Nenhum dos alunos havia culpado qualquer deputado, senador ou vereador pela situação que motivou os protestos. Portanto, esse diálogo se estendeu bastante, até que conversamos sobre a importância da atuação do legislativo na administração pública. Durante esse

diálogo, percebemos que muitos ficaram surpresos com as informações. Algumas meninas confessaram, inclusive, que haviam votado em alguns candidatos apenas pela beleza física. Uma das meninas disse:

> Professora, aquele Fábio Farias é um gato! Por isso, que eu votei nele. Mas, não tinha pensado na importância da função de deputado.

Diante dessa observação de que os alunos ainda avaliam os contextos de forma superficial ou pela ótica da mídia, refletimos sobre a ausência de conexão entre o ensino e a vida. Acreditamos que os fatores sócio históricos relacionados aos movimentos de protesto no Brasil, no ano de 2013, apresentados nessa atividade, dizem respeito à vida de todos os cidadãos brasileiros. Assim, nós nos questionamos sobre o motivo de a escola não ter se preocupado ainda em discuti-los com os alunos.

Pensamos que a leitura de vários gêneros poderia ter contribuído para que eles construíssem uma opinião mais sedimentada por bons argumentos. Eles poderiam ter lido charges, artigos de opinião, notícias, canções de protesto, editoriais etc. Mais do que isso, poderiam ter lido e discutido sobre o assunto. No entanto, a realidade que presenciamos, e a que estamos acostumados na cultura escolar brasileira, é a de um ensino, de modo geral, muito voltado para cumprir um programa teórico que não se desloca do nível da estrutura para a vida concreta. A esse respeito, Bakhtin (2011, p. 294) assevera que

> [...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua).

É para isso que queremos chamar a atenção, pois acreditamos nessa concepção de experiência discursiva individual citada por Bakhtin. Para nós, os alunos precisam interagir com enunciados, orais ou escritos, de outros, para ter conhecimento das várias vozes que ecoam na sociedade e para que, a partir e por meio delas, construam o seu próprio discurso. São essas reflexões que fundamentam as discussões a seguir:

A relevância das relações dialógicas para à leitura responsiva.

Quando falamos sobre a construção do próprio discurso, estamos querendo dizer que o discurso alheio é a fonte na qual buscamos o nosso repertório discursivo e é, também, uma ponte entre nós, a cultura e os valores.

Diante desse fato, nos questionamos o papel da escola na formação do leitor. Que leitor temos? E que leitor queremos formar? Podemos formar leitores ingênuos, que não avaliem os valores axiológicos presentes nos textos? Afinal, o que é leitura? Como enfatizamos ao longo de todo o texto da pesquisa, a linguagem é uma construção social. Assim, a leitura é, portanto, uma compreensão crítica do mundo. Está relacionada ao entendimento de valores subjetivos atribuídos ao signo em cada cultura. Essas relações são dialógicas e construídas historicamente.

Desse modo, acreditamos que aprender a ler é aprender a ver o mundo, compreendendo os fundamentos dos valores ideológicos e interagindo com eles de modo responsivo: concordando, discordando, acrescentando, excluindo, criticando ou reformulando. Acreditamos na formação do leitor crítico, que se faz sujeito da história.

Assim, ao assumir essa perspectiva de ensino de leitura na escola, estamos oportunizando, aos alunos, um diálogo social que os dotará de condições discursivas para compreender melhor os textos que são produzidos na sociedade, e para escrever ou falar com propriedade e argumentos consistentes.

Ainda de acordo com Bakhtin (2011, p. 297), “cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo”. Logo, nós nos questionamos: como os alunos irão compreender um enunciado se não lhes forem oportunizadas as condições de ler outros enunciados com os quais os textos propostos para leitura mantêm relação na cadeia discursiva? Como

irão responder aos enunciados que leem, se não estabelecerem relação entre esses enunciados e a vida concreta?

Ao falarmos em leitura de outros enunciados, estamos contemplando aqui as vozes sociais que ecoam na conversa corriqueira dos grupos, os valores implícitos nos comportamentos, os discursos formais, o debate ou a roda de conversa em sala de aula, enfim, estamos falando de diálogo, de interação, como ações imprescindíveis à compreensão responsiva na cadeia discursiva. Nessa perspectiva, estamos enfatizando a importância de aulas interativas, que estabeleçam essa ponte entre o texto, a cultura, os valores e os alunos.

Com isso, estamos nos baseando em Freire (2009, p. 11) quando diz que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", ou seja, o conhecimento da organização social e dos valores axiológicos instituídos por cada grupo são requisitos para compreensão dos discursos. A esse respeito, pode-se argumentar que as pessoas não precisam ir à escola para conhecer a cultura na qual estão inseridas, uma vez que as relações cotidianas nas diversas esferas sociais já propiciam esse conhecimento.

Contudo, é perceptível que esse conhecimento se dá, na maioria das vezes, no nível do senso comum. Logo, a escola faria o mesmo se a atividade de leitura permanecesse apenas nesse nível de discussão. Agindo sob essa ótica, a escola perde muito da sua relevância, pois não há sentido em uma compreensão de texto e de sociedade apenas no parâmetro do senso comum, que é o que o aluno já conhece e que não favorece a formação cidadã.

Poderíamos chamar esse nível de leitura de constatação, porque se a leitura não é dialógica, ela é uma mera constatação do dito na tecitura textual. Acerca dessa temática, tanto Freire (2009) quanto Bakhtin/Volochinov (2009) nos fazem advertências. Freire (2009, p. 21) ressalta que "a importância do ato de ler implica sempre percepção crítica, interpretação e 'reescrita' do lido", pois a escrita cumpre papeis sociais e assim, deve ser lida como uma representação axiológica do mundo e como uma compreensão necessária para produzir respostas.

É nessa perspectiva axiológica que Bakhtin/Volochinov (2009) se referem ao enunciado. Para esses autores, "as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais, em todos os domínios" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 42). Logo, o diálogo com esses fios ideológicos é necessário para compreender os discursos e responder a eles. Ou seja, a

compreensão produz respostas, sejam elas momentaneamente silenciosas, sejam expressas por meio do discurso.

Desse modo, uma característica essencial à leitura responsiva é seu caráter reflexivo, no qual o sujeito avalia enunciados concretos e constrói seu posicionamento mediante a compreensão desse todo, que é o enunciado. Para nossos autores, como já citamos, leitura implica posicionamento político. Por conseguinte, a leitura é um processo que envolve a compreensão de todo um cenário enunciativo e proporciona um juízo de valor, que pode ser de concordância, discordância, acréscimo, indignação, reverência etc.

Sob esse viés, ratificamos a necessidade de a escola contemplar, por meio de vários gêneros, uma leitura responsiva de situações sócio históricas relevantes para a formação discursiva individual dos alunos. Desse modo, estará contribuindo para a formação de leitores e escritores mais hábeis.

Nessa experiência da roda de conversa, percebemos a dificuldade discursiva dos alunos, no sentido de falar sobre situações sociais com mais propriedade. Assim, defendemos a necessidade de a escola cumprir esse papel de mediadora de diálogos, à partir dos quais o aluno constrói sua leitura responsiva ativa, sendo sujeito do processo de conhecimento e se apropriando dele para participar das relevantes questões sociais cuja compreensão requerem um senso crítico sedimentado por conhecimento de contextos sócio históricos e das condições de produção em que se dá os discursos.

Entretanto, não podemos esquecer de chamar a atenção para a complexidade dos discursos na sociedade pós moderna. A leitura deve contemplar discussões de textos multissemióticos/multimodais, uma vez que eles fazem parte do dia a dia da sociedade contemporânea e devem, portanto, estar presente no ensino de leitura nas escolas. A esse respeito, discutiremos melhor no próximo tópico:

A complexidade dos discursos na sociedade pós moderna e o papel da escola na formação dos novos leitores

O mundo pós-moderno está fortemente marcado pelos ideais globalizantes. Essa influência potencializa-se a cada dia por meio da fluidez das conexões possibilitadas pela tecnologia digital. Consequentemente, temos também outros textos e outro tipo de leitor. Todas essas mudanças põem em foco as reflexões em torno do ensino de leitura. Nesse cenário, a escola, como um dos principais agentes de letramento, precisa enfrentar o desafio de ensinar a ler imagens, cores, tipos de letras, ritmo e integrar tais informações ao texto verbal, construindo uma coerência global para a leitura. Trata-se, portanto, de um novo tipo de letramento: o letramento multissemiótico/multimodal. É necessário, ainda, ressaltar que valores axiológicos também fazem parte dessas estruturas. Assim, o olhar para as multissemioses e multimodalidades também inclui uma compreensão das ideologias implícitas nesses elementos que compõem o texto, uma vez que a organização social está cada vez mais complexa e a dialética dessas ideologias refletem-se, portanto, nos discursos. Desse modo,

> [...] o que vai substancialmente definir a significação e o tema de um enunciado/texto é sobretudo a apreciação de valor ou a avaliação axiológica (ética, política, estética, afetiva) que os interlocutores fazem uns dos outros e de si mesmos ou de seus lugares sociais e do conteúdo temático em pauta, que apreciado valorativamente, transforma-se em tema (irrepetível) do enunciado (ROJO, 2013, p. 28).

Vivemos numa sociedade multifacetada, na qual o global e o singular se misturam, dialogam e procuram construir seu espaço, numa luta entre plural, singular ou plural/singular. Na atual conjuntura, Rojo (2013, p. 17) mostra que "provocar a coesão-pela-diversidade, comprometer-se com o papel cívico e ético das pessoas, certamente, envolve letramentos críticos". Nessa perspectiva, o ensino de leitura na escola precisa incluir o trabalho com diversos gêneros que circulam socialmente e dotar os alunos de estratégias de leitura que lhes possibilitem uma compreensão das semioses e das lutas ideológicas que se travam em seu interior. Mediante essa necessidade, Rojo (2013) analisa o desafio da formação de um leitor responsivo.

Para a autora, a leitura deve ser historicamente situada, uma vez que a produção de sentidos não está univocamente relacionada a elementos que compõem a estrutura textual (tema, forma composicional e estilo). Conforme aponta Casado Alves,

> [...] as relações interativas é que são mesmo os processos produtivos de linguagem. Sem essa perspectiva podemos nos fixar na premência classificatória e estéril que tem norteado alguns estudos ou algumas práticas de sala de aula, desconsiderando a heterogeneidade, o dialogismo, a entonação, o contato entre as formas da ciência e da arte e aquelas do mundo cotidiano (CASADO ALVES, 2008, p. 140).

Nesse sentido, a leitura de textos multissemióticos/multimodais implica a percepção de partes que se juntam ao todo (as vozes sociais, a discursividade e o dialogismo) para produzir sentido. Juntos, esses elementos constituem uma cadeia semântica a que chamamos de discurso. Por essa ótica, pensamos que o ensino de leitura na escola deve contemplar uma abordagem do texto, relacionando-o aos elementos constituintes do discurso.

Assim, por ora, finalizamos essa discussão, reiterando o papel dialógico da escola na formação do leitor. De modo algum, podemos pensar que a produção de sentido começa no próprio texto e se encerra nele mesmo. Um texto/enunciado é uma resposta a outros textos/enunciados com os quais dialoga na cadeia discursiva; ele atende a uma finalidade específica, a intenções discursivas de seus agentes; está relacionado a um momento sócio histórico e a uma situação discursiva imediata que influenciam no dizer. Todos esses elementos, incluindo também o leitor, com seu repertório de leitura e suas vivências, são responsáveis pela produção de sentidos. Ademais, precisamos lembrar que esse todo que constitui o discurso não está isento de influências ideológicas do meio no qual se insere.

Logo, o papel da escola, ao lidar com essa rede dialógica e ideológica que constituem o discurso é contribuir para que o aluno possa perceber todos esses elementos responsáveis pela produção de sentido de um texto; e ainda, que esses sentidos sejam discutidos, a fim de que os leitores compreendam as relações ideológicas que subjazem os discursos. É nesse parâmetro que acreditamos em uma escola que contribui de modo significativo para a formação de leitores cidadãos, críticos-reflexivos e conscientes do seu exercício de cidadania.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

CASADO ALVES, Maria da Penha Casado. O diário de leitura e o exercício da contrapalavra. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz; OLIVEIRA, Maria Bernadete de (Org.). *Leitura, Escrita e Ensino.* Maceió: EDUFAL, 2008. p. 137-155.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 2009.

ROJO, Roxane. *Escola conectada***:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

ELEMENTOS VERBAIS E IMAGÉTICOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO E O PROCESSO DO LETRAMENTO[1]

ERIKA MARIA DA ROCHA COLAÇO (UNICAP)[2]
BENEDITO GOMES BEZERRA (UNICAP/UPE)[3]

Introdução

A espécie humana tem características distintas das outras, especialmente quando a referência é a linguagem. E por ser dotado dessa capacidade peculiar, o homem se destaca, sobretudo, por saber utilizá-la com finalidades específicas em várias situações do cotidiano.

No entanto, além de fazer uso da linguagem oral, o homem criou outras invenções para realizar a comunicação, uma delas foi à linguagem escrita. Gnerre (1998) salienta que a escrita, na tradição ocidental, recebeu críticas contundentes por Sócrates, pois parecia ser ameaçador o fato de que as pessoas não precisariam mais recorrer à memória, o que significava para o filósofo, uma falsa aparência dos sábios. Além disso, temia que as mensagens escritas, (distante das pessoas fisicamente) chegassem a posses dos ignorantes, assim, se a mensagem escrita não fosse compreendida, poderia causar grandes transtornos.

Em épocas mais recentes, é inquestionável que a escrita trouxe para a humanidade a tradição cultural através dos registos potencializados nos diversos materiais

1. Trabalho decorrente de dissertação de Mestrado apresentado no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).

2. Mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). E-mail: erikarochacol@gmail.com.

3. Doutor em Linguística. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (UNICAP) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (UPE). E-mail: beneditobezerra@yahoo.com.br.

escritos que perpassam por várias gerações servindo de acervo do conhecimento acumulado e firmou uma distinção para os homens escritores de tamanha proporção que se tornou para a sociedade um "bem desejável" (Apud Gnerre). Nesse contexto, ao contrário do que foi especulado na tradição ocidental, aquela resistência era infundada. Em decorrência dos textos escritos houve a necessidade de leitura. Assim, a alfabetização, tornou-se essencial para o convívio nas sociedades civilizadas. Para tanto, o ensino se materializa através dos textos escritos apresentados nos livros didáticos em forma de gêneros textuais. Esses são vistos como forma de ação social, pois proporciona uma maior utilização da língua tornando-se mais acessível aos usuários e ainda pela inserção de todas as classes sociais no mundo culturalmente letrado.

No século XX, os estudos cuja área de interesse é a linguagem, sobretudo nas Ciências Sociais a Linguística conquistou abrangência. Apesar de a Linguística ser vista como a "ciência da linguagem verbal", Santaella (2005, p.13), enfatiza que nos anos 60 a Linguística Textual firmou-se especialmente pelos pressupostos teóricos de que "a produção linguística se dá em textos e não em palavras isoladas" (Marcuschi, 2012, p.21). Em contrapartida, além da linguagem verbal a linguagem dos sinais, dos símbolos, das imagens, tornou-se comum na sociedade em consequência, outra ciência também teve um crescimento ascendente: a Semiótica, "ciência de toda e qualquer linguagem" Santaella (2015, p.13). Em decorrência do advento da fotografia, os textos escritos aparecem muitas vezes, povoados de imagens. Para uma compreensão da linguagem dos sinais, torna-se pertinente conhecer os aportes teóricos da Semiótica. Santaella destaca a contribuição de Pierce, nessa ciência:

> [...] o que a Semiótica peirceana (Semiótica geral, teoria dos signos em geral) nos trouxe foram as imprescindíveis fundações fenomenológicas e formais para o necessário desenvolvimento de muitas e variadas Semióticas especiais: Semiótica da linguagem sonora, da arquitetura, da linguagem visual, da dança, das artes plásticas, da literatura, do teatro, do jornal, dos gestos, dos ritos, dos jogos... e das linguagens da natureza (SANTAELLA, 2005, p. 110).

O estudo buscou realizar uma análise da linguagem verbo-visual na seção de leitura dos livros didáticos de alfabetização inseridos no Guia de Livros Didáticos -

PNLD 2013. Santaella assevera que essa relação do texto com a imagem no livro não é recente e afirma: "[...] foi o livro o primeiro meio a dar acolhida aos intercâmbios de palavra e imagem" (2012, p. 106).

Para investigação da relação da imagem com o texto, indagamos: as imagens trazidas na seção de leitura dos livros didáticos são adequadas para o letramento verbo-visual ou funcionam como mero acessório? Para alcançar os objetivos, realizamos uma sequência: A precisão dos gêneros textuais; alfabetização e letramento: O mosaico das letras; Elementos verbais e imagéticos no livro didático: o que eles significam?; Análise e discussão. Para fundamentação teórica adotamos o suporte da Linguística textual e da Semiótica. As categorias de análise utilizadas foram respaldadas em Santaella (2012): dominância, complementaridade, redundância, discrepância ou contradição. E encerramos apresentando os resultados e discussões no trabalho empreendido.

A precisão dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa

Embora os gêneros textuais sejam discutidos desde a Antiguidade como indicado em Platão com a abordagem poética e ampliado em Aristóteles quando estrutura os gêneros enfocando o caráter do discurso numa abordagem retórica, é irrefutável, que no ensino da linguagem, eles são essenciais para a divulgação da cultura letrada. Com a passagem do tempo o modelo retórico, foi se tornando retrógrado e os gêneros passaram a ser vistos por outras perspectivas. Bazerman (2011) destaca que os gêneros atingiram determinada visibilidade quando iniciou a referência da pintura rústica, e por intermédio da academia francesa, foi incorporado na literatura e outras artes.

A teoria retórica recebeu críticas e Miller argumenta sobre a incompletude da mencionada teoria no tratamento dos gêneros, pois "a teoria retórica ainda não ofereceu uma orientação consistente sobre o que constitui um gênero" (2012, p. 21). A pesquisadora indica que há uma necessidade de classificação dos gêneros tanto para a linguagem, quanto para a aprendizagem. Sendo assim, propõe uma classificação etnometodológica: ela busca explicar o conhecimento que a prática cria. Nessa abordagem reitera a autora, que os gêneros nos explicam os tipos para

os quais temos nomes na linguagem cotidiana, algo referente ao discurso. Contudo, a contribuição de Miller e seus colaboradores toma relevância especialmente pela concepção dos gêneros como ações sociais recorrentes e tipificadas.

Sobre os estudos dos gêneros textuais, Marcuschi (2008) assevera que no Brasil, os gêneros foram introduzidos na Linguística pela esfera discursiva e são sistematizadas pelas perspectivas: a) linha bakhitiniana referenciada na tendência vygotskiana socioconstrutivista da Escola de Genebra defendida por Dolz e Schneuwly; b) linha swalesiana da escola norte-americana representada por Jonh Swales; c) linha respaldada numa abordagem sistêmico-funcional da Escola australiana de Sídney baseada na teoria de Halliday e d) uma linha mais geral pautada nas referências de Bakhtin, Adam , Broncakart, Bazerman, Miller, numa junção de ingleses e australianos como: Gunther Kress e Fairclough. Com o conhecimento de tais tendências, percebem-se a complexidade das abordagens e essas sinalizam as razões pelas quais o ensino de Língua Portuguesa deve ser ministrado através da diversidade de gêneros textuais. Afinal, a linguagem humana acontece nas interações sociais havendo o entrelaçamento do discurso, do texto e do gênero que estando relacionados, não podem ser compreendidos isoladamente.

Para esclarecer a relação dos textos com os gêneros Marcuschi (2008, p. 154) defende que: [...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual[...]. Nesse sentido, Fávero e Koch (2012, p. 30), acrescentam que "a introdução do conceito de texto demonstraria que os elementos linguísticos só podem ocorrer interligados e dotados de significação e sentido. "

Essa proposta demarca a mediação entre o discurso, o texto e o gênero. Diante desse contexto, destaca-se a relevância dos gêneros no que abarcam questões pertinentes à língua e sua funcionalidade nas diversas situações sociais. Para uma definição, Marcuschi (op cit. p. 156), expõe:

> Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos na nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos

> e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Se utilizarmos os gêneros em nossa vida diária através dos textos, precisamos saber usá-los em determinadas situações, se na antiguidade os gêneros já eram discutidos, com o passar do tempo passou a ser mais valorizado por isso, o ensino dos gêneros nas instituições de ensino tornou-se uma condição fundamental para difundir do conhecimento da língua. Os gêneros precisam ser aprendidos, pois existe uma infinita quantidade de textos que circulam na sociedade e, dependendo das atividades que iremos exercer, cedo ou tarde faremos uso de determinados gêneros, são demandas culturais. Sobre a compreensão dos gêneros como artefatos culturais, Marcuschi (2010, p. 31) destaca:

> Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes...

Nos estudos linguísticos os gêneros se definem pelo seu contexto sócio discursivo, como indica Marcuschi (op cit. p.31) "[...]os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual".

Em face de toda efervescência dos gêneros, não é demasiado acrescentar que os gêneros precisam ser trabalhados na área de linguagem na perspectiva de aprofundar os conhecimentos sobre a língua, e também para expandir os conhecimentos dos alunos diante da diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade.

Alfabetização e letramento: o mosaico das letras

Em sociedades letradas a alfabetização é a porta de entrada para a cultura letrada e engana-se quem a desvaloriza, estando relacionada a instrução formal é desenvolvida através das práticas escolares. Tfouni (2010, p.11) expõe: "a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem".

Grosso modo, quando uma criança ingressa na escola, uma das grandes expectativas é que ela aprenda a ler e escrever. Essa expectativa é inevitável, pois cabe à escola garantir a alfabetização. Essa finalidade da escola, em parte se deu em decorrência do desenvolvimento da escrita desde a Idade Média que ampliaram a força da escrita nas diversas formas de uso da linguagem tronando a escrita cada dia mais essencial para as interações humanas, como pronunciada por Costa:

> [...] foi a sociedade moderna, capitalista e burguesa, que fez da escrita a sua linguagem por excelência, com a qual a sociedade se expressa e se legitima, transformando as relações comerciais e sociais e fazendo do documento escrito o alicerce dos direitos e obrigações. A alfabetização avança e a sociedade se burocratiza. O domínio da escrita passou, cada vez mais, a ser um importante elemento de distinção social [...] (COSTA, 2013, p.19).

Em tempos mais recentes, a alfabetização é também uma oportunidade de formação cidadã, e por isso a leitura torna-se um exercício fundamental, tal como indica Antunes:

> No âmbito do mais geral, poder ter acesso à leitura significa poder *exercer o direito de acesso* à palavra escrita [...]
> Ora, a outra face da escrita é a leitura. Tudo o que é escrito se completa quando é lido por alguém. Escrever e ler são dois atos diferentes do mesmo drama (ou da mesma trama!). Alfabetizar-se no sentido mais elementar do termo, é adquirir a competência inicial para lidar com os sinais da escrita, uma tarefa da qual a escola, no decorrer da história, se tem encarregado [...]
> Propor, portanto, que a leitura ocupe um lugar de destaque no currículo escolar, como instrumento de cidadania, constitui uma das mais legítimas pretensões [...] (ANTUNES, 2009, p.191-192).

Na década de 80 iniciou a necessidade da ampliação da alfabetização na perspectiva do letramento. Para Tfouni (2010, p.22) “o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Por isto, o processo do letramento é mais abrangente e nesse sentido o livro didático ocu-

pa um espaço na sala de aula pela oferta de elementos verbais e visuais no ensino da língua.

Elementos verbais e imagéticos no livro didático: o que eles significam?

Em consulta ao Guia de livros de didáticos PNLD- 2013 (p. 18) na seção do "*Projeto gráfico editorial*" chama a atenção quando um dos requisitos afirma ser fundamental: "o recurso a ilustrações que aproximem o alfabetizando do material impresso e motivem a leitura". Logo, Santaella explica as vertentes dessa relação:

> [...] no seu berço, o papel que a imagem pode desempenhar em relação ao texto verbal seguia por duas vertentes: De um lado, a função cognitiva, explicativa, técnica, pragmática, enfim, racional. De outro lado, a função mágica, simbólica, enigmática, sugestiva enfim imaginária (SANTAELLA, 2012, p.107).

Embora o domínio da escrita seja fundamental para a vida na sociedade letrada, o mundo contemporâneo foi marcado pelo advento da escrita, da fotografia e da explosão das redes sociais da internet. Se a preocupação era a alfabetização verbal nesse tempo, não se pode negligenciar a alfabetização das imagens tampouco a reflexão dos seus significados e suas relações com os textos, pois elas precisam ser refletidas criticamente. Como salienta Costa (2013, p. 39):

> [...] justamente porque a capacidade visual se desenvolve de forma natural, alimentamos a falsa ideia de que a compreensão das imagens não exige aprendizado, conhecimento complexo e treinamento. Na verdade, para deixarmos de ser observadores ingênuos que confundem representação com realidade, temos que levar a sério a decifração ou "leitura" das imagens, especialmente num mundo repleto de imagens produzidas tecnicamente.

Nas últimas décadas, essa instrução formal continua sendo necessária a apropriação do código do sistema alfabético é fundamental para a linguagem verbal. Koch e Elias (2015) estabelecem a distinção entre o texto falado e escrito:

> No **texto escrito**, a coprodução se resume à consideração daquele para quem se escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração linguística do texto, em função do distanciamento entre escritor e leitor. Nele, a dialogicidade constitui-se numa relação 'ideal', em que o escritor leva em conta a perspectiva do leitor, ou seja, dialoga com determinado (tipo de) leitor cujas respostas e reações ele prevê.
> O **texto falado,** por sua vez, emerge no próprio momento da interação. Como se costuma dizer, ele, é o seu próprio rascunho. Por estarem os interlocutores copresentes, ocorre uma interlocução ativa, que implica um processo de coautoria, refletindo na materialidade linguística por marcas da produção verbal conjunta. Por isso, a linguagem falada difere em muitos pontos da escrita: a) pelo próprio fato de ser falada; b) devido às contingências de sua formulação. Fala e escrita são, portanto, duas modalidades da língua. Assim, embora, se utilizem do mesmo sistema linguístico, cada uma delas possui características próprias. (KOCH; ELIAS, 2015, p. 13-14).

No entanto, somente o domínio da linguagem verbal na modalidade oral ou escrita não é suficiente para compreender as múltiplas semioses sociais. Assim, em permanente diálogo com o sistema alfabético, as pessoas são constantemente desafiadas a entender a linguagem verbal e os outros tipos de linguagens como a de códigos não verbais, a dos sinais de trânsitos, a das imagens, a das pinturas, a da moda, das artes plásticas *etc*. A linguagem dos signos se constitui como uma das variadas formas de interação e se fundamenta na abordagem semiótica. Dessa forma Santaella advoga que:

> [...] A Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido (SANTAELLA, 2005, p.19).

Joly (2012) explica que a contribuição de Peirce é fundamental para a realização dos trabalhos de análise das imagens e compreender melhor os princípios, o que é uma imagem, o que diz e, sobretudo, como o diz. Por essa razão, sinaliza que na concepção de Peirce, "um signo é algo que está no lugar de alguma coisa para al-

guém, em alguma relação ou alguma qualidade" (p.33). Destaca ainda, o mérito de Peirce à medida que ele mantém os signos numa relação de três extremidades que se solidarizam, são eles: o representamen, o objeto e o interpretante. Conforme a representação:

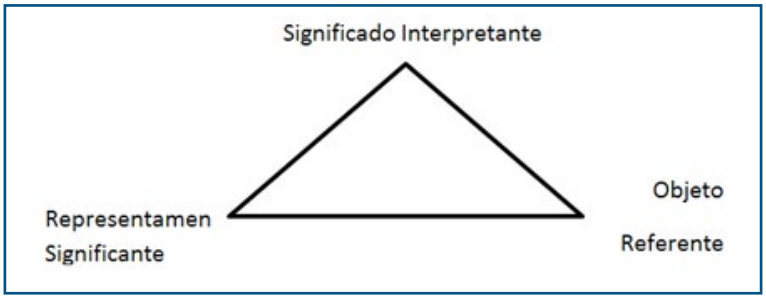


Figura 1. A Representação do signo.
Fonte: JOLY, 2012, p.33.

Nesse sentido a Linguística, a Semiótica no processo de alfabetização tende a ser uma combinação necessária, pois a linguagem verbal e a linguagem visual tem um efeito garantido nos livros didáticos.

Análise e discussão

A investigação foi realizada por análise documental de abordagem qualitativa embora tenham sido utilizados também, alguns aspectos quantitativos. Os critérios de seleção foram às obras do PNLD -2013 cuja diversidade de gênero textual e a articulação entre os eixos da Língua Portuguesa fossem destacados nas resenhas pelo MEC. Com a leitura das resenhas o *corpus* foi extraído de três coleções, são elas: *Coleção plural: letramento e alfabetização*; *Projeto descobrir*: *Língua Portuguesa e Letramento e Alfabetização.*

Na sequência, foram contabilizados os gêneros textuais existentes nas coletâneas somente na seção de leitura e constatou-se que há uma predileção dos autores pelos poemas e em seguida por histórias em quadrinhos.

Para análise do *corpus* utilizaram-se as categorias fundamentadas na concepção das relações semânticas de Santaella (2012): a) dominância- sobrevalorização da imagem frente ao texto; b) redundância -a mensagem verbal é redundante quando

ela apenas repete o que você já está vendo. c) complementaridade- quando a imagem o texto tem a mesma importância; d) discrepância ou contradição- - são formas de combinação equivocadas ou desviantes entre texto e imagem.(Santaella, 2012, p.113- 115).Como o estudo representa um recorte de um trabalho maior, selecionamos um poema e uma história em quadrinhos para a análise.

No poema "*Nome da gente*" da figura 2, a imagem é irrelevante e não auxilia o texto, não havendo equilíbrio entre as duas linguagens. Esse exemplo é um caso gritante de redundância, pois se as imagens forem retiradas, não acrescentará nenhum prejuízo à compreensão do texto, devido a sua má qualidade. A imagem nesse exemplo funciona como mero acessório e pouco contribui para a alfabetização imagética.

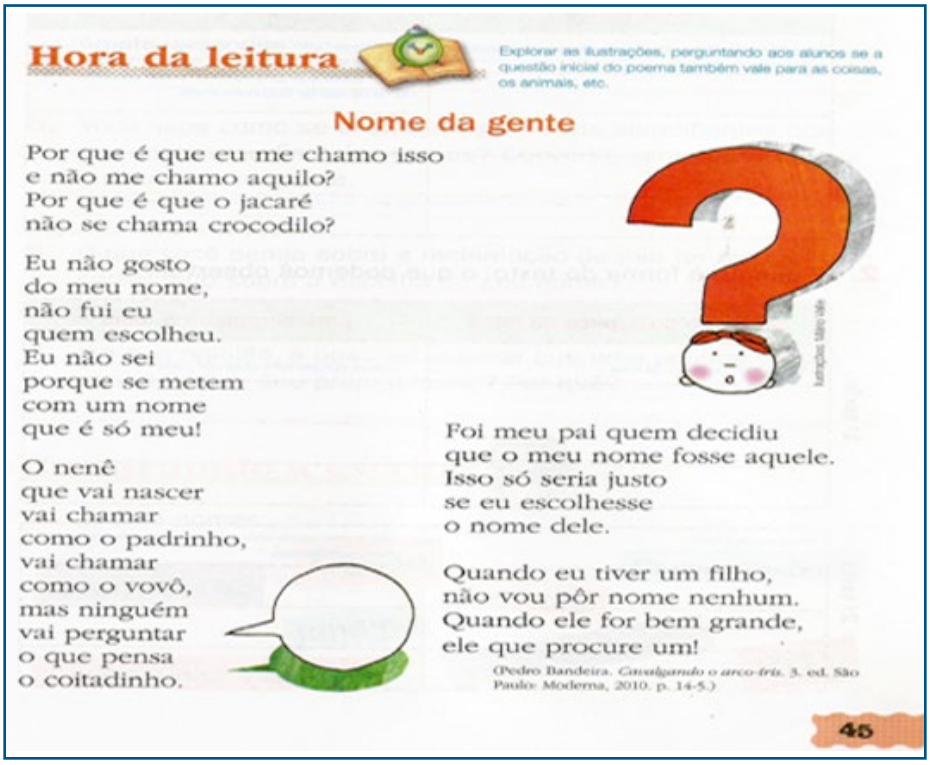


Figura 2. Poema "Nome da gente".
Fonte: (ALBUQUERQUE, 2011).

Já na figura 3, relativa à história em quadrinhos, destacamos que o gênero traz para a alfabetização uma série de possibilidades de leitura no sentido de diversão, inferência, reflexão de determinados temas e a atração para a formação de leitor, já que é multissemiótico. Há nesse ambiente, a relação entre a palavra e a imagem que tornam - se integradas, pois há indubitavelmente a complementaridade. Ambas as linguagens têm a mesma importância. Elas são indissociáveis para a compreensão da mensagem que se quer transmitir. Trata-se de uma composição dos elementos verbais e imagéticos que se apoiam. Santaella (2012, p.114) destaca que "a vantagem da complementaridade do texto com a imagem é especialmente observada no caso em que conteúdos de imagem e palavra utilizam os variados potenciais de expressão de ambas as linguagens". E, assim, podemos conferir:

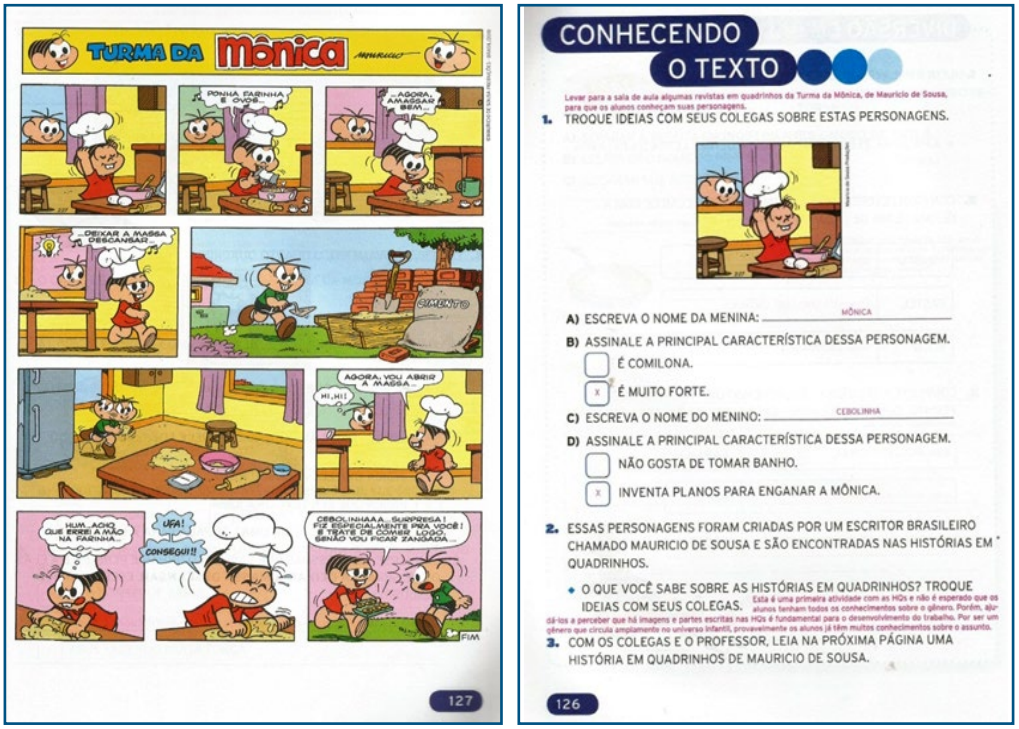


Figura 3. História em quadrinhos da Turma da Mônica.
Fonte: (MARINHO; BRANCO, 2011).

Como resultado das observações referentes às coletâneas investigadas, foi possível destacar alguns pontos que consideramos importantes, visualizados a partir dos resultados:

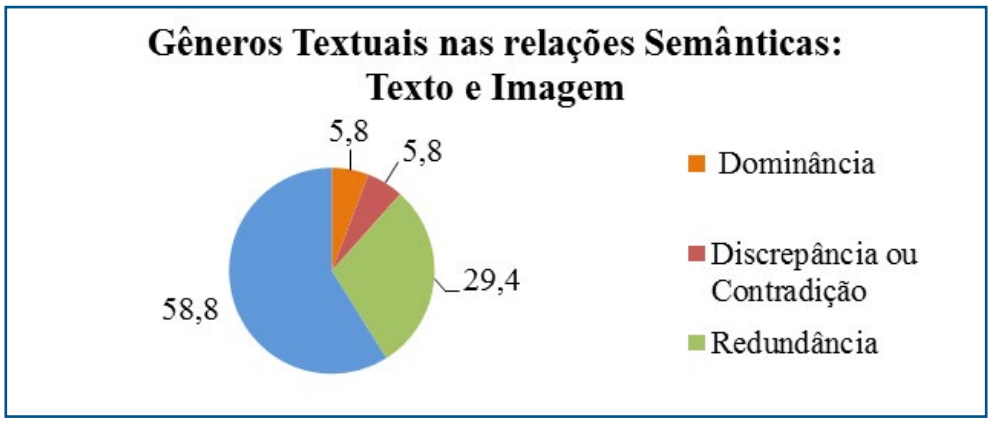


Figura 4. Gráfico da relação Texto e Imagem.

Chama a atenção o resultado do gráfico pelo fato das imagens com relação a categoria de complementaridade seja predominante, o que indica que a relação da linguagem verbal e visual está aparecendo no livro didático de forma integrada corroborando para a alfabetização verbo-visual defendida no estudo. Durante a análise dos gêneros textuais nos livros didáticos procurou-se observar a relação verbo-visual e sua contribuição para o ensino de alfabetização. Foram examinados os gêneros comuns por ano. Houve também um estudo quantitativo sendo constatado como já dito, que o poema e as histórias em quadrinhos representaram os gêneros de maior frequência nessas coletâneas. As categorias foram procuradas criteriosamente e constatamos:

A categoria de discrepância ou contradição é um caso esporádico nas coletâneas.

A categoria de dominância também aparece com raridade.

Considerações finais

O ensino da língua materna sempre foi e será um desafio permanente aos educadores. No mundo contemporâneo há uma infinidade de Gêneros textuais, linguagens múltiplas e LDs dos mais variados para o ensino da alfabetização e de LP. No entanto, o saber a ser ensinado nessa etapa de construção de base, é que parece a cada dia mais complexo. O que se considera importante do ponto de vista linguístico e semiótico é que há uma urgência no ensino da linguagem verbo-visual em todas as modalidades de ensino.

Nos dias atuais, em tempos de acesso aos recursos tecnológicos, os livros didáticos estão povoados de linguagem multissemiótica, por isso, este estudo apesenta sua relevância. A leitura de imagens necessita ser desenvolvida na escola em virtude do acesso das crianças com os recursos tecnológicos. Muitas vezes elas não estão alfabetizadas linguisticamente, no entanto, são capazes de reconhecer siglas, imagens de propagandas, rótulos e necessitam refletir sobre tais imagens e seus significados.

Após a análise de dados constatamos que, os textos apresentados em sua maioria, contribuem para a alfabetização, pois há uma oferta de gêneros textuais com a linguagem verbo-visual que favorece o ensino e aprendizagem do ponto de vista da complementaridade, o texto com a imagem integrada, que é eficaz na construção de significados tornando a mensagem unificada, há uma reciprocidade entre a linguagem verbal e a linguagem visual.

Nesse sentido, os professores precisam despertar nos alunos a reflexão da imagem com o texto para que se compreenda melhor a mensagem. Pois, do contrário, a alfabetização imagética está sendo negligenciada.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino:* outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, Cristina. *Educação, imagem e mídias.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Linguística Textual: introdução. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem.* 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever:* estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
MARCUSCHI, Luiz Antônio**.** *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
_____. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
_____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In:* DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs) Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
MILLER, Carolyn R. *Gênero textual, agência e tecnologia:* estudos. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica.* São Paulo: Brasiliense. 2005.
_____. *Leitura de Imagens.* São Paulo: Melhoramentos, 2012.
TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização.* São Paulo: Cortez, 2010.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

ENSINAR LETRANDO PELA ESTRADA DOS GÊNEROS: CAMINHOS DESAFIADORES PARA O ESTAGIÁRIO

CRIZEIDE MIRANDA FREIRE (UNEB)

Introdução

A formação inicial, que tem seu momento mais prático, nos cursos de licenciatura, nos períodos dos estágios supervisionados, exerce um papel importante no processo de construção do conhecimento dos discentes/docentes, por ser a primeira oportunidade de contato direto, na função de professor, com a sala de aula. Atuar nesses espaços educativos oportuniza aos estudantes conhecer a realidade sociocultural das instituições de ensino, bem como refletir, de que maneira, poderá fazer relação das discussões teóricas da academia com a realidade que a ele se apresenta, buscando efetivação da práxis pedagógica.

Este primeiro contato com a profissão permite ao acadêmico conhecer as dificuldades inerentes ao ato de ensinar. Dificuldades essas que levam o professor a refletir sobre a necessidade de ser sempre um aprendiz; que busca, através de uma formação continuada, atualizar-se e encontrar novas maneiras não de "ensinar", enquanto detentor de determinado conhecimento, mas de trocar informações com seus pares, que vive à frente de uma realidade dinâmica e em constante movimento.

Entretanto, para chegar à prática dessa premissa, não é tão fácil. Reconhecer-se enquanto professor, compreender o significado de ser um aprendiz, buscar uma formação continuada, são instâncias que se solidificam a cada dia. Poderíamos dizer então que, nas etapas dos estágios supervisionados os alunos tem a oportunidade de vivenciar a docência, as dificuldades encontradas, fazer escolhas metodológicas e rever sua prática.

Ao pensar nessas escolhas, compreendemos a necessidade do discente/docente realizar propostas de regência menos insipientes, o que ocorre, em sua maio-

ria, pela dificuldade na seleção dos gêneros textuais, comprometendo o andamento do trabalho e não favorecendo o processo de letramento(s) do sujeito. Na tentativa de rever esta situação, nos propomos a refletir sobre as propostas do componente Estágio e constatamos a necessidade de discutir, de forma mais contundente, as teorias que envolvem letramento e gêneros textuais, oportunizando ao discente, partir desse embasamento, mais segurança ao selecionar e utilizar os gêneros em sala de aula.

Processo de ensino/aprendizagem na formação inicial

Quase que diariamente nos deparamos com novas publicações que discutem a formação do professor. Em muitas delas, abordagens diferentes são propostas sobre velhos problemas, em outras, adendos teóricos são feitos, paradigmas são quebrados, inovações logo se tornam obsoletas e tantos outros enfoques. Mas, a frequência dessas produções se justifica pelas tentativas e necessidades de ajudar o profissional da educação a dirimir as barreiras que persistem e dificultam o desenvolvimento de sua atividade profissional, devendo essas ser conhecidas pelos nossos estagiários como processo de estudo e reflexão.

A academia precisa subsidiar o discente no seu processo de formação inicial, não apenas no aspecto teórico, para que seja um reprodutor das propostas desenvolvidas por especialistas, mas conduzi-lo a refletir sobre sua prática, problematizando-as, testando hipóteses, elencando possibilidades, verificando como se dá o aprendizado do grupo, investigando, dando um novo caráter a sua ação, a de professor pesquisador, aquele produtor do saber e do fazer docente.

No período dos estágios, em especial, nos de regência, os discentes, ao exercerem a função de estagiários, tem a possibilidade de exercitar a prática docente, tendo como perspectiva a reflexão do que faz e, seu *lócus* de aprendizado e de investigação passa a ser a escola não mais a universidade, ainda que continuem tendo suporte e orientações. Nessa projeção que se anuncia, é preciso rever a relação da universidade com a escola, que formação inicial se privilegia, a existência ou não da interação entre os docentes universitários e secundários, de que forma acontece, o papel de cada um, principalmente, na contribuição do futuro professor, o estagiário.

E, nesse movimento de assimilação de novos conceitos, faz-se mister, também a desconstrução de conceitos para uma maior compreensão do que se constitui uma sala de aula, suas necessidades e possibilidades, com um novo olhar sobre os aspectos linguísticos que circulam na instituição escolar. Em relação às práticas didático-pedagógicas de Língua Portuguesa, é preciso reconsiderar vários contextos, percebendo-os em *lócus*, tais como: a heterogeneidade de textos existentes em nossa sociedade, como escolher esses textos levando em consideração a necessidade do grupo, criar estratégias para promoção do letramento, conduzindo os discentes à proficiência na leitura e na produção de textos diversos.

Ao chegar às escolas no período de regência, requeremos dos estagiários que desenvolvam práticas interessantes e que contribuam, efetivamente, com processo de construção do conhecimento dos alunos, cuja condução e orientação são de sua responsabilidade neste período, possibilitando-lhes a reconstrução de novos conceitos, necessários ao letramento desses aprendizes. O desafio dos docentes está, dentre outras, em criar situações em sala de aula que permitam aos alunos a apropriação dessa diversidade de ações; pois, essa apropriação não pode estar limitada ao que os livros didáticos trazem, nem ao que oferecem como atividades, mas com o que emerge das situações concretas e do nosso cotidiano.

Como bem sinaliza Tardif e Lessard (2005), ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, agindo sobre suas capacidades de aprender, instruindo e orientando-os através de programas, métodos. Sendo assim, é preciso "ensinar", durante a formação inicial, o(s) letramento(s) enquanto evento e prática social para a promoção da leitura e da escrita dos discentes não apenas na escola, compreender gêneros textuais e sua função sociocomunicativa, para que esses professorandos escolham suas bases teóricas, norteiem seus planejamentos em função de uma prática social, histórica e cultural, em um processo de observação, experimentação e reflexão de sua práxis pedagógica.

A formação inicial tem que dar conta também, além das mudanças paradigmáticas da profissão, das teorias de linguagem presentes nos documentos oficiais que direcionam o ensino de língua materna, muitas vezes pouco discutidas nas licenciaturas (SOARES, 1997). A linguagem se realiza de diferentes formas e precisa ser desnudada pelo profissional envolvido no processo ensino/aprendizagem. Através de uma prática de leitura e escrita, de construção e desconstrução dos textos, o sujeito

aprendiz, será capaz de ampliar seus conhecimentos e seu potencial de criticidade, em face da diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente.

Entendemos a relevância em preparar os estudantes, futuros professores de língua, sobre os aspectos da linguagem, oferecendo recursos para que exerçam as diversificadas formas de letramento(s), bem como compreendam a dinâmica dos gêneros textuais e sua circularidade social, na perspectiva de fazerem uso dos mesmos em suas propostas de ensino, pensando na funcionalidade do texto e na importância deste para a discussão proposta.

O processo ensino-aprendizagem na formação inicial passa a ter um caráter mais efetivo no momento em que o discente ocupa o lugar para o qual vem se preparando, a sala de aula, e, entende-se que, esta preparação só terá sentido se não apenas colocar em prática suas concepções teóricas, mas se atuar como um pesquisador em exercício, se experienciar, fazer deste lugar seu espaço de investigação, entendendo que ser professor é ser um eterno aprendiz, pesquisador e a reflexão o termômetro do seu trabalho e isso é um desafio.

Elementos importantes na formação: letramento(s) e gêneros textuais

Nas palavras que se seguem, buscaremos percorrer um pouco da literatura para discutir alguns conceitos que são apresentados sobre Letramento(s) e Gêneros Textuais. O objetivo em percorrer este caminho é compreender de que maneira esses conceitos são concebidos pelos estagiários durante a formação inicial e como os utilizam na regência.

Letramento(s), mais que ler e escrever

Em muitas considerações feitas em relação ao letramento(s) este é entendido como processo de aquisição de um sistema escrito, por sua vez, visto como um produto cultural. Enquanto bem cultural, a escrita, assim como a leitura, não fora privilégio de todos durante muito tempo em nosso país, levando a população brasileira a um índice elevado de analfabetismo. A leitura e a escrita são consideradas bens culturais constitutivos de uma sociedade letrada e, a aquisição e utilização

desses bens contribuem para mudanças socioculturais do indivíduo, embora seus significados e usos sofram modificações no tempo, e conforme o desenvolvimento da sociedade, afirma Mortatti (2004).

Corroborando com o que afirma Rojo (2009), esses bens culturais, a leitura e a escrita, são processos distintos que envolvem uma multiplicidade de competências e habilidades desenvolvidas em situações diferentes de ensino/aprendizagem e, ao longo da vida, compreendidas, segundo Soares (2008) em uma "dimensão individual", que depende de conhecimentos linguísticos e psicológicos e uma "dimensão social", que diz respeito às práticas sociais utilizadas em contextos diferentes, dependendo da necessidade.

O termo "letramento" definido por Tfouni (1988) está centrado nas práticas sociais de leitura e escrita e nas mudanças ocorridas em uma sociedade letrada. Reforça a autora *"letramento*, para mim, é um *processo*, cuja natureza é sócio-histórica" (TFOUNI, 2005, p. 31, grifo do autor).

O termo "letramento" abrange os usos e as práticas sociais de linguagem que envolve a escrita, em situações diversas numa perspectiva sociocultural e histórica. De acordo com Street (1993), o letramento tem dois enfoques: o autônomo que levaria o indivíduo ao desenvolvimento de níveis de alfabetismo através do contato escolar e o ideológico, em que as práticas do letramento estão relacionadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, que se diferem a cada contexto.

Diante desses olhares acerca do significado de letramento, Soares (1998) faz uma reflexão apontando duas versões do conceito: uma fraca, ligada ao enfoque autônomo e que tem relação com o alfabetismo funcional; outra forte, que tem afinidade com o modelo ideológico e com a visão de Freire (1987, 1996, 2001) sobre alfabetização: libertária, revolucionária, crítica, que leva o sujeito ao resgate da autoestima através da (re)construção de suas identidades e empoderamento.

As abordagens mais recentes sobre letramento, ligadas aos Novos Estudos do Letramento (NEL/NLS), apresentam a heterogeneidade das práticas de leitura, escrita e uso da língua/linguagem nas sociedades letradas, tendo em vista seu caráter sociocultural de acordo com as colocações de Rojo (2009). A partir dos estudos de Street (2003) e Hamilton (2002), Rojo (2009) destaca o letramento plural, "letramento**S**" (grifo do autor).

Esses “letramentoS” estão divididos em duas categorias: “dominantes e os locais ou vernaculares” (ROJO, 2009, p.102). Os letramentos dominantes referem-se aos institucionalizados, têm relação com as organizações formais: igreja, escola, trabalho, tendo como agentes promotores os professores, advogados, autores de livros didáticos.

Os letramentos vernaculares não são controlados, fazem parte da vida diária, nas culturas locais e são, frequentemente, desvalorizados pela cultura oficial, o que os torna, muitas vezes, uma prática de resistência. São exemplos dos letramentos locais o *internetês* ou *bloguês*, linguagem da mídia digital, constantemente desprestigiada no contexto escolar, mas de grande uso pela categoria estudantil.

O acesso à informação torna-se cada vez mais ilimitado, numa velocidade de vários *gigabytes* por segundo, numa dimensão multimidiática, com links por todos os lados reforçando que é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar efetivamente das práticas diversas de letramentos existentes em uma sociedade.

Além disso, não podemos esquecer que, o sujeito antes do processo de escolarização percorre os espaços sociais, “guiado” pelas suas experiências de vida e estas, independente do grau de escolarização ou de letramento que alcance ao longo da vida, precisam ser valorizadas como uma etapa do letramento, que lhes permitem circular e realizar suas atividades.

Gêneros Textuais, uma diversidade a ser conhecida

Inicialmente, a palavra gêneros era utilizada pela retórica e pela teoria literária com o sentido especificamente literário, para identificar gêneros clássicos – o lírico, o épico, o dramático – e os gêneros modernos, como o romance, o conto, o drama. Mediante os estudos de Mikhail de Bakhtin, o termo passou a se referir a textos orais ou escritos concretizados em eventos comunicativos, que fazem parte situações de nossa vida diária, cotidiana, relacionados aos fatores históricos, sociais e culturais. Segundo Bakhtin (2003) o que cada locutor pretende dizer se efetiva na escolha do gênero e, essa escolha ocorre em função da especificidade de um dado campo discursivo, como o tema e, dos participantes da interação.

Para Marcuschi (2003) os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social, fruto de um trabalho coletivo, que contri-

buem para ordenar e estabilizar as atividades cotidianas. Os gêneros textuais são realizações linguísticas, entidades sóciodiscursivas, formas de ação social incontáveis em qualquer situação comunicativa, eventos textuais maleáveis plásticos e dinâmicos. Os gêneros não se caracterizam por aspectos formais e funcionais, situam e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem e se caracterizam mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas particularidades linguísticas e estruturais (MARCUSCHI, 2002). Ainda destaca que os gêneros:

> [...] são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e produção de sentidos", ou ainda "são formas verbais de ação social relativamente estáveis em textos situados em comunidades de práticas sociais em domínios discursivos específicos (MARCUSCHI, 2005, p.25).

Na perspectiva apontada por esse teórico, o gênero é evidenciado como uma ação social, o pensamento é voltado para uma visão histórica e cultural, que faz do sujeito o agente do seu próprio discurso situado no tempo e no espaço, que sugere a responsividade como ação propiciadora do processo dialógico em circunstâncias de uso da língua.

Essas e outras perspectivas em relação à discussão de gênero tomaram maior visibilidade, principalmente entre pesquisadores brasileiros, ao ser sinalizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), ao definir a linguagem como um processo de interlocução que se realiza nas diversidades de práticas sociais existentes na sociedade, em momentos distintos da história. Sendo assim, ao fazermos uso da linguagem estamos fazendo uma atividade discursiva.

Mediante interação entre os sujeitos, percebe-se a interação entre o conhecimento dos assuntos por parte dos interlocutores, bem como o grau de familiaridade e a forma como se determina a escolha dos gêneros, qual o discurso se realizará na comunicação (PCNs, 1998). A publicação das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, pelo Ministério da Educação (Brasil, 2006) veio reafirmar, no âmbito brasileiro, o papel do conceito de gênero como recurso pedagógico para o ensino de como a linguagem funciona:

> [...] a ênfase (...) dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos. (BRASIL, 2006, p.28)

Por sua vez, esses parâmetros sugerem mudanças significativas, uma configuração onde o sujeito precisa saber expressar-se em diferentes contextos, sejam estes formais ou informais, orais ou escritos, compreendendo seu interlocutor e buscando ser compreendido. Para Bronckart (1994, *apud,* SADOYAMA), os gêneros constituem ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões, para cuja execução ele necessita ter competência; a primeira das decisões é a escolha que deve ser feita a partir do rol de gêneros existentes, ou seja, ele escolherá aquele que lhe parece adequado ao contexto e à intenção comunicativa; e a segunda é a aplicação que poderá acrescentar algo à forma destacada ou recriá-la.

Muitas indagações devem ser feitas sobre os gêneros textuais: outros conceitos, classificações, relação e distinção em relação às tipologias. No entanto, vale ressaltar que é, na prática social, no contexto interativo, da dialogicidade do desenvolvimento humano que os gêneros são concebidos para além do texto, função, lugar e interação.

Caminhos percorridos pelos estagiários: momentos de escolhas

Com o objetivo de entendermos melhor como as discussões sobre as temáticas aqui abordadas, letramento(s) e gêneros, circulam no universo dos estagiários, refletiremos acerca das investigações feitas durante as observações, dos relatos orais, e dos questionários, como instrumentos indispensáveis, para que possamos compreender, dentre outras coisas, a importância da formação inicial em relação a esses campos teóricos e sua aplicabilidade reflexiva.

No decorrer das aulas do componente, cujo momento requer, além das discussões teóricas sobre os eixos da língua e das reflexões sobre docência, orientações diárias em relação ao planejamento e sua execução. Os alunos são orientados a rever as concepções trabalhadas ao longo do curso para que possam construir seus

projetos e sequências didáticas, de maneira a colaborarem com as necessidades do grupo e, pressupondo que, estejam atuando não como reprodutor de conhecimento, mas um pesquisador, testando, observando, refletindo sobre sua práxis.

Como a regência não se caracteriza pela aplicação de uma intervenção pedagógica, utilizamos enquanto instrumento de planejamento um projeto didático, seguidos de sequências, construídos sob supervisão do professor orientador de estágio e das indicações feitas pelo regente, pois, muito do que se estabelece no período de regência, diz respeito aos conteúdos por eles indicados, a exemplo, os gêneros textuais e os procedimentos relacionados à leitura e produção oral, escrita e multimodal.

No espaço universitário foram realizados alguns encaminhamentos para reforçar as informações dos estagiários em relação ao(s) letramento(s) enquanto práticas e eventos sociais. Um deles foi o curso de extensão, Letramento(s): compreender e praticar, implicado também, em discutir as escolhas e o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, reforçando a importância de escolher os gêneros pensando em sua função social, necessidade do grupo e relação com a temática proposta; sinalizando assim que deveriam utilizar outros gêneros além dos sugeridos pela regente.

> É preciso dar sentido ao ensino dos gêneros na escola e compreender em que situação ele será lido e em que contexto foi escrito. A função de um gênero textual determina que elementos serão utilizados para compor o texto, com a finalidade de atingir certo público, provocando as reações desejadas. Não precisamos conhecer todos os gêneros textuais. Há gêneros para ler e gêneros para escrever, para ouvir, para falar. A maioria das pessoas não precisa saber escrever bula de remédio, mas a maioria delas precisa saber ler bulas. Precisamos saber onde encontrar as informações de que precisamos [...] (COSCARELLI, p.83)

A função do gênero apontada pela autora precisa ser compreendida pelo professor, pois é pensando nesse aspecto que os gêneros devem ser escolhidos. Assim, vejamos uma das respostas dadas pelos estagiários ao serem questionados sobre a escolha dos gêneros: *"A escolha se deu mediante percebermos quais gêneros melhor se encaixariam na proposta temática. Reportagem e propaganda por possibilitarem o*

acesso direto ao tema do consumo e consumismo, a resenha porque favorece a emissão de opinião dos estudantes e a charge, mesmo sendo escolha da professora, eu gosto, pois, abarca imagem e texto, proporciona possibilidades de problematizações que extrapolam os gêneros apenas verbais".

Observamos que o processo de formação inicial contribuiu para que o educando compreendesse a importância da escolha dos gêneros para/no processo de letramento(s), ainda que tenhamos alguns deles indicados ou escolhidos pela facilidade ao serem trabalhados. Ao fazermos as visitas de estágio, percebíamos que os estagiários se sentiam à vontade com o gênero trabalhado, conduziam a aula com propriedade, faziam as relações com os textos em discussão e encaminhamentos para as produções, ainda que as duas situações, a escolha consciente do gênero ou pela facilidade, tivesse sido percebida, tanto na condução do trabalho que realizavam quanto nos relatos feitos em sala, onde concluímos que, como afirma Bakhtin "é preciso dominar bem os gêneros para empregá- los livremente" (p. 284).

Em outra situação onde o professor regente solicitou que fossem discutidos os gêneros, cordel, receita, torpedo, convite; tivemos a seguinte resposta ao questionarmos o que o estagiário gostaria de trabalhar com o grupo: "*Trabalharia os gêneros localizados no suporte Facebook, a saber, imagens, vídeos, mensagem, depoimentos e notícias; pois todos esses gêneros são típicos da realidade dos estudantes desta geração"*.

Diante do exposto, percebemos que não houve autonomia do estagiário para acrescer em sua proposta outros gêneros, embora tivesse essa oportunidade: sendo um dos gêneros da lista, o torpedo, um dispositivo do suporte digital – celular, no qual muitos aplicativos como Facebook são baixados, não seria complicado rever o planejamento e elencar outro(s) gênero(s) se assim fosse necessário, como alerta Padilha (2001) o ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação.

As discussões sobre o estágio ocorrem semanalmente para traçarmos as sequências a serem desenvolvidas, enfatizando a necessidade da diversidade metodológica e consistência do trabalho com os gêneros para a promoção do(s) letramento(s). Vejam o que dizem os estagiários sobre o como desenvolvem as atividades com gênero em sala de aula: "*Trabalho de uma forma lúdica, através de dinâmicas, vídeos, jogos, diálogos e textos imagéticos para proporcionar a interação entre os alunos"*. "*Ge-*

ralmente trabalho com as características, como se estrutura, sua função social e em que suportes podem ser encontrados".

As duas respostas seguem pressupostos diferenciados. Na primeira constatamos que há certa confusão do uso de gêneros e como instrumento metodológico; na segunda temos os elementos que foram destacados para compreensão do gênero durante sua explanação, sua forma e elementos estruturais. Entendemos com isso que, além desses critérios apresentados, outros encaminhamentos precisam ser discutidos em sala, tendo em vista os aspectos inerentes a leitura e a produção dos diversos gêneros existentes, "sem considerar as condições de produção e leitura do texto, o trabalho com gêneros fica meramente conteudista" (COSCARELLI, 2009, p. 84). Além disso, ainda há fragilidades conceituais sobre essas temáticas, o que é suporte, que os gêneros não se corporificam apenas na escrita.

Nesta perspectiva, como sinalizam os estagiários quanto à necessidade de mais aprofundamento sobre as temáticas, *"há necessidade de uma disciplina que aprofunde a temática do letramento e dos gêneros textuais, pois são fatores de grande importância para o processo ensino-aprendizagem";* é imperativo que se discuta com mais profundidade na formação inicial as teorias acerca dos gêneros e do(s) letramento(s), para que os futuros professores compreendam que este movimento deve ser constante, que a formação inicial de qualquer profissional não garante a eficácia de suas ações, mas lhe dá direcionamentos para começar este trabalho.

Considerações finais

Procuramos mostrar neste artigo algumas reflexões sobre a formação inicial docente, a importância das discussões que envolvem as atividades com gêneros textuais e discursivos que circulam socialmente e contribuem no desenvolvimento das práticas e eventos sociais de letramento(s). Entendemos que os estagiários precisam tornar-se pesquisadores de suas próprias ações, levando a discussão de gênero em sala de aula para além das ideias estruturantes, mas conscientizarem-se das suas funcionalidades e de sua circulação na sociedade.

A formação inicial precisa dar suporte aos discentes para desenvolverem devidamente suas atividades com os gêneros numa perspectiva do letramento, entendendo que a sala de aula é um laboratório e cada professor deve ser um pesquisador.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In:

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006, volume 1.

COSCARELLI, C. V. Gêneros textuais na escola. (FALE/ UFMG).Disponível em: < http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf > Acesso em 10/07/2015.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.) *Gêneros textuais:* reflexão e ensino. São Paulo: Parábola editorial, 2011, p. 137-152.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros Textuais*: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al (orgs). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. P. 22 e 23.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola editorial, 2009.

PADILHA, R. P. *Planejamento dialógico:* como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.* São Paulo: Parábola editorial, 2009.

ROJO, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula:* praticando os PCN's. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 15-25.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. e org. Roxane Rojo e GláisSales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SADOYAMA, A. S. P**.** *Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa***.** http://www.slmb.ueg.br/iconeletras/artigos/volume4/adriana_santos.pdf.

SOARES, M. B. Sobre os PCN de *Língua Portuguesa:* algumas anotações. In: MARCUSCHI, E.; SOARES, E. A. L. (Orgs.). *Avaliação educacional e currículo*: inclusão e pluralidade. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1997.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente:* elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

ENSINO DE GRAMÁTICA: O PAPEL DOS EXERCÍCIOS GRAMATICAIS NO APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

SHEYLA VIEIRA DE LIMA LAPA[1] (UFC)

Introdução

O conteúdo das gramáticas de Língua Inglesa tem trazido diferentes abordagens aos professores que ensinam utilizando este recurso. Algumas apresentam-se de forma mais tradicional, e focam na forma; enquanto outras tentam atrelar as atividades às vivências cotidianas dos aprendizes.

Este trabalho objetiva descrever sucintamente duas gramáticas de Língua Inglesa, com vistas a observar se elas focam sua abordagem em exercícios mais formais ou mais funcionais.

Iniciaremos com um breve panorama do Funcionalismo. Trataremos também da modalidade deôntica, pois está relacionada ao conteúdo escolhido para análise nas duas gramáticas. Faremos uma breve análise dos exercícios de forma a construir uma visão geral do tópico em questão.

Funcionalismo

Neves (1997) diz que a gramática funcional trata-se de uma teoria que assenta que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática como acessível às pressões do uso. Além disso, pontua que dentro da competência comunicativa está inserida a capacidade que os indivíduos têm de usar e interpretar as expressões codificadas e decodificadas de uma maneira interacionalmente satisfatória.

Dentro dessa perspectiva, Neves afirma que a gramática funcional tenciona explicar regularidades inseridas nas línguas em termos de aspectos recorrentes das

circunstâncias sob as quais as pessoas usam a língua. (NEVES, 1997). No paradigma funcional, segundo Neves, as expressões linguísticas serão compreendidas a partir da relação com o contexto em que ocorrem.

A autora, ao tratar da gramática, deixa claro que:

> Há muita coisa significativa que está fora dela – lado a lado com ela, em torno dela, além dela – mas a gramática que organiza as predicações já define as funções sintáticas (porque a oração é por excelência o constructo sintático da linguagem), os papéis semânticos (porque são eles, em primeiro lugar, que têm de ser referidos às funções sintáticas) e as funções pragmáticas (porque é o contrato interacional que define as escolhas dos papéis no "drama" da linguagem, bem como a relevância mútua desses papéis e sua distribuição em termos de topicidade e focalidade, ingredientes fundamentais no êxito da interação discursiva. (NEVES, 2006, p. 11)

Neves (1997) traz a definição de três modelos de funcionalismo, baseada em Nichols (1984). Um funcionalismo conservador, que apenas aponta a inadequação do formalismo ou do estruturalismo, sem propor uma análise estrutural. Um moderado, que propõe a análise funcionalista da estrutura. E um funcionalismo extremado que nega a realidade estrutural como estrutura, e considera que as regras se baseiam internamente na função, não havendo, pois, restrições sintáticas. Dentre os representantes do funcionalismo conservador, de acordo com a autora, Susumo Kuno é citado. Como moderado estão Dik, Halliday e Van Valin. E os extremados são Sandra Thompson, do texto "*That* – delection from a discourse perspective, de 1987; Paul Hopper, de *Emergent Grammar* (1987) e Givón, de *On Understanding Grammar* (1979). Vale ressaltar, contudo, que Givón passa a ser considerado mais moderado em suas obras mais recentes (GIVÓN, 1984; 1990; 1993).

Givón (1995) apresenta um grupo de premissas que resumem a visão funcionalista. Ele caracteriza essa concepção da seguinte forma: a linguagem é uma atividade sociocultural; a estrutura serve a funções cognitivas e comunicativas; a estrutura é não arbitrária, motivada, icônica; mudança e variação estão sempre presentes; o sentido é contextualmente dependente e não-atômico; as categorias não são discretas; a estrutura é maleável e não-rígida; as gramáticas são emergentes; as regras

de gramática permitem algumas exceções. Para ele, a língua é vista como um instrumento de uso, pois para cumprir propósitos mais gerais, de que nem sempre se tem consciência, o sistema linguístico tem natureza adaptativa, pois é sensível às pressões do uso (NOGUEIRA, 2016).

Givón defende que as línguas apresentam, ao mesmo tempo, estabilidade e flexibilidade, já que essas duas características são necessárias, respectivamente, para o processamento rápido da linguagem e para a adaptação da língua aos diferentes propósitos comunicativos.

O Funcionalismo trouxe várias contribuições para a análise linguística. Hopper e Thompson (1980), por exemplo, mostraram uma nova forma de abordar a transitividade, analisando não apenas o verbo, como a gramática tradicional costuma fazer, mas tendo em vista toda a oração. Eles propuseram dez parâmetros que resultariam em enquadrar as orações em um contínuo a partir da presença maior ou menor desses parâmetros. Dessa forma, a gramática funcional apresenta-se como uma alternativa para explicar as lacunas encontradas em algumas regras gramaticais da norma tradicional.

Fazendo-se uma retrospectiva histórica, constatamos que a imposição de uma norma através da gramática remonta à história grega (NEVES, 1997). Este povo tinha a gramática como descrição, com o propósito de normatizar e prescrever os modelos linguísticos. Com o advento das invasões alexandrinas, os gregos se deparam com as variações linguísticas e veem a necessidade de resguardar a língua grega, sistematizando-a a fim de disseminar os conhecimentos acumulados.

É a partir desse contexto que surge a gramática normativa. Uma norma padrão que faz distinção entre cidadãos que dominam a língua e os que não dominam. E serve a propósitos meramente categorizadores.

Os estudos em torno da gramática têm suscitado o interesse de diversos pesquisadores (WIDDOWSON, 1991; NEVES, 1997; TRAVAGLIA, 1998; ANTUNES, 2008, 2014). Uma das questões que é abarcada por estes estudos é a distância que se coloca entre o ensino de regras como sendo necessário ao aprendizado de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, e por aprendizado entenda-se a capacidade que o aprendiz adquire de se comunicar adequadamente, tanto escrita como oralmente; e o resultado efetivamente comprovado desse aprendizado. Em muitas escolas, o que se pode observar é uma completa inércia dos estudantes em relação

às aulas de gramática, sejam elas de língua estrangeira ou materna, que culmina em um total desinteresse pelo conteúdo a ser ministrado. Segundo Travaglia:

> O ensino de gramática nas aulas de Português como língua materna tem, sem dúvida, representado um problema constante para os professores de Língua Portuguesa das escolas de 1º e 2º graus deste país. Estes, principalmente depois das constantes e reiteradas críticas ao ensino de gramática nesse nível e também à própria teoria da gramática tradicional e à gramática normativa, sentem-se angustiados sobre o que fazer em sala de aula. Muitas vezes o desnorteio é tal que os professores acabam não fazendo nada que seja significante para a vida dos alunos. (TRAVAGLIA, 1998, p. 9)

Por essa razão, a concepção de ensino de língua materna e estrangeira tem passado por algumas modificações através do tempo. Cumpre observar que algumas dessas modificações foram incorporadas aos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM- 2000), mas ainda não foram incorporadas à prática da sala de aula. Para exemplificar esse fato, temos a ocorrência de aulas de português sendo divididas em aulas de gramática e aula de redação. Como se esses dois domínios não fossem interdependentes e correlacionados intrinsecamente. Temos ainda exemplos de tentativas de trabalhar texto e gramática de forma contextualizada, mas que, malfadadas ao fracasso, resumem-se a exercícios mecânicos de retirar do texto elementos gramaticais a serem explorados não em uma perspectiva pragmática e semântica, tendo, apenas a finalidade de identificar e classificar termos, ou completar lacunas rotinizadamente (ANTUNES, 2014).

Ao trabalhar a gramática sob uma perspectiva mais formal, tem-se como fundamento o Formalismo. Esse modelo de análise, de acordo com Neves, perscruta a língua como um objeto autônomo, "investigando a estrutura linguística independentemente do uso (1997, p. 39). Em contraposição temos o Funcionalismo, "no qual a função das formas linguísticas parece desempenhar um papel predominante" (1997, p. 39).

Dik (1989) pontua que a Semântica deve ser vista como instrumental em relação à Pragmática, e a Sintaxe, como instrumental em relação à Semântica. No modelo teórico da Gramática Funcional, a relação entre os diferentes componentes

da organização linguística tem a Pragmática como componente que comanda os estudos sobre os aspectos sintáticos e semânticos. Por isso se entende a função como condicionadora da forma.

O mesmo autor propõe um modelo de interação verbal que expande o processo de comunicação para além da codificação e decodificação de mensagens. Através desde modelo a língua é vista como um instrumento de interação social, responsável pela mediação entre a intenção do falante e a interpretação do ouvinte. Os dois possuem informação pragmática (NOGUEIRA, 2016).

Dik (1989, p. 14) afirma que a Gramática Funcional (GF) "é uma teoria geral que se refere à organização gramatical das línguas naturais". Segundo o autor, tal teoria deveria ser um subcomponente integrado à teoria do usuário de uma língua natural (ULN).

Segundo Nichols (1984) há três tipos de gramática. A estrutural, que descreve as estruturas gramaticais, a formal, que analisa essas estruturas através da construção de um modelo formal da linguagem, e a funcional que se dedica aos aspectos referentes à comunicação. Esta última, como nos diz Duarte (2015, p. 9), "possibilita ao aluno agir refletidamente, enfrentar desafios, discutir questões e perceber a funcionalidade das escolhas linguísticas promovidas nos textos".

Corroborando com essa visão Silva (2002) postula que:

> Em uma unidade didática planejada a apresentar um tópico gramatical de forma indutivo-dedutiva, os aprendizes são conduzidos, em primeiro lugar, a inferir lei e regras a partir da observação de exemplos de utilização da estrutura em estudo. Somente a partir daí, em um segundo momento, como estratégia de consolidação do aprendizado, os aprendizes travam contato com a leis e regras que subjazem à estrutura gramatical em questão, e são levados a descobrir aplicações a estas regras, bem como a levantar as possíveis exceções a elas. (SILVA, 2002, p.16)

Apesar das amplas discussões em torno da reformulação dos exercícios presentes em gramáticas, Travaglia (1998) deixa claro que é premente a necessidade de conhecimentos teórico-metodológicos que circulam na academia se tornarem acessíveis a professores e a autores de livros de apoio:

> O ensino de gramática nas aulas de Português como língua materna tem, sem dúvida, representado um problema constante para os professores de Língua Portuguesa das escolas de 1º e 2º graus deste país. Estes, principalmente depois das constantes e reiteradas críticas ao ensino de gramática nesse nível e também à própria teoria da gramática tradicional e à gramática normativa, sentem-se angustiados sobre o que fazer em sala de aula. Muitas vezes o desnorteio é tal que os professores acabam não fazendo nada que seja significante para a vida dos alunos. (TRAVAGLIA, 1998, p. 9)

O funcionalismo pressupõe o fato de uma única forma ter condições de desempenhar diferentes funções e é a escolha do usuário condicionada por um contexto sociointeracional a partir de sua intenção em relação ao ouvinte e a sua percepção em relação à informação pragmática desse ouvinte como qual interagirá (LOPES, 2012).

Após a discussão da problemática apresentada, passaremos ao estudo das teorias que embasarão a pesquisa.

A categoria modalidade

A modalidade é uma categoria difícil de definir. Segundo Nogueira (2007, p. 471), "a modalidade concerne ao como se diz, tendo em vista o contexto da interação social". A partir dessa definição, podemos atrelar a modalidade à capacidade que o falante tem de adequar sua fala de acordo com o objetivo que quer atingir em relação ao ouvinte.

É objeto de discussão a presença ou não de marcadores explícitos para que se configure a modalização. Fairclough (2003) defende que enunciar já implica modalizar. De acordo com Neves (2011, p. 151), além dessa questão deve-se também ter em vista saber "em que grau e por que meios o falante ajusta a modalidade"

A modalidade é vista como o grau de comprometimento demonstrado pelo falante ao fazer afirmações, perguntas, dar ordens ou fazer oferecimentos. Segundo Fairclough (2003), o que é relevante nesse aspecto são as diferentes formas de fazer diferentes comprometimentos. Ele cita dois tipos de modalizações: um relacionado à modalidade epistêmica e outro à modalidade deôntica.

Araújo e Timótio (2011, p. 317) postulam que "A modalidade é um fenômeno pouco explorado pelos livros didáticos, mas de inquestionável importância, pois é uma forma de se destacar a influência do contexto comunicativo sobre as expressões linguísticas". Enquanto para Halliday (1994), a modalidade é parte do julgamento do falante sobre as probabilidades implicadas no que é dito.

Hengeveld (1988) define a modalidade como todos os meios linguísticos através dos quais o falante pode expressar seu comprometimento. Tomando por base os estudos de Dik e Hengeveld (1989), podemos observar que eles estabelecem três tipos de modalidades: a inerente, a objetiva e a epistemológica. A modalidade inerente está relacionada à volição. A objetiva, à avaliação que o falante faz de um Estado de Coisas (ECs). Esta subdivide-se em epistêmica e deôntica. As duas remetem à avaliação, sendo a primeira relacionada à avaliação da realidade sobre o que se conhece, enquanto a segunda à avaliação pautada em convenções morais e legais. A modalidade epistemológica revela o comprometimento do falante com a verdade da proposição e subdivide-se em subjetiva, o falante posiciona-se como fonte da informação e a avalia em uma escala que vai do certo ao possível, e evidencial, em que o falante opta por se apresentar ou não como fonte da informação. Por sua vez, a subjetiva se divide em epistêmica, em que o evento revela suas crenças e fantasias, e bulomaica, em que o falante expressa seus desejos. Em contrapartida, a evidencial pode ser subdividida em inferencial, inferido a partir de uma evidência, citativa, relatado por outra fonte, e experiencial, experienciado por uma fonte.

Lyons (1977) explicita que a modalidade deôntica está relacionada à necessidade ou à possibilidade dos atos realizados por agentes moralmente responsáveis, o que pressupõe um tipo de controle humano dos eventos. Ele nos diz que quando impomos algo a fazer ou a não fazer a alguém, nós não estamos descrevendo o desempenho desse ato no presente ou no futuro. Há um consenso de que a sentença que produzimos pode ser chamada de proposição, mas não é uma proposição que descreve o ato em si. O que ela descreve é o Estado de Coisas (EC) obtido se o ato em questão for realizado.

Outra característica a se notar na modalidade deôntica é a sua intrínseca relação com a futuridade. Isso não significa que não possa denotar um tempo anterior ao tempo presente, mas que, nesse caso, estaríamos mais fazendo uma afirmação do que dando um direcionamento sobre algo a fazer ou não fazer.

E, por fim, cumpre acrescentar que a necessidade deôntica procede ou deriva de uma fonte ou causa. De acordo com Lyons, se determinado X se reconhece obrigado a fazer algo, então existe algo ou alguém responsável por instituir esta obrigação. Esse algo/alguém pode ser uma pessoa ou instituição a cuja autoridade se submete, um conjunto explícito ou não de princípios morais, e pode ser algo inerente a ele que seja difícil até mesmo de identificar.

As gramáticas em estudo

Neste estudo focalizamos as gramáticas *Focus on Grammar: An Integrated Skills Aproach* de FUCHS & BONNER (2005), doravante (A1) e *Intermediate Grammar* de BLAND (1996), doravante (A2). Foi analisada a unidade 15 de (A1) e a unidade 7 de (A2).

A gramática (A1) possui 10 questões que retomam o conteúdo dos verbos modais. Metade dessas questões são longas e priorizam uma abordagem estruturalista, mais voltada para a forma em detrimento da função do tópico abordado na unidade. Os enunciados requerem do aluno ações do tipo: sublinhe, circule, complete, procure os erros, ouça e complete. As cinco últimas questões instigam o aluno à reflexão sobre o uso do conteúdo apresentado, pois baseiam-se na discussão de situações cotidianas apropriadas ao contexto de uso do tópico gramatical abordado.

A gramática (A2) possui 23 questões explorando o conteúdo. São atividades mais curtas, o que possibilita a diversificação de exercícios. Estão presentes exercícios de completar, sendo requerido do aluno a prática oral, bem como a justificativa da escolha do termo usado para completar. Também há 2 atividades que focalizam o uso das expressões estudadas, fazendo com que o aluno reflita no uso a fim de chegar à forma. Há exercícios que requerem do aluno que combine elementos e outros trazem exemplos de uso efetivo na prática cotidiana, visando desenvolver a produção escrita e oral do aluno. O aluno é instigado a dar sua opinião baseando-se sempre nos tópicos estudados nas seções explicativas.

Considerações finais

A descrição dos exercícios presentes nas gramáticas pode contribuir para o despertamento do professor para uma visão mais elaborada em relação à utilização de materiais didáticos em sala de aula, bem como para um maior interesse na área de pesquisa linguística.

Além disso, pode contribuir para que os professores escolham a gramática que tenha uma teoria subjacente adequada aos propósitos da aula que deseja desenvolver. Dessa forma, a escolha da gramática a ser utilizada será mais criteriosa para que atenda aos objetivos propostos pelo docente.

Referências

ANTUNES, Maria Irandé Costa Morais. **Aula de português**: encontro & interação. 6.ed. São Paulo, SP: Parábola, 2008.

_____. **Gramática contextualizada**: limpando "o pó das ideias simples". São Paulo: Parábola editorial, 2014.

ARAÚJO, Juliana Geórgia Gonçalves de; TIMÓTIO, Lidianeiza de Moura. Modalidade linguística e ensino de língua portuguesa: uma abordagem funcionalista. *In:* NOGUEIRA, Márcia Teixeira; LOPES, Maria Fabíola Vasconcelos. **Modo e modalidade**: gramática, discurso e interação. Fortaleza. CE: edições UFC, 2011.

BLAND, Susan Kesner. **Intermediate Grammar**: from form to meaning and use. London: Oxford University Press, 1996.

DIK, S. **The theory of functional grammar**. Parte I: The structure of the clause. Dordrecht: Foris,1989.

DUARTE, Milcinele da Conceição. **Uma proposta de sequência didática funcionalista**. Tese de doutorado. UFG. Goiânia, 2015.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse** – *textual analysis for social research* – London: Routledge, 2003.

FUCHS, Marjorie; BONNER, Margaret. **Focus on Grammar**: an integrated skills approach. Nova York: Pearson longman, 2006.

GIVÓN, T. **On understanding Grammar**. Nova York: Academic Press, 1979

_____. **Syntax.** A functional-typological introduction, v. I. Amsterdam: Benjamins, 1984.

_____. **Sintax II**. Nova York: Academic Press, 1990.

_____. **English Grammar**. Amsterdam/ Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1993.

_____. **Functionalism and Grammar**. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.
HOPPER, P. & THOMPSON, S. **Transitivity in grammar and Discourse.** Language, v. 56, Baltimore, 1980, pp. 251-299.
HOPPER, P. J. **Emergent grammar**. Berkeley Linguistic Society., v. 13, 1987, pp. 139-157.
LYONS, J. **Semantics**. New York: Cambridge University Press, 1977.
LOPES, M. F. V. **Gramática de significados**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.
MATTHEY, Marinette. Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues. *In:* BRONCKART, Jean-Paul; BULEA, Ecaterina; POULIOT, Michèle (éds). **Repenser l'enseignement des langues***:* comment identifier et exploiter les compétences. Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 2005.
NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
_____. **Texto e gramática**. São Paulo, SP: Contexto, 2006.
NICHOLS, J. **Functional theories of grammar**. Annual Review of Antropology, v. 43, p. 77-117, 1984.
NOGUEIRA, Márcia Teixeira. (Org). **Estudos linguísticos de orientação funcionalista**. Fortaleza: Edições UFC/GEF, 2007.
_____. **Linguística**: Funcionalismo. 6 ed. Fortaleza, Instituto UFC Virtual, 2016.
PESSOA, Nadja Paulino. **Modalidade deôntica e persuasão no discurso publicitário**. Dissertação de mestrado. UFC, Fortaleza – Ceará, 2007.
SILVA, Diana Costa Fortier. **Focus on gramar**: uma proposta para a abordagem de tópicos gramaticais em língua estrangeira. Rev. de letras. Fortaleza, nº24, p. 13 – 19, jan/dez. 2002.
TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2 º graus. 4ª edição. São Paulo. Cortez, 1998.
THOMPSON, S. **That- Delection from a discourse perspective**. Berkeley Linguistics Society, v. 13, 1987.
WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas, SP: Pontes, 1991.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

ENSINO DO GÊNERO REPORTAGEM NA EJA À LUZ DA CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA DA LINGUAGEM[1]

FERNANDA LESSA PEREIRA[2] (UFRRJ)

Introdução

Este artigo se pauta na hipótese de que muitos dos jovens e adultos matriculados em turmas de Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) têm dificuldades de uso adequado das estratégias de leitura e de escrita, quando inseridos em alguns dos muitos eventos de letramento escolares ou não, onde se exigem a interpretação e a produção de textos dos mais diversos gêneros textuais.

Diante desse excludente panorama, que alija muitos de nossos alunos e para que estes obtenham a garantia de uma aprendizagem significativa, a escolha por um Projeto de Letramento, onde haja uso efetivo e consciente da língua portuguesa em resposta às mais diversas demandas sociais enfrentadas por esses cidadãos tão diferentes, deve nortear o trabalho de todo professor de Língua Portuguesa.

O objetivo principal deste artigo é sinalizar aos que lecionam na modalidade de EJA que desenvolver uma proposta pedagógica com base na metodologia de Projetos de Letramento é um caminho relevante e próspero a seguir; já que ampliar a competência leitora e escritora desses aprendizes é o resultado a que todos querem chegar. Para tanto, a educadora optou em trabalhar com o gênero midiático reportagem, a fim de o alunado produzir reportagens acerca de fatos do entorno do Complexo da Maré, onde residem os participantes desse Projeto de Letramento.

---

1. Este artigo faz parte da dissertação de Mestrado em andamento, desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, financiado pela CAPES.

2. lessaprof@hotmail.com

Para que o Projeto acontecesse e os propósitos fossem atingidos, aplicou-se uma intervenção didática em um público-alvo formado por alunos de duas turmas de EJA, nomeadas de 161 e 162, que equivalem ao oitavo e ao nono anos do ensino fundamental de um Ciep que fica no Complexo da Maré.

Acerca do aporte teórico que encaminhou todas as estratégias aplicadas nas duas turmas, há as essenciais postulações de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) para a aplicação da metodologia de sequências didáticas; de Marcuschi (2008), Marcuschi (2007) e Bakhtin (1998), de Koch (2010), de Porto (2009) e de Rojo (2009) acerca dos estudos sobre gêneros; de Kleiman (2006), de Tinoco (2009) e de Mollica (2005) e suas contribuições para os estudos acerca do letramento; de Geraldi (1997) e sua escolha pela produção de texto; das recomendações do Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que visam a uma aprendizagem significativa; de Durante (1998) e seus conhecimentos sobre a escrita.

Pautar-se na Linguística Textual cujo enfoque está nos gêneros textuais primordial é; uma vez que a intervenção didática objetiva a leitura e – principalmente – a produção escrita do alunado. Como a cooperação e a interação entre educador e estudantes é uma das estratégias mais eficazes de serem aplicadas nas escolas, este Projeto de Letramento faz uso dos estudos de Michel Thiollent (2011) e sua metodologia de pesquisa-ação, também denominada intervenção.

Quanto à organização, o artigo está dividido em seis seções denominadas: 1) Ensino-aprendizagem de língua portuguesa através de gêneros textuais; onde se enfatiza o trabalho com gêneros com foco na conquista da produção do gênero midiático escolhido; 2) A importância do letramento na EJA, visto como forma de inserção no universo da escrita; 3) Ensino-aprendizagem da escrita na EJA, onde se destaca a relevância do desenvolvimento da competência textual; 4) Análise da proposta da intervenção didática, onde se explicitam os detalhes e as atividades de cada etapa da sequência didática; 5) Considerações finais, onde se demonstra que foi proveitoso o projeto de letramento, na medida em que transformou os discentes em produtores de um gênero não dominado até então; 6) Referências.

Ensino-aprendizagem de língua portuguesa através gêneros textuais

O estudo dos gêneros textuais, segundo Marcuschi (2008, p.147), remonta, pelo menos há vinte e cinco séculos; entretanto muitos postulados mudaram no decorrer desse tempo. Para o autor, gênero é "uma categoria cultural; um esquema cognitivo; uma forma de ação social; uma estrutura textual; uma forma de organização social; uma ação retórica." (MARCUSCHI, 2008, p.149)

É importante ressaltar que os alunos das turmas de EJA que fizeram parte desta intervenção aprendem a língua por intermédio dos gêneros textuais, assim como todos os outros alunos, de turmas seriadas. Assim, se "a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual" (MARCUSCHI, 2008, p.154), são esses modelos de texto que inserem o homem no universo do discurso. É bom saber que a linguagem do gênero é determinada não só pelas particularidades de quem fala ou escreve, mas também pelo lugar discursivo de quem ouve ou lê. É, pois, fundamental que o professor desenvolva atividades que trabalhem os conteúdos em linguagem; abordando, primeiramente, os gêneros já familiares ao corpo discente. Só então se devem propor o estudo de gêneros não tão conhecidos pela turma, buscando as similaridades entre estes e aqueles.

Segundo Bakhtin (BAKHTIN,1988 *apud* PORTO, 2009, p.39), há duas categorias de gêneros, apesar de a variedade deles ser infinita. Os gêneros primários são os mais simples e normalmente são reconhecidos e bastante produzidos pelo alunado, já que provêm da comunicação espontânea. Como exemplos desses gêneros, podem-se citar os diálogos e as cartas. Logo devem ser valorizados para que se possa atingir o reconhecimento e a produção dos gêneros secundários, que - por serem mais complexos – necessitam da intervenção do professor para seu conhecimento. Como exemplos de gêneros secundários, há romance, sermão, monografia e reportagem, escolhido como o gênero a ser estudado por meio do projeto de letramento.

A importância do letramento na EJA

Analisando turmas de EJA, é fácil depreender como cada aluno se distancia de muitas práticas de leitura e de escrita de textos escolares que não fazem sentido para a vivência dele. Para embasar essa assertiva, têm-se os pressupostos de Durante (1998, p.31) que declara ser o desenvolvimento da capacidade de interpretação e de produção de textos orais e escritos de uso social o foco da ensino-aprendizagem da língua portuguesa; satisfazendo – assim – as necessidades pessoais de acessar e de participar ativamente de diferentes eventos de letramento, ofertados pelo mundo altamente letrado.

As teorias em Educação e, paulatinamente, as práticas docentes afirmam que o letramento se desenvolve a partir do contato permanente com variados textos, conforme as respectivas situações comunicativas que os fundamentam. Essa estratégia de ensino se justifica pelo fato de quão mais precoce, direta e constante for a intenção com variadas representações textuais, mais rápida será a aquisição dos mecanismos inerentes à produção, à interpretação e à compreensão de textos; ampliando os graus de letramento, de acordo com os pressupostos de Mollica (2009).

Por ser o texto partida e chegada do processo de aprendizagem, faz-se necessário compreender seu conceito, a fim de precisar o enfoque didático ideal aos objetivos traçados para a educação na EJA. Partindo da premissa de que a linguagem é instrumento de interação, identifica-se o texto como manifestação discursiva, criada sob uma motivação e uma intencionalidade. Manifestação, porque o texto traz consigo as particularidades da linguagem que o concretiza. A fim de caracterizar ainda mais o objeto de estudo, adotou-se a seguinte concepção de texto: na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. (KOCH, 2010, p10-11)

Como se almeja potencializar as habilidades dos alunos que se matriculam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, essencial é o professor de Língua Portuguesa ter pleno conhecimento do conceito de Projeto de Letramento, entendido como “

> um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita (...) é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir outro fim, além de mera aprendizagem da escrita [...] (KLEIMAN, 2000, p.238)

Segundo Tinoco (2008), os projetos de letramento vislumbram a possibilidade de se resolver um problema coletivo a partir de um propósito comunicativo, com ações colaborativas que considerem o potencial que o grupo tem para avançar nos seus interesses.

Sendo assim, Durante (1998) afirma que, ao ser desenvolvida a competência textual dos alunos que frequentaram por pouco tempo a escola, aqueles cumprem seu papel de escritor e de leitor de textos de uso social, o que garante uma aprendizagem significativa e um desejo de aprender cada vez mais. De acordo com essa autora, da mesma forma, é fundamental que professores saibam que o conhecimento expande não só pela inclusão de novos dados, mas pela reorganização e reelaboração de conhecimentos que os alunos já trazem. Com isso, para produzir um texto, os alunos têm de pensar sobre o que vão escrever, qual a forma mais adequada, precisam escrever o texto, lê-lo, corrigi-lo, relê-lo, reescrevê-lo, enfim reorganizá-lo a fim de que fique cada vez melhor e mais próximo do que esses estudantes querem comunicar. (DURANTE, 1998, p.32). Percebe-se que trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos só aumenta a segurança e o desejo de esse público tão renegado querer permanecer na escola.

Diante de tantas alterações, Rojo (2009) afirma que viabilizar a participação do alunado - de modo ético, crítico e democrático - nas mais diversas práticas sociais, que recorrem à leitura e à escrita (letramento), é objetivo principal das instituições escolares.

Ensino-aprendizagem da escrita na EJA

Por mais que os documentos norteadores da educação abordem a importância do trabalho com os mais variados gêneros, quanto à produção de textos, o trivial nas escolas é a atividade de escrita de uma redação endógena ou clássica, que - segundo Marcuschi (2007) – “limita-se à indicação do tema e/ou à explicitação de

um dos gêneros textuais genuinamente escolares (história ou narração, descrição e dissertação) a ser desenvolvido". (MARCUSCHI, 2007, p.65).

Já que tradicionalmente a produção escrita dos alunos fica limitada a um objetivo interno da escola e é restrita à avaliação dos aspectos gramaticais que os alunos dominam, esse tipo de produção acaba por desestimulá-los a terem motivação em escrever textos.

Coerente com esse novo perfil de alunado e com o avanço da mídia, a LDB 5692/71, "declara a língua portuguesa como um instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira". Com isso, é preciso haver um ensino que focalize mais na realidade prática, capaz de dar destaque a gêneros que circulam na comunicação de massa e nas mídias (imprensa, televisiva, digital). Isso acarreta uma postura de se usarem materiais didáticos e de se montarem programas que deem destaque ao texto e à diversidade deste, priorizando os textos midiáticos de grande circulação, que serão trabalhados nas salas de aula das escolas. Nas palavras de Rojo (2009, p.87) é o que costumamos chamar de 'virada pragmática ou comunicativa'.

Para se trabalhar com o ensino-aprendizagem da escrita em turmas de EJA, primordial é ter plena noção de que, como afirma Durante (1998), – mesmo de maneiras distintas – os jovens e adultos matriculados nas turmas de EJA possuem conhecimentos sobre a escrita como representação da língua, tendo a interação com a sociedade letrada um papel crucial para se reconhecer o sistema da escrita.

A distinção feita entre redação e produção textual é válida na concepção de Geraldi (1997); já que - na redação - são produzidos textos para a escola; enquanto que, na produção textual, os textos são produzidos na escola, sendo voltados, portanto, para uma real situação de comunicação, concepção defendida por este artigo.

O ensino na EJA, segundo os PCN, deve levar em conta que "um escritor competente é alguém que planeja o discurso e consequentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero [...]". (BRASIL, 1998, p.48)

Fica claro que a finalidade do ensino de nossa língua materna é desenvolver a competência textual, entendida como a capacidade de interpretar e de elaborar textos orais e escritos de uso social, de nossos jovens e adultos, de forma que possam saciar suas necessidades e que estejam aptos a participar dos variados eventos proporcionados por um mundo letrado.

Análise da proposta da intervenção didática

Pautando-se na assertiva de que "as sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente dominá veis", de acordo com os pressupostos de Schneuwly e Dolz (2004, p.98) e sabedora de que os alunos não tinham domínio do gênero midiático reportagem, a educadora optou por aplicar uma sequência didática que ajudasse seu alunado a apropriar-se da produção desse gênero. Tal opção é também justificada pelo hábito que ela já tinha de fazer uso de um jornal de bairro, entregue na própria escola, intitulado Maré de Notícias e distribuído gratuitamente aos moradores dessa localidade, os quais leem as matérias e a reportagem de cada edição.

Importante é esclarecer que o Projeto de Letramento foi trabalhado com as duas turmas por meio de um procedimento denominado "sequência didática", que – segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.82) é definido como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito", sendo que essas se apresentam pelas seguintes etapas: apresentação da situação; produção inicial; módulos e produção final.

Na primeira etapa, intitulada Apresentação da Situação, foram apresentados estes objetivos a serem alcançados: importância de se saber expressar por meio da modalidade escrita; apresentação e análise do gênero midiático reportagem; conhecimento dos suportes (jornais, revistas mídia digital) onde as reportagens circulam; leitura e observação de uma reportagem retirada de um *site*. E, neste momento, houve também a escolha dos temas que representassem a problemática de quem vive em comunidades, sendo – portanto – resultado do interesse do corpo discente. Diante dessa crucial e positiva participação das turmas, os temas selecionados foram estes: Violência contra a mulher; Uma casa: uma vida; Piscinão de Ramos: espaço cultural; A discriminação contra as empregadas domésticas; Falta de exercícios: prática prejudicial à saúde; Saneamento básico: ontem, hoje e amanhã; Muitas jovens engravidam na adolescência. Explicito fica que esses temas são oriundos de muitas das divergentes vivências desses jovens e adultos.

Trabalhada essa primeira etapa, deu-se início à Produção Inicial, com a produção de reportagens. Quanto a essa primeira produção, os alunos formaram duplas a fim de comporem esse gênero midiático, que requer os seguintes elementos:

manchete; título, título auxiliar; *lide*, corpo da reportagem e foto, que foi substituída por uma anotação em um espaço destinado à imagem.

Analisando essas produções, a educadora delineou a próxima etapa, correspondente aos Módulos cujo propósito é trabalhar os inúmeros problemas que apareceram na primeira produção, dando a todos os participantes os instrumentos essenciais à superação dos desvios detectados. A princípio, parecia ser inviável conseguir que os aprendizes produzissem reportagens, já que foram detectados problemas graves de coesão e de outras naturezas. Mas esses passaram a ser mais um desafio a ser superado. Ficou claro que há muito a ser feito para aparar-em-se as arestas de um ensino que não é padronizado em todo o Brasil. O termômetro que explicita essa desigualdade de ensino/aprendizagem são as turmas de EJA; onde se percebe que, dependendo da região onde estudaram os alunos, as diferenças de conteúdo e de currículo são abissais, levando à defasagem existente entre as regiões brasileiras.

Como Módulo 1, houve uma Oficina de Comunicação Comunitária com dois repórteres que compunham a equipe do jornal de bairro Maré de Notícias: Sílvia Noronha e Hélio Euclides. Esses foram bem didáticos, apresentando questões específicas a fim de que o alunado tivesse aporte teórico para pensar em como se faz uma reportagem. Houve exposição de diversos jornais que circulam em bairros distintos e em comunidades e – ao final - uma reunião de pauta com os grupos.

Já o Módulo 2 trabalhou questões de sinais de pontuação a fim de que estes fossem usados adequadamente em todas as reportagens. Foi um aprendizado para ser aplicado em qualquer produção escrita, logo as turmas aproveitaram bastante as explicações e os exercícios apresentados.

Como última etapa, denominada Produção Final, os grupos apresentaram as reportagens, e foram feitas as alterações necessárias para que tudo ficasse de acordo com a proposta de produção de um gênero.

Por último, foi feita a entrega das reportagens à repórter Sílvia Noronha, que não pôde publicar a que achasse melhor, por conta de problemas financeiros do jornal. Embora a publicação no jornal Maré de Notícias não tenha se realizado, o propósito de ampliar a escrita dos alunos foi alcançado, o que comprova a contribuição relevante da metodologia de aplicação de um Projeto de Letramento em turmas de EJA.

A totalidade dessas reportagens constitui um *corpus* de treze reportagens, entretanto, para ilustrar, escolheu-se uma das produções do gênero midiático reportagem, escrita no âmbito desse Projeto de Letramento, e elaborada por um só aluno da turma 162, que sonha em ser repórter:

SANEAMENTO BÁSICO: ONTEN, HOJE E AMANHÃ
O PASSADO, O PRESENTE E O FUTURO NÃO APAGARAM A FRUSTRAÇÃO DA FALTA DE SANEAMENTO BÁSICO.

Ramos- Rio de Janeiro – "Quando cheguei aqui em 1945, não havia rede de esgoto, água encanada e nem luz". Esse relato de uma moradora que veio na primeira leva de realocados vindos do Morro do Sacopã, na década de 40, em um tempo de extrema pobreza.

Segundo dona Yara, lembra dos primeiros anos de grande dificuldade para sobreviver num local praticamente ermo, onde só havia mato e uma longa fila de mulheres que buscavam água potável, na única torneira que havia afastada do local. Eram inúmeros baldes de água e centenas de crianças desnudas e descalças aguardando a vez de suas mães.

Como se não bastasse nos dias de chuva, muitos moradores eram obrigados a colocarem sobre caixotes de madeira suas poucas mobílias, pois com a chuva e a proximidade com a maré. fazia com que as casas fossem inundadas ou seja, invadidas pela água. Nesse tempo as casas eram erguidas com madeiras e cobertas com tilhas de zimbro, tudo isso sobre um terreno pantanoso e com influência da maré. A falta de luz eram constantes, pois, não havia luz todo dia e sim intercalada durante a noite e dia. Saneamento era uma palavra desconhecida até então havia somente latrinas em determinados locais isolados. E hoje? O quê mudou?

hoje em pleno século 21, parece não haver muita mudança entre o passado e o presente. Pois a precariedade do serviço de Saneamento continua lento em seu desenvolvimento. Pois os encentivos para as comunidades da Maré parecem ser insuficientes, pois há muitos problemas nessa área. Problemas estes tais como: falta de bueiros, esgotos a céu abertos tornando-se focos de doenças e a precariedade da coleta de lixo diário. Este último colabora para o intupimento da rede de esgoto. O quê traz grande problema as comunidades, ruas alagadas e contaminação da rede pluvial. Sem contar com uma possivíl contaminação de lequeto'spirose.

Ontem, hoje. e o futuro?

O Futuro não surpreende se hoje não houver mudanças enérgicas e concretas. Pois o futuro não está distante de hoje. O Saneamento básico começa quando temos a consciência limpa de todos os deJítos que contamina nossa postura em relação a convívio em comunidade numa busca de habitar com dignidade e respeito.

Acerca dessa produção final, é possível apontar que o aluno conseguiu satisfatoriamente aplicar as orientações para a produção do gênero reportagem, elaborando o título e o subtítulo adequadamente. Deu início ao *lide*, apropriando-se da mesma apresentação que se lê em reportagens publicadas em jornais, já que sinalizou o bairro de Ramos e a cidade do RJ. Fez – logo no início – uso do discurso direto, apresentando a fala de uma moradora do Complexo da Maré, para dar credibilidade ao texto, e fazendo uso de pontuação adequada. Comprovadamente, fez uma entrevista com uma representante dessa comunidade, ação que levou esse estudante a usar efetivamente sua língua materna como ferramenta de interação social. O aprendiz focou bem a questão do saneamento no decorrer dos anos, como propunha no título. Descreveu em detalhes as moradias, fez questionamentos relevantes e, em seguida, relatou os atuais problemas de saneamento enfrentados pelos moradores daquele local. E usou um subtítulo dentro do corpo da reportagem, intitulado Ontem hoje e o futuro?, forma recorrente nas reportagens publicadas nos jornais.

É um texto politizado, crítico e consciente, produzido com propriedade e segurança, a partir da metodologia de Projeto de Letramento, que proporcionou as ferramentas adequadas para que a produção se realizasse e fosse elencada como satisfatória. Óbvio que houve inúmeros erros de ortografia, além de uso inadequado do registro informal; visto que – por se tratar do gênero reportagem – há exigência do uso da norma padrão. Foram detectados, ao longo da reportagem produzida pelo discente, desvios das regras de acentuação gráfica, de concordância verbal e nominal, de uso de letra maiúscula, de uso da vírgula e do ponto final. Todos esses são usos linguísticos que demarcam haver muito a ser trabalhado com essas turmas. Entretanto, como um todo, foram erros ortográficos e desvios linguísticos que não prejudicaram a textualidade do texto, a coerência deste, o propósito de denúncia e de autorreflexão acerca do papel de cada um na sociedade e da responsabilidade tanto dos cidadãos quanto do poder público no tocante à infraestrutura ofertada às comunidades cariocas. Para ilustrar sua reportagem, o aluno-autor enviou, via *WhatsApp*, à professora uma fotografia de três lixeiras da Companhia Municipal de Limpeza Urbana Comlurb, cuja legenda é esta: “Lugar de colocar lixo é na lixeira”, capaz de ilustrar um local da comunidade do Piscinão de Ramos, onde são depositados parte dos dejetos.

Considerações finais

Diante de todas as análises e do que foi aplicado no decorrer da sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004), pode-se declarar que a escolha de se trabalhar com a produção do gênero midiático reportagem foi proveitosa para todos os participantes. No tocante à professora, é notório que essa educadora está ampliando suas leituras, tendo contato com teóricos que ampliarão sua formação enquanto profissional da educação e tendo o privilégio de ver – na prática – os pontos positivos e negativos de se escolher um gênero pouco usual de ser explorado no ambiente escolar. Além disso, está conseguindo verificar o que é possível de ser aplicado em turmas de EJA, apesar de inúmeros obstáculos, que vão desde a falta de entendimento da direção para questões de atrasos dos alunos a dificuldades de aprendizagem de parte do alunado, que foi sendo aprovado no ensino seriado, mesmo não tendo consolidado aprendizagens cruciais para a progressão de seus estudos. No tocante ao corpo discente, percebe-se que as aulas ganharam cores e estão sendo vistas como um momento de debates e de participação, em que esses jovens e adultos são protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e que precisam participar ativamente para que o encontro semanal com a educadora seja o mais proveitoso possível. Além disso, esse alunado se sente integrado à proposta e desafiado a apresentar – ao final da sequência didática – uma reportagem que trata de questões de seu cotidiano e do lugar onde mora, sem ter alguém que fale por eles, já que a reportagem proporciona ao olhar de quem escreve bastante importância.

Tudo isso faz da pesquisa aplicada um campo vasto a ser explorado e que muito tem a ensinar acerca das políticas públicas instauradas em nosso país. Além disso, o artigo sinaliza para concepções de que somente - com um ensino-aprendizagem que valorize o variado público-alvo da EJA e o que ele traz - poderemos ter alunos que tenham condições de progredir em seus estudos, atingindo nichos na sociedade que jamais seriam preenchidos por uma população carente de um ensino que só tem sentido quando cada discente atinge a aprendizagem esperada, estando – assim - capacitado a produzir textos dos gêneros secundários com a competência e a habilidade esperadas.

Referências

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, Lei nº 5692/1971, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. "Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento". In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. (orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DURANTE, Marta. *Alfabetização de adultos*: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Grupo A, 1998.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, Angela. "O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?" In: KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. (Orgs.). *O ensino e a formação do professor*: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e compreender:* os sentidos do texto. / Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. – 3 ed., 10ªreimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, Beth. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual In: SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia, CAVALCANTI, Marianne (orgs.). *Diversidade textual*: os gêneros na sala de aula. 1 ed. 1.reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOLLICA, Maria Cecília. *Letramento em EJA.* São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PORTO, Márcia. *Mundo das ideias*: um diálogo entre os gêneros textuais. Curitiba: Aymará, 2009.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. – 18. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna* / Glícia M. Azevedo de M. Tinoco. – Campinas, SP: [s.n.], 2008.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE) NA FRANÇA: NARRATIVAS, IDENTIDADES E INTERCULTURALIDADE EM EXPERIÊNCIA

MANUELLE DE OLIVEIRA INÁCIO (UFBA)
LÍVIA MÁRCIA T.R.BAPTISTA (UFBA)

Algumas palavras sobre a língua portuguesa e a institucionalização do PLE no Brasil

Acompanhando o lugar que vem ocupando a língua portuguesa (LP) no mundo atual, percebemos uma franca difusão tendo em vista a expansão das economias dos países lusófonos. Numericamente, a língua está presente em quatro continentes (América, África, Ásia e Europa) e tem por volta de 245 milhões de falantes como primeira ou segunda língua. Dentre tais usuários, entre 5 e 7 milhões encontram-se em situação de diáspora espalhados no mundo (OLIVEIRA, 2013). Ademais, a LP já se localiza como a quinta língua mais usada na internet, com 87 milhões de usuários.

É importante destacar o papel da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), que, como organização transnacional, tem como um de seus objetivos, promover e difundir a língua portuguesa dentro de uma perspectiva político-diplomática. Se insere também nessa comunidade o Timor-Leste e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) (SIGNORINI, 2013).

A partir desse panorama[1], compreendemos como de fundamental importância, a expansão e profissionalização de professores habilitados para o ensino

1. Esses dados acerca do status da LP no mundo encontra-se no artigo "Um atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI" de Gilvan Müller de Oliveira. É possível encontrar outros dados geopolíticos que referendam a importância do lugar da LP no mundo. A referência do livro encontra-se no final deste artigo.

e aprendizagem de português nos diversos contextos. Assim, entidades como universidades, institutos de idiomas, empresas devem acompanhar o ritmo de crescimento na procura do português. Devemos pensar, por exemplo, na atual situação de imigração que vem aumentando no mundo. O Brasil não está fora da rota dos imigrantes. Muitos estrangeiros nessa condição estão no nosso país.

No caso específico das políticas de ensino e aprendizagem do PLE em universidade brasileiras, temos a formação de centros de referência a partir da década de 1990. A UnB oferta a licenciatura para PBSL (Professor do Brasil Segunda Língua) desde 1998 (PACHECO, 2006). A UFBA também conta com curso de graduação com habilitação em PLE e oferta cursos de aquisição em ações de extensão. Na USP, há projetos (desenvolvidos por professores especializados) de aquisição de PLE para grupos de imigrantes bolivianos.

Políticas para o fomento da LP no Brasil e no mundo estão sendo encampadas. É o caso do programa "assistentes brasileiros na França", que visa selecionar graduandos em Letras para atuarem na disciplina de PLE em escolas do ensino básico francês. Compreendemos tal iniciativa como uma política linguística visto que a partir dessa modalidade, há espaço para a difusão e promoção da língua portuguesa e da visibilidade e cultura de seus usuários, além de possibilitar a expansão na procura por profissionalização no ensino e aprendizagem do PLE. Essa procura impacta, de certa maneira, o corpo de especialistas da área fazendo com que mais políticas de incentivo à capacitação de docentes que contribuam para o fortalecimento do PLE.

Esse programa serve de base para o desenvolvimento da nossa pesquisa de doutorado que se encontra em andamento na sua fase inicial. Este artigo, portanto, é resultado do nosso processo de investigação.

O programa “assistentes brasileiros na França”

O programa “assistentes brasileiros” é uma parceria da embaixada da França no Brasil com o Centro Internacional de Estudos Pedagógicos/ *Centre International d’Études Pédagogiques* (CIEP)[2]. Em resumo, a iniciativa visa contratar graduandos em letras que possuam nível B1 em língua francesa (segundo o *Cadre Commun Européen de Référence*[3]*) para atuarem como docentes assistentes em instituições de ensino franceses. Os selecionados são encarregados de ministrarem aulas de PLE centradas especificamente na cultura brasileira.*

Os contemplados assinam um contrato de sete meses de atividade profissional dentro do ano letivo corrente. É dado aos assistentes um status de funcionários temporários do Estado Francês. A eles, portanto, é destinado um salário (e não uma bolsa) mensal, que irá ser fonte para os seus gastos mensais como aluguel, transporte, alimentação, dentre outras necessidades.

Os assistentes desenvolvem atividades relacionadas ao seu país de origem, no caso, o Brasil. Não é dever do assistente dar aulas sobre gramática ou qualquer sistematização de regras. Ele é, sim, responsável por discutir “questões culturais” do Brasil, além de explicitar como se dá a realidade da vida de um brasileiro através textos verbais, imagens, músicas, vídeos, etc.

O programa apresenta como objetivo geral a possibilidade de o assistente se familiarizar com a língua e cultura francesas e, ao mesmo tempo, poder compartilhar, com os estabelecimentos de ensino a cultura do seu país de origem. Ademais, o programa incentiva a mobilidade de estudantes oferecendo-lhes, ainda, uma possibilidade de formação e um início de profissionalização, proporcionando, portanto, uma qualificação inegável no percurso acadêmico.

---

2. O CIEP representa o Ministério da Educação Nacional (*Ministère de L’Éducation Nationale*) para executar o *programa de intercâmbio de línguas vivas.*

3. O *Cadre Commun Européen de Référence* é um documento publicado pelo Conselho da Europa no ano de 2001. Em resumo, é um quadro que fornece uma base comum para a elaboração de manuais e exames voltados para a LE. A partir desse quadro, é possível avaliar o aprendiz no que se refere à sua competência comunicativa, ao seu conhecimento e à sua habilidade para alcançar um nível de língua eficaz. Além disso, é possível avaliar também o contexto cultural que é inerente à língua estudada.

O papel do assistente é de auxiliar na melhoria das competências de uso da língua portuguesa dos alunos (principalmente no que diz respeito à compreensão e expressão orais) fazendo com que esses aprendizes conheçam mais sobre países e culturas diferentes.

Nesse sentido se faz pertinente indagar qual a compreensão que esses professores em formação têm por língua, por cultura. Tal questionamento se justifica pelo fato de que aprender uma língua não significa ter apenas o conhecimento gramatical desta. É por meio da língua e da linguagem que damos significados ao mundo, que interagimos e compreendemos o outro e, assim, temos condições de explorar conhecimentos em outras áreas, em outras culturas. Tendo em vista o perfil das atividades que devem desempenhar os assistentes em território francês, é de fundamental importância problematizar as concepções de língua e linguagem que esses jovens docentes têm, uma vez que esse contato linguístico-cultural pode desenvolver relações interculturais de fato (MENDES, 2011).

Linguística Aplicada e pesquisa narrativa

Tomar a linguagem como uma prática social é justamente não vincular o ensino e a aprendizagem de língua, seja ela materna ou estrangeira, a uma concepção de mera apreensão de regras gramaticais ou como um mero meio de comunicação. Os estudos intermediados pelo princípio de linguagem como prática social entendem que a construção social do significado deve estar situada em circunstâncias sócio-histórico-culturais, bem como deve ser mediada por práticas de linguagem específicas.

Diante dessa compreensão, filiamos a nossa discussão no campo da Linguística Aplicada (LA), uma vez que propomos uma reflexão acerca do uso de “uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes em suas práticas reais e específicas” (SIGNORINI, p.101,1998). Estamos preocupados com o contexto sócio-histórico-cultural dos participantes, com a proposição de espaços interculturais no ensino e na aprendizagem de uma LE. Não nos interessa, portanto, a investigação da língua isolada do seu contexto cultural ou das marcas de subjetividade do falante. Concebemos, então, a língua e a linguagem como práticas sociais. Se língua é uso e, se é por

meio dela que nos constituímos como cidadãos que devem ter a possibilidade de acesso à informação, à igualdade de direitos, à tolerância para com o outro, porque ainda se propaga o ideal de ensino de LE como puramente voltado para o conhecimento das estruturas linguísticas?

Dessa forma, nos preocupamos com a formação de um professor culturalmente sensível às situações de interação entre sujeitos. A concepção de linguagem como prática social é crucial para reinventarmos teorizações que dialoguem sobre a construção de novas vidas sociais nas quais as injustiças não sejam produtos da diversidade. É pensando nessas formas de não desvincular a linguagem da vida social, ou seja, de termos a consciência de que somos constituídos na e pela linguagem, é que não podemos separar pesquisa de vida social. Somos sujeitos que experienciamos a linguagem por meio de práticas identitárias e culturais em diferentes contextos na vida.

Essas ponderações nos levaram a adotar a pesquisa narrativa como ferramenta para analisar a experiência de mundo que o outro apresenta. Portanto, a atuação dos sujeitos desta pesquisa é um processo de compreensão de si mesmos bem como das suas práticas. Justificamos, pois, a indissociabilidade entre o ser e o fazer: são processos que se retroalimentam. Os assistentes compartilham com seus interlocutores seus modos de ver o mundo e nessas interações, o português se caracteriza como uma "ponte para a construção de relações de proximidade, de respeito e de integração (inter)cultural" (MENDES, 2011, p.140).

Dessa forma, seria incoerente recorrermos a metodologias de tradição positivista, uma vez que estaríamos fadados a apagar o caráter social, histórico e cultural dos nossos colaboradores, que são falantes e sujeitos reais de linguagem e que vivem num determinado mundo social:

> o que é específico, no mundo social, é o fato de que os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

Portanto, nesse tipo de pesquisa essas múltiplas realidades sociais devem ser interpretadas pela constituição de vários significados e verdades. Os resultados de investigação devem atender a essa diversidade inerente à interculturalidade, às identidades culturais. Ou seja, a interpretação desses resultados deve ser correspondente aos sujeitos fragmentados que só podem ser compreendidos a partir das suas identidades contraditórias (HALL, 2004).

Como suporte, trazemos a pesquisa narrativa (CLANDININ & CONELLY, 2011) que está situada no paradigma qualitativo de pesquisa e se caracteriza pela compreensão dos sujeitos a partir de suas interações em um determinado contexto social. Consideramos os aportes metodológicos da pesquisa narrativa como um instrumento que possibilita aos sujeitos a reflexão contínua de suas práticas identitárias num processo de experiências de si em interação com os outros.

Nesse sentido proporemos aos colaboradores da nossa investigação o compartilhamento de suas práticas e suas experiências de si em um *blog* por meio de gêneros diversos[4], o que nos possibilitará interpretar os seus processos de construção identitária que serão problematizados e se constituirão como narrativas, nas quais "os sujeitos trazem para suas reflexões suas lembranças, suas interpretações; reinterpretam situações vivenciadas; e reconhecem-se em situações que poderiam estar esquecidas em suas lembranças" (MORAES ANUNCIATO DE OLIVEIRA, 2016, p. 86).

4. Como se trata de uma pesquisa em fase inicial, ainda não definimos quais serão os gêneros utilizados para a geração dos dados, nem quantos colaboradores participarão da investigação, visto que precisamos ainda do aval do comitê de ética em pesquisa. Esse cenário a ser definido é compreensível também uma vez que os aportes teórico-metodológicos são passíveis de reelaboração, isso porque a nossa pesquisa se caracteriza como interpretativista e qualitativa.

Práticas identitárias e interculturalidade

Dada a natureza da pesquisa (interpretativista e qualitativa) e a concepção de linguagem que a subjaz, nos interessa, portanto, o entendimento sobre a constituição das identidades desses professores em formação.

> As narrativas dos docentes sobre si mesmos são objetos complexos de construção de sentido; são escritas de si, mas, ao mesmo tempo, sobre o outro. Como são objetos complexos são igualmente contraditórios e postos em cena a partir de determinados lugares de fala, que, por sua vez, demarcam, nem sempre de forma evidente ou explícita, determinados posicionamentos de sujeitos a respeito de sua percepção como ser professor. Tal mudança de perspectiva, ainda, traz implicitamente uma reavaliação dos lugares de poder de fala e levam a que, do ponto de vista de formadores de professores, possamos escutar as vozes desses sujeitos em formação. (BAPTISTA, 2016, p. 158)

Esse processo permite o exercício da alteridade uma vez que possibilita ao sujeito a reflexão acerca da sua prática docente aliada às suas compreensões de língua, linguagem, práticas identitárias, cultura, dentre outras acepções. E nesse exercício, há espaço para a desconstrução de discursos hegemônicos a fim de valorizar, respeitar e visibilizar diferentes identidades de diferentes grupos sociais (BAPTISTA, 2010). A prática constante de pensar sobre si mesmo, sobre as experiências que são construídas entre sujeitos, faz com que negociemos os nossos pontos de vista de maneira que sejamos capazes de compreender mundos e culturas distintas. Essa efetiva interação se dá por meio de práticas identitárias fazendo com que espaços interculturais sejam criados. Assim, há a possibilidade de (re)criação de outros sujeitos, outros mundos, outras identidades, outras culturas. Vale ressaltar que esse entrelaçamento de culturas se dá via língua/linguagem. O ensino e a aprendizagem de PLE, assim, devem ser construídos com vias a implementação do intercultural, que é

> uma ação integradora capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino-aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a busca da interação, da integração e da cooperação entre indivíduos de diferentes referências culturais (MENDES, 2012, p. 360).

Portanto, a língua se caracteriza como o elemento mediador de experiências. Ensinar e aprender uma língua significa conhecer a si mesmo e aos outros. É nesse sentido que entendemos o ensino e aprendizagem de PLE não se tratam de uma mera compreensão de formas e regras gramaticais, mas de "um modo de ser e viver através da linguagem" (MENDES, 2011, p. 142).

Considerações finais

A participação no programa dos assistentes pode ser um caminho de descobertas e experiências profissionais, acadêmicas e culturais. Além da difusão e promoção da LP na França, essa vivência pode propiciar uma maior demanda por uma profissionalização em cursos de formação de professores de PLE por parte desses assistentes. É preciso que haja expansão de cursos *stricto sensu* nas universidades brasileiras. Não somente devemos ter cursos de PLE de aquisição, mas de formação de professores, visto que a universidade é o lugar de produção de conhecimento crítico e portadora da missão educadora e cultural de sujeitos (ALMEIDA FILHO, 2011).

Compreendemos o programa do assistanato como propositivo para espaços de diálogo havendo, assim, possibilidades de movimentos interculturais, uma vez que os atores envolvidos nesse processo estarão em constante diálogo acerca de discussões sociais, culturais, políticas e históricas. Esse cenário possibilita diversos posicionamentos que são advindos das práticas identitárias desses sujeitos, que são complexos e fragmentados em virtudes das suas vivências sociais.

O ensino e aprendizagem de línguas se mostram significativos a partir do momento em que os sujeitos inseridos num determinado contexto passam a compreender que somos constituídos por meio de interações decorrentes das nossas experiências e relações com a linguagem, a história, a sociedade, a cultura.

Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

BAPTISTA, L.M.T.R. Materiais didáticos e formação de professores. I CIPLOM: Foz do Iguaçu - Brasil, de 19 a 22 de outubro de 2010, p. 1-8, 2010. Disponível em: <http://www.apeesp.com.br/web/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/livia-baptista.pdf>. Acesso em: 10 mai 2016.

BAPTISTA, L.M.T.R. Narrativa(s) e (trans)formação de professores de espanhol: indícios ou evidências de um processo? In: BRAGANÇA, I.F.S., ABRAHÃO, M.H.M.B., FERREIRA, M.S. (Orgs.) *Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica.* Curitiba: CRV, 2016.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.* Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

HALL, S. *Identidade Cultural na Pós-modernidade.* DP&A. Rio de Janeiro, 2004.

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores de PLE. In: MENDES, Edleise (Org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D., SIQUEIRA, S.(Orgs.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições.* Salvador: Edufba, 2012.

MOITA LOPES, L.P. *Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicação: a linguagem como condição e solução.* In.: D.E.L.T.A, Vol. 10, nº2, 1994.

MORAES ANUNCIATO DE OLIVEIRA, R. Narrativas profissionais de professoras brasileiras e portuguesas: experiências em um ambiente *on-line.* In: MORAES, D.Z., CORDEIRO, V.M.R., OLIVEIRA, O.V. (Orgs.). *Narrativas digitais, história, literatura e artes na pesquisa (auto) biográfica.* Curitiba: CVR, 2016.

OLIVEIRA, G. M. Um atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. – 23cm. (Lingua[gem]).

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTE, Maria (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas.* Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SIGNORINI, I. Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. – 23cm. (Lingua[gem]).

PACHECO, D.G.L.C. *Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo.* Tese de doutorado. Rio de Janeiro, UFRJ, 2016.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

GÊNEROS TEXTUAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ABORDAGEM DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O TRABALHO COM O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

LEILIANE AQUINO NORONHA (UFERSA)
KÁTIA CRISTINA CAVALCANTE DE OLIVEIRA (UECE)

Introdução

Diante das inúmeras investigações em torno do trabalho com os gêneros textuais, percebe-se que estes têm trilhado diferentes percursos. Diante disso, surgiu o interesse em pesquisar a prática com os gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa a partir do modelo metodológico das sequências didáticas, objetivando destacar as implicações destas no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a questão central desta pesquisa foi desenvolver reflexões acerca de atividades planejadas que permitam aos alunos produzir e compreender os gêneros textuais dentro e fora da escola. Ou seja, práticas que adotam a noção de língua como interação, tendo em vista que esta é influenciável por diversos fatores sociais.

Diante da influência desse assunto, a pesquisa expõe o procedimento da sequência didática, considerada, segundo os moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que, ao tratarem desse processo metodológico, destacam as sequências didáticas como uma diversificação, seja no que diz respeito aos gêneros textuais abordados ou às atividades aplicadas, permitindo um vínculo entre escola e eixo social.

Essas questões pertinentes da pesquisa concentram-se, principalmente, na base teórica de Antunes (2009), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Koch e Elias (2008), PCNs (1998; 2000) e Travaglia (2008). Tais discussões se tornam importantes, pois tratam das concepções de gêneros textuais, bem como de suas diferentes abordagens em sala de aula, enfatizando o ensino de Língua Portuguesa, dentro de um amplo cenário de mudanças que visam inquietar as práticas didático-pedagógicas.

Para fins de organização retórica, dividimos este artigo em cinco partes, além da introdução: na primeira, tratamos de bases teóricas referentes ao ensino de Língua Portuguesa; na segunda parte, apresentamos o aporte teórico-metodológico da sequência didática, em seguida, apresentamos o contexto metodológico da pesquisa, a análise dos dados observados e, posteriormente, algumas considerações sobre a discussão proposta.

O ensino de língua portuguesa

O processo de ensino-aprendizagem, no Brasil, tem sido alvo de inúmeros estudos, os quais revelam problemas de várias ordens. Em meio a estas questões, há diversas experiências escolares relacionadas ao campo do ensino de Língua Portuguesa - LP[1], é dentro desse complexo contexto que buscamos nos inserir com o intuito de entendermos o andamento de questões referentes ao assunto.

Reconhecemos que a principal função da escola é a de formar sujeitos sociais, o que implica garantir uma ação educacional voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, da sua capacidade de interpretar e produzir, para que ele se torne apto a ler e compreender o mundo em seus diferentes contextos situacionais.

Para tanto, é imprescindível que a ação pedagógica se desenvolva segundo uma prática que contemple a utilização de uma metodologia, ou seja, os materiais de apoio pedagógico devem constituir-se, sobretudo, dos diferentes textos que circulam socialmente.

Inicialmente, podemos destacar que com a inclusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL,1998, p. 21)[2], no âmbito da educação, estes passaram a fundamentar o ensino de LP, assim como, das demais áreas, surge então a intenção de guiar a visão sobre a escola para um novo rumo.

Nessa nova perspectiva, a característica trabalhada na escola tradicional passa a ser assumida por uma tendência de formadores de opinião, ou seja, as teorias

1. LP daqui por diante.

2. PCN daqui por diante.

vêm revelando novas maneiras para o ensino, buscando o alcance de domínios cada vez mais amplos dos aspectos sociais. Tratando em específico da disciplina de LP, são inúmeras as teorias e suas influências, a disciplina passa a assumir um novo caráter marcado na (re) organização de aspectos essenciais para que se possa atender e contribuir significativamente com a aprendizagem dos alunos.

Segundo os PCN (BRASIL, 2000, p. 18), o ensino aprendizagem de LP deve ser planejado com base em propostas *interativas* (língua/linguagem), contribuintes para um "processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral". Este momento é marcado por uma visão contrária com o que se tinha anteriormente, em que se centrava na concepção de língua como "descontextualizada, reduzida e estática" (ANTUNES, 2009), fugindo do contexto real.

Dessa forma, temos uma visão de aprendizagem em que o texto passa a ser o *locus* de interação, sendo, a partir de então, o meio pelo qual o sujeito se constrói e é construído nas variantes do contexto social (KOCH E ELIAS, 2008). Com isso, é preciso efetivar mudanças nas maneiras de se trabalhar com a língua materna nas salas de aula, pois com o fator interacional em destaque a linguagem passa a ser adotada pela concepção sociointeracionista e discursiva caracterizando-se principalmente por situar o sujeito, o contexto e o discurso, como elementos essenciais.

Desfaz-se, então, a ideia de que o aluno é um sujeito passivo, que apenas recebe o conhecimento "possível" de transmissão. Diante disso, os objetivos do ensino de LP passam a serem centrados em desenvolver a "competência comunicativa, gramatical ou linguística e a competência textual". (TRAVAGLIA, 2008, p. 17-20). Por essa razão, Travaglia (2008) reforça que o cerne dos trabalhos realizados nas aulas de língua materna devem se voltar para a abordagem com os textos e suas diferentes formas de materialização – *gêneros textuais* em sala de aula.

Objetiva-se que a escola assuma, assim, uma posição contrária às abordagens tradicionais que priorizam o ensino a LP, nesse sentido a língua será abordada como prática social, construída no contexto das diferentes ações de linguagem, desenvolvendo a competência comunicativa do falante/ouvinte/leitor.

Se, por um lado, depara-se com essa nova guinada no ensino de LP; por outro, tudo isso vem acompanhado de inúmeros desafios. Emerge uma série de novos objetivos, métodos, concepções, e, diante dessas novas feições, o professor se vê

dentro de um emaranhado de dúvidas em relação a sua prática didático-pedagógica que deve passar por uma educação linguística (ANTUNES, 2009), na busca de rever as concepções até então adotadas.

Desse modo, é vasto o campo das implicações que permeiam o contexto de ensino aprendizagem quando se fala das abordagens teórico-metodológicas nas aulas de LP, estas estão estritamente ligadas a um caráter dinâmico que passa por modificações, de acordo, com as situações comunicativas.

Portanto, compreender que a base do ensino de LP está imbricada com as práticas sociais é fundamentalmente importante para o trabalho docente, bem como a aprendizagem dos alunos, ou seja, desfaz ao menos parcialmente, muitos dos equívocos encontrados na maioria das salas de aula.

Assim, apresentado a concepção de ensino de LP que assumimos, serão expostas na seção seguinte, algumas considerações sobre a base teórico-metodológica das sequências didáticas.

Sequências didáticas (sd)

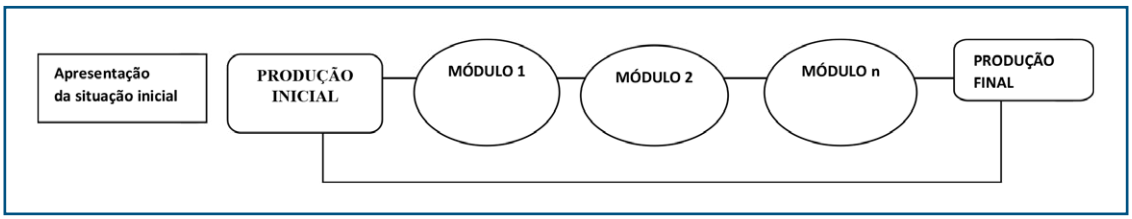
Os gêneros textuais são tidos como produto de interação social e são abordados nos mais variados âmbitos como organizadores da linguagem e como ligação entre o eixo escolar e social. Assim, estes se apresentam como instrumentos mediadores no processo de apropriação e uso da modalidade escrita e oral da língua, mas sua eficiência depende de um planejamento didático. Desse modo, destacamos agora a abordagem teórico-metodológica sobre o ensino de Língua Portuguesa, à luz da perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para o trabalho com os gêneros textuais.

Os princípios teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004), promovem a metodologia da Sequência Didática, partindo do seguinte questionamento: “Como ensinar a expressão oral e escrita?”. Na ideia lançada por esses autores, há a possibilidade de se trabalhar com os gêneros textuais tanto da modalidade oral quanto da escrita, de forma ordenada, a partir de atividades progressivas, dirigidas por um tema, um objetivo geral ou por uma produção, sendo que cada atividade é organizada de maneira sistemática em sala de aula.

Através desse procedimento, definido como sequências de atividades dirigidas por um tema, os gêneros textuais são inseridos em sala de aula de maneira mais complexa. Considera-se, para isso, não só os aspectos estruturais formadores dos gêneros, mas destacam-se, acima de tudo, os aspectos comunicativos, abrangendo, dessa forma, gradativamente, os conhecimentos prévios dos alunos, as dificuldades encontradas, a evolução durante a aplicação do trabalho, bem como os resultados alcançados.

Esse conjunto de atividades organizadas sistematicamente constitui-se a partir de uma "apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final". Sendo assim, o procedimento da sequência didática proposta pelos autores tem como estrutura base o seguinte esquema representativo na figura 1:

Figura 1 – esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

Para a elaboração de uma sequência didática, um processo complexo, já que se trata da produção de textos orais e (ou) escritos, esta deve ser apresentada no decorrer da execução dos quatros componentes: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

De acordo com esse esquema, o trabalho com os gêneros textuais deve comumente ser ancorado nos 4 passos seguintes, organizados por níveis, sendo a sequência didática caracterizada, também, por um movimento que parte de uma situação simples: da produção inicial aos módulos, até que se chegue efetivamente a um grau mais complexo: produção final, trabalhando, dessa forma, as capacidades necessárias ao domínio de um gênero textual. (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 88).

A *apresentação da situação*: essa etapa é distinguida por duas dimensões: "apresentar o problema de comunicação bem definido e preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos". (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 84 – 85).

A primeira produção: essa fase irá permitir ao professor a elaboração da etapa seguinte – *módulos* –, pois é a partir de tais produções (orais ou escritas) que se observa o conhecimento que os alunos já trazem sobre o gênero textual em questão.

Os módulos: correspondem às variadas atividades da sequência didática, elaboradas a partir da descrição e definição dos problemas e dificuldades dos alunos em relação ao gênero textual em questão.

A produção final: essa etapa é composta por dois princípios (*investir na aprendizagem e avaliação de tipo somativo*), caracterizando-se como o lugar de integração, pois o aluno poderá colocar em prática tudo que foi estudado ao longo das atividades. É a finalização do processo e o momento para efetivamente elaborar um texto com base em tudo que foi trabalhado ao longo da sequência didática.

Contexto da pesquisa: aspectos metodológicos

Esta pesquisa encontra-se centrada, como já citado na parte introdutória deste artigo, em interlocuções feitas acerca das observações de 11h/a de Língua Portuguesa em uma turma do 2º ano do Ensino Médio da rede pública de ensino.

Dessa forma, em relação ao procedimento adotado para realização da pesquisa, este foi composto por um momento de observação das aulas e logo em seguida, a fase de planejamento/aplicação das atividades e análise/interpretação dos dados. Assim, podendo ser classificada como qualitativa, pois foram discutidos os resultados alcançados após a observação das atividades realizadas em sala de aula, visando às implicações destas nas produções dos alunos. Nesse sentido, nos preocupamos em perceber as diferentes nuances do contexto observado, compreendendo os sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua realidade (MINAYO, 2009).

Todo o trabalho realizado estava voltado para o gênero textual *anúncio publicitário.* Então, refletimos sobre as atividades realizadas em sala de aula, expondo uma discussão acerca das implicações do contexto em que estas se encontram, do mesmo modo, apresentamos os resultados dessas reflexões e suas possíveis ligações com a base teórica adotada.

No que se refere à finalidade deste trabalho, partindo primeiramente do foco presente nos objetivos, o estudo constitui-se em uma "pesquisa descritiva" (GIL, 2002), pois dá ênfase primordialmente à descrição e à relação existente entre as au-

las e as produções realizadas pelos alunos. Portanto, buscou-se na realização dessa pesquisa, observar até que ponto a abordagem as sequências didáticas auxiliam no trabalho em sala de aula na busca de alunos proficientes na própria língua.

Problematizando as concepções evidenciadas: uma análise dos dados

Apresentamos nesta seção o trabalho realizado em uma turma de 2º ano da rede estadual de ensino. Para o desenvolvimento da sequência didática nesta turma, foram realizados seis encontros, totalizando, assim, uma carga horária de 11h/a. Diante da disponibilidade das aulas de LP cedidas pela professora, foi selecionado, aplicado e analisado pelas autoras do trabalho todo o material utilizado para a elaboração de uma metodologia estruturada em etapas, visando resultados mais pertinentes no processo de estudo do gênero textual anúncio publicitário.

A fim de planejar os módulos e atividades para serem propostas em sala de aula, foi realizado inicialmente um estudo em livros didáticos, artigos teóricos, conversas com a professora, análise do gênero textual anúncio publicitário, dentre outros. Com esse extensivo material, a sequência didática aos poucos foi criando forma e originando atividades que buscam trabalhar desde a estrutura, características e demais elementos vinculados ao gênero em estudo.

Nas imagens 01, 02, 03, 04, 05 e 06 (em anexo), há a demonstração de algumas produções realizadas pelos alunos. Estas são representativas de blocos[3] de anúncios produzidos pelos alunos e que se enquadram em um mesmo perfil de outras produções aqui analisadas. Desse modo, cada imagem é um modelo que retrata as dificuldades apresentadas pela turma em relação à produção e à compreensão do gênero textual anúncio publicitário, bem como o conhecimento já adquirido sobre este.

Como veremos, nos exemplos (em anexo), verifica-se, com a análise dos anúncios que compõem o *corpus* da pesquisa, representados pelos exemplares expostos, o quanto os alunos apresentaram dificuldades nas produções, visto que estas

3. Cada imagem (figura 1, 2, 3, 4, 5 e 6) representa um bloco de gêneros textuais que foram analisados e separados pela similaridade nos resultados da análise.

demonstram inadequações tanto nas características estruturais como estilísticas do gênero textual.

Percebemos que as figuras 01, 02 e 03 retratam uma dificuldade dos alunos em relação à composição do anúncio publicitário como um todo. A maioria dos sujeitos participantes apresentaram em suas produções o destaque das partes que compõem o texto (título, corpo do texto, slogan e imagem), aspectos que fogem da produção adequada de um gênero textual, pois os sujeitos associam a produção de textos à fragmentação de suas partes.

Além disso, não houve uma relação, na grande maioria, da disposição adequada dos elementos textuais com os propósitos do gênero textual. Ou seja, houve uma lacuna na definição do público-alvo, na escolha de uma imagem que interfira na produção de sentidos, bem como no uso das cores, o tamanho das letras, o uso dos *slogans* e das diversas linguagens.

Em relação ao corpo do texto, confirmamos produções descontextualizadas, constando alguns erros ortográficos, ausência de verbos no modo imperativo e no uso de recursos como: ambiguidade, figuras de linguagem, dentre outros, sendo estas particularidades fundamentais para a linguagem persuasiva, predominante nos anúncios publicitários.

Posteriormente à produção inicial, prosseguimos com o planejamento e execução dos módulos. Vale destacar a importância do planejamento sistemático desse processo já que este irá possibilitar, após a produção inicial, alterações conforme a execução e o *feedback* dos alunos, sendo estas controladas, de acordo com o ritmo exibido por eles.

A execução dos módulos didáticos foi planejada com base em questões como: contextualização do gênero textual abordado, destacando as características organizacionais e estilísticas, bem como a função do gênero textual. Feito isso, passamos para a análise da produção final a partir do estudo das figuras representativas 04, 05 e 06 (em anexo).

Os dados da análise demonstram que, ao contrapormos os textos produzidos pelos alunos, percebe-se que os participantes superaram as dificuldades relacionadas aos aspectos já destacados.

É possível verificar pontos relativos ao desenvolvimento dessas produções através da figura 04. A produção fez referência à mensagem que queria passar, por

meio de um conjunto de aspectos que formularam o anúncio publicitário tecido com frases curtas e concisas, considerando suas particularidades.

Verifica-se a disposição do título, slogan e corpo do texto posicionados adequadamente, fazendo uso dos recursos visuais e linguísticos, a partir da escolha da imagem e alternância no tamanho da letra e cores do texto, objetivando chamar atenção do público-alvo. Ressaltou enfaticamente os excelentes benefícios causados ao se adquirir o produto, com palavras carregadas de significação, como o uso de adjetivos. Ou seja, percebe-se que as informações estão ancoradas com um intuito de processar a compreensão das pessoas para quem o produto é destinado.

Conforme ficou evidenciado, vale destacar Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que afirmam o uso das sequências didáticas como um complexo processo que gradativamente explora os obstáculos demonstrados para a produção do gênero textual trabalhado. Como observamos no gênero textual (em anexo), as dificuldades encontradas na produção inicial foram trabalhadas e superadas como apresentado na análise da produção final.

Já na figura 05, outros aspectos podem ser evidenciados. A produção textual representa uma série de produções de anúncios publicitários que constatam aspectos idênticos. Certifica-se na análise desse material, que não se encontra mais o destaque das partes estruturais do gênero textual. Além do mais, outro aspecto que merece destaque é em relação à participante criar a marca denominada por ela de *"pulse"*. O emprego dessa expressão está carregado de uma intencionalidade, percebendo-se, em vários momentos, que o uso desta tem um duplo sentido. Houve, dessa forma, uma utilização da linguagem figurada, possibilitando, assim, uma expressividade a mais no seu discurso por tornar mais amplo o significado da expressão.

Na figura 06, notamos que a intenção das produções representadas em aproximar o produto ao dia-a-dia dos consumidores, desviando logo de início o consumidor a pensar em não comprar o produto, ficando claro um entendimento da turma em relação à função social atrelada aos gêneros textuais produzidos. Além disso, verifica-se a presença e a disposição adequadas dos elementos estruturais e estilísticos.

As técnicas de persuasão são outros componentes também presentes nessa produção, como as repetições da expressão *"impressione"*, destacando o impacto

que o produto de alta qualidade causa, indicando que o consumidor que o adquire ainda irá influenciar as demais pessoas que não têm o produto, ou seja, demonstrando uma repercussão dessa marca.

Salientamos, ainda, as expressões que tornam os anúncios publicitários memoráveis, como a expressão: *"Estiloso? É na Stilo SP!!!"*, apresentando em muitas vezes uma veia humorística, bem como o emprego de verbos no modo imperativo, possibilitando criar uma intimidade com o leitor, incentivando-o a fazer uso do que o gênero textual quer passar.

Com base nos pontos apresentados percebe-se, por meio das ressalvas feitas em relação à sequência didática realizada e exemplares de gêneros apresentados, que as dificuldades postas pelos alunos foram praticamente superadas. Acerca, ainda, da importância das sequências didáticas e consequentemente do viés de organização do material didático, consideramos, diante das posições tomadas e os resultados alcançados, tal procedimento, das SD, como norteador de um trabalho que revela nos alunos, através de atividades exitosas, suas capacidades de linguagem para que sejam competentes, nas variadas circunstâncias, em sua própria língua.

Algumas considerações

As atividades realizadas foram planejadas e aplicadas conforme as inferências ocasionadas em sala de aula ao longo da sequência didática. Dessa forma, foi possibilitado que os alunos pudessem, no decorrer dos módulos, avaliar sua própria prática discursiva, com isso, os alunos foram percebendo suas dificuldades e procurando superá-las.

Diante disso, avaliamos como positivas as implicações causadas pela sequência didática, tendo em vista o êxito em aspectos como: desenvolvimento de uma visão mais crítica dos alunos em relação ao gênero estudado, disposição adequada de recursos linguísticos e visuais, uso da linguagem figurada, uso de verbos no modo imperativo. Não estamos aqui desconsiderando as adaptações possíveis de serem feitas em sala de aula, mas evidenciando a existência de fatores que induzem tais atividades.

Por fim, como vimos no processo metodológico aqui abordado, os resultados demonstram que a didatização dos gêneros textuais em aulas de LP, por meio da sequência didática, apresentam-se com um aproveitamento de situações propícias para que o aluno seja proficiente no uso da própria língua.

Referências

ANTUNES. Língua e cidadania: repercussões para o ensino. In: _____. *Língua, texto e ensino:* outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 33-45.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa. Brasília, 2000.

DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, Michèle. SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane. CORDEIRO; Glaís Sales. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola***.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

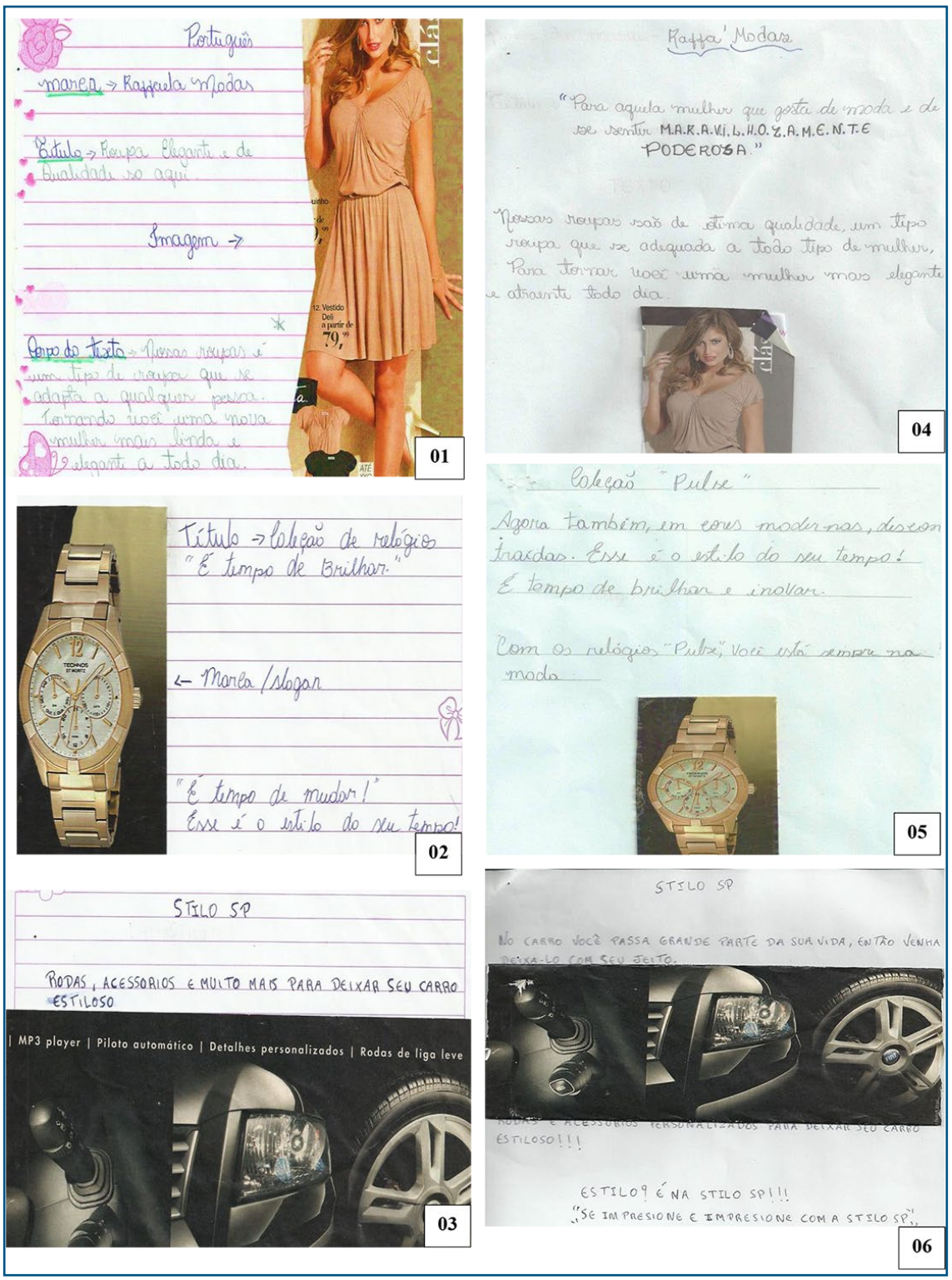
GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria . Gêneros textuais. In: _____. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 101-122.

MINAYO, M. C. de S. O Desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, S. Ferreira; GOMES, Romeu, MINAYO, C. de Souza. [org.]. *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. 23º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2008.

Anexo


Português
marca → Raffaela Modas
Título → Roupa Elegante e de Qualidade só aqui
Imagem →
Corpo do Texto → Nossas roupas é uma tipo de roupa que se adapta a qualquer pessoa. Tornando você uma nova mulher mais linda e elegante a todo dia.
01
Raffa' Modas
"Para aquela mulher que gosta de moda e de se sentir M.A.R.A.V.I.L.H.O.S.A.M.E.N.T.E PODEROSA."
Nossas roupas são de ótima qualidade, um tipo roupa que se adequada a todo tipo de mulher, Para tornar você uma mulher mas elegante e atraente todo dia.
04
Título → Coleção de relógios "É tempo de Brilhar."
← Marca / slogan
"É tempo de mudar!"
Esse é o estilo do seu tempo!
02
Coleção "Pulse"
Agora também, em cores modernas, discretas. Esse é o estilo do seu tempo!
É tempo de brilhar e inovar.
Com os relógios "Pulse", você está sempre na moda
05
STILO SP
RODAS, ACESSORIOS E MUITO MAIS PARA DEIXAR SEU CARRO ESTILOSO
| MP3 player | Piloto automático | Detalhes personalizados | Rodas de liga leve
03
STILO SP
NO CARRO VOCÊ PASSA GRANDE PARTE DA SUA VIDA, ENTÃO VENHA DEIXA-LO COM SEU JEITO.
ESTILOSO!!!
ESTILO? É NA STILO SP!!!
"SE IMPRESIONE E IMPRESIONE COM A STILO SP"
06

SIMPÓSIO TEMÁTICO

IMAGEM DO JOGO DE TÊNIS EM LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS: IDEOLOGIA E ENSINO

ISOLDA ALEXANDRINA SILVA BESERRA (UPE)
KLEBER FERREIRA COSTA (UPE)
RENATA FERREIRA RIOS (UPE)

Ideologia

Para desenvolver estudos sobre ideologia, Bakhtin e seu círculo partiram de uma perspectiva marxista. Perceberam, entretanto, que havia necessidade de definir padrões mais lógicos e explícitos de análise. De acordo com os estudos de Bakhtin, não basta a compreensão marxista de ideologia como uma "falsa consciência", resultante do ocultamento da realidade social, mas é necessário considerá-la a partir de uma determinada tomada de posição. Desta forma, seus estudos explicitam a concepção de que a manutenção de ideias e da ordem social está a favor de um ponto de vista específico, que atende aos interesses da classe social economicamente favorecida.

Uma das importantes ações desse estudioso foi estabelecer uma ligação direta entre acontecimentos nas estruturas socioeconômicas e sua repercussão nas superestruturas ideológicas. Nesse sentido, os estudos de Bakhtin apresentam uma divisão importante,

> De um lado, a ideologia oficial, como estrutura ou conteúdo, relativamente estável; de outro, a ideologia cotidiana, como acontecimento relativamente instável; e ambas formando o contexto ideológico completo e único, em relação recíproca, sem perder de vista o processo global de produção e reprodução social. (MIOTELLO, 2005, p. 169,)

De acordo com Bakhtin, a relação entre esses dois tipos de ideologia ocorre de forma dialética na materialização da linguagem. Essa proposta atende ao objetivo

de apresentar a ligação entre os dois planos e explicitá-la de forma objetiva, não interior à consciência das pessoas, mas como reflexo delas. A proposta dialética de Bakthin implica necessariamente em uma análise mais criteriosa do funcionamento da linguagem. Um dos fundamentos de sua teoria é o processo de constituição do produto ideológico como símbolo. Ganha notoriedade, então, o processo que possibilita o surgimento de um produto ideológico a partir de objetos concretos da realidade. Para ser ideológico é necessário comportar-se como signo e dessa forma ter um significado, ou seja, remeter a algo situado fora de si mesmo. O objeto físico convertido em signo, "sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade" (BAKHTIN, 2004 p.31).

Ressaltando a materialidade do signo, Bakhtin questiona a postura de uma filosofia idealista que situa a ideologia na consciência do sujeito. Trazendo à tona a característica do signo como um fenômeno exterior, Bakhtin defende a possibilidade de um estudo objetivo, isento de todos os próprios obscurecimentos promovidos por formações ideológicas. Nessa perspectiva, Bakthin apresenta argumentos lógicos, baseados em conceitos semióticos, para fundamentar a importância da palavra na constituição da consciência dos indivíduos. A compreensão da linguagem por meio da palavra é, portanto, necessária para estudos da consciência individual que é concebida como um fato social e ideológico. Torna-se essencial a distinção conceitual entre palavra e signo, sendo signo a base para uma função ideológica e a palavra neutra em relação à ideologia. A determinação ideológica do signo, combinada com a mobilidade da palavra, explica a possibilidade de várias funções ideológicas, cuja formação é comparada com a propriedade de refração, uma divisão que ao mesmo tempo é indissociável da palavra. Dessa forma, a estrutura semiótica da palavra e sua representatividade assumem importância nos estudos das ideologias. Sendo, também, a palavra o modo mais puro e sensível da relação social, a lógica da consciência é alcançada por meio da lógica da interação semiótica de um grupo cuja formação é estabelecida socialmente.

Da mesma forma como a foice e o martelo tornaram-se símbolo comunista universal por um processo semiótico, outros instrumentos simbolizam, por exemplo, o poder econômico de uma classe social que impera sobre outra. Um objeto caracterizado como pertencente à classe social mais favorecida pode igualmente, imerso no discurso, posicionar-se na realidade específica do signo por meio de um

processo semiótico. Ocorrendo ao mesmo tempo de maneira sutil e invasiva esse processo promove uma neutralidade irreal e esta aparente neutralidade dificulta a formação de posicionamentos críticos diretos. Uma postura crítica frente à realidade necessariamente parte de sujeitos reflexivos. Entretanto, é a ideologia que faz dos indivíduos sujeitos e visto que o indivíduo é sempre sujeito dentro da formação social em que está inserido é necessário que em busca de uma postura reflexiva ocorram questionamentos sobre a forma como os próprios signos são construídos socialmente. Considerando o processo de ensino e aprendizagem e a importância da formação de sujeitos cidadãos ativos na sociedade, a promoção de questionamentos acerca da realidade social, assim como da construção de signos, destaca-se como um dos principais papéis do professor em seu trabalho na sala de aula. Para melhor discutir essa questão, focalizarei, a seguir, especificamente o ensino de língua inglesa.

Língua Inglesa em contexto de colonização

Os estudos de Makoni e Pennycook (2007) estão fundamentados em uma proposta de historiografia crítica que considera processos complexos de construção linguística e apresentam "a premissa de que línguas são concepções de línguas, assim como a metalinguagem usada para descrevê-las são invenções." (p1).Nesse sentido, os autores ressaltam que o critério linguístico não é suficiente para estabelecer a existência da língua. Essa ideia vai permear toda a discussão dos autores, que defendem que a invenção de línguas está a favor de interesses específicos de âmbito político e econômico. Para Makoni e Pennycook (2007), o que acreditamos ser língua é algo que foi criado em determinado contexto histórico como parte de um projeto cristão e colonial em diversas partes do mundo. Entretanto, a visão de que as línguas são instituições observáveis e mensuráveis tem sido reforçada pela existência de gramáticas e dicionários que, entre outros, constituem instrumentos que compõem um "regime metadiscursivo" (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, p. 4). De acordo com os autores, o regime metadiscursivo, também inventado, é ideologicamente influenciado e está a favor de poderes políticos e econômicos.

Essas ideias fundamentam a reflexão de Pennycook (2007) sobre a concepção de língua inglesa no cenário mundial. Ele apresenta a importância de se considerar

as regras do inglês no mundo: sua política cultural como uma língua internacional, as implicações da propagação global dessa língua, a política colonial que mobilizou essa propagação, assim como valorizar uma posição crítica acerca do ensino de inglês (PENNYCOOK, 2007, p.90). Dessa forma, o autor nos convida a refletir sobre questões que muitas vezes não são percebidas, como a força de um conceito consolidado e legitimado de língua internacional atribuído ao inglês. Pennycook (2007) argumenta, inclusive, que essa ideia é um mito que favorece o fortalecimento do imperialismo ocidental, "capitalismo global, desenvolvimento mundial, ideia de centro sobrepujando periferia e ideologia neoliberal" (PENNYCOOK, 2007, p.90).

Ao considerar o ensino de língua, Pennycook demonstra sua posição crítica também com relação ao vasto recurso que é gasto em um processo pedagógico que opera com inglês. A definição não muito clara do que seja de fato o inglês, além da característica implícita de ser um objeto com fim em si mesmo, sugerem que a concepção que se tem desta língua é construída sob parâmetros ideológicos. Nesse sentido, Pennycook (2007) questiona por que devemos ter um termo, uma definição de inglês, se este termo não se refere a algo real e concreto. Uma justificativa passa pelo crivo do senso comum, pois sua essa existência é reivindicada por grande número de pessoas a nível global. Entretanto, o autor enfatiza o fato de que crenças partilhadas pela maioria das pessoas se mostram muitas vezes contraditórias, inconsistentes e consequentemente passíveis de dúvidas.

Razões como a comunicabilidade por meio do inglês ou a necessidade de comunicação entre pessoas de nacionalidades distintas em um mundo globalizado podem parecer importantes. Contudo Pennycook (2007) destaca que tais argumentos fortalecem a ideia de língua como uma entidade que facilita ou prejudica comunicação. Ou seja, uma visão ontológica de língua, de base mais racional do que empírica, pode proporcionar um entendimento estreito e limitado do que seja a comunicação entre pessoas. Além disso, se a existência do inglês é condicionada às suas formas de codificação como gramáticas, livros ou dicionários, consequentemente nega-se a existência de línguas que não foram codificadas. O pesquisador também afirma que variações linguísticas são estabelecidas como categorias políticas distanciadas dos próprios usuários, visto que, por uma perspectiva de análise linguística, a distinção de línguas como entidades estanques normalmente não são corroboradas pelo ponto de vista dos falantes e suas considerações culturais.

Diante desses argumentos percebemos como defesas a favor da existência do inglês padrão, ensinado nas escolas, se tornam frágeis ao serem confrontadas com uma reflexão empírica. Sobre essa questão, Pennycook (2007) ressalta a dificuldade de se transpor barreiras epistemológicas fortalecidas por um pensamento positivista, mas ao mesmo tempo defende ser difícil crer que diferentes línguas, com distintas significações, sejam consideradas como parte de um mesmo sistema de descrição.

No intuito de esclarecer e fortalecer a ideia da invenção da língua inglesa (e, portanto, da sua inexistência efetiva como língua observada empiricamente) o autor apresenta e descreve a noção de mito. Em seu texto, a proposta de mito está relacionada às formas sutis e veladas de manutenção de formas políticas de discriminação por meio da língua inglesa. Neste sentido a estandardização desta língua é vista como um mito que se instala a despeito de considerações históricas ou naturais. Nessa perspectiva, é possível compreender o inglês considerado padrão como uma entidade que não representa nenhuma fala real, mas que é definido por regras gramaticais utilizadas por certo número de pessoas e não produz algo real conhecido como língua inglesa.

Para Pennycook (2007), o fato de o inglês ser considerado uma língua internacional e sua propagação ser vista como algo natural, neutro e benéfico, são ideias formados por meio da lógica de um mito que coloca uma imagem criada desta língua em evidência. Nessa perspectiva, o autor denuncia outros tipos de mito entre eles a ideia de que a aprendizagem de inglês como segunda língua promove mobilidade social e diminuição da pobreza. Diante da ausência de comprovações de que isso seja verdade, conclui-se que tal ideia manifesta-se em favor da "função sociológica do mito do inglês como língua internacional" (PENNYCOOK, 2007, p.102).

O objetivo de Pennycook (2007) é desmitificar a língua inglesa para que haja uma compreensão verdadeira do que estamos lidando. Segundo ele o mito de que o inglês é uma língua internacional também é algo fabricado que está a favor da manutenção desta língua como invenção. Esses fatores fazem com que o inglês fique despolitizado e seja considerado inocente por meio de justificativas naturalizantes. Pennycook (2007), portanto faz um alerta sobre os efeitos sociais e políticos em uma sociedade neoliberal e globalizada que mantém o inglês como língua soberana e instrumento de controle. Seus argumentos proporcionam ao leitor uma nova

perspectiva ao permitir acesso a conhecimentos que não são amplamente divulgados. Discussões dessa natureza proporcionam reflexões necessárias sobre a língua inglesa principalmente como conteúdo no ensino formal de países colonizados como o Brasil. Nesse contexto, diariamente temos contato com formações ideológicas que muitas vezes passam despercebidas por não termos condições de compreender e/ou questionar. As informações de Pennycook (2007) são necessárias aos docentes que ministram aulas de inglês no Brasil, pois a formação do professor, a partir dessa perspectiva, o capacitaria, inclusive, a analisar e julgar de maneira adequada não somente a língua que está sendo estudada, mas todo o conteúdo dos livros didáticos que estão disponíveis para sua avaliação e escolha.

O esporte como símbolo

Para desenvolver argumentação acerca da imagem do jogo de tênis em livro didático de língua inglesa, apresentarei inicialmente a construção de um signo ideológico a partir da imagem de outro tipo de esporte, o *baseball*, no campo discursivo da publicidade em contexto de *shopping center*. O *Shopping* tem sido estudado como lugar representativo da sociedade de consumo em um contexto neoliberal. Definido por Eerola (2006, p.3) "como territórios sociais especiais pós-modernos em uma sociedade de consumo", esse tipo de centro comercial tem sido analisado em seu papel de exclusão social na configuração do espaço urbano. Nesses territórios sociais, por exemplo, percebem-se estratégias publicitárias explicitamente direcionadas às classes sociais mais favorecidas. Além disso, termos da língua inglesa também são utilizados como forma de selecionar potenciais clientes a partir do conhecimento desta língua. São exemplos recorrentes desse tipo de estratégias o uso dos termos "50% *off*", em vez de "50% de desconto"; "*saile*", em vez de "venda", entre outros, para as informações expostas nas vitrines das lojas.

Outra forma de exclusão é verifica por meio da constituição das marcas. *Schalk*, por exemplo, é uma marca de roupas masculinas que leva o nome de um dos grandes jogadores de *baseball* da década de 1940 e tem como concepção a moda direcionada ao "homem contemporâneo e único, que se apresenta de maneira moderna e elegante em todas as horas e ocasiões." (SCHALK, 2016). O ambiente requintado do interior da loja assim como sua localização em *shoppings centers,* onde compartilha

espaço com lojas de marcas internacionais e nacionais de relevância no varejo, são características físicas da loja que sugerem que os produtos são direcionados ao consumidor com maior poder aquisitivo. Além disso, há peculiaridades na marca da loja que são passíveis de uma análise mais criteriosa. Estratégias de *marketing* destacam que as marcas devem identificar e diferenciar. A marca Schalk demonstra essa preocupação, pois a imagem de um jogador de *baseball* como símbolo da loja não sugere uma identidade nacional, mas evidencia o desejo do cliente de se posicionar em outra camada social, que, inclusive tem acesso às informações específicas da cultura americana, codificadas na própria marca.



Figura 01. Loja Schalk no Shopping Partage Norte Shopping.
Fonte: www.partagenatal.com.br/lojas/schalk-2/(2015).

As marcas têm constituído elemento cada vez mais importante na identificação de produtos de consumo e, muitas vezes, garante a sobrevivência da empresa em um cenário de varejo muito competitivo. Sobre essa identificação do cliente com a marca Khauaja e Mattar (2006) afirmam que

> No cenário hipercompetitivo do século 21, além de ter as funções básicas de identificar produtos e serviços, de diferenciar-se e de funcionar como uma garantia para o consumidor, as marcas do varejo devem ir além e construir um elo emocional com seus clientes, que desejam se expressar através dessas marcas. Sendo assim, é preciso gerenciar eficientemente todos os pontos de contato da marca com os clientes para tornar possível a construção de relacionamentos duradouros com eles (KHAUAJA E MATTAR, 2006, p.1).

Uma dessas estratégias é apresentar determinado esporte como símbolo de status social, visto que a maioria da população não tem acesso ou não se vê representada pela modalidade esportiva apresentada. Além disso, a escolha de um esporte que está intimamente associado à cultura americana constitui detalhe importante. Nesse sentido, assim como alguns termos em inglês são utilizados para "afastar" pessoas que não se enquadram no perfil de potenciais consumidores, esse afastamento também pode ser realizado por meio de símbolos. Nesse caso, o símbolo empregado faz referência a um esporte cujo significado é partilhado por um grupo seleto de pessoas, as pessoas que tem contato com a cultura americana, e que reconhecem sua representação como status social no Brasil. Assim como o jogo de *baseboll*, o jogo de tênis também pode favorecer interpretações como essa.

O jogo de tênis no Brasil

Atualmente, o jogo de tênis tem sido considerado um "esporte de elite" e isso ocorre porque o grupo de pessoas que praticam essa modalidade no Brasil normalmente fazem parte da classe social mais favorecida. Por esse motivo, esse esporte está associado a *status* social ou aumento no poder aquisitivo.

> Quando falamos da prática de esportes no Brasil, logo se pensa em futebol, basquete, vôlei e até mesmo handebol. Essas são modalidades mais populares ensinadas nas aulas de Educação Física. No entanto, alguns esportes são acessíveis apenas a uma pequena parcela da população, ensinadas em clubes fechados e aulas particulares. Por isso são chamados 'esportes de elite', como a natação, o hipismo e o tênis, e só atingem

> comunidades carentes através de projetos sociais. “Com a ascensão de Gustavo Kuerten [Guga], em meados da década de 1990, o cenário do tênis teve uma abertura na mídia”, declara Fabrico Santana, instrutor de tênis há dez anos. O esporte, que necessita de um investimento médio em torno de 500 reais (entre aulas e materiais), foi considerado muito mais elitizado na década de 1980 (CICHON, 2009).

Grande parte da população não conta com o necessário investimento financeiro a ser aplicado em aulas, materiais ou a própria construção de quadras esportivas. Esse é um dos motivos devido aos quais o jogo de tênis não tenha se popularizado no Brasil. Além disso, há peculiaridades com relação aos locais em que tais jogos se realizam. A exclusividade do jogo de tênis é também sugerida pela sua prática em quadras particulares ou clubes cujos associados fazem parte da classe social média ou alta.

Jogo de tênis no livro didático de Inglês

Embora não represente a maioria da população brasileira, a imagem do jogo de tênis tem sido recorrentemente empregada em livros didáticos de inglês de escolas do ensino público no Brasil. Diante dessa realidade, apresento a hipótese de que esse esporte, muitas vezes associado à classe social mais favorecida, pode representar status social em um suporte que já veicula o ensino da língua inglesa, a língua que, segundo Makoni e Pennycook (2007), constitui uma invenção que atende a interesses políticos e econômicos da classe dominante a nível nacional e internacional.

A aquisição do inglês como segunda língua pode ter como justificativa, por exemplo, a necessidade de apropriação de vocabulário tecnológico e promoção da inclusão digital como importante demanda da sociedade contemporânea. Por esse motivo, as ideias de Makoni e Pennycook (2007) são apresentadas aqui não como uma crítica à inclusão dessa disciplina ensino dessa língua nos programas educacionais, mas como um alerta para a necessidade de uma postura crítica dos professores diante desse objeto de estudo. Pois, como reflexo de sua valorização no cenário internacional, a interpretação do uso da língua inglesa como status social também se reflete nos livros didáticos utilizados no Brasil.

As imagens veiculadas nesse suporte normalmente sugerem situações cotidianas de ambiente escolar, de trabalho, encontro com amigos, prática de esportes, entre outras. Essas imagens, a princípio, atendem ao objetivo de promover o desenvolvimento da habilidade em língua inglesa utilizando a comunicação cotidiana, mais próxima das práticas reais de interação. Contudo, atividades do cotidiano aproximam o uso da língua inglesa ao seu status de poder econômico de forma sutil, inclusive, por meio de imagens de jogadores de tênis no livro didático.

As figuras apresentadas a seguir foram retiradas de quatro capítulos do livro didático *Inglês para o ensino médio* (*AUN*; *MORAES*; *SANSANOVICZ*, 2003) utilizado no ensino médio de escolas públicas de Palmas, no estado de Tocantins. Na unidade 1, página 15, a imagem do jogo de tênis (ação 4) é apresentada ao lado de outras modalidades esportivas como basquete (ação 1), natação (ação 2), *baseball* (ação 3), mergulho (ação 5) e vôlei (ação 6).

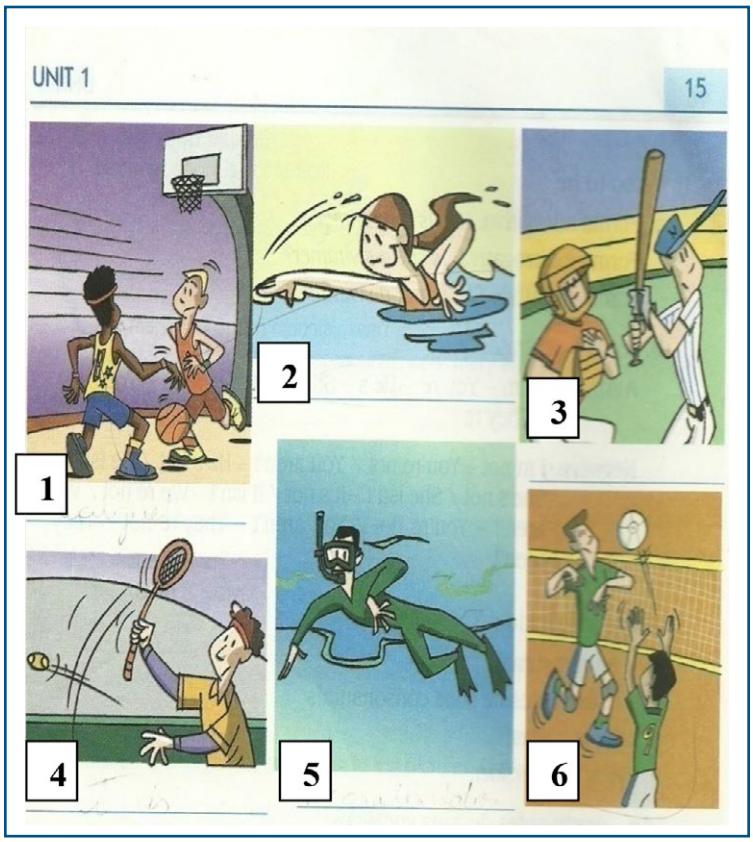


Figura 02. Página de livro didático de Língua Inglesa.
Fonte: *AUN*; *MORAES*; *SANSANOVICZ* (2003. p.15).

É possível identificar claramente o jogo de tênis como uma prática desportiva entre outras. Contudo na unidade 2, página 33 (figura 2), o jogo de tênis (ação 10) é apresentado entre imagens de atividades cotidianas como assistir televisão (ação 7) ou cozinhar (ação 11).

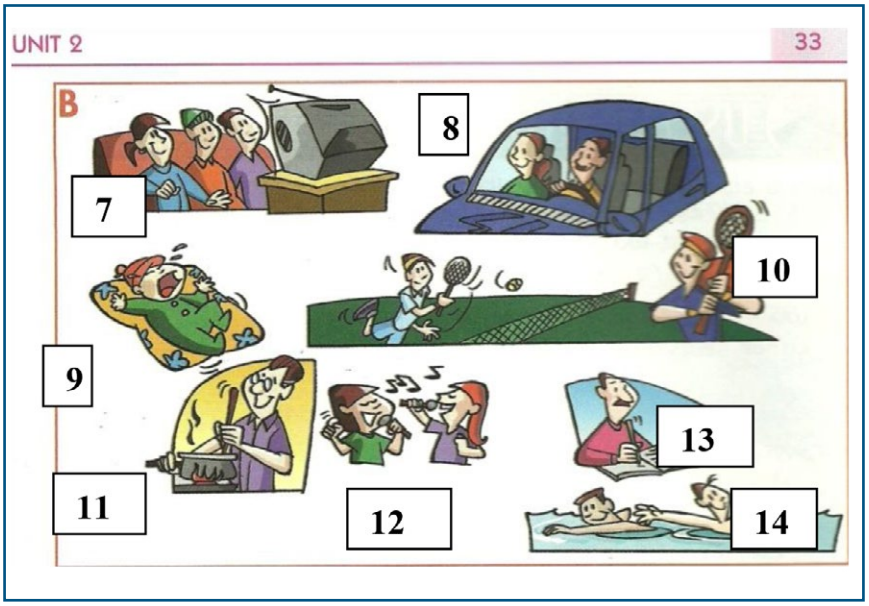


Figura 03. Página de livro didático de Língua Inglesa.
Fonte: *AUN*; *MORAES*; *SANSANOVICZ* (2003. p.33).

Na unidade 3, página 57 (figura 3), o enunciado do exercício "D" solicita a descrição, em inglês, do cotidiano de uma pessoa. Pede que o aluno descreva o que Betty realiza com frequência (*Describe what Betty always does*). Mais uma vez a imagem do jogo de tênis aparece juntamente com imagens de situações cotidianas, dessa vez, fazendo parte da rotina de uma pessoa comum. Assim como escova os dentes (ação 15), lê o jornal (ação 22), assiste televisão (ação 24), Betty joga tênis (ação 19).

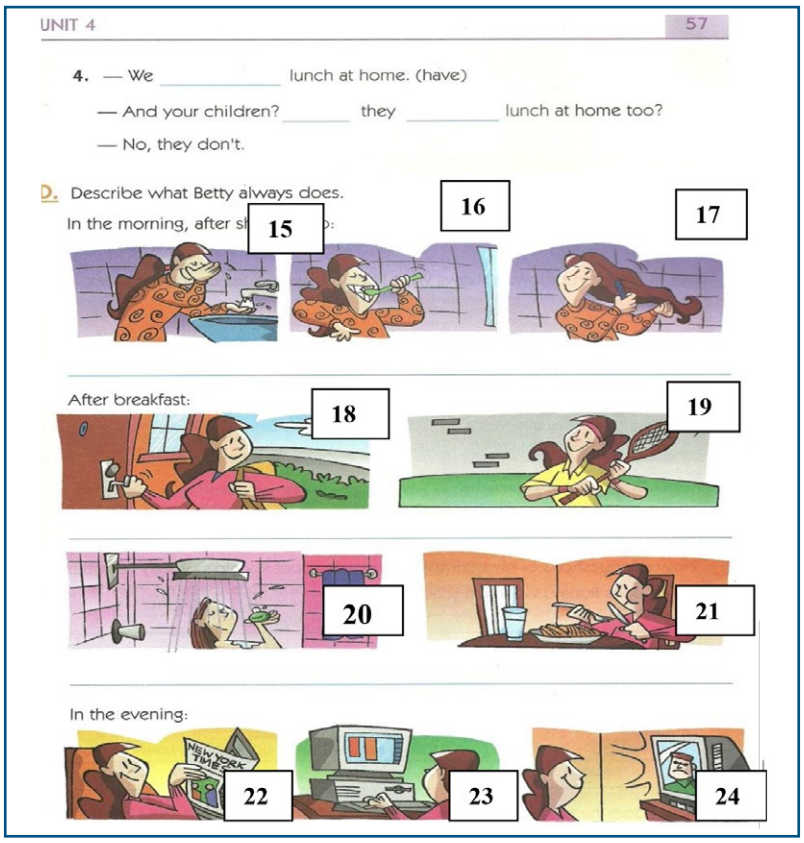


Figura 04. Página de livro didático de Língua Inglesa.
Fonte: *AUN*; *MORAES*; *SANSANOVICZ* (2003. p.18).

Na unidade 10, página 134 (figura 4), o enunciado do exercício "C" solicita a descrição de atividades realizadas no fim de semana (*What these people would like to do next weekend*). Entre as imagens que sugerem prática de natação (ação 25), leitura do jornal (ação 27), ato de fazer compras (ação 30), é apresentado o jogo de tênis, por meio da imagem de um homem segurando uma raquete de tênis (ação 26).

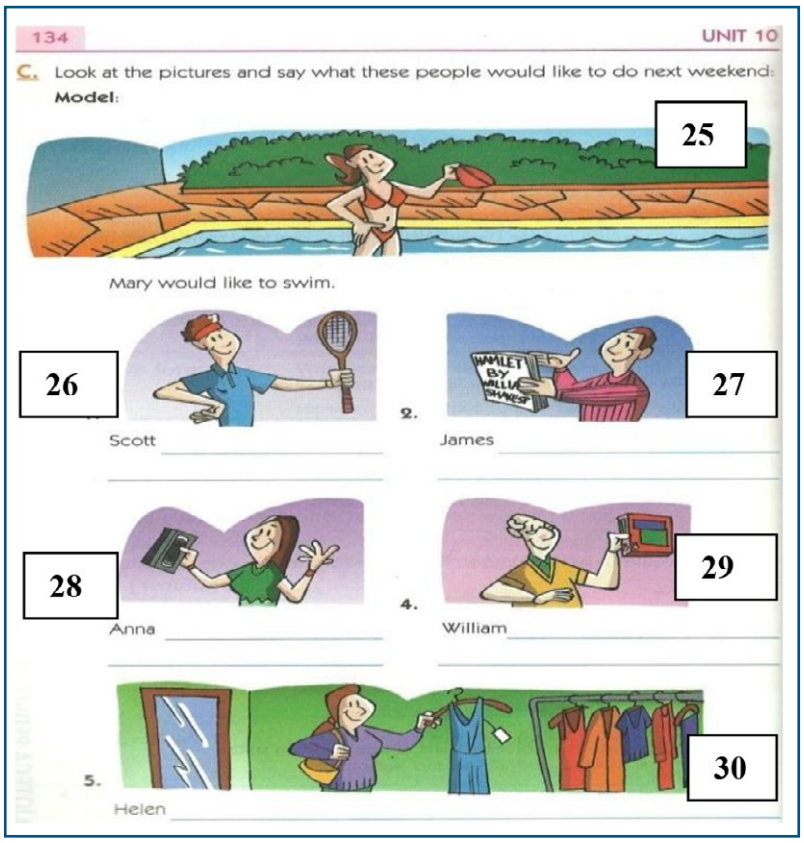


Figura 05. Página de livro didático de Língua Inglesa.
Fonte: *AUN*; *MORAES*; *SANSANOVICZ* (2003. p.134).

As imagens do jogo de tênis aparecem quatro vezes em capítulos distintos e, por meio deste esporte, reproduzem a realidade da classe social mais favorecida da qual a grande maioria dos alunos de escolas públicas não faz parte. O mesmo processo de identificar e diferenciar, proposto por uma estratégia de marca publicitária, ocorre por meio das imagens do livro didático o que consequentemente favorece a valorização da língua inglesa no Brasil como objeto simbólico pertencente à classe dominante.

De acordo com Leffa (2001)

> A formação de um profissional competente nessas duas áreas de conhecimento, língua e metodologia, na medida em que envolve a definição do perfil desejado pela sociedade, é mais uma questão política do que acadêmica. A sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora. Os fatores que determinam o perfil do profissional de línguas dependem de ações, menos ou mais explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do professor. (...) Entre as ações menos explícitas temos aquelas que resultam das relações de poder que permeiam os diferentes setores da sociedade, hoje globalizada (LEFFA, 2001, p. 2).

Questões políticas e ideológicas devem permear o trabalho de professores conscientes e críticos. Nessa perspectiva, cabe ao professor promover reflexões essenciais ao estudo da língua inglesa, um construto que, embora possua funcionalidade na sociedade contemporânea, pode estar promovendo a continuidade da valorização política e econômica de uma cultura e idioma em detrimento de outros.

A valorização do inglês em âmbito nacional é um desdobramento do status político e econômico que essa língua possui no cenário internacional e a imagem do jogo de tênis nos livros didáticos de ensino fundamental de escola pública pode promover a construção ideológica dessa língua como representativa da classe social mais favorecida.

Considerações finais

A discussão de Makoni e Pennycook (2007) sobre a invenção de línguas, e suas implicações políticas e sociais, possibilita importantes reflexões acerca do ensino do inglês como segunda língua, pois explicitam a partir de que ponto de vista as normas linguísticas foram criadas e a que interesse elas atendem. O ensino da língua inglesa que reproduz o "sistema metadiscursivo" posiciona essa língua como sendo detentora de poder político e econômico no cenário internacional. Como consequência disso, ocorre, também, a valorização da língua inglesa no Brasil por vias, muitas vezes, implícitas e indiretas. Existe, por exemplo, a associação do uso dessa língua ao poder de consumo por meio do uso de termos em inglês em *shoppings* e em

outros estabelecimentos comerciais. Outra forma mais sutil dessa associação tem sido possível por meio de um elemento da cultura americana em loja de produtos que não são acessíveis a maioria da população. A imagem do jogo de *baseball* como marca de loja cujos produtos estão direcionados à classe social mais favorecida refrata outra realidade, visto que os clientes da loja, por associarem a imagem desse esporte à cultura americana, a interpreta como símbolo de status social no Brasil.

Assim como o *baseball,* o jogo de tênis também pode representar alto poder aquisitivo. Este é um esporte praticado por poucas pessoas no contexto nacional. Normalmente associado à classe social A e B, o jogo de tênis é considerado um esporte de elite. O livro didático "Inglês para o ensino médio" apresenta imagens do jogo de tênis quatro vezes em diferentes capítulos. Assim como em outros livros didáticos de inglês, há uma preocupação em tentar apresentar o uso do inglês de maneira contextualizada, por meio de textos que simulam interação reais de fala. No livro citado, as imagens do jogo de tênis são inseridas em meio a outras práticas esportivas, mas com maior frequência ocorre há a inserção das imagens desse esporte em meio às imagens de ações cotidianas como escovar os dentes, assistir televisão, ou ler os jornais, ocorre com maior frequência.

A princípio, chama a atenção o fato do jogo de tênis ser recorrentemente apresentado em um livro didático disponibilizado para o ensino médio de escolas públicas. Este tipo de esporte, além de não fazer parte do dia a dia da grande maioria dos alunos desta rede de ensino, é considerado um esporte elitizado e praticado por classes sociais mais favorecidas. Um esporte de status social associado ao ensino da língua inglesa no Brasil pode, então, estar favorecendo o fortalecimento do inglês como uma língua de poder constituído internacionalmente e nacionalmente. Esse fortalecimento é possível por meio de um construto ideológico difundido, inclusive, por meio de imagens disponíveis no livro didático de inglês. Considerando que a ideologia faz dos indivíduos sujeitos e, visto que o indivíduo é sempre sujeito dentro da formação social em que está inserido, é necessário que em busca de uma postura reflexiva o professor promova questionamentos sobre a forma como os próprios signos são construídos socialmente, inclusive a partir das imagens veiculadas em livro didático de inglês.

Referências

AUN, E.; MORAES, M. C. P.; SANSANOVICZ, N. B. *Inglês para o Ensino Médio*. São Paulo: Editora Saraiva, 2003

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 2004.

CICHON, A. C. *Natação, Tênis, Hipismo: praticar é bom, mas é caro.* Jornal Laboratório da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 25/05/2009. Disponível em: <http://www.jornalcomunicacao.ufpr.br/jornal/?p=6318> Acesso em: 30 out. 2015.

EEROLA, T. T. *Shopping Centers*: *a construção de territórios de consumo na pós-modernidade*, 2006. Disponível em: <http: //WWW.helsinki.fi/aluejakulttuurintutkimus/tutkimus/xaman/articulos/2005_xx/Eerola_Shopping%20centers.doc.>

KHAUAJA, D. M. R.; MATTAR, F. N. *Construção e Gestão de Marcas no Varejo Brasileiro: o caso da DPaschoal*, 2006. Disponível em: < http://www.fauze.com.br/htm/Artigos.aspx?ano=2006> Acesso em: 4 de out. 2015.

LEFFA, V. J. *Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras*. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão.* Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355. Disponível em: < http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf> Acesso em: 16 de dez. 2015.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. *Disinventing and reconstituting languages*. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). Disinventing and reconstituting languages. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 1-41.

MIOTELLO, V. *Ideologia.* In: BRAIT, Beth (org). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

PENNYCOOK, A. *The myth of English as an international language*. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). Disinventing and reconstituting languages. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 90-115.

SCHALK. Disponível em < http://www.schalk.com.br/> Acesso em: 13 de ago. 2016.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

ÍNDICES DE AUTORIA EM RESUMOS ACADÊMICOS

JOÃO MARIA PAIVA PALHANO (UFRN)

Introdução

Nas práticas discursivas acadêmicas da graduação, os alunos tendem a repetir clicherizações estilísticas em vários âmbitos: da circunscrição estrutural, associada à arquitetura interna dos gêneros discursivos, às circunscrições lexicais e fraseológicas, associadas às escolhas que materializam a superfície do texto. Essas escolhas clicherizadas geralmente se constituem como resultado tanto da formação ainda incipiente do graduando em determinada área de conhecimento quanto da presença ostensiva de manuais didáticos que ditam, sob a perspectiva de receituário, modos estereotipados de dizer e de delinear macroestruturas. Tais escolhas acabam desvelando, quase sempre, a ausência de um sujeito autor, capaz de assumir o discurso e de o conduzir a serviço de determinados propósitos.

Neste trabalho, interessa-nos pôr, em evidência, o gênero discursivo resumo acadêmico, situando-o no contexto traçado acima. Objetivamos problematizar a manifestação de estratégias enunciativas reveladoras de índices de autoria no gênero em pauta (mais precisamente, no que diz respeito às escolhas lexicais sinalizadoras de paráfrase e vinculadas aos verbos de dizer).

Para tanto, delimitamos, como *corpus*, um conjunto de resumos produzidos, no primeiro semestre de 2016, por alunos do ensino superior dos cursos de Licenciatura em Física, Tecnologia em Gestão Ambiental e Tecnologia em Gestão Pública, do campus Natal-Central do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Esse *corpus*, constituído por sessenta e cinco resumos, faz parte do bloco de atividades pedagógicas desenvolvidas na disciplina Língua Portuguesa, oferecida no semestre inicial dos referidos cursos.

O estudo ancora-se, fundamentalmente, nos pressupostos e na delimitação conceitual traçados por Possenti (2002, 2013) no que se refere a autoria e a índice

de autoria em textos escolares. De início, esboçaremos a circunscrição teórico-metodológica da pesquisa. Depois, procederemos à análise do *corpus* e, por fim, teceremos as considerações finais.

Referencial teórico-metodológico

Para a abordagem realizada neste estudo, interessa-nos traçar delimitação para três concepções norteadoras da análise: sujeito, autor e índices de autoria. Interessa-nos também situar essas concepções no âmbito das práticas discursivas acadêmicas.

No que se refere a sujeito, entendemos que ele, mergulhado na heteroglossia social, nem é todo-poderoso nem é assujeitado nas relações com a linguagem (BAKHTIN, 2003). Nessa compreensão, o sujeito faz sempre escolhas em todos os níveis de organização dos discursos, no jogo contínuo de concordâncias e de discordâncias, totais ou parciais, em relação aos dizeres que circulam na sociedade e aos modos como esses dizeres se constituem. Assim compreendido, o sujeito pode se revelar em uma pletora de oscilações ideológicas e estilísticas, percorrendo das incursões mais em comum com o estabelecido e o estereótipo às mais dispersas e renovadoras possíveis. Em relação à linguagem, o sujeito está sempre, pois, navegando contra ou a favor do que converge para a permanência ou caminha para a mudança, com todas as possibilidades de combinação e de atenuação entre esses dois polos.

No que se refere a autor, entendemo-lo, no âmbito das práticas discursivas acadêmicas, como o sujeito (falante ou locutor) que, assumindo o controle da produção de seus textos, é capaz de lhes imprimir traços de algum modo singulares (POSSENTI, 2002). Ou seja, faz escolhas estilísticas[1] que revelam o controle em relação ao que é dito e em relação ao como é dito, plasmando a materialidade linguístico-discursiva com certo nível de propriedade. Dada a esfera social em que localizamos esse sujeito, não nos referimos, precisamente, à impressão de poeticidade, engenhosidade ou criatividade ao discurso. Também não nos voltamos para a circulação social do

1. Em relação à escolha estilística, Bakhtin (2003, p. 269) elucida: "[...] se examinamos [qualquer fenômeno concreto de linguagem] no sistema da língua, estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinamos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo já se trata de fenômeno estilístico. [...] a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico".

texto produzido como garantia da legitimação da obra e consequente configuração sócio-histórica do autor[2].

Pensar, portanto, em autoria, no âmbito das práticas acadêmicas, é admitir que a imagem do sujeito autor possa se constituir dentro de um padrão alicerçado em indícios, em traços que possibilitem sinalizar as relações do sujeito com o que é dito e com o como é dito. Seguindo a perspectiva de Possenti (2002, 2013), é admitir que a manifestação de determinadas estratégias linguístico-discursivas visibilize certo nível de controle sobre o dizer, conduzindo, com proficiência, esse dizer para os interesses comunicativos do sujeito. É admitir, por fim, que o sujeito escapou da linguagem "automática" e revela uma inscrição singular em seu texto.

Podemos, pois, falar de indícios de autoria. Na configuração de tais indícios, Possenti (2002) apresenta algumas considerações, assumidas como polêmicas, ainda inacabadas e mais ou menos categóricas. Inicialmente, Possenti afirma que não basta, a um texto, satisfazer exigências de ordem gramatical. Depois, explicitando a segunda consideração, ele afirma que não basta, a um texto, satisfazer as exigências de ordem textual. Ora, tanto em um caso como em outro, não há, ainda, segundo Possenti, garantia de um dimensionamento qualitativo. Satisfazer, pois, as convenções gramaticais e as necessidades da articulação coesiva e das regras de coerência não se constitui como critério sinalizador de proficiência. Esses crivos podem ser atendidos, e o resultado não revelar a posição do sujeito autor, condição decisiva para que se possa imprimir, ao texto, uma tonalidade qualitativa.

Por fim, Possenti explicita a terceira e última consideração: as marcas de autoria situam-se na ordem do discurso e não na ordem do texto ou da gramática. Ou seja, os índices de autoria ancoram-se nas manobras realizadas pelo sujeito e relacionadas à condução do discurso, no "assenhoramento" proficiente de estratégias discursivas, extrapolando, assim, as dimensões gramaticais e textuais. Nesse sentido, a autoria não "cai do céu, nem decorre automaticamente de algumas marcas, escolhidas numa lista de opções possíveis" (POSSENTI, 2002, p. 112).

---

2. Em relação à concepção de autor associada à circulação social das obras, Foucault (2011) esclarece que, em civilizações como a nossa, há discursos providos da função "autor" e discursos desprovidos dessa mesma função. Uma carta particular, por exemplo, apresenta um responsável, mas não um autor; um contrato apresenta um fiador, mas não um autor. A função autor é, pois, atrelada ao modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos específicos no interior de uma sociedade.

Partindo do aporte traçado acima, debruçamo-nos, neste estudo, sobre um *corpus* constituído por resumos acadêmicos associados a uma mesma atividade pedagógica motivadora. Ou seja, os sessenta e cinco documentos analisados são resumos de um mesmo texto, assinado por Marilena Chauí e parte constituinte de *Convite à Filosofia*, em uma edição de 2010.

Interessou-nos, especificamente, a escolha de verbos *dicendi* (ou de elocução) na constituição do discurso relatado. Buscamos, na problematização dessas escolhas, discernir o que parece revelar sinalização de autoria e o que se manifesta como inscrição em estereótipo. Para tanto, mapeamos todas as ocorrências de verbos *dicendi,* categorizando-as em três grandes grupos: escolha inadequada, escolha adequada estereotipada e escolha adequada não estereotipada.

Entendemos, como escolha inadequada, a que não interpreta, de modo coerente, o ato enunciativo realizado. Nesse caso, insere-se, por exemplo, afirmar que **X descreve algo** quando **X defende algo**. Entendemos, como escolha adequada estereotipada, a que interpreta, ainda que não tão satisfatoriamente, o ato enunciativo, mas não o nomeia com propriedade. Nesse caso, insere-se, por exemplo, afirmar que **X fala algo** quando **X explica algo**. Trata-se, pois, de imprecisão semântica, uma vez que o verbo eleito funciona como um "coringa automatizado" para várias ações enunciativas.

Por fim, entendemos, como escolha adequada não estereotipada, a que nomeia o ato enunciativo com mais precisão, abrindo-se a um leque de possibilidades em função do domínio vocabular de quem produziu o resumo. Nesse caso, admitimos que o sujeito tanto compreendeu, de modo autorizado, a ação enunciativa quanto nomeou, com proficiência, a referida ação.

Mapeadas as ocorrências, tabulamos as recorrências e partimos para a análise e a problematização dos dados.

Verbos *dicendi* no discurso relatado do resumo acadêmico

Na constituição do resumo acadêmico (gênero discursivo agregado, por excelência, às práticas de estudo e de apropriação e sistematização de ideias), o discurso relatado apresenta-se como traço constituinte. Se o resumo acadêmico se mostra como um texto que sintetiza outro texto sem intenções de omitir a fonte, o discurso

relatado será, pois, o principal sinalizador da voz do outro. Na verdade, o resumo acadêmico é tecido em uma série sucessiva – e rigorosamente encadeada – de citações indiretas. Estas, ao se constituírem como uma enunciação sobre outra enunciação, colocam "em relação dois acontecimentos enunciativos: uma enunciação citante e uma enunciação citada (MAINGUENEAU, 2013, p. 179). Desse conjunto de citações, depreende-se, na ordenação sequencial dos verbos *dicendi*, a progressão discursiva do tratamento dado ao tema (a sucessão de ações enunciativas do sujeito citado).

Para operar com esse modo de citação no resumo acadêmico, o sujeito citante precisa depreender as ações enunciativas do sujeito citado, nomeá-las e sintetizá-las. Sendo assim, para materializar discursivamente as citações, o citante recorre, necessariamente, aos verbos *dicendi* (ou verbos de elocução). Em relação a esse procedimento, Mangueneau (2013, p. 192) pontua: "[...] a escolha do verbo introdutor é bastante significativa, pois condiciona a interpretação, dando um certo direcionamento ao discurso citado".

Os verbos *dicendi* oferecem-se em um leque bastante variado de possibilidades. Conforme Garcia (2010), tanto podem se apresentar em áreas semânticas mais específicas (como, por exemplo, de dizer, de perguntar, de responder, de contestar, de concordar, de exclamar, de pedir, de exortar e de ordenar) como ainda podem se apresentar em áreas semânticas mais abertas. Nesse último caso, para Garcia (2010, p. 151), "constituem uma espécie de vicários dos *dicendi*, com função predominantemente caracterizadora de atitudes, de gestos ou qualquer manifestação de conteúdo psíquico" (como, por exemplo, explodir e lamentar).

No caso específico do resumo acadêmico, a escolha do verbo *dicendi* muito dificilmente degringolará nos eflúvios da criatividade e da metaforização inventiva. O perfil estilístico do gênero exige cautela em relação a essas possibilidades, impondo mais precisão semântica, traço extremamente necessário não só à nomeação dos atos enunciativos do sujeito citado mas também ao encadeamento entre os verbos *dicendi* na sinalização da progressão discursiva desses atos.

Análise dos dados

Do mapeamento das ocorrências de verbos *dicendi* no *corpus* em análise, registramos quarenta e duas formas verbais diferentes referentes à elocução: abordar,

acrescentar, analisar, afirmar, apontar, apresentar, argumentar, assegurar, caracterizar, certificar, citar, complementar, concluir, concretizar, considerar, constatar, defender, demonstrar, descrever, destacar, discorrer, discriminar, distinguir, dizer, elencar, enumerar, estipular, exemplificar, explicar, explicitar, expressar, falar, finalizar, inferir, informar, iniciar, insistir, mostrar, pontuar, relacionar, relatar e tratar.

Incluindo-se todas as recorrências, tivemos, no conjunto dos sessenta e cinco resumos acadêmicos, cento e vinte formas verbais, algumas com apenas um registro, como "distinguir", "considerar" e "discorrer"; outras com incidência bastante alta, como "afirmar", com treze registros, e "concluir", com catorze.

Na amostragem do *corpus*, priorizamos sempre que possível, para cada tipo categorizado de escolha, duas ações enunciativas atribuídas ao sujeito citado: a ação inicial e a ação final. Na terceira amostra, focamos, especialmente, três ações.

Escolhas inadequadas de verbos *dicendi*

No subconjunto das formas verbais de elocução inadequadas, examinemos dois tipos de ocorrência.

Tipo 1

"[...] a autora **concretiza** que a tendência generalizada ocasiona-se pelo estabelecimento de relação de causa e efeito entre coisas e fatos."

Tipo 2

"Por fim, a autora **argumenta** que em decorrência dessa generalização origina-se uma sociedade cristalizada em preconceitos."

Na ocorrência de tipo 1, o sujeito citante elege uma forma verbal (no caso, "concretizar") que não se coaduna sequer com o campo das possibilidades de interpretação para as ações enunciativas do sujeito citado. No contexto em que surge, "concretizar" não nomeia, pois, um ato de elocução.

Há outras formas verbais que se inserem nesse perfil de uso no *corpus* em análise, como "certificar", "citar", "constatar" e "expressar-se". Todas apresentam recorrência.

Na ocorrência de tipo 2, o sujeito citante elege uma forma verbal (no caso, "argumentar") que, apesar de se inserir no campo das ações enunciativas possíveis de serem depreendidas, não corresponde à ação realizada pelo sujeito citado. No caso do exemplo em pauta, a forma verbal "concluir" (e seu campo semântico de elocução) foi substituída por "argumentar". Esta forma verbal foi eleita para nomear a ação enunciativa que encerra uma sequência explicativa e que apresenta, para encerrar o texto, mais uma informação a respeito do tema em foco.

Há várias formas verbais que se inserem nesse perfil de uso no *corpus* em análise, como "demonstrar", "exemplificar" e "relatar". Todas apresentam recorrência, sobretudo a última delas.

Escolhas adequadas estereotipadas de verbos *dicendi*

No subconjunto das formas verbais de elocução inadequadas, examinemos duas recorrências de um mesmo tipo de ocorrência.

Recorrência 1
"Inicialmente, a autora **fala** que o conhecimento científico e o senso comum são modos de entender o mundo."

Recorrência 2
"Por fim, a autora **fala** que o conjunto dessas características faz o pensamento do senso comum de uma sociedade ser cristalizado."

Nas recorrências 1 e 2, o sujeito citante elege uma forma verbal (no caso, "falar") que se insere, de modo generalizado, no conjunto das possibilidades das ações enunciativas. Funciona como uma espécie de termo vicário, um "coringa" que pode esconder um leque muito amplo de possibilidades semânticas. Mesmo sem deixar, portanto, de se apresentar como verbo *dicendi*, esse tipo de ocorrência termina por não revelar, com precisão, o ato enunciativo atribuído ao sujeito citado. No caso dos exemplos em pauta, a forma verbal "falar" substitui, por exemplo, na primeira recorrência, "afirmar" (e seu respectivo campo semântico de elocução) e, no segundo caso, "concluir" (e seu respectivo campo semântico de elocução). Tanto em um

caso quanto em outro, faltou definir, em cores nítidas, o ato enunciativo atribuído ao sujeito citado.

Há poucas formas verbais que se inserem nesse perfil de uso no *corpus* em análise. Além de "falar", registramos "dizer" e "mostrar". Todas apresentam recorrência. A última delas tende, algumas vezes, a figurar no subconjunto das formas inadequadas de verbos *dicendi*.

Escolhas adequadas não estereotipadas de verbos *dicendi*

No subconjunto das formas verbais de elocução adequadas não estereotipadas, examinemos três ocorrências.

Ocorrências 1 e 2
A autora **discorre** sobre conhecimento científico e senso comum, **destacando** as características peculiares ao senso comum [...].

Ocorrência 3
Para concluir a autora **relaciona** o senso comum com os preconceitos socialmente cristalizados [...].

Nas ocorrências 1, 2 e 3, o sujeito citante elege formas verbais (no caso, "discorrer", "destacar" e "relacionar") que se coadunam com o leque de possibilidades enunciativas para as ações atribuídas ao sujeito citado. Em todos os casos, o verbo *dicendi* eleito nomeia, com precisão, os supostos atos enunciativos, em um processamento interpretativo coerente e semanticamente nítido.

Há várias formas verbais que se inserem nesse perfil de uso no *corpus* em análise, como, por exemplo, "acrescentar", "complementar", "concluir", "elencar", "enumerar", "explicitar", "finalizar" e "iniciar". Todas apresentam baixa recorrência. Algumas delas, inclusive, como "complementar" e "elencar", surgem em apenas um registro.

Considerações finais

Do conjunto das cento e vinte ocorrências (incluindo-se as recorrências) de verbos *dicendi*, obtivemos os seguintes dados percentuais de uso: vinte e cinco por cen-

to das formas verbais inserem-se na categoria de escolhas inadequadas; quarenta e cinco por cento, na categoria de escolhas adequadas estereotipadas; e trinta por cento, na categoria de escolhas adequadas não estereotipadas.

Acrescentemos que, nos sessenta resumos analisados, houve interseção entre os três tipos de escolha. Registramos várias aproximações entre as marcas inadequadas e as adequadas estereotipadas. Mas foram raras as aproximações entre adequadas estereotipadas e adequadas não estereotipadas. Essas últimas, apesar de menos recorrentes, tenderam a se manifestar de modo mais exclusivo, unificando o perfil estilístico do documento onde ocorriam.

Como vemos, apenas trinta por cento das escolhas revelam propriedade semântica e setenta por cento podem ser arroladas como escolhas problemáticas. Essa distribuição – acreditamos – pode ser resultante de duas razões basilares, concomitantes ou não: a dificuldade em compreender textos de natureza acadêmica e o limite do domínio vocabular em relação aos verbos de elocução.

Em decorrência, no que se refere às duas primeiras escolhas, a progressão discursiva do resumo torna-se pouco legível (ou até mesmo não recuperável). Isso se deve tanto ao fato de as ações não estarem devidamente nomeadas quanto ao fato de não se encadearem entre si. Em ambos os casos, desfaz-se a continuidade coerente das ações enunciativas, necessária à consecução de uma ação maior que possa açambarcar todo o discurso citado.

Diante desse desconserto, revela-se, nas pistas linguísticas, textuais e discursivas presentes na materialidade dos textos produzidos, um sujeito citante que não consegue operar com o discurso alheio. E, se opera, apresenta, como resultado, uma tessitura textual desarticulada ou sinalizada, insistentemente, pela imprecisão das clicherizações.

Por outro lado, as escolhas associadas ao terceiro subconjunto, restritas a trinta por cento dos registros (incluindo-se, nesse percentual, as recorrências), apresentam-se – acreditamos – como consequência de duas razões basilares mais imediatas, concomitantes ou não: a facilidade em compreender, com proficiência, textos de natureza acadêmica e a extensão do domínio vocabular em relação aos verbos de elocução.

As escolhas do terceiro subconjunto desvelam um sujeito citante que consegue operar, sem embaraço, com o discurso alheio. Em quase todos os casos presentes

no *corpus*, esse sujeito demonstra não só ser capaz de depreender o que foi dito mas também de nomear o ato enunciativo, recorrendo a uma forma *dicendi* precisa, e encadear esse ato a outras ações elocutivas em uma sequência coerente. Trata-se, portanto, de um sujeito que, no sentido delimitado neste estudo, imprime, na materialidade da produção escrita, índices de autoria, diferentemente dos sujeitos manifestos nos dois subconjuntos anteriores.

Ao problematizar o uso dos verbos *dicendi* em resumos, este estudo vislumbra encaminhamentos pedagógicos que contribuem para a efetivação de um letramento acadêmico proficiente. Nesse sentido, encontrar estratégias que possam, pelo menos, atenuar a incidência das inadequações e das adequações estereotipadas é colaborar com a formação de produtores de texto que imprimam marcas de autoria no que escrevem.

O enfrentamento foi posto: é necessário reverter os percentuais traçados, fazendo com que se alterem os números. É necessário que os alunos possam transitar com mais desenvoltura nas práticas discursivas acadêmicas. Para isso, ter controle sobre o discurso do outro é condição *sine qua non*.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FOUCAULT, M. O que é um autor? In: _____. *Ditos e escritos III*: estética: literatura e pintura, música e cinema. Tradução Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 27ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

MANGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 6ed. São Paulo: Cortez, 2013.

POSSENTI, S. Indícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 20, n. 1, jun/jul 2002.

_____. Notas sobre a questão da autoria. *Matraga*, Rio de Janeiro, v20, n32, jan/jun 2013.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

LEITURA DE GÊNERO DE HUMOR PUBLICADO EM LIVRO DIDÁTICO: UM ESTUDO DOS ELEMENTOS IMAGÉTICOS SOB A PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

ÉLIDA FERREIRA LINS (UPE)
MARIA DO ROSÁRIO DA SILVA A. BARBOSA (UPE)

Introdução

A sociedade hodierna, marcada pelos mais diversos recursos tecnológicos, realiza suas diversas formas de comunicação e interação por meio de inúmeros textos e gêneros, compostos por variadas linguagens, as quais, em coerente sintonia, produzem sentidos situados em contextos reais de circulação.

No entanto, para que estes textos realmente cumpram seus objetivos é preciso que seus usuários compreendam suas linguagens ao ponto de interagir (ler e produzir) com elas, dando-lhes significado nas relações cotidianas. Destarte, a presente pesquisa objetiva analisar recursos imagéticos visuais no gênero de humor Tira publicado em livro didático do ensino fundamental, priorizando o letramento visual e sua relação com a produção de sentido.

Em linhas gerais, acreditamos na relevância desse estudo no que tange ao desenvolvimento de leitores críticos, capazes de interagir na sociedade com o propósito de melhorar sua vida e a dos membros de sua comunidade; assim como observamos que o ensino de língua portuguesa pode ser contemplado ao meditarmos sobre as possibilidades de avanços no processo de ensino-aprendizagem da leitura de textos multimodais por meio das possibilidades situadas pela Gramática do Desing visual.

GSF, multimodalidade e GDV: uma reflexão para além do texto verbal

Preocupada com a língua em uso nos mais variados contextos sociais, a Linguística Sistêmico-Funcional, doravante LSF, proposta pelo inglês Michael Halliday, compreende a linguagem como potencializadora das comunicações entre as pessoas, as quais fazem escolhas funcionais em prol de atender às necessidades da sua vida em sociedade.

Dessa maneira, Fuzer & Cabral (2014, p. 19) afirmam que "A teoria sistêmico-funcional busca identificar as estruturas de linguagem específica que contribuem para o significado de um texto". A preocupação dessa teoria é, sobretudo, de explicar como e por quais razões se processam os significados nos textos, ou seja, os sentidos produzidos nos textos são fruto de escolhas realizadas por quem os produziu e do contexto social que está inserido, e estas, por sua vez, são passíveis de explicação, o que pode ser feito por meio da teoria em pauta.

A Linguística Sistêmico-Funcional tem contribuído para os estudos da linguagem pela análise, leitura e produção de textos dos mais variados tipos e gêneros, o que instaura suas potencialidades no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. No entanto, também podemos observar suas contribuições

> pelos marcos teóricos que introduz nos estudos da linguagem, a) ao advogar uma concepção da natureza da linguagem como interação; b) ao voltar sua atenção para a dimensão paradigmática da linguagem; e c) ao considerar a linguagem como uma semiótica social, com ênfase na produção de sentidos localizada na cultura e na história (MEURER & BALOCCO, 2009, s.p.).

Advinda dos pressupostos teóricos da GSF, a Gramática do Desing Visual de Kress & van Leeuwen (1996; 2006) se apropria dos preceitos aplicados à linguagem verbal por aquela teoria em prol de fazer um estudo da linguagem multimodal. Por entender a linguagem composta por recursos semióticos diversos, a GDV faz um estudo sistemático dos textos multimodais, mais precisamente das imagens, enquanto artefatos produtores de sentido.

Por textos multimodais, os autores da GDV compreendem àqueles que constroem sentido por meio de vários recursos semióticos, como som, gesto e imagem. Nesse ínterim, Oliveira (2013) acentua que Kress & van Leeuwen (1996; 2006) esclarecem que a linguagem visual desfruta de características como a linguagem verbal, são elas:

> representa o mundo de maneira concreta e abstrata; constrói relações sócio-interacionais e constituem relações de significado a partir de sua composição; produz conhecimento, formas de pensar e de agir no e com o mundo; é meio eficaz para o convencimento e o controle do leitor-consumidor; é portadora de sentidos que direcionam comportamentos; é ideologicamente construída; representa um importante papel na construção de identidades, de valores, de crenças e da própria realidade (p. 3/4).

Conforme expõe Novellino (2007), há três metafunções propostas pela LSF para a linguagem, com o interesse de apresentar os objetivos e os propósitos da comunicação, a saber: metafunção ideacional, metafunção interpessoal e metafunção textual. A primeira tem a função de representar as experiências do mundo interno e externo; a segunda, expressa as interações sociais; e a terceira, cuida da estrutura e da forma do texto. E todas se realizam de forma simultânea na língua.

Essas três metafunções foram adaptadas por Kress & van Leeuwen (1996; 2006) com a finalidade de analisar imagens, passando a receber outras denominações que melhor atendem às estruturas e regras do campo semiótico das imagens, tais como: função representacional, função interativa e função composicional (NOVELLINO, 2007). Todas elas, respectivamente, associadas às metafunções apresentadas por Halliday na LSF.

Ao apresentar um diálogo entre a GSF e a GDV, Gualberto (2016) explica, de forma sucinta, suas inter-relações no que diz respeito à imagem. No que tange à metafunção ideacional, na GDV, metafunção representacional, "os enunciados são vistos como representações" (p. 61). Nesta categoria as imagens são analisadas pelas representações sugeridas ou reveladas no texto e pelas interações entre os participantes. Esta metafunção se ramifica em duas estruturas: a narrativa e a conceitual.

Já a metafunção interpessoal, na GDV, metafunção interacional, analisa "relações entre produtor, produto e observador [...] o produtor constrói a representa-

ção a ser interpretada pelo observador". Nesse contexto constroem-se relações por meio de interações visuais como contato, distância social, perspectiva e modalidade ou valor de realidade (KRESS & VAN LEEUWEN (2006) *apud* ARAUJO, 2011, p. 75).

E, por fim, a metafunção textual, na GDV, metafunção composicional, a qual apresenta "as implicações relativas à organização geral da imagem e a relação texto escrito x imagem" e é composta pelos seguintes aspectos: valor da informação, moldura e saliência (GUALBERTO, 2016, p. 67).

Como o nosso estudo se fundamenta na metafunção representacional, mais precisamente na estrutura narrativa e nas suas ramificações, sobre ela faremos uma pequena abordagem.

Como exposto anteriormente, a metafunção representacional corresponde a uma das composições da Gramática do Desing Visual que tem a função de representar as experiências do mundo por meio da linguagem, neste caso, a imagética. As representações conceituais descrevem ou classificam os participantes de forma individual ou como pertencente a um grupo, o que nos permite identificar suas características identitárias; já as representações narrativas retratam participantes que realizam ações sobre o outro, ou que estão diretamente envolvidos em acontecimentos (NASCIMENTO; BEZERRA & HERBELE, 2011), foco de interesse para o nosso estudo.

Conforme apresentam Nascimento, Bezerra & Herbele (2011), as representações narrativas podem ser compostas por quatro tipos de processos: processos de ação; processos de reação; processos mentais e processos verbais. Há algumas características próprias da representação narrativa, são elas:

> presença de participantes (humanos ou não) envolvidos em um evento; [...] presença de vetores indicando ação ou reação (setas propriamente ditas ou vetores formados pela linha do olhar, braços, orientação corporal ou ainda instrumentos sugerindo movimento e/ou direção; e inserção dos participantes em um pano de fundo que indique as circunstâncias de tempo e espaço nas quais o evento se desenvolve (NASCIMENTO; BEZERRA & HEBERLE, 2011, p. 534).

Os processos de ação podem ser transacionais ou não-transacionais. Os processos transacionais envolvem pelo menos dois participantes e um vetor; já os pro-

cessos de ação não-transacionais ocorrem quando a ação é desempenhada por um participante e um vetor (NASCIMENTO; BEZERRA & HEBERLE, 2011).

Os processos de reação "caracterizam-se por um vetor que corresponde sempre à linha do olhar de um ou mais participantes humanos ou personificados" (NASCIMENTO; BEZERRA & HEBERLE, 2011, p. 535). Esses processos também podem ser transacionais (quando se pode ver o objeto do olhar dos participantes) ou não-transacionais (quando não se pode ver o objeto do olhar dos participantes).

Os processos mentais são identificados quando existe um balão de pensamento ligado a um participante humano ou não; e os processos verbais, a um balão de fala (NASCIMENTO; BEZERRA & HEBERLE, 2011).

Como podemos visualizar, a Gramática do Desing Visual se situa numa dimensão bastante apreciativa no que diz respeito à leitura como produção de sentidos por meio dos textos multimodais e, mais precisamente, de imagens presentes no gênero multimodal tira, nossa proposta de estudo.

Gênero de humor tira: por uma reflexão

Embora não seja de nosso interesse tratarmos das especificidades do discurso humorístico, por nosso foco estar direcionado aos elementos imagéticos do gênero tira, faremos algumas considerações acerca do humor para melhor situar nosso estudo.

Para Travaglia (1990, p. 55) o humor é "uma espécie de arma de denúncia, de instrumento de manutenção do equilíbrio social e psicológico; uma forma de revelar e de flagrar outras possibilidades de visão do mundo e das realidades naturais ou culturais que nos cercam e, assim, de desmontar falsos equilíbrios".

No que tange à linguagem, Travaglia (1990) enfatiza que os textos humorísticos são compostos não apenas por códigos linguísticos, mas também por outras linguagens. Posicionamento acentuado por Ottoni (2007, p. 58), ao afirmar que "os gêneros de humor atualmente, em sua maioria, são multimodais, ou seja, são constituídos pelos modos verbal, gráfico-visual, sonoro, e ainda dispõem de animação em muitos casos". A autora menciona alguns gêneros para exemplificar essa característica, a saber: charges impressas, charges animadas, cartuns, esquetes, aos quais adicionamos o nosso objeto de estudo, o gênero Tira.

Em uma breve apresentação do gênero, podemos dizer que tiras são textos curtos, de linguagem simples, de fácil acesso em jornais, livros e na internet; apresentam sentidos que são operados além do texto verbal, são produto da interconexão das linguagens verbal e não-verbal, por sua característica multissemiótica/multimodal; estão presentes no âmbito da cidadania, na esfera de circulação/produção de textos de entretenimento (ROJO, 2010) e são reconhecidas como um dos gêneros do humor (ARAÚJO; RIBEIRO & ARAÚJO, 2012); como também são textos de interesse das crianças, e também dos adultos, e podem ser de bastante relevância para o desenvolvimento da leitura crítica dos estudantes.

Ao situarem o gênero Tira, para eles tirinha, Araújo, Ribeiro & Araújo (2012), afirmam ter sido ele trazido para o Brasil pelo jornalista Adolfo Aizen, em 1930, desfrutando de significativa popularidade, o que o coloca em vários veículos de circulação, tais como livros didáticos, jornais impressos e redes sociais. Os autores também acentuam o seu caráter multimodal, assim como afirmam que os professores confirmam sua ampla utilização em sala de aula, como também que ele é do gosto das crianças e desenvolvem a criatividade e reflexão delas.

O gênero Tira apresenta entre dois e oito quadros, pode ser construído apenas pela linguagem imagética ou pela combinação da linguagem verbal e da não-verbal. "Essa interação entre linguagem verbal e não-verbal, além da interpretação, requer um processo argumentativo, visto que esse arranjo tende a interferir na apreensão da mensagem, na interação entre texto e leitor, bem como influencia a direção do olhar" (ARAÚJO; RIBEIRO & ARAÚJO, 2012, p. 118).

Em confirmação ao exposto anteriormente, Ottoni (2009) assegura que os gêneros de humor, dentre eles a tira, são ferramentas de fundamental importância para o desenvolvimento de leitores críticos, circulam na sociedade e são de interesse das crianças, no entanto, ainda ficam restritos a atividades de gramática no livro didático.

A autora afirma que "atuando como desencadeador de reflexões sobre o funcionamento da língua e atividade de compreensão textual, o que identificamos é uma restrição na abordagem desse gênero ao tratamento da gramática" (p. 11).

Diante do exposto, acentuamos o gênero multimodal de humor Tira como uma possibilidade de desenvolvimento da leitura de textos multimodais por parte dos estudantes da educação básica, em especial, do ensino fundamental.

Caminhos metodológicos

Para analisar o gênero Tira, lançamos mão dos conceitos apresentados pela Gramática do Desing Visual, proposta por Kress e van Leeuwen (1996; 2006), em especial da metafunção representacional, com especificidade na representação narrativa e suas divisões.

Nesta metafunção as imagens são analisadas pelas representações sugeridas ou reveladas no texto e pelas interações entre os participantes, assim como evidenciam que a linguagem representa as experiências de mundo. Como nossa atenção está direcionada à representação narrativa, nos valemos de suas divisões: ação transacional, ação não-transacional, reação transacional, reação não-transacional, processo mental, processo verbal, para a análise em pauta.

O *corpus* desta pesquisa é formado por uma tira de humor do cartunista Alexandre Beck, presente no livro didático *Porta Aberta* (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014), do quinto ano do ensino fundamental do PNLD/2016. Para maiores esclarecimentos, essa tira compõe uma seção periférica do livro consultado, a saber: "Reflexão sobre a escrita".

Ao passo que a tira é apresentada nos valemos da GDV para revelar as relações de sentido nela produzida, uma vez que além de produzir humor, as tiras são gêneros textuais com forte teor de crítica social.

Representação narrativa em tira: leitura e produção de sentidos

Inicialmente, faz-se de suma relevância situarmos a tira escolhida, tendo em vista que esta faz parte das que mais recorrem no suporte retirado, ou seja, das dez tiras apresentadas no livro didático "Porta Aberta", do quinto ano do ensino fundamental, as tiras do personagem "Armandinho" aparecem mais vezes, no quantitativo de três.

Em linhas gerais, a tira escolhida para este estudo é uma das produções do cartunista catarinense Alexandre Beck, as quais têm como personagem principal Armandinho, o garoto que sempre está "armando", daí a origem de seu nome. Para Santos, Arantes e Santos (2013, p. 355), "Além do humor, essa criança, com compor-

tamento travesso e questionador, tem tiradas infantis e ingênuas, porém que questionam vários aspectos da sociedade, convidando o leitor à reflexão".

Vale ainda ressaltar que as tiras de Beck, de início, foram publicadas em jornais e, após 2013, passaram a ter veiculação em uma *fanpage* no *Facebook*. Além disso, apesar do personagem principal ser uma criança, "apresenta uma linguagem bem estruturada, que privilegia a norma culta do português brasileiro" (SILVA & GOMES, 2014, p. 2451).

Sabendo que as tiras de Beck apresentam sempre temas atuais, questionadores e críticos que envolvem posturas dos cidadãos na sociedade e, por isso, inquietam os leitores e ao mesmo tempo, chamam a atenção deles pela linguagem multimodal empregada e pelo humor produzido, são textos relevantes para o desenvolvimento da leitura crítica.

De acordo com os preceitos e categorias da GDV, seguimos pelas análises.



Figura 01. Tira de Armandinho sobre bullying.
Fonte: Carpaneda & Bragança (2014, p. 23).

De acordo com a metafunção representacional e os elementos de análise da representação narrativa, podemos observar as mensagens expressas pelos participantes. No quadro 1, há uma participante, uma garota, assim como percebemos a presença de um vetor, indicado pelo corpo da menina e seu olhar (a qual realiza uma ação), que encontra-se posicionada com orientação para a direita, expondo o *bullying* sofrido por usar óculos, por meio da linguagem verbal. A boca aberta nos conduz a perceber que ela está falando, assim como o texto verbal acima expresso, indicado pela seta, o que expressa a multimodalidade textual.

A circunstância em que a ação ocorre parece ser demonstrada pelas vestimentas e acessórios da criança (a participante), ela usa *short* azul e blusa branca que evi-

denciam, neste caso, roupa escolar, assim como carrega nas costas uma bolsa que também demonstra ser um acessório utilizado na escola. Isso nos permite pensar que ela está voltando da escola e que a ação ocorre de dia.

Podemos afirmar, ainda sobre o quadro 1, que se trata de uma estrutura não-transacional, porque há apenas um participante, a garota, e um vetor, o direcionamento do seu corpo e do seu olhar, os quais não possuem participante afetado pela ação, ou seja, a meta. Já o processo de reação, evidenciado pelo olhar da garota, é não-transacional também, uma vez que não há fenômeno, isto é, o reator (a garota) não tem um alvo para o seu olhar. Há ainda, nesse quadro, um processo verbal, apresentado pelo texto acima, embora não seja visível o balão, mas compreendemos que esse formato se trata de uma peculiaridade das tiras de Alexandre Beck, o que não inviabiliza o processo verbal exposto.

No quadro 2, percebemos a presença de três participantes, envolvidos em um evento que é uma conversa sobre *bullying*, continuando a temática expressa no quadro anterior. Os vetores são apresentados novamente pelo posicionamento do corpo da garota e de seu olhar, a qual, desta vez, não mais emite a comunicação verbal, apenas participa ouvindo a mensagem emitida pelos dois garotos, o que é exposto pela boca fechada dela e aberta por parte dos meninos, os quais dividem momentos de fala.

Outros vetores apresentados são os posicionamentos dos corpos dos dois garotos, o primeiro, da esquerda para a direita, de *short* azul e blusa verde, e o segundo, Armandinho, de *short* azul, blusa vermelha e cabelo azul. Os meninos parecem interagir com a menina, compartilhando da situação vivenciada por ela, fato comprovado pelas ações verbais e elementos presentes no texto. Os vetores advindos deles, da orientação corporal dos dois meninos e de seus olhares demonstram que eles estão interagindo com ela, ambos estão em posição corporal e olhar contrários aos do corpo dela, o que expressa situação de interação deles para com a menina.

A circunstância também evidencia, como exposto no quadro 1, uma garota que parece vir da escola e que encontra seus colegas, os dois meninos, e juntos partilham do mesmo assunto. O tema da conversa e o alvo dela, de acordo com a multimodalidade textual apresentada, demonstra ser de conhecimento de todos os participantes, assim como os depoimentos deles parecem convergir. Os fatos parecem acontecer de dia e na rua, a posição em que os participantes se encontram denota movimento também.

O processo de ação, neste quadro, é transacional, uma vez que a ação envolve três participantes; os garotos são os atores, dos quais partem os vetores, processo de interação entre os participantes dado pela postura corporal e pelo olhar dos participantes, e a menina é a meta, participante a quem os vetores se dirigem. Quanto ao processo de reação, representado pelo olhar de um participante sobre alguém ou algo (ALMEIDA, 2008), podemos depreender que se trata de reação transacional, porque sabemos exatamente para quem cada participante dirige o seu olhar, no caso da menina, para os meninos; enquanto os meninos, ambos dirigem os olhares para a menina. Ainda podemos afirmar que o quadro 2 apresenta o processo verbal, expresso pela fala dos participantes, assim como o quadro 1, como explicado anteriormente.

Por fim, no quadro 3, percebemos a presença dos mesmos participantes do quadro 2, como também a continuidade do evento já exposto, a conversa entre três crianças sobre as formas de *bullying* sofrida por eles e praticada por outra pessoa, do gênero masculino, não identificada na tira, porém, pelo contexto apresentado, trata-se de uma criança que prática ações preconceituosas.

Mais uma vez, os vetores apresentados são compostos pelo próprio corpo dos participantes, os quais, neste quadro, não mais se olham de frente, parecem estar se despedindo, uma vez que a garota emite uma mensagem, verbal, expondo seu posicionamento acerca da pessoa da qual se fala e os garotos parecem caminhar seguindo a mesma direção que a menina, sem emitir mensagem alguma. O quadro nos dá indícios de que a fala da garota conclui o evento.

As circunstâncias de tempo e de espaço seguem as mesmas dos quadros anteriores, embora o pano de fundo seja branco, pelas vestimentas e assunto debatido pelos participantes, a tira nos dá indícios de que é dia e o espaço pode ser a rua, o percurso feito pela garota de volta para casa, já que a garota caminha sozinha e, em um determinado momento do caminho, encontra os meninos, o que nos faz pensar que o evento acontece em um espaço aberto.

No quadro 3, assim como no 2, há presença de mais de um participante, o processo de ação é transacional, uma vez que o ator, neste caso a garota, embora faça um movimento contrário na direção do corpo em relação aos outros participantes, não impossibilita que o vetor, atinja a meta, que são os meninos, os quais parecem receber a mensagem expressa pela linguagem verbal, o que configura a necessidade da interação entre linguagem verbal e visual em prol da produção de sentido.

No que tange ao processo de reação, trata-se de reação não-transacional, porque não sabemos exatamente para quem os participantes dirigem o seu olhar. O quadro 3 apresenta o processo verbal, expresso pela fala da garota, como nos demais quadros da tira.

Considerações finais

Após a análise mediada pelas categorias propostas pela GDV, no tocante aos preceitos da multimodalidade, pudemos constatar que, quando fazemos uma leitura dos elementos imagéticos associados à linguagem verbal, podemos lançar mão de uma leitura crítica em prol de produzir sentidos, os quais não se divorciam dos elementos socioculturais e ideológicos de uma sociedade.

Faz-se relevante também mencionar que a tira de "Armandinho", além de produzir humor, apresenta um posicionamento crítico e amadurecido sobre o *bullying* e sobre quem o comete. Nesta tira, em especial, os três personagens, um tanto pequenos no tamanho, todavia bastante amadurecidos na forma de pensar e de se posicionar, conseguem incitar profunda reflexão sobre a questão do preconceito expresso pelo *bullying*, isto é, o problema está com quem o comete, esta pessoa é que merece receber tratamento médico.

Enfim, as linguagens verbal e não-verbal, quando associadas no processo de leitura, podem ser relevantes produtoras de sentido, o que viabiliza a possibilidade da formação do leitor crítico. E o gênero Tira pode ser um excelente aliado, uma vez que mediado pelo humor, garante um alto padrão de reflexão e crítica social.

Referências

ALMEIDA, D. B. L. (org) *Perspectivas em Análise Visual* – do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

ARAUJO, Rosilma Diniz. Gramática Visual: trazendo à visibilidade imagens do livro didático de LE*. SIGNUM:* Estud. Ling., Londrina, n. 14/2, p. 61-84, dez. 2011.

ARAÚJO, Carlos Sidney Avelar; RIBEIRO, Volney da Silva; ARAÚJO, Antonia Dilamar. Mafalda no mundo das desigualdades: uma análise sistêmico-funcional de um gênero multimodal e suas implicações no desenvolvimento do senso crítico da criança. *Caminhos da Linguística Aplicada*, v. 6, n. 1, p. 109-130, 2012.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo; BRAGANÇA, Angiolina Domanico. *Porta Aberta* – Língua Portuguesa, 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais. 1. ed. São Paulo: FTD, 2014.
FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa.* 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.
GUALBERTO, Clarice Lage. *Multimodalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa:* uma análise a partir da Semiótica Social e da Gramática do Desing Visual. 2016. 179f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Minas Gerais, 2016.
KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images*: a grammar of visual design. London: Routledge, 1996.
KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images*: a grammar of visual design. London: Routledge, 2006.
MEURER, José Luiz; BALOCCO, Anna Elizabeth. A linguística Sistêmico-Funcional no Brasil: interfaces, agenda e desafios. *SILEL*, v. 1, Uberlândia: EDUFU, 2009.
NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez. 2011.
NOVELLINO, Márcia Olivé. *Fotografias em livro didático de inglês como língua estrangeira:* análise de suas funções e significados. 2007. 203f. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontíficia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
OLIVEIRA, Derli Machado de. Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. *VI Fórum Identidades e Alteridades e II Congresso Nacional Educação e Diversidade.* UFS-Itabaiana, Sergipe, 28 a 30 nov. 2013.
OTTONI, Maria Aparecida Resende. *Os gêneros do humor no ensino de Língua Portuguesa:* uma abordagem discursiva crítica. 2007. 399f. Tese (Doutorado em Linguística), Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, 2007.
_____. Os gêneros do humor no ensino de Língua Portuguesa: dos PCN à sala de aula. *V SIGET*, Caxias do Sul, p. 1-22, ago. 2009.
SANTOS, Talita Galvão dos; ARANTES, Taís Turaça; SANTOS, Nataniel Gomes. *Revista Philologus*, Ano 19, N° 57 – Supl.: Anais da VIII JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2013, p. 352-360.
SILVA, Priscilla Cardoso da; GOMES, Nataniel dos Santos. *Revista Philologus*, Ano 20, N° 60 Supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2014, p. 2443-2454.
TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Uma introdução ao estudo do humor pela linguística. *DELTA*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 55-82, 1990.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

LETRAMENTO ACADÊMICO: PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA ESCRITA

MÁRCIA CANDEIA RODRIGUES (UFCG)

Introdução

Discutir a escrita de textos no ensino superior tem revelado diferentes crenças ou concepções de escrita, assim como estratégias de como ela tem se constituído como objeto de ensino e de aprendizagem (RODRIGUES, 2012). Desse modo, essas diferenças sinalizam que a escrita, em si, não é o resultado apenas do domínio do código linguístico ou das prescrições gramaticais dele advindas. Em um movimento mais dinâmico, a escrita é um importante artefato de interação social e de responsabilidade e implicação discursiva.

Essa crença sinaliza amplas condições de inserção do aluno em práticas e eventos de letramento acadêmico (LEA e STREET, 2006; STREET, 2014; FISCHER, 2014) e, para tanto, espera-se que escrita de textos de gêneros diversos represente um posicionamento social e ideológico que ultrapasse a habilidade para cumprir determinações gramaticais e/ou normativas.

Com os objetivos de identificar práticas de letramento acadêmico que envolvem a produção escrita de textos e reconhecer estratégias de ensino da escrita acadêmica, este artigo elege como objeto de estudo planos de curso de disciplinas do ensino superior, em particular, daquelas que se voltam para o ensino de textos acadêmicos em diversas áreas do conhecimento,

Nessa direção, compreendemos que o letramento acadêmico é constituído de um conjunto de letramentos sociais (LEA e STREET, 2006; STREET, 2014) e, visto como tal, dá visibilidade à construção de sentidos e sua relação com questões de identidade, poder e autoridade em ações que demandam ações de linguagem próprias da natureza institucional do contexto acadêmico. Esses letramentos são efetivados através de práticas nas quais a escrita e a leitura são faces de um processo mútuo.

Esta pesquisa está vinculada ao PIBIC 2015-2016 "Normalização de textos escritos no ensino superior", no qual se constatou, entre outros aspectos sobre a escrita, que a normalização ou o ato de apresentar textos acadêmicos de acordo com as Normas Brasileiras de Referência[1] se constitui uma prática de letramento. Essa prática, em muitos casos, é reiterada pelos professores do ensino superior, assim como é reconhecida pela maior partes dos alunos investigados durante a realização da pesquisa.

Conforme análise feita, a pesquisa nos possibilitou ampliar as discussões sobre o letramento acadêmico e a elas nos dedicamos na seção que segue.

Letramento acadêmico: conceito e práticas

Estudos recentes em desenvolvimento no campo do letramento (FISCHER, 2007; STREET, 2014) têm ampliado a concepção a respeito das práticas de leitura e de escrita na educação básica e/ou superior. No seio desses estudos, destacamos a rejeição da visão do letramento como um conjunto autônomo, "neutro" e único de habilidades, a partir do qual os alunos, ao dominar o código escrito, estariam em condições letradas. Ao contrário dessa compreensão, acreditamos que o letramento amplia as formas de acesso aos materiais escritos ou orais disponíveis socialmente e pluraliza os diversos modos de participação das pessoas em eventos letrados.

Concebendo o letramento em uma perspectiva sociocultural, Street (2014) considera que a leitura e a escrita são constituídas e subordinadas às estruturas sociais e possuem caráter múltiplo. Reconhecendo-o como um termo plural, o letramento constitui-se das experiências acumuladas em diferentes práticas, contextos e domínios nos quais utilizamos a linguagem em textos, produzidos para atender a determinados propósitos comunicativos. No contexto acadêmico não é diferente, sobretudo se considerarmos que todas essas particularidades, por si só, tornam esse contexto passível de uma realidade dinâmica e tipificada por práticas consolidadas pela tradição de ensino superior.

1. As Normas Brasileiras de Referência – NBRs são documentos organizados e divulgados pela Associação Brasileira do Normas Técnicas (ABNT), que tratam de orientações de apresentação de textos conforme especificações técnicas. No projeto PIBIC 2015-2016, foram discutidas, em particular, as NBRs referentes ao Resumo, ao Artigo Científico, ao Projeto de Pesquisa, à Apresentação de Trabalhos Acadêmicos, à Referências e à Citação.

Esse letramento, denominado de acadêmico, caracteriza-se como um processo de desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita caracterizadas pela criação e pelo uso de diferentes modalidades da língua (oral e escrito) e de gêneros textuais determinados por convenções, regras sociais e propósitos comunicativos. Fischer e Dionísio (2011, p. 82) reconhece, de acordo com Lea e Street (2006) três modelos de letramento: "o das "capacidades de estudo" (*study skills*) – baseado na acepção de que o "domínio das regras corretas da gramática e da sintaxe asseguram a competência do estudante na leitura e escrita acadêmicas", enfatizando, portanto, as estruturas de superfície dos textos; o da "socialização acadêmica" – que "assume que o estudante precisa de ser aculturado nos discursos e gêneros das disciplinas e que tornar isto explícito aos estudantes reverte-se no sucesso das suas práticas"; o dos "letramentos acadêmicos" que, ao preocupar-se com a construção de sentidos e a sua relação com questões de identidade, poder e autoridade, desvela a natureza institucional do que conta como conhecimento e forma de a ele aceder e transmitir num contexto acadêmico particular".

Desse modo, o letramento acadêmico busca desvendar e intercruzar as dimensões do processo de escrita e as questões de poder, autoridade e a natureza institucional do que 'conta' como conhecimento num contexto acadêmico particular (FISCHER e DIONÍSIO, 2011). A partir dessa compreensão, entendemos que os textos produzidos na academia não devem ser concebidos como meros produtos de uma capacidade textual do aluno, mas como representantes situados de cada área do conhecimento porque em cada curso e, consequentemente, nas disciplinas que o compõe, existem modos e maneiras próprias para produzir textos, assim como gêneros mais pertinentes para isso, o que significa dizer que os textos apresentam marcas linguísticas, textuais, culturais e contextuais que os delimitam e orientam a ação dos alunos.

Na dimensão do letramento, o modo e a intensidade de como os agentes participam da vida da comunidade acadêmica, influenciam a forma como agem, pensam, estabelecem objetivos e selecionam estratégias para alcançá-los, assim como influenciam as habilidades que desenvolvem para lidar com situações e problemas, principalmente de escrita, dessa esfera. Nessa perspectiva, o lugar do texto é o lugar destinado sempre ao outro, a sua apreciação e contra palavra. É o lugar onde crenças e representações tomam forma em discursos e ações particulares e é onde o agente dispõe de estratégias para ação.

Estratégias de aprendizagem da escrita

As estratégias de aprendizagem são, de acordo com Nisbett, Schucksmith e Dansereau (1987, citados por Boruchovitch, 1999), "sequências de procedimentos ou atividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação." Ou seja, elas efetivam a sistematização e a compreensão de informações necessárias para realização de uma tarefa. Enquanto tal, são objetos de investigação da Psicologia Cognitiva. Para explicar as estratégias, essa área compreende que os seres humanos possuem a capacidade de ir além do conhecimento em si para passar ao nível do conhecimento sobre o conhecimento, ou seja, os indivíduos podem pensar o próprio ato de conhecer, compreender e aprender, utilizando-se da metacognição.

Como boa parte dos alunos usa estratégias inadequadas de escrita porque também adquiriu estratégias ineficientes de aprendizagem, a concepção habitual de escrita como domínio do código dá lugar a uma evidência e, provavelmente, a uma nova crença: "é preciso se apropriar não só das definições, tipos e estrutura de um texto, mas também de suas condições de produção, seu funcionamento e circulação, e ainda do gênero que representam", pois, vistos nessa dimensão, os textos revelam tradições, costumes e hábitos típicos desse grupo e, principalmente, manifestam um modo de ação dos seus agentes.

A partir desse cenário, discutir como a escrita e outros objetos são aprendidos têm sido, de acordo com Boruchovith (1999), as preocupações teóricas sobre o modo como o aprendiz interage com esses objetos, em particular, sobre o modo como ele obtém, seleciona, interpreta e transforma a(s) informação(ões). Isso tem sugerido que é possível ajudar os alunos a exercer mais controle e reflexão sobre seu próprio processo de aprendizagem, através do ensino de estratégias de aprendizagem. As estratégias de aprendizagem, nessa direção, são concebidas como procedimentos, operações e escolhas de natureza de várias ordens, que são responsáveis tanto por uma aprendizagem efetiva quanto por uma autorregulação da ação de aprender. São um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta. Vistas como procedimentos, o uso e a seleção de certas estratégias indicam, a partir de sua frequência, uma regra, técnica, método, destreza ou habilidade do aluno para realizar uma tarefa.

Em um nível mais complexo, as estratégias de aprendizagem podem ser definidas como planos formulados pelos alunos para atingirem objetivos de aprendizagem, como estudar língua inglesa para morar fora do país e, em um nível mais específico, como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa, como usar a língua inglesa para fins instrumentais. A adoção de uma ou de outra estratégia, pode ser orientada pelo objetivo da atividade e pelo envolvimento que ela requer. Da maior ou menor atenção atribuída à tarefa, depende também o desempenho.

A definição e o reconhecimento das estratégias de aprendizagem dependem do conhecimento que encerram e, por isso, são também classificadas como procedimentos, mas não devem ser confundidas com um conhecimento procedimental. Este conhecimento indica regras de produção aplicáveis a um domínio específico, enquanto as estratégias são gerais e independentes de um domínio (FIGUEIRA, 2006). A estratégia utilizada para planificar um texto, por exemplo, se configura uma estratégia geral, que independe da disciplina ou natureza do texto a ser produzido.

Entendemos, portanto, que o ensino de estratégias de aprendizagem é capaz de melhorar significativamente o rendimento escolar dos alunos, mas não se trata de treiná-los apenas, nem tampouco de esperar que elas, sozinhas, remediem a questão do ensino. É necessário que os alunos compreendam como e quando usar algumas estratégias. Além disso, lembra Boruchovith (1999), é preciso desenvolver a capacidade de o aluno *aprender a aprender*, para que ele possa selecionar, alterar ou rejeitar estratégias, que possam melhor controlar aspectos da aprendizagem, tais como: ansiedade, autoeficácia, autoconceito, atribuição de causalidade, muitas vezes incompatíveis ao uso apropriado das estratégias (BUROCHOVITH, 1999).

Coleta e análise dos planos de curso

A pesquisa realizada insere-se no paradigma qualitativo e interpretativo de investigação (TOZZONI-REIS, 2010), pois busca compreender e interpretar os diversos e variados elementos dos fenômenos estudados. Para isso, foram adotados procedimentos de análise documental (CHELARD, 2008) para explorar planos de curso das disciplinas que direta ou indiretamente se voltam para o ensino de textos acadêmicos, a exemplo das denominadas Metodologia da Pesquisa Científica. A coleta

foi efetuada em dois campus da Unidade Federal de Campina Grande (sede e avançado em Cuité) no período de agosto a outubro de 2015, após encaminharmos um documento de solicitação às coordenações, explicitando o projeto e seus objetivos. Como resultado, foram coletados 15 planos de cursos: área de ciências humanas e sociais - Sociologia e Antropologia, Geografia; área de ciências biológicas e da saúde - Ciências da Saúde, Psicologia, Enfermagem; área de ciências exatas e tecnológicas - Ciências da Computação, Engenharia Civil, Química, Engenharia Civil.

Como procedimento de análise, os planos foram recortados em sua ementa, em função dos limites deste texto.

Práticas de letramento acadêmico

No ensino superior, o plano de curso de uma disciplina constitui-se de uma proposta de trabalho elaborada para um semestre. Este documento leva em conta dois processos interdependentes: as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos e as escolhas teóricas e metodológicas do professor. Nesse documento, encontramos seções demarcadas histórica e culturalmente na educação: ementa, objetivos, conteúdos, as estratégias metodológicas (ou procedimentos metodológicos), avaliação e referências. Elas são solidárias entre si, porque reiteram, em grande parte, o que é delimitado na ementa. Vejamos.

Exemplo 1 – Ementa – Projeto de Pesquisa

> 1. A base conceitual para o estudo da estrutura metodológica do projeto de pesquisa; 2. Etapas da construção do projeto; 3. Métodos e técnicas de pesquisa quantitativa e qualitativa em Geografia; 4. O relatório de pesquisa; 5. A importância da pesquisa no processo de intervenção social; 6. Exercício de elaboração de projeto de pesquisa geográfica que aponta: justificativa, objetivos, problema, referencial teórico e metodologia.
> Fonte: Disciplina de Projeto de Pesquisa – Uni. Acad. de Geografia

A ementa acima apresenta, conforme grifos, uma prática de letramento recorrente no ensino superior: o estudo e a produção de textos cuja finalidade é a di-

vulgação de conhecimento produzido na academia. Nessa direção, a ementa elege o "projeto de pesquisa" e o "relatório de pesquisa" e, a partir dele, os objetos que contextualizam sua produção: entender o que é pesquisa e quais seus tipos. Desse modo, o aluno precisa reconhecer a "estrutura metodológica do projeto de pesquisa", assim como as etapas que deve reconhecer e aplicar na escrita do projeto: "justificativa, objetivos, problema, referencial teórico e metodologia".

De modo semelhante ao projeto de pesquisa, o aluno deverá estudar o relatório de pesquisa. Diferentemente do "projeto de pesquisa", verificamos que não são apresentadas informações sobre a estrutura composicional desse gênero, o que nos leva a crer que o estudo e a produção do texto desse gênero, está diretamente condicionado à realização do projeto de pesquisa.

No plano de curso da disciplina de Metodologia Científica, oferecida pela Unidade acadêmica de Sociologia e Antropologia, práticas semelhantes às identificadas acima, com atenção para outro gênero: o artigo científico. O tratamento dado ao mesmo diferencia-se dos dois gêneros anteriores porque no trecho "Como preparar uma apresentação e apresentar um trabalho", inferirmos que os alunos terão a oportunidade de perceberem uma relação de continuidade e também de diferenciação entre escrever o artigo cientifico e, em uma outra dimensão, apresentá-lo oralmente.

Exemplo 2 – Ementa – Metodologia Científica

> O método científico e a ciência da computação. Como realizar a pesquisa empírica. Planejamento de estudos de caso. Planejamento de *surveys*. Leitura de um artigo científico. Como escrever o artigo científico. Como preparar uma apresentação e apresentar um trabalho.
> Fonte: Disciplina de Metodologia Científica- Unid. Acad. De Sociologia e Antropologia.

Além do artigo científico, esta disciplina, curiosamente, coloca em sua redação a pesquisa "*surveys*" como se fosse um gênero de estudo, quando, na verdade, o termo em questão está sinalizado ou traduzido no tópico anterior "planejamento da pesquisa, o que nos parece uma repetição desnecessária para reiterar uma prá-

tica de letramento que se espera na disciplina. Duas práticas recorrentes para compreensão e feitura da pesquisa são a leitura e a escrita, ambas como processos de ocorrência conjunta.

Essas duas práticas, apontam a necessidade de os alunos terem contato com um texto que sirva de referência ou "modelo" para a produção dos seus próprios textos. Com isso, o contato com os modelos parece tornar-se um caminho a ser seguido quando se há o intuito de reconhecer a estrutura e a apresentação do texto, sua linguagem, as possibilidades de construção do discurso. É provável, nessa direção, que os alunos percebam a dinâmica da escrita acadêmica e reconheçam que é preciso ultrapassar os limites das normatividade gramatical.

No plano de Metodologia de Pesquisa e Comunicação Científica, disponibilizado pela Unidade Acadêmica de Engenharia Civil, as práticas que também envolvem gêneros acadêmicos demandados pela própria prática de pesquisa, a saber: o projeto de pesquisa, o relatório e o resumo. Diferenciando-se das ementas anteriores, esta cita "as referências bibliográficas" como uma prática constitutivas da escrita de textos acadêmicos. Estas, em particular, incidem sobre todos os textos identificados e representam um modo específico de registro e organização das leituras feitas (SILVA e RODRIGUES, 2013).

Exemplo 3 – Ementa – Metodologia de Pesq. e comunic. Científica

> Introdução. Métodos de pesquisa. Tipos de pesquisa científica. Comunicação científica. Procedimentos e técnicas de pesquisa. Projeto de pesquisa. Relatório de pesquisa. Avaliação da pesquisa. Qualificações do pesquisador. Publicações científicas. Resumo. Como elaborar Referências Bibliográficas**.**
> Fonte: Disciplina de Metodologia de Pesq. e Comunic. Científica - Unid. Acad. De Engenharia Civil.

Outras indicações semelhantes as anteriores foram verificadas nos planos da disciplina intitulada "Trabalho de Conclusão de Curso" (Exemplos 4, 5 e 6), disponibilizados pelas Unidades Acadêmicas de Ciências de Saúde, Engenharia Civil e Psicologia, respectivamente, cujo gênero textual em estudo são o projeto de pesquisa, o trabalho de conclusão de curso e os trabalhos científicos, como segue:

Exemplo 4 – Ementa – Trabalho de Conclusão de Curso

Ementa "Orientação geral sobre as normas e avaliação do TCC; Discussão sobre propostas dos alunos (tema e orientador); Metodologia para Trabalho Científico; Partes integrantes de um Projeto de pesquisa e sua construção; Referências Bibliográficas."

Fonte: Trabalho de Conclusão de Curso- Unid. Acad. De Ciências da Saúde.

Exemplo 5 – Ementa – Trabalho de conclusão de curso

Ementa: "O trabalho de Conclusão de curso. Desenvolvimento na forma de pesquisa. Resultado do planejamento no plano de trabalho de desenvolvimento obrigatório da disciplina".

Fonte: Trabalho de Conclusão de Curso- Unid. Acad. De Eng. Civil.

Exemplo 6 – Trabalho de Conclusão de Curso I

Ementa: "Construção do projeto de Monografia. Pesquisa bibliográfica. Revisão de literatura. Reflexão sobre atividade prática".

Fonte: Disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso I – Unid. Acad. De Psicologia.

Nessas três exemplos, apenas o primeiro (Exemplo 4) faz referência a práticas de letramento acadêmico indispensáveis à execução da pesquisa: 1) Orientação geral sobre as normas e avaliação do TCC; e 2) Discussão sobre propostas dos alunos (tema e orientador). Essas práticas, sobretudo quando se trata da graduação, fazem com os alunos reconheçam, no primeiro caso, que os textos acadêmicos prescindem de normalização, ou seja, são, de algum modo, regidos por formas mais ou menos regulares de apresentação (Cf. ABNT e suas NBRs). No segundo caso, também lhes permite compreender que a escrita acadêmica é colaborativa e se desenvolve ao longo de um processo no qual se descobrem especificidades da própria escrita, da relação do que se deseja escrever e as possibilidades de fazê-lo; assim como se ampliam as chances de envolvimento com a pesquisa, uma vez que abrem-se "olhares" diferentes sobre temas recorrentes ou não de uma determinada área.

Nos exemplos a seguir, identificamos a normalização como uma prática de referência explícita às Normas Brasileiras de Referências (ABNT), que reforçam o que

foi sinalizado no exemplo quatro (4) sobre as “normas de apresentação de TCC”: As ementas dos planos analisados estão nos planos das disciplinas Metodologia do Trabalho Científico: as normas da produção textual; Metodologia Científica; e Ensino e Pesquisa em Saúde, ofertadas, respectivamente, pelas Unidades Acadêmicas de Geografia, de Psicologia, e de Saúde. Vejamos:

Exemplo 7 – Ementa – Met. Do Trab. Cient.: as normas da prod. Textual
1.Conceito e concepção de ciência. 2.Diferentes formas de conhecer. 3.Métodos de leitura e escrita. 4. A elaboração de trabalhos científicos: resumo, fichamento, resenha, ensaio, artigo, relatório 5.Elaboração de projetos de pesquisa. 6.Trabalhos acadêmicos: composição e apresentação. 7. Normas da ABNT.
Fonte: Disciplina Met. Do. Trab. Cient.: as normas da prod. Text. –Und. Acad. De Geografia

Exemplo 8 – Ementa –Metodologia Científica
Conceituação de Metodologia Científica. Necessidade de produção na Universidade. Passos do encaminhamento e da elaboração de projetos. Uso de metodologias, técnicas e ferramentas científicas. Normas da ABNT.
Fonte: Disciplina de Ensino e Pesquisa em Saúde I – (Unidade Acadêmica de Psicologia).

Exemplo 9 – Ensino e pesquisa em Saúde
EMENTA: “Conhecimento e Ciência. O que e como pesquisa. Trabalhos Científicos. Elaboração de Projetos de Pesquisa: elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais. Normas técnicas para a apresentação e publicação de trabalhos acadêmicos-ABNT. Elaboração de Artigos Científicos”.
Fonte: Disciplina de Ensino e Pesquisa em Saúde I – Unid. Acad. De Ciências da Saúde.

De acordo com os exemplos, constatamos que a normalização é uma prática ao mesmo tempo necessária e negligenciada na academia, uma vez que, como vimos, poucos planos fazem referência a ela, mas, ao mesmo tempo, a reconhecem como algo que os alunos precisam atentar para entrega e/ou apresentação (oral ou escrita) de seus trabalhos. Essas indicações revelam o trabalho a ser realizado pelo professor para mostrar para os alunos que existem padrões que regulamentam a composição e a apresentação final dos trabalhos produzidos e o que promove, de certa forma, a identidade dessas produções científicas.

Essas práticas, efetivamente, se realizam em determinadas situações nas quais os alunos precisam, conforme sinalizações: 1) produzir um projeto de pesquisa com a finalidade de desenvolver um trabalho monográfico; 2) produzir textos cujos gêneros são complementares ao trabalho monográfico, seja ele em um momento anterior, como ler artigos, produzir resumos; ou posterior, organizar referências, normatizar o texto, conforme ABNT, resumir o trabalho produzido. Todas elas, de um modo ou de outro, revelam também certas estratégias de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica. De um lado, estratégias escolhidas por quem ensina e, de outro, as de quem aprende. Para ilustrar a questão, apoiamo-nos em inferências feitas ao longo da leitura dos planos. Vejamos o quadro a seguir:

ESTRATÉGIAS – PROFESSOR	ESTRATÉGIAS – ALUNOS
Caracterizar a pesquisa, o pesquisador e o rigor da pesquisa.	Ler textos de gêneros acadêmicos como objetos de aprendizagem.
Apresentar procedimentos de pesquisa.	Usar os textos lidos como “modelos” ou referências para produção de outros textos acadêmicos.
Explorar textos de gêneros acadêmicos enquanto objetos de ensino.	Reconhecer e usar procedimentos de pesquisa.
Orientar a produção textual (características e organização do texto em estudo)	Produzir/retextualizar e apresentar textos acadêmicos.
Apresentar critérios de normalização de textos.	Normalizar textos conforme ABNT.

Fonte: Rodrigues, M. C. Letramento acadêmico: práticas e estratégias de ensino da escrita. 2016.

As estratégias inferidas representam, conforme discussões instauradas por Boruchovith, ações realizadas a partir de um critério de escolha, ou seja, não sinalizam tanto para o professor quanto para o aluno que elas ocorrerão de modo fortuito, mas de forma sistemática e rotinizadas nas práticas de letramento acadêmico. Nesse sentido, as estratégias são procedimentos que podem ser visualizados, acompanhados, alterados e ajustados ao longo do processo de produção dos textos indicados.

Considerações finais

A pesquisa realizada demonstra que a apropriação da escrita acadêmica institui-se a partir do momento em que o aluno consegue produzir textos que lhes permita a participação em atividades comunicativas. Essa produção, inegavelmente, pauta-se em práticas de letramento que envolve o reconhecimento de gêneros textuais típicos da esfera acadêmica, em particular, aqueles que envolvem a pesquisa científica, tais como o resumo, o artigo científico, o projeto de pesquisa, o relatório. O reconhecimento desses gêneros está associado também à possibilidade de os alunos utilizarem recursos de normalização de textos, conforme normas da ABNT.

Nessas práticas, os planos de curso das disciplinas sinalizam prováveis estratégias de produção de ensino e de aprendizagem de textos acadêmicos. Essas estratégias podem ser denominadas de metcognitivas porque representam procedimentos assumidos por seus usuários para atingirem objetivos de escrita. Este objeto, em particular, passa a ser visto como resultado de uma ação colaborativa, entre professores e alunos (ou entre orientadores e alunos), como um processo que se reveste da adequação a temas e a campos específicos da pesquisa; aos modos de apresentação de textos legitimados pela ABNT.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6028. Informação e documentação – Resumo – Procedimento. 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724. Informação e documentação — Trabalhos Acadêmicos – Apresentação. 2011.
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520. Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação. 2002.
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023. Informação e documentação – Referências – Elaboração. 2002.
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6022. Informação e documentação - Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação. 2002.
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10719. Informação e documentação - Apresentação de relatórios técnico-científico. Apresentação. 2011.
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 15287. Informação e documentação - Projeto de Pesquisa – Apresentação. 2011.
BORUCHOVITCH, E. e SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. In: A. P. P. NORONHA e F. F. SISTO (orgs.). *Facetas do fazer em avaliação psicológica*. São Paulo: Vetor. 2006.
BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 12*, 361-376. 1999.
CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*. Ano/Vol. 16. 002. Universidade do Ninho. Braga, Portugal: 2003.
FIGUEIRA, Ana Paula. Estratégias cognitivo/comportamentais de aprendizagem. Problemática conceptual e outras rubricas. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2006.
FISCHER, A. e DIONÍSIO, M. L. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: Objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. *Atos de Pesquisa em Educação*. v6, n1, p. 79-93, jan./abr. 2011.
FISCHER, Adriana. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez.
IVANIČ, Roz. *Writing and identity*: the discoursal construction of identity in academic writing. John Benjamins Publishing Co, 1998.
_____. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, v18, n3, 2004.
RODRIGUES, M. C. *Normalização e estratégias de escrita de textos no ensino superior.* PIBIC 2014-2015. CNPQ/UFCG. 2014.

RODRIGUES, M. C. *Normalização e estratégias de aprendizagem da produção escrita no ensino superior.* PIBIC 2015-2016. CNPQ/UFCG. 2015.
STREET, B. V. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.
TOZONI-REIS. Marília F. de Campos. *A pesquisa e a produção de conhecimentos*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2010.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

LETRAMENTO CRÍTICO NA ESCOLA: UM ESTUDO DAS CIRCUNSTÂNCIAS DE TEMPO E LUGAR NO CONTO "AS TRÊS FIANDEIRAS" DE JAKOB E WILHELM GRIMM

ELIANE MARIA PIMENTEL LIMA LIRA (UPE)
MARIA DO ROSÁRIO DA SILVA A. BARBOSA (UPE)

Introdução

Na perspectiva da LSF, doravante denominada, Linguística Sistêmico Funcional, a língua é analisada em situações reais de comunicação e a linguagem é compreendida como um sistema de estratos utilizado para a construção de textos e produção de sentidos.

Fuzer e Cabral (2014, p. 22) afirmam que "A linguagem como sistema se materializa em textos". Corroborando com o pensamento exposto, Webster (2009, p. 7) afirma que "O texto é um evento intersubjetivo, em que falante e ouvinte trocam significados num contexto de situação".

Em relação ao texto literário tem-se que é "um tipo particular de uso da linguagem", "uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética" (BRASIL, 1998, p. 26 - 27), as construções literárias.

Sobre a leitura literária Cosson (2012, p. 30) afirma que a mesma possibilita "os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem".

Halliday e Matthiessen (2014, p. 3, tradução nossa) afirmam que: "A linguagem é, em primeira instância, um recurso para fazer sentido; assim como o texto é um processo de fazer sentido no contexto", pensamento fortalecido por Fuzer e Cabral (2014, p. 22) quando afirmam que o texto é "uma unidade semântica, isto é, um constructo de significados".

Logo, as circunstâncias de tempo e lugar, utilizadas pelos usuários da língua na construção do conto são opções selecionadas pelos falantes/escritores dentro de uma situação de interação a fim de corroborar com a construção de sentido nas experiências comunicadas.

Apresenta-se, portanto, neste trabalho uma descrição de como os componentes circunstanciais contribuem para a construção do significado experiencial na produção do conto "As três fiandeiras", embasada na GSF, doravante Gramática Sistêmico Funcional, como um sistema que se constitui imbricado com o todo e não com partes da oração, visando o desenvolvimento de uma leitura crítica por parte dos estudantes.

A transitividade na Gramática Sistêmico-Funcional

Sob a perspectiva da LSF os textos estão envolvidos em contextos: um mais amplo, o contexto de cultura e um mais imediato, o contexto de situação. O contexto de situação é apresentado em Halliday e Matthiessen (2014, p. 33) através de três variáveis: campo, relacionado à atividade do texto, relação, ligada aos participantes deste e modo, que se refere à linguagem utilizada. Essas variáveis relacionam-se às funções que a linguagem desempenha conforme se visualiza no quadro abaixo:

Quadro 01. Variáveis do contexto situacional e metafunções da linguagem (Fuzer e Cabral, 2014. p. 32).

VARIÁVEIS DO CONTEXTO DE SITUAÇÃO	METAFUNÇÕES DA LINGUAGEM
Campo	⟷ Ideacional
Relações	⟷ Interpessoal
Modo	⟷ Textual

A transitividade, categoria da LSF, considerada por Cunha e Souza (2011, p. 68) como "A gramática da oração" possibilita a identificação da organização semântica da experiência humana estabelecida nos textos através do estudo dos seguintes papéis:

a) Processos, realizados através dos sintagmas verbais. Em relação a esse componente, Cunha e Souza (2011, p. 68) afirmam que podem ser: "materiais mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais". Explicados, conforme Fuzer e Cabral (2014, p. 43) da seguinte forma:

> a) a representação da experiência externa (ações e eventos) é realizada por *processos materiais*, como fazer, construir, acontecer; b) a representação da experiência interna (lembranças, reações, reflexões, estados de espírito) é realizada por *processos mentais*, como lembrar, pensar, imaginar, gostar, querer; c) a representação das relações (identificação e caracterização) é realizada por *processos relacionais*, como ser, estar, parecer, ter; [...] d) a representação de comportamentos (manifestação de atividades psicológicas ou fisiológicas do ser humano) é realizada por processos *comportamentais*, situados entre os materiais e os mentais, como dormir, bocejar, tossir, dançar, e) a representação de dizeres (atividade linguística dos participantes) é realizada por *processos verbais*, situados na fronteira entre os mentais e os relacionais, como dizer, responder, afirmar; f) a representação da existência de um participante (o "estar no mundo") é realizada por *processos existenciais*, situados entre os relacionais e os materiais, como existir, haver.

b) Participantes que correspondem aos sintagmas nominais e relacionam-se aos processos. Quanto aos participantes, conforme se visualiza na imagem a seguir, estes podem adquirir funções distintas na oração dependendo do processo a que se refere:

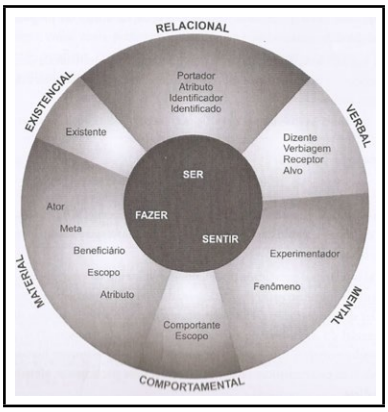


Figura 01. Tipos de participantes na oração (FUZER e CABRAL, 2014, p. 45).

c) Circunstâncias conhecidas como advérbios ou sintagmas adverbiais. As circunstâncias segundo (FUZER E CABRAL, 2014, p. 53) “adicionam significados à oração pela descrição do contexto em que o processo se realiza”.

Circunstâncias de lugar e tempo

Bechara (2009, p. 287) afirma que: “Advérbio é a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição, etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial”.

Segundo Pontes (1992, p. 11) “A noção de espaço é fundamental para o homem. A natureza é aberta, o homem organiza nela o seu espaço. A primeira noção de espaço que o homem tem lhe é dada por sua língua”.

Neves (2011) realiza um estudo de itens gramaticais descrevendo as funções que os advérbios exercem nas produções textuais e apresenta que:

Quadro 02. Advérbio: forma, conceito e função (adaptado de Neves 2011).

Quanto à forma	Os advérbios em português podem assumir formas simples ou perifrásticas (Locuções adverbiais).
Em relação à conceituação - apresenta diversos pontos de partida	Morfologicamente é uma palavra invariável.
	Sintaticamente é uma palavra periférica, funciona como satélite de um núcleo (verbo, adjetivo, advérbio, numeral, substantivo, pronome, conjunção)
Quanto à função: classe heterogênea	Advérbios modificadores - “ São advérbios que afetam o significado do elemento sobre o qual incidem fazendo uma predicação sobre as propriedades desses elementos, isto é, modificando-os”
	Advérbios não modificadores – “São advérbios que não afetam o significado do elemento sobre o qual incidem”.

Segundo Neves (2011, p. 238-239) os elementos indicadores de lugar e tempo são advérbios circunstanciais e incluem-se na subclasse dos não modificadores.

Em Neves, (2011, p. 256) tem-se ainda que: “Lugar e tempo são categorias **dêiticas**, isto é, categorias que fazem orientação por referência ao falante e ao **aqui-agora**, que constituem o complexo modo-temporal que fixa o ponto de referência do evento de fala”.

Semanticamente os advérbios de lugar e tempo caracterizam-se por indicar circunstâncias, respectivamente, de lugar e tempo. (NEVES, 2011, p. 261- 265).

Observa-se que, além dos advérbios e locuções adverbiais citados no quadro 02, é na língua em uso que se percebe como se processam as representações das circunstancias de tempo e lugar.

Estágios da narrativa no conto “As três fiandeiras”

O conto é, segundo Moisés (1982) um gênero textual narrativo que envolve a capacidade imaginativa tanto do escritor quanto do leitor conferindo ao texto um caráter de verossimilhança. Percebe-se nele a presença de elementos como personagens, tempo, espaço, conflito, clímax e desfecho.

Segundo Labov, linguista americano, (1972, p. 362-363), uma narrativa pode apresentar uma estrutura composta por seis partes: Resumo, orientação, complicação, avaliação, resolução e coda.

Seguindo essa estrutura identifica-se no conto “As três fiandeiras” (2005, p. 158-160), de Jakob Grimm e Wilhelm Grimm (doravante, Irmãos Grimm) as seguintes etapas: orientação, complicação, avaliação, resolução e coda conforme se visualiza no quadro abaixo.

Quadro 03. As três fiandeiras.

ORIENTAÇÃO
Era uma vez uma moça preguiçosa, que não queria fiar. A mãe podia falar o que quisesse, que não conseguia convencê-la a trabalhar. Finalmente a mãe ficou zangada e impaciente, a ponto de dar-lhe umas pancadas, e a moça começou a chorar em voz alta. Naquele momento, a rainha ia passando por ali, na sua carruagem, e quando ouviu o choro, mandou parar, entrou na casa e perguntou à mãe por que ela batia tanto na filha, que se ouviam os gritos na rua. Então a mulher ficou com vergonha de confessar a preguiça da filha e disse: - Eu não consigo fazê-la parar de fiar, ela quer fiar o tempo todo, e eu sou pobre e não posso arranjar tanto linho. Então a rainha respondeu: - Não há nada de que eu goste mais do que ouvir fiar, ela quer fiar, e nada me dá mais prazer que o ronronar das rodas da roca. Deixe-me levar a sua filha comigo para o castelo, eu tenho linho à vontade e ela poderá fiar quanto quiser. A mãe concordou de todo o coração, e a rainha levou a moça consigo.

COMPLICAÇÃO
Quando chegaram ao castelo, ela levou a moça para três quartos que estavam cheios do mais belo linho, de alto a baixo. - Agora, fia-me este linho, disse ela, - e quando o terminares, terás o meu filho mais velho por esposo. Mesmo que sejas pobre, eu não me importo: a tua valente diligência é dote suficiente. A moça assustou-se por dentro, pois não poderia fiar aquele linho, ainda que vivesse até trezentos anos e ficasse todos os dias fiando desde a manhã até a noite. E quando ficou sozinha, ela começou a chorar e ficou assim três dias, sem mover um dedo. No terceiro dia, chegou a rainha, e quando viu que nada tinha sido fiado, admirou-se muito. Mas a moça desculpou-se, dizendo que não conseguira começar a trabalhar, por causa da grande tristeza que a separação da mãe lhe causara. A rainha aceitou a desculpa, mas disse ao sair: - Amanhã tens que começar a trabalhar! Quando a moça tornou a ficar sozinha, não sabia o que fazer e, na sua aflição, foi para a janela. Aí ela viu três mulheres chegando. Uma tinha um pé largo e chato, a segunda tinha um beiço tão grande que lhe caía por cima do queixo, e a terceira tinha um polegar muito largo. Elas pararam embaixo da janela, olharam para cima e perguntaram à moça o que ela tinha. Ela queixou-se da sua infelicidade. Então elas lhe ofereceram a sua ajuda e disseram: - Se nos convidares para o teu casamento, nos chamar de primas, sem ter vergonha de nós, e nos puseres à tua própria mesa, nós te fiaremos todo o linho, e num tempo bem curto. - De todo o coração, - respondeu a moça; - entrem e comecem a trabalhar logo! E ela deixou entrar as três estranhas, arranjou-lhes lugar para se sentarem e elas começaram a fiar. A primeira puxava o fio e pisava o pedal da roca, a outra molhava o fio, e a terceira torcia-o e batia com o dedo na mesa, e cada vez que ela batia, caía ao chão uma meada de linha da mais fina fiação. A moça escondeu as três fiandeiras da rainha, e sempre que ela vinha, mostrava-lhe a grande quantidade de linha fiada, e colhia muitos elogios. Quando o primeiro quarto foi esvaziado, começou o trabalho no segundo, e logo mais no terceiro, até que este também ficou arrumado. Então as três mulheres despediram-se da moça e disseram: - Não te esqueças do que nos prometeste; isso será a tua felicidade!
AVALIAÇÃO
Quando a moça mostrou à rainha os três quartos vazios e o grande monte de linho, a rainha preparou tudo para o casamento, e o noivo ficou muito contente, porque ganhava uma esposa tão jeitosa e diligente, e cobriu-a de elogios.

RESOLUÇÃO
- Eu tenho três primas, - disse a moça, - e como elas me fizeram muita coisa boa, não quero esquecê-las na minha felicidade, permiti-me, pois, que eu as convide para o casamento e as faça sentarem à minha mesa. A rainha e o noivo disseram: - Por que não permitiríamos isso? Quando a festa começou, entraram as três mulheres em trajes estranhos, e a noiva disse: - sejam bem-vindas, queridas primas! - Ah, disse o noivo, - onde arranjaste essas parentes tão feias? E ele foi até aquela do pé largo e chato e perguntou: - Do que lhe vem este pé tão largo? - De pisar o pedal, - respondeu ela, - de tanto pisar! O noivo dirigiu-se à segunda e perguntou: - Do que lhe vem esse beiço caído? - De lamber, - respondeu ela, - de tanto lamber! - E de onde vem este polegar achatado? - Perguntou ele à terceira. - De torcer o fio, - respondeu ela, - de tanto torcer! Então o príncipe ficou assustado e disse: - De agora em diante minha bela noiva nunca mais tocará uma roca de fiar!
CODA
E com isso a jovem noiva ficou livre da odiosa fiação de linho.

Significado experiencial: escolhas léxico-gramaticais de tempo e lugar

Segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 39) “Quando o indivíduo expressa a sua experiência do mundo material ou de seu mundo interior (o de sua própria consciência), está utilizando o componente experiencial da metafunção ideacional da linguagem.

Observa-se, então, nos quadros a seguir como as representações léxico-gramaticais de tempo e lugar utilizadas nas experiências apresentadas na linguagem do conto em estudo contribuem para a construção do significado ideacional.

Quadro 04 – Circunstâncias x processos presentes no estágio da orientação

Circunstâncias presentes no estágio da ORIENTAÇÃO x processo	MATERIAL	COMPORTAMENTAL	MENTAL	RELACIONAL	VERBAL	EXISTENCIAL	TEMPO	LUGAR
Finalmente a mãe ficou zangada e impaciente...				X			X	
Naquele momento, a rainha ia passando...	X						X	
[...] a rainha ia passando por ali...	X							X
[...] e quando ouviu o choro, mandou parar...			X				X	
[...] entrou na casa...	X							X
[...] se ouviam os gritos na rua...			X					X
[...] ela quer fiar o tempo todo...	X						X	
Deixe-me levar a sua filha comigo para o castelo...	X							X

Ocorre na orientação o uso de advérbios, locuções adverbiais e conjunções.
Em relação às circunstancias temporais percebe-se (04) ocorrências ligadas a:

a) Processo material - (02)
Indicando tempo (naquele momento) em relação à ação anterior (chorar) realizada pela moça
Indicando uma ideia máxima (o tempo todo) em relação a atividade de fiar
b) Processo Mental - (01)
Indicando tempo (quando ouviu) interligando-se à ação anterior (passando)
c) Processo Relacional - (01)
Indicando conclusão de uma sequência de ações (Finalmente - ficou)

Em relação às indicações de lugar tem-se (04) ocorrências ligadas a:

a) Processo material - (03)
Indicando a localização da ação (ia passando) no espaço recuperado no enunciado (ali)

Indicando a localização espacial das ações explícitas no discurso – (entrou - na casa) e (levar - para o castelo).

b) Processo mental (01)

Indicando a localização espacial da ação no discurso (ouviam - na rua).

Quadro 05. Circunstâncias x processos presentes no estágio da complicação.

Circunstâncias presentes no estágio da COMPLICAÇÃO x processo	MATERIAL	COMPORTAMENTAL	MENTAL	RELACIONAL	VERBAL	EXISTENCIAL	TEMPO	LUGAR
Quando chegaram ...	X						X	
[...] chegaram ao castelo...	X							X
[...] ela levou a moça para três quartos...	X							X
- Agora, fia-me este linho, disse ela...,	X						X	
[...] quando o terminares, terás o meu filho mais ...	X						X	
A moça assustou-se por dentro...			X					X
[...] ainda que vivesse até trezentos anos...		X					X	
[...] ficasse todos os dias fiando desde a manhã até a noite.	X						X	
E quando ficou sozinha, ela começou a chorar...				X			X	
No terceiro dia, chegou a rainha...	X						X	
- Amanhã tens que começar a trabalhar!	X						X	
Quando a moça tornou a ficar sozinha...,				X			X	
[...] um beiço tão grande que lhe caía por cima do queixo...	X							X
Elas pararam embaixo da janela...	X							X
[...] olharam para cima e perguntaram à moça o que ela tinha.			X					X
[...] e nos puseres à tua própria mesa...	X							X
[...] nós te fiaremos todo o linho, e num tempo bem curto.	X						X	

[...] entrem e comecem a trabalhar logo!	X						X	
[...] caía ao chão uma meada de linha da mais fina fiação.	X							X
[...] e sempre que ela vinha, mostrava-lhe a grande...	X						X	
Quando o primeiro quarto foi esvazia-do...,	X						X	
[...] começou o trabalho no segundo [quarto]...	X							X
[...] e logo mais no terceiro... [começou o traba-lho/ quarto]	X						X	
[...] até que este também ficou arrumado.				X			X	

Percebe-se na complicação o uso de advérbios, locuções adverbiais e conjunções.

Em relação à indicação de tempo (15) essas circunstancias ligam-se a:

a) Processo material (11)

Indicam ideia temporal em relação às ações representadas pelos componentes: (quando - chegaram), (quando - terminares), (fiando - desde a manhã até a noite), (chegou - no terceiro dia) – (fiaremos – num tempo bem curto), (sempre – vinha), (quando - foi esvaziado), (logo mais- começou).

Indicam a marcação temporal do imperativo, apresentado no momento da fala em: (Agora - fia-me), (amanhã - começar a trabalhar), (comecem – logo).

b) Processo comportamental (01)

Indicando uma ideia temporal cronológica hipotética (Vivesse - até trezentos anos)

c) Processo relacional (03)

Indicando marcação de tempo ligada a mudança de estado da personagem ou do ambiente (quando - ficou), (tornou a ficar - quando), (até que - ficou).

Em relação à indicação de lugar (09) as circunstâncias ligam-se a:

a) Processo material (07)

Indicam a localização espacial da ação representada pelos elementos: (chega-

ram - ao castelo), (levou - para três quartos), (caía - por cima do queixo), (pararam - embaixo da janela), (puseres - à tua própria mesa), (caía - ao chão), (começou- no segundo).

b) Processo mental (02) - Indicam a direção representada pelos elementos: (assustou - por dentro) e (olharam - para cima).

Quadro 06. Circunstâncias x processos presentes no estágio da avaliação.

Circunstâncias presentes no estágio da AVALIAÇÃO x processo	MATERIAL	COMPORTAMENTAL	MENTAL	RELACIONAL	VERBAL	EXISTENCIAL	TEMPO	LUGAR
Quando a moça mostrou à rainha os três quartos ...	X						X	

Tem-se na avaliação a indicação de tempo (quando) ligada ao processo material (mostrou) representando a ação realizada pela moça.

Quadro 07. Circunstâncias x processos presentes no estágio da resolução.

Circunstâncias presentes no estágio da RESOLUÇÃO x processo	MATERIAL	COMPORTAMENTAL	MENTAL	RELACIONAL	VERBAL	EXISTENCIAL	TEMPO	LUGAR
[...] as faça sentarem à minha mesa.	X							X
Quando a festa começou, entraram as três mulheres...	X						X	
De agora em diante minha bela noiva... [tocará]	X						X	
[...] nunca mais tocará uma roca de fiar!	X						X	

Percebe-se na resolução o uso de conjunção e locução adverbial.

As circunstâncias temporais (03) relacionam-se ao processo material e indicam ideia de tempo em: (quando – começou), (de agora em diante - tocará), (nunca mais - tocará).

A circunstância de lugar (à minha mesa) relaciona-se ao processo material (sentarem), indicando a localização espacial da ação a ser realizada.

Considerações finais

As escolhas circunstancias de espaço e tempo presentes na orientação do conto “As três fiandeiras” ocorrem em quantidades iguais e ligam-se, em sua maioria, a processos materiais possibilitando ao leitor informações sobre quando se processa mudança de comportamento de personagem, quando e onde as ações se realizam e para onde se direcionam e também reforçam a ação de (fiar), tida como primordial, de forma ininterrupta.

Na complicação, onde se processa a sequência de eventos, as circunstâncias de lugar e tempo contribuem para indicar: quando ocorrem as ações representadas pelos processos verbais, hipótese cronológica, quando da mudança de estado da personagem dentro dos acontecimentos, marcação temporal de imperativo, entre outros ligadas a processo material, mental, comportamental e relacional. Ainda nesse estágio, as circunstâncias de lugar, em sua maioria ligadas a processos materiais, concorrem para: indicar a localização espacial da ação e para onde se direciona essa ação.

Na avaliação a circunstância temporal indica quando se dá a ação realizada pela moça.

Na resolução percebe-se a prevalência de indicações temporais sobre às de lugar. As de tempo indicam: demarcação temporal em relação à fala do príncipe e definitude em relação à ação material de fiar.

A indicação de lugar utilizada nessa parte aponta para onde a ação (sentar-se) deve convergir.

Constata-se a presença das circunstâncias tanto temporais quanto espaciais ligadas em sua maioria aos processos materiais caracterizados por Fuzer e Cabral (2014 p. 43) como aqueles que se ligam " à representação das ações e eventos".

As circunstâncias de tempo indicam não só a ideia temporal das ações, mas conclusão de sequência e marcação cronológica. Quanto às circunstâncias de lugar temos o uso desses elementos para localizar ações não só explícitas nos discursos das personagens, mas recuperadas pelo texto.

Esses elementos ligam-se ao texto como um todo e não isoladamente e contribuem para construção do sentido nessa narrativa com mais propriedade. Tornam-se assim recursos importantes, uma vez que vão direcionado o leitor através do texto concorrendo para a construção do significado.

Conclui-se que a escola precisa ampliar o diálogo em relação ao estudo desses recursos léxico-gramaticais uma vez que os mesmos são componentes relevantes para a construção de sentido do texto e um estudo de forma funcional pode possibilitar aos estudantes o desenvolvimento do letramento crítico e uma aproximação maior com a língua em uso empregada no cotidiano.

Referências

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106p.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. 2ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; SOUZA, Maria Medianeira de. *Transitividade e seus contextos de uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. Introdução a gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa. 1ed. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

GRIMM, Jakob; GRIMM, Wilhelm. As três fiandeiras. In: _____. *Os contos de Grimm*. Tradução de Tatiana Belinky. 8Ed. São Paulo: PAULUS, 2005.

HALLIDAY, M.A.K. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. *Halliday's introduction to functional grammar*. 4th, Routledge, 2014.

LABOV, William. The transformation of experience in narrative syntax. In: _____. *Language in the inner city*: studies in the black English vernacular. Philadelphia: University of Pensyvalnia Press, 1972. p. 354-397.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária*: Prosa. São Paulo: Editora Cultrix, 1982.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. 2ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PONTES, Eunice Souza Lima. *Espaço e tempo na língua portuguesa*. Campinas: Pontes, 1992.

WEBSTER, Jonathan J. An introduction to continuum companion to systemic functional linguistics. In: HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, J. J. *Continuum companion to systemic functional linguistics*. Nova York: Continuum International Publishing Group, 2009, p. 1-11.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

KARINY CRISTINA DE SOUZA RAPOSO (UNIFEMM)
ADILSON RIBEIRO DE OLIVEIRA (IFMG)

Introdução

Nos últimos anos, no Brasil, pesquisadores têm se interessado em estudar aspectos relativos aos saberes para a leitura e a escrita dos alunos que ingressam na universidade. Tais estudos têm sido justificados pelo discurso oficial e por alguns professores da educação superior a partir do argumento de que os alunos ingressam na universidade com muitas lacunas no tocante à linguagem escrita, fato que estava gerando uma crise nesse nível de ensino. (FRANCO et al, 2015)

Discordando desse argumento de que a crise na educação superior seria devido às deficiências dos alunos, Lea e Street (1998) exploraram a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento - New Literacy Studies - (LEA; STREET, 1998, 2006) e, a partir do entendimento do letramento como prática social, esses autores desenvolveram um estudo de natureza etnográfica, a partir do qual analisaram os textos dos alunos em um contexto de práticas institucionais, envolvidas por relações de poder e identidades. Nesse sentido, uma das principais características desse modelo consiste no fato de que se busca compreender a escrita a partir das práticas sociais e culturais em que a produção se situa.

Aliada a essa questão há, devido à incorporação da internet como suporte para a educação, uma nova demanda de ensino e aprendizagem que exige mudanças nos perfis dos seus atores, configurando novas formas de ensinar e aprender. A adoção de tecnologias de informação e de comunicação como a internet, teleconferência e videoconferência pelas universidades vêm se mostrando como uma alternativa para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem no Brasil por, dentre outros motivos, conectar pessoas que, espacialmente, encontram-se distantes.

A partir dessa perspectiva, uma das ideias que subsidiam os cursos a distância reside no fato de que essa modalidade, além de pressupor, estimula a autonomia dos alunos. Outra afirmação disseminada e que está relacionada aos estudos mediados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) é a de que os jovens são "nativos digitais" e, por isso, conhecem e dominam bem os recursos tecnológicos. Operando com a hipótese de que os estudantes, em sua maioria, dominam os aparatos tecnológicos, haveria, segundo esse ponto de vista, pouca intervenção relacionada ao uso das tecnologias digitais de comunicação e informação orientadas para questões educacionais. Isso porque educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso dessas tecnologias. Torna-se necessário "dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento" (PEREIRA, 2011, p. 17).

Assim, por se tratar de uma modalidade de ensino-aprendizagem ainda em desenvolvimento no Brasil, muitos aspectos estão sendo discutidos ou em fase de construção, tais como a organização e estrutura das instituições de educação a distância, os novos papéis e responsabilidades de professores e alunos, bem como a melhor forma de utilizar as TDIC. No entanto, boa parte das pesquisas nesse campo de estudos tem enfatizado questões relativas ao modelo pedagógico (MORAN, 1994; PIMENTEL, 1995; PRETI, 1996) ou questões relativas à performance das diferentes plataformas tecnológicas disponíveis para o gerenciamento do ensino a distância (MAURER, 1997; HORTON, 2000, LEE; OWENS, 2000). Mas, ao ingressar em um curso superior, independentemente de ser presencial ou a distância, o aluno precisa desenvolver uma gama de habilidades específicas que lhe permitam transitar com eficácia nos mais diversos contextos a que estará submetido ao longo de sua formação acadêmica e carreira profissional. Por isso, torna-se pertinente investigar as práticas vigentes no ambiente acadêmico, a partir de um conceito de múltiplos letramentos, conforme perspectiva delineada pelos Novos Estudos sobre Letramento (LEA; STREET, 1998; STREET, 2010, 2012), que propõe uma abordagem social para os estudos dos letramentos, bem como sobre o letramento digital.

Diante desse cenário, a fim de proceder a uma breve análise sobre os conhecimentos, habilidades e atitudes que possam contribuir para o desenvolvimento de competências e consequente promoção do letramento digital em estudantes

universitários, objetivou-se mapear o uso que os discentes, nos anos iniciais de sua formação, fazem dos recursos tecnológicos no contexto de uma disciplina de Língua Materna ofertada na modalidade semipresencial.

Multiletramentos, ideologia e práticas sociais de uso da escrita

As práticas de letramento dizem respeito às práticas sociais e concepções de leitura e escrita de uma comunidade (STREET, 2012). Assim, modelam os eventos de letramento,[1] oferecendo sentidos próprios aos usos da leitura e escrita pelas pessoas nas diversas situações comunicativas. Essas práticas, assim como as demais práticas sociais, estão intrinsecamente relacionadas às estruturas sociais mais amplas, o que reflete o caráter ideológico que as permeia (STREET, 2012). São, portanto, as normas, os direitos, os deveres, os papéis sociais assumidos, as relações estabelecidas, bem como as atribuições de valores realizadas pelos participantes da interação ao longo do tempo em relação às práticas de leitura e escrita disseminadas na comunidade.

A partir dessa perspectiva social, conforme propõe os Novos Estudos sobre Letramento, Street (2007) pontua o uso necessário da terminologia letramentos, na medida em que não podemos falar de um letramento único, pronto e acabado. Isto é, os vários recursos semiótico-linguístico-discursivos que os letramentos podem englobar levam alguns estudiosos à denominação multiletramentos. Esse seria o primeiro aspecto enfatizado por Street (2012), no que diz respeito ao fenômeno do letramento sob a ótica social. Outros dois aspectos também são destacados pelo autor, a saber: o caráter situado e local dos letramentos, bem como as questões ideológicas e relações de poder que os permeiam.

Fatores sócio-histórico-culturais influenciam significativamente na constituição dos letramentos de determinado grupo social. Isso implica dizer que os letramentos são historicamente situados e se modificam com o passar do tempo, de forma que não apenas diferenças culturais podem demonstrar as variações desse fenômeno,

1. Os eventos de letramento são as ocasiões em que o texto é fundamental para a interação e por meio dele as práticas de letramento vigentes naquele contexto específico se tornam visíveis. (BARTON e HAMILTON, 1998)

mas inclusive observando pessoas de gerações distintas é possível perceber que suas práticas de letramento diferem. Significa, também, que os usos e significados para o letramento são diversos em cada comunidade. Apesar disso, o que geralmente acontece é o estabelecimento de um modelo de letramento, um "letramento padrão" que deve ser seguido por ser considerado o "melhor" e que representa o segmento dominante. Utilizando-se da metáfora de que existem variedades de letramento assim como variedades linguísticas, Street (2013) salienta que, da mesma forma que acontece com as últimas, com relação aos letramentos também temos práticas de letramento mais reconhecidas socialmente do que outras, e isso ocorre por meio de relações de poder. Em geral, os letramentos mais prestigiados são aqueles relacionados com as práticas mais formais e institucionalizadas, em detrimento das práticas mais informais, cotidianas. (LÊDO, 2013).

Nesse ponto, fica claro o terceiro aspecto apontado por Street (2007): os letramentos são fortemente permeados por questões ideológicas e relações de poder. Tem-se, assim, em oposição ao modelo autônomo do letramento, que preconiza um modelo único e descontextualizado e, consequentemente, passa a assumir o caráter de "uma ferramenta neutra que pode ser aplicada de forma homogênea com resultados igualmente homogêneos em todos os contextos sociais e culturais" (SILVA, 2003, p. 7), o modelo ideológico que vê a necessidade de compreender os letramentos vinculados ao seu contexto, considerando que as práticas de leitura e escrita em uma sociedade não são neutras, mas envolvem questões de ideologia e poder nem sempre explícitas.

Tal visão reveste-se de um olhar que identifica o letramento em diferentes espaços de escrita – transpondo a superfície do papel ao meio virtual – os quais geram diferentes modalidades de práticas sociais de leitura e escrita em que o sujeito além de ler e interpretar tem a possibilidade também de interagir (SOARES, 2002). Analisando os estudos que convergem nesta área, percebemos que o que sustenta a ampliação do conceito de letramento para letramento digital é simplesmente a ideia de interação, ou melhor, a ação de interagir, para além de interpretar. O sujeito tem a possibilidade de, nas práticas de leitura e escrita, interpretar e repercutir sua interpretação no seu convívio social, avançar nas práticas interagindo com o texto, em que a interação passa a ser uma intervenção. Esse novo advento de letramento

repercute da introdução e expansão das tecnologias digitais da informação e comunicação. Com elas, o processo de troca e disseminação de informação e comunicação se torna muito mais dinâmico e acessível à sociedade.

Desse ponto de vista, por conseguinte, ressalta-se que, no meio digital, a escrita se apresenta como fundamental para as interações, entretanto ela assume características bastante peculiares, visto que incorpora os recursos próprios do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como a multimodalidade[2] e os hipertextos, por exemplo. Sobre isso, Street (2012) observa que as mudanças tecnológicas contribuem para transformar o letramento como o conhecemos. É importante esclarecer também que, embora se reconheça que o conceito de letramento inclui diversos tipos de habilidades, para este trabalho, consideram-se os letramentos relacionados com práticas de leitura e escrita dos textos verbais, visto que, mesmo que as práticas orais sejam relevantes, na modalidade a distância, elas são quase inexistentes.

Então, no que diz respeito à educação a distância ou semipresencial, os avanços nas inovações da web 2.0 estão orientando outras habilidades e competências dos indivíduos para as práticas de leitura e escrita. Por meio das ferramentas digitais, por exemplo, as pessoas interagem nas redes sociais, pesquisam na internet, realizam práticas de leitura e escrita mediadas pelos recursos tecnológicos e tornam-se sujeitos da informação.

No entanto, para não termos a falsa impressão de que a inserção de todos os participantes envolvidos no processo ensino/aprendizagem mediado pelas TDIC acontece automaticamente, é necessário lembrar que para que tenham essa imersão, um estado ou condição que definiremos a seguir como letramento digital, torna-se necessário (FURTADO, 2015).

2. É importante salientar que a multimodalidade se destaca no ambiente digital, mas obviamente não existe apenas ali. Na realidade, consideramos, em consonância com outros autores (DIONÍSIO, 2006; STREET, 2012), que toda comunicação é multimodal, na medida em que mesmo apenas o texto escrito apresenta marcas tipográficas – fontes e tamanhos de letras, layout, diagramação etc. – que contribuem para a construção da significação do texto.

Letramento digital na formação universitária

> [...] o letramento não [é] simplesmente um conjunto de habilidades funcionais, como grande parte da escolarização moderna e muitas agências de letramento o representam, mas ao contrário [é] um conjunto de práticas sociais profundamente associadas à identidade e posição social. É a abordagem do letramento como prática social que fornece o modo de construir sentido sobre as variações nos usos e nos significados do letramento nesses contextos, e não há confiança nas noções vazias de habilidades, taxas e níveis de letramento que dominam o discurso contemporâneo sobre letramento (STREET, 2012, p. 78).

Tomando como ponto de partida a epígrafe que abre esta seção, podemos considerar que a inclusão digital é um dos processos que antecede o letramento digital, pois mesmo vivendo em uma sociedade democrática, temos consciência de que as oportunidades não são iguais para todos os cidadãos. No entanto é importante se ater ao fato de que a participação apenas como uma questão de acesso físico individual à tecnologia é equivocada, pois não basta somente que o sujeito tenha o acesso as TDIC, e sim que avance da mera utilização funcional para o patamar de interatividade, que se desdobra através do potencial discursivo do sujeito.

Sobre essa questão Coscarelli (2007, p. 17) destaca que:

> Precisamos dominar a tecnologia da informação, estou me referindo aos computadores, softwares, internet, correio eletrônico, serviços, etc., que vão muito além de aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar o mouse. Precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento.

Isso não somente repercute no fato de o participante buscar as informações, mas de extrair conhecimentos e que, também, predisponham de visão de linguagem que lhes forneça artifícios para que os participantes aprendam a fazer esco-

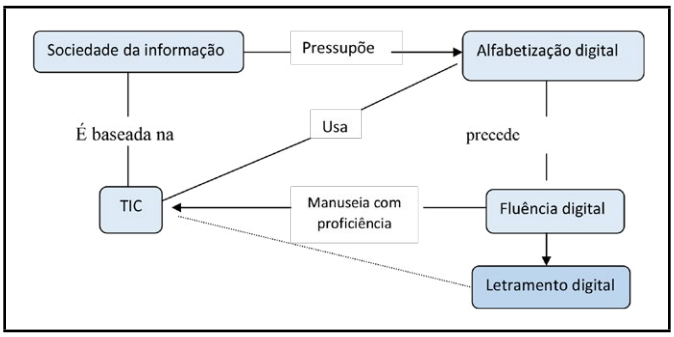
lhas éticas entre os discursos que circulam (ROJO, 2009). No mesmo contexto, Lévy (1999, p.17) define

> letramento digital como um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores.

Desse modo, o letramento digital engloba redes de práticas sociais, que nos permitem construir, explorar e pesquisar, ensinar e criticar. Ser letrado digitalmente é algo que vai muito além de saber usar o computador, usar o teclado, é saber localizar, selecionar, filtrar e avaliar informações disponibilizadas digitalmente. Isso nos leva a considerar o letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use as informações de maneira crítica e estratégica em contexto digital, considerando que essas chegam até o participante, em formatos múltiplos, oriundas de múltiplas fontes. Isso exige dele uma postura crítica, ética, estratégica e, acima de tudo, orientada por objetivos previamente estabelecidos.

Então, nesse contexto da educação mediada por recursos tecnológicos, a alfabetização digital pode ser entendida como a aprendizagem do uso do computador e seus periféricos, bem como de seus comandos básicos, tais como o uso de documentos e softwares, da internet e seus recursos. Já o letramento digital significa domínio na utilização da tecnologia em termos de práticas de leitura e escrita, de seus jargões (deletar, baixar, salvar etc.), da cultura do espaço virtual e das formas de comunicação, permitindo que o indivíduo interprete, compreenda, atue e produza no universo digital.

Assim, o sujeito da EAD será fluente digitalmente “se for além do ato de saber buscar um texto, ler, escrever, salvar e enviar documento por meio de tecnologias digitais, ou seja, o sujeito deve ser crítico em relação ao uso das TDIC” (BEHAR, 2013, p. 73). A ilustração a seguir, salienta as relações entre os conceitos de alfabetização, fluência digital e letramento digital.



Fonte: adaptado de Behar, 2013.

A alfabetização digital pressupõe, então, apenas habilidades básicas para o uso de computadores e da internet e as pessoas que evidenciam essa habilidade usam os recursos da tecnologia da informação e comunicação na qualidade de consumidores de informação, ficando a autoria ou produção de informação confinada à geração de comunicação interpessoal (correio eletrônico, mensagens instantâneas, etc).

Já a fluência exige habilidades contemporâneas, conceitos fundamentais e capacidades intelectuais:

> **Habilidades contemporâneas** implicam a capacidade de usar os aplicativos de computador atualmente disponíveis. No mercado de trabalho atual, essas competências são um componente essencial da capacitação para o mercado de trabalho e fornecem uma base de experiência prática sobre a qual novas competências poderão ser construídas.
> **Conceitos fundamentais** consistem nos princípios básicos sobre computadores, redes de informação que constituem a base da tecnologia. Tais conceitos explicam a tecnologia, motivação e possibilidades de seu uso, bem como suas limitações.
> **Capacidades intelectuais** implicam a habilidade para aplicar a tecnologia da informação em situações complexas de forma continuada, manipulando os recursos tecnológicos para resolver problemas por mais inesperados que sejam. Isso demanda o uso de pensamento abstrato sobre a informação e sua manipulação. (CSTB, 1999)

Por isso, e perfazendo um caminho que toma como ponto de partida o aluno e, consequentemente, seu aprendizado, realizou-se uma breve pesquisa a fim de mapear o nível de fluência digital dos alunos matriculados na disciplina semipresencial

de Língua Materna, em um Centro Universitário. Serão apresentados e comentados, a seguir, os resultados sobre a atuação dos estudantes[3] de 6 cursos[4] de graduação. Os dados foram obtidos por meio de questionário baseado nas pesquisas do Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (CETIC.br), do Comitê Gestor da Internet no Brasil.

Mapeamento preliminar sobre o letramento digital de alunos matriculados na disciplina de leitura e produção de texto na modalidade semipresencial

De acordo com a portaria n. 4.059, as disciplinas semipresenciais caracterizam-se como atividades didáticas e unidades de ensino-aprendizagem centradas na autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos, organizados em diversos suportes de informação que empreguem tecnologias de comunicação remota sob a tutoria de professores qualificados, com carga horária para momentos presenciais e a distância. Ainda sobre isso, Bertolin e Marchi (2010, p.131), afirmam que:

> as disciplinas semipresenciais vêm ao encontro dos interesses e das necessidades dos cursos de graduação, uma vez que a utilização de métodos e de ferramentas vinculadas à educação a distância possibilita aos acadêmicos a aproximação e a apropriação no uso das tecnologias de informação e comunicação.

A semipresencialidade é, então, uma proposta que reflete uma tendência educacional nas instituições de educação superior do país e uma aposta na ampliação das possibilidades de interação no fazer pedagógico. Por isso, o aperfeiçoamento desta modalidade nos cursos de graduação está vinculado à constante reflexão acerca de tal iniciativa com participação da instituição; dos docentes e dos discen-

3. Salienta-se que, para os propósitos deste trabalho, foram considerados apenas os alunos que até o final dos semestres de 2015, ainda tinham condições de aprovação considerada a prova de 2ª época.

4. Participaram desta pesquisa 150 alunos matriculados nos cursos de Administração, Direito, Ciências Contábeis, Engenharia Metalúrgica, Superior Tecnológico em Logística e Superior Tecnológico em Recursos Humanos.

tes, demandado, dessa forma, pesquisas e avaliações em relação à qualidade da modalidade como um todo. Para a realização desta pesquisa, foram analisados os resultados de 150 alunos na faixa etária de 19 a 45 anos. Desses, 62% são do sexo feminino. Nossos dados são oriundos de dois questionários aplicados a esses participantes. No primeiro questionário, objetivamos identificar quais eram as ações realizadas com mais frequência na web e, para tanto, os alunos tinham que numerar as atividades realizadas em ordem de regularidade, conforme a escala de 1 a 10. Em um universo de 123 respondentes, obtivemos os seguintes resultados em relação às atividades apontadas como a de maior frequência.

ATIVIDADES REALIZADAS NA INTERNET	ATIVIDADE INDICADA COMO 1ª OPÇÃO	(%)
Jogos individuais *on-line*	42	34,14
Pesquisa acadêmica	3	2,43
Uso de redes sociais (facebook, Instagram, twiter...)	29	23,57
Enviar e ler *e-mail*	16	13
Baixar músicas e filmes	14	11,38
Participar de ambientes de realidade virtual como *Second Life*	4	3,25
Criar um texto	0	0,81
Baixar/fazer download de material	12	9,75
Fazer cursos *on-line*	0	0,81
Fazer/atualizar *blog*	0	0,81
Total	123	100

Fonte: criação própria a partir de dados da pesquisa.

Analisando esses resultados, pode-se perceber que o estágio em que se encontram os alunos ainda é predominantemente o de alfabetização digital que pressupõe apenas habilidades básicas para o uso de computadores e da internet. O percentual de alunos que se comportam como 'consumidores de informação' soma 55,27% (Jogos individuais *on-line*, baixar músicas e filmes, baixar/fazer *download* de material). As atividades que evidenciam algum grau de autoria somam 38,19% e são elas: usar as redes sociais, realizar pesquisa acadêmica, enviar e ler *e-mail*, criar texto, fazer cursos *on-line*, fazer/atualizar *blog*.

A partir desse resultado e buscando uma melhor compreensão sobre o nível de fluência digital, 119 alunos, dos 150 pesquisados, responderam a um novo questionário composto por 10 perguntas nas quais eles tinham como opção de resposta as alternativas **SIM, NÃO** e **NÃO SEI RESPONDER (NSR)**. Então, compreendendo que a fluência digital é "condição básica para realizar outros muitos aprendizados que condicionam as possibilidades futuras de educação e formação de pessoas" (COLL; ILLERA, 2010, p. 290), buscou-se mapear os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para sua promoção, conforme Warschauer (2006).[5]

COMPETÊNCIAS BÁSICAS PARA A PROMOÇÃO DA FLUÊNCIA DIGITAL	SIM	NÃO	NSR
1. Conhece atalhos que facilitam a realização das tarefas como, por exemplo, selecionar texto, copiar, colar etc.	100%	0%	0%
2. Sabe salvar e recuperar a informação no computador e em diferentes suportes (pen drives, disco rígido, pastas etc.)	92%	0%	8%
3. Sabe utilizar os editores gráficos para fazer desenhos, gráficos simples, armazenar e imprimir trabalhos.	51%	33%	16%
4. Conhece as formas de escrita específicas de cada ferramenta como bate papo, fórum, e-mail etc.	15%	67%	18%
5. Sabe qual o melhor momento para utilizar cada um dos recursos como e-mail, fórum, rede social, entre outros.	42%	8%	50%
6. Conhece diferentes sites de busca.	3%	79%	18%
7. Constrói suas próprias informações confiáveis a partir de diversas fontes.	23%	39%	38%
8. Lê textos em diversas fontes de informação (sites, blogs, revistas, jornais etc.)	48%	52%	0%
9. Utiliza as informações como apoio para a construção de novas ideias.	17%	64%	19%
10. Busca se certificar sobre a validade da informação a qual tem acesso pela internet.	2%	94%	4%

Fonte: adaptado de Warschauer (2006).

5. WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão digital: a exclusão digital em debate.** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2006.

Merece atenção o fato de 67% dos respondentes afirmarem desconhecer as formas de escrita específicas de cada ferramenta utilizada na internet. Isso se torna evidente ao analisarmos algumas interações via fórum[6] nas quais se percebe, claramente, a dificuldade que o aluno tem de se posicionar diante de qualquer questão. Outro ponto preocupante diz respeito ao fato de 79% dos alunos não conhecerem diferentes *sites* de busca. O que também se torna claro pelo alto índice de trabalhos/textos, cujas referências são limitadas a apenas 1 *site*[7]. Além disso, a autoria é outro aspecto de relevância nesse contexto: 39% dos alunos afirmaram não construírem suas próprias informações e 38% disseram não saber responder à questão. Essa posição é confirmada pela questão de número, 9 na qual 64% dos alunos afirmaram não utilizar as informações para a construção de novas ideias. Por fim, parece não ser importante para os alunos a validade das informações apresentadas, visto que 94% apontaram não se certificarem sobre a confiabilidade dessas.

Considerações finais

Entende-se que uma melhor compreensão a respeito da complexidade e amplitude do acesso às tecnologias de informação e comunicação permite um melhor aproveitamento dos alunos na modalidade semipresencial. É necessário compreender que o simples fato de ter acesso aos equipamentos e à conectividade não garantirá um bom uso das ferramentas, ou ainda, ao bom desenvolvimento do letramento digital.

Diante disso, neste trabalho, buscou-se fazer um mapeamento do nível de fluência digital que, conforme estudos apontam, é condição básica para o letramento digital. Constatou-se que grande parte dos alunos não apresenta fluência digital, comportando-se como meros "consumidores de informação". Essa fluência, no entanto, cria condições para o envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância.

---

6. Grande parte dessas questões aqui mencionadas esteve presente em pesquisa anterior, cujos resultados ainda serão divulgados.

7. *Idem.*

Diante do exposto, ficamos cientes dos desafios inerentes à EaD e, consequentemente, às questões que dizem respeito ao desenvolvimento do letramento digital. Os resultados de nosso trabalho apontam que a Educação a Distância dá aos estudantes muitas possibilidades diferentes, em muitos casos, daquelas oferecidas pela educação presencial. Por último, destacamos que há muitas perspectivas de análise nessa mesma área e que nosso trabalho não tem um caráter conclusivo. Esse fato aponta para um terreno fértil e oportuno na perspectiva de outras abordagens teóricas que possam aprofundar essa discussão.

Referências

BEHAR, Patrícia Alejandra. *Competências em educação a distância*. Porto Alegre: Penso, 2013.

BERTOLIN, J. C. G; DE MARCHI, A. C. B. Instrumentos para avaliar disciplinas da modalidade semipresencial: uma proposta baseada em sistemas de indicadores. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 131-146, 2010.

COSCARELLI, Carla Viana. Letramento digital. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. In: _____; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). *Letramento digital:* aspectos sociais e práticas pedagógicas. 2ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007.

COLL, C. e RODRÍGUES ILLERA, J. L. Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital: as TIC no currículo escolar. In: COLL, C. e MONEREO, C. (Orgs.) *Psicologia da educação virtual*: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FURTADO, R. N. M. Letramento digital na educação a distância: reflexões sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Solar. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 14, n1, 2015.

LEA, M. R.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v23, n2, p. 157-172. 1998.

LEA, M. R.; STREET, B.V. The "academic literacies" model: theory and applications. *Theory into practice*, 45(4) pp. 368–377. 2006.

LEE, WILLIAM W. OWENS, D. L. *Multimedia based instructional design*. San Francisco: Jossey-Bass. 2000.

LÊDO, A.C.O. *Letramentos acadêmicos*: práticas e eventos de letramento na educação a distância. Dissertação de mestrado, Departamento de Letras. Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2002.
STREET, B. V. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
STREET, B. V. Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

MODALIDADE DEÔNTICA NO GUIA DIDÁTICO DO PROFESSOR

EDINA MARIA ARAÚJO DE VASCONCELOS (UFC)

Introdução

Este artigo apresenta os estudos preliminares de uma pesquisa realizada no âmbito do Doutorado, na qual pretendemos observar a expressão da Modalidade Deôntica (MD) na linguagem metadiscursiva do Guia Didático do Professor (GDP). Partimos do princípio que o GDP é um gênero discursivo específico, que está presente no livro didático de publicação exclusiva para o professor, também conhecido como Manual do Professor (MP). Na pesquisa em andamento, intentamos analisar a MD no discurso dos autores de livros didáticos de língua inglesa do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para o ensino médio. Salientamos que a ênfase será dada à seção de orientações sobre o ensino de gramática do GDP, mas por se tratar de um recorte, este artigo limita o seu *corpus* ao GDP de apenas um livro didático do Programa; a saber, a obra *High Up*, de autoria de Reinildes Dias, Leina Jucá e Raquel Faria. A obra foi publicada pela Editora Macmillan e constou no catálogo do PNLD, vigente para triênio 2015-2016-2017.

A expressão da modalidade linguística tem sido objeto de estudo em vários trabalhos acadêmicos, que apresentam enfoque em diferentes discursos ou a luz de diferentes teorias; as investigações abordam desde questões voltadas para o ensino (ARAÚJO; TIMÓTEO, 2011; LOPES, 2009), bem como a teorização a respeito da linguagem (CASSEB-GALVÃO, 2011; MENDONÇA, 2010;), passando por gêneros textuais diversos (ALVES, 2007; BATISTA, 2015) e análises relacionadas à comparação e generalizações no cruzamento entre as línguas (RUBINSTEIN, 2012; SHAFFER; JARQUE; WILCOX, 2011).

Por outro lado, as pesquisas com relação ao Livro Didático (LD) têm sido frequentes, especialmente por ser ele uma ferramenta de ensino relevante e, de certa forma, privilegiada pelas políticas públicas que investem na aquisição deles para a educação básica. Tratando especificamente do LD voltado para o ensino de línguas, citamos como exemplo os trabalhos de Vieira e*t al* (2007) e Dias e Cristovão (2009); os quais, sob a perspectiva da Linguística Aplicada como área de conhecimento, contribuem para traçar o panorama que vai desde a história do LD, até critérios de avaliação do mesmo, passando por questionamentos sobre a sua importância e utilização enquanto ferramenta de ensino.

Nessa esteira de pesquisas, também encontramos Alcântara (2010), que estuda as categorias tempo, modo e aspecto; Gondim (2012), com sua investigação a cerca das capacidades de linguagem proporcionadas nos exercícios propostos ao aluno, e Lemos (2016), cujo trabalho discorreu sobre a referenciação dêitica. Estas autoras problematizaram questões abordando o LD de língua portuguesa, mas é possível encontrar também estudos cujo enfoque se dá no LD de língua estrangeira; este é o caso de Araújo e Coan (2013), que semelhantemente a Alcântara (2010), também investigou as categorias tempo, modo e aspecto, mas com relação a LDs para o ensino de língua francesa, e Moreira (2013), que apresenta uma análise descritivo-analítico, de cunho qualitativo, acerca das relações entre os modos verbal e visual presentes em duas coleções de LDs para o ensino de língua espanhola.

É notório, portanto, que o LD tem sido bastante estudado, pois como afirma Cemim (2003, p. 283), ele tem “presença garantida no espaço escolar”, e ainda que não seja a única ferramenta de ensino, é muito importante e utilizado em larga escala, já que é um instrumento que orienta o ensino-aprendizagem. Contudo, nos trabalhos citados, a voz do autor, que constitui o GDP, é tratada como assunto periférico, pois pouco se fala a respeito disso. No entanto, entendemos que se trata de um discurso, uma vez que apresenta os elementos indispensáveis ao ato comunicativo, a saber, os interlocutores (locutor e alocutário), o referente (o que se diz), a forma de dizer (em qual língua) e o contexto (restrito e amplo), como está descrito em Oliveira (2007, p. 2).

Assumimos, portanto, que o GDP é gênero discursivo e mesmo que esteja atrelado ao manual do professor, ele é o discurso do autor na relação comunicativa entre este o seu leitor. Acreditamos que o fato de estar vinculado ao Manual deve-se apenas a uma questão de publicação ou facilidade de acesso, já que as editoras o disponibilizam tradicionalmente, no final do Manual do Professor.

Referencial teórico

A Modalidade é uma categoria linguística que, segundo Nogueira (2011, p. 61), defini-se como uma "qualificação do enunciado relativa ao julgamento do falante sobre a verdade de uma proposição". Os desdobramentos advindos desse "julgar" implicam em questões pertinentes ao estudo científico da linguagem, a saber, a Linguística, uma vez que modalizar diz respeito a "como se diz o que se diz" (ARAÚJO; TIMÓTEO, 2011, p. 311); portanto, modalidade se insere no domínio semântico-discursivo da língua e interfere nos processos de comunicação através da linguagem verbal.

O estudo sobre a modalidade remete aos gregos e às suas investigações no campo da Lógica. Lopes (2012, p. 49) afirma que a modalidade alética, ou aristotélica, surge em meio aos estudos lógicos e versam sobre a noção do possível e do necessário para realizar um equacionamento veridictório das proposições; ou seja, é a determinação do valor de verdade de um enunciado. Depois disso, a modalidade passou a ser interesse da Retórica clássica, em que se falava de argumentar dialeticamente; colocava-se então o debate sobre o que é verossímil e as proposições prováveis alimentavam o raciocínio; é o que chamamos de modalidade dialética.
Segundo Nogueira (2011, p. 60), a modalidade alética diz respeito à verdade da proposição, enquanto que a dialética demonstra a tese pela argumentação.

Apesar de que quando se fala de modalidade geralmente se retoma a noção de possível/ necessário que vem da lógica, Nogueira (2011) afirma que a modalidade linguística vai além dessas nuances e aborda, por exemplo, a utilização dos verbos de opinião, os quais são responsáveis por marcar a atitude do enunciador com re-

lação ao conteúdo enunciado. Para a autora, a grande diferença da modalidade linguística é acrescentar à análise o elemento pragmático, ou seja, é necessário "considerar a pressuposição do indivíduo na avaliação da verdade de uma proposição no contexto de uma interação verbal" (NOGUEIRA, 2011, p. 61); em outras palavras, é a subjetividade que entra em cena, e que diferencia a modalidade aristotélica da linguística; aliás, Palmer (1986, p. 16) afirma que a subjetividade é um critério para a modalidade.

Sobre a classificação da modalidade, Araújo e Coan (2013) resumem o assunto da seguinte forma:

> A caracterização clássica da Modalidade encontra base na Lógica Filosófica e divide-se em três tipos: alética (que se relaciona ao valor de verdade das proposições); deôntica (que se relaciona à conduta) e epistêmica (que se relaciona ao eixo do conhecimento). É tratada como uma propriedade de proposições isoladas do contexto comunicativo natural ao passo que, nas abordagens linguísticas mais recentes, é vista como estrutura modal que codifica a atitude do falante em relação à proposição. (ARAÚJO; COAN, 2013, p. 96, grifo nosso)

O que vem a ser então, essa 'atitude do falante'? Segundo Givón (2005), é o julgamento que ele faz a respeito do que a proposição diz; esse julgamento pode ser caráter epistêmico (do eixo do conhecimento) ou deôntico (que é valorativo e inclui, por exemplo, obrigação, manipulação ou poder). Saber como a MD se manifesta no discurso do professor nos leva a compreender como se dá essa relação entre os participantes do evento comunicativo que se dá entre autor e professor via GDP.

Hengeveld (1988, p. 233) salienta que a modalidade compreende os variados meios linguísticos através do quais o falante pode expressar seu comprometimento com aquilo que é verdade na proposição. Por sua vez, Halliday (1995) apresenta uma distinção entre "modalização" (modalidade epistêmica) e "modulação" (modalidade deôntica"). Lopes (2012) afirma que a modalidade epistêmica diz respeito ao julgamento acerca do que é provável acontecer (essa é a modalização), enquanto que a modalidade deôntica é a modulação, diz respeito à conduta. A autora diz que a

modalidade deôntica identifica circunstâncias externas ao participante, pois alguma norma ética ou alguém permite ou obriga que o participante se engaje no estado-de-coisas.

Os modalizadores deônticos atuam no enunciado para expressar o comprometimento do falante com a permissão ou obrigação. Um exemplo dessa atuação encontra-se na utilização do imperativo nos enunciados, uma vez que estes representam o desejo do falante de que uma ação seja executada.

Metodologia

O funcionalismo linguístico considera a língua em uso; portanto, nessa forma de olhar a linguagem, é necessário reconhecer o papel dos gêneros textuais na comunicação verbal, os quais são "artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano" (MARCUSCHI, 2002, p. 30). Isso significa dizer que, ao interagir por meio da linguagem verbal, o homem se vale de gêneros para realizar-se linguisticamente. Para o mesmo autor, o que define esse artefato não é exatamente a sua forma ou estrutura linguística, mas sim o seu aspecto sócio-comunicativo e a sua funcionalidade (MARCUSCHI, 2002, p.21).

O gênero textual propicia a interação por meio da linguagem, e é por meio da interação humana que a linguagem se estabelece; nesse sentido, Bakhtin (2010, p. 127) defende que não é o sistema abstrato das formas linguísticas que deve ser o a essência da língua, nem tampouco a produção individual e monológica, realizada de forma isolada, ou ainda o ato psico-fisiológico envolvido nessa produção, mas sim que o interesse deve estar no "fenômeno da interação verbal", pois é esse que "constitui assim a realidade fundamental da língua".

Então, a linguagem se realiza através dos gêneros textuais evocados pelos participantes do ato comunicativo. Portanto, afirmamos que o GDP é um gênero textual e um meio de interação entre autor e professor bastante significativo, cuja função é o aprofundamento das bases teórico-metodológicas nas quais o livro do aluno foi construído; o GDP pode conferir mais segurança e autonomia para que o professor desenvolva melhor as propostas do livro do aluno (cf. MARCUSCHI, 2002). A

importância do GDP é reconhecida pelas editoras, que na grande maioria dos casos, o disponibilizam em uma edição dedicada ao professor, e ainda tem as seguintes funções:

> [...] esclarecer a organização do livro, inclusive no que diz respeito aos objetivos a serem atingidos nas atividades; de fornecer subsídios para a avaliação dos resultados de ensino, assim como para a ampliação e adaptação das propostas que figuram no livro; de também fornecer subsídios para a atualização e formação do professor, apresentando bibliografia básica, sugestão de leituras suplementares, de integração com outras disciplinas ou de exploração de temas transversais. (CEMIM, 2003, p 686)

Portanto, salientamos a importância de uma investigação da modalidade deôntica no GDP, pois as pesquisas costumam se deter no LD destinado ao aluno. O gênero abordado no estudo que propomos torna-se passível de uma análise com relação à modalidade deôntica, pois o texto reproduz a subjetividade do autor. Na obra *High Up* o GDP encontra-se no final da edição do Manual; ele é composto de cinco seções dispostas na seguinte sequência: 1) Visão geral da coleção; 2) Pilares essenciais à coleção (Visão de linguagem, Visão de aprendizagem, Letramento crítico, Letramento digital, Letramento multimodal, Gêneros, Interdisciplinaridade, Autonomia e protagonismo do aluno, O professor pesquisador, Avaliação); 3) Orientações específicas para o trabalho com as unidades; 4) Indicações de leitura; 5) Referências bibliográficas.

Dentre estas subdivisões, nos interessa exatamente a seção 3, que trata das orientações para o trabalho do professor com relação às unidades presentes no livro do aluno (as quais podem ser a leitura, a escrita, entre outras) e nos deteremos ao que diz respeito ao ensino de gramática; pois nela está contém o discurso do autor no que diz respeito às atividades com relação às estruturas gramaticais, e analisaremos o que está relacionado com obrigações e permissões negociados pelo usuários do evento comunicativo em questão, ou seja, o autor do LD e o professor.

A obra *High Up* apresenta três momentos em que se propõe ao ensino da gramática: *Grammar*, *In other words* e *Practice makes perfect*. Observaremos no corpus, os seguintes aspectos, propostos conforme Lopes (2012, p. 108):

- Sintáticos: verbos plenos, auxiliares modais, advérbios, adjetivos;
- Semânticos: valores que expressão obrigação, permissão (sugestão, concessão e/ou autorização) e proibição;
- Fonte e alvo deônticos: autor e professor
- Pragmático-discursivo: marcas da asseveração ou atenuação da força ilocucionária para reforço ou mitigação do sentido deôntico.

Considerações finais

O quadro abaixo apresenta um trecho com enunciados instrucionais do autor do livro com relação ao conteúdo de gramática:

Quadro 01. Trecho do GDP do livro *High Up*.

IN OTHER WORDS
Ao iniciar essa seção, em cada uma das unidades do livro, verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre os tópicos gramaticais que estão sendo explicados. Se julgar conveniente, pedir a diferentes alunos que leiam as explicações e os exemplos fornecidos na seção. Desafiá-los a explicar, com suas próprias palavras, as regras gramaticais propostas. Incentivá-los a ter esta seção como referência para os seus estudos e enfatizar a necessidade de voltar a ela para revisar e aprender mais, ao longo de todo o ano letivo.

Fonte: Dias, Jucá e Faria, 2013, p. 11.

No aspecto sintático, observamos a expressão da modalidade deôntica com relação à alta incidência de verbos plenos, ou seja, verbos utilizados em seu sentido prototípico, o que produz um efeito no grau de assertividade do que está sendo asseverado pelo enunciador. Com relação ao aspecto semântico, observamos que o infinitivo impessoal é utilizado com o valor de imperativo, como é o caso de “verifi-

car/ pedir). O valor de obrigação é instaurado pelo enunciador, mas para atenuar a força ilocucionária, o enunciador utiliza a estrutura condicional, no caso de "se julgar necessário). Com relação ao alvo deôntico, observamos que o autor do livro didático se direciona ao professor ao utilizar verbos no imperativo pessoal, mas também se dirige ao aluno (desafiá-los; incentivá-los).

O fenômeno da modalidade deôntica suscita questões relevantes nos estudos linguísticos, pois está presente nos processos de comunicação verbal. O que pretendemos mostrar nesse artigo é o início das investigações, mas precisamente o modelo de análise que pretendemos realizar. Contudo, reconhecemos que é necessátio um maior aprofundamento nas questões relacionadas ao tema.

Referências

ALCÂNTARA, Maria Polyanne Andrade de. *O livro didático de língua portuguesa e o tratamento dado às categorias tempo, aspecto e modalidade*: uma análise histórico-comparativa entre as décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000. Fortaleza, a autora. 2010.

ALVES, Rosângela Jovino. A modalização nos discursos de uma autoridade política e de uma autoridade religiosa. *Revista de Ciências Humanas*, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal de Viçosa. Viçosa: v7, n1, p. 57-67, 2007.

ARAÚJO, Alexandra; COAN, Márluce. A categoria Modalidade no ensino de Francês: análise de Livro Didático. *Acta Scientiarum. Language and Culture*: revista da Universidade Estadual de Maringá. Maringá: v35, n2, p. 95-103, 2013.

ARAÚJO, Juliana Geórgia Gonçalves de; TIMÓTEO, Lidianeiza de Moura. Modalidade linguística e o ensino de língua portuguesa: uma abordagem funcionalista. In: NOGUEIRA, Márcia Teixeira; LOPES, Maria Fabíola Vasconcelos (orgs.). *Modo e modalidade*: gramática, discurso e interação. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

BATISTA, Raquel Uchôa. *A modalidade deôntica como expressão de valores vitorianos na peça Lady Windermere's Fan*. Fortaleza, a autora, 2015.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. O componente evidencial da linguagem. In: NOGUEIRA, Márcia Teixeira; LOPES, Maria Fabíola Vasconcelos (orgs.). *Modo e modalidade*: gramática, discurso e interação. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CEMIM, Juliana. Gênero do discurso no manual do professor no livro didático do professor de língua portuguesa. In: Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 5, 2002, Curitiba: *Anais...* Curitiba: Mídia Curitibana, 2003, p. 683-691.

DIAS, Reinilde; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia (orgs.). *O livro didático de língua estrangeira*: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

GIVÓN, T. Tense-Aspect-Modality. Propositional modalities. In: GIVÓN, T. (ed.). *Context as other minds*: the pragmatics of sociality, cognition and communication. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 2005.

GONDIM, Ana Célia Lima. *Desenvolvimento das capacidades de linguagem através das atividades dos livros didáticos de português língua estrangeira*. Fortaleza: a autora, 2012.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Alnold, 1985.

HENGEVELD, K. *Layers and operators in functional grammar*. J. Linguistics, 1989.

DIAS, Reinildes; JUCÁ, Leina; FARIA, Raquel. *High up*. Cotia, SP: Macmillan, 2012.

MENEZES, Leia Cruz de. *Expressões linguísticas modalizadoras deônticas em função argumentativa: um exercício de análise retórico-funcional*. Fortaleza: a autora, 2011.

LEMOS, Ana Cátia Silva de. *Os processos de referenciação dêitica em livros didáticos do ensino médio*. Fortaleza: a autora, 2016.

LOPES, Maria Fabíola Vasconcelos. *A modalidade deôntica na aula de inglês ministrada em português*. Fortaleza: a autora, 2009.

_____. *Gramática de significados*. Fortaleza: Edições UFC, 2012

MARCUSCHI, Luíz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOREIRA, Hiran Nogueira. *As relações entre os modos visual e verbal em atividades de compreensão leitora*: um estudo da multimodalidade em coleções didáticas de espanhol/língua estrangeira. Fortaleza: o autor, 2013.

NOGUEIRA, Márcia Teixeira. Modalidade e argumentação. In: NOGUEIRA, M. T.; LOPES, M. F. V. (orgs.). *Modo e modalidade*: gramática, discurso e interação. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

OLIVEIRA, J. N. M. Elementos constituintes do discurso: uma análise em redações escolares. In: Fórum de Estudos Linguísticos, 9, 2007, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: 2007.

PALMER, F. R. *Mood and modality*. London: Cambridge University Press, 1986.

PESSOA, Nadja Paulino. Modalidade deôntica e discurso publicitário: a construção da persuasão. In: NOGUEIRA, M. T.; LOPES, M. F. V. (orgs.). *Modo e modalidade*: gramática, discurso e interação. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

RUBINSTEIN, Aynat. *Roots of modality*. Doctoral dissertation, University of Massachusetts, Amherst, 2012.

SHAFFER, Barbara; JARQUE, Maria Josep; WILCOX, Sherman. The expression of modality: Conversational data from two signed languages. In: NOGUEIRA, Márcia Teixeira; LOPES, Maria Fabíola Vasconcelos (orgs.). *Modo e modalidade*: gramática, discurso e interação. Fortaleza: Edições UFC, Cap. 1, p. 11-40.

VIEIRA, Josenia Antunes et al. *Reflexões sobre a língua portuguesa*: uma abordagem multimodal. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

MULTILETRAMENTOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA – ANALISANDO QUESTÃO DO ENEM

ISOLDA ALEXANDRINO SILVA BEZERRA LACERDA (UPE)
KLEBER FERREIRA COSTA (UPE)
RENATA FERREIRA RIOS (UPE)

Introdução

Nascimento (2011), em seu artigo: Multiletramentos: iniciação à análise de imagens propõe a ampliação dos multiletramentos na educação básica de forma que ultrapasse o ensino de línguas e chegue à sociedade. Neste artigo, propomos discutir os multiletramentos em língua estrangeira/inglês com estudantes de Letras, monitores de grupo de pesquisa, para oportunizar a discussão sobre os multiletramentos a partir das questões do ENEM/2015 usando por base a Gramática Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006). O que motiva essa discussão com professores em formação inicial é o papel que cada um assume enquanto professor de linguagem e seu compromisso de integrar, numa sociedade com temáticas socioculturais emergentes, a mediação entre interação, linguagem multimodal e criticidade.

Assim, o ENEM – por ser uma avaliação em longa escala – é propício para servir como questão de análise, pois nele, alunos de diferentes realidades educacionais se apropriam das mesmas perspectivas, motivo que articula o fazer pedagógico para uma reflexão sobre as tendências em linguagem e ensino que, pela dinâmica da sociedade, conquista espaço e exige pesquisa e apropriação de saberes como é o caso dos multiletramentos no ensino de línguas estrangeiras.

Com base no exposto, este artigo objetiva reconhecer estratégias de análise de imagem que favoreçam o estudo dos multiletramentos em língua estrangeira/ inglês, toda a pesquisa visa encorajar estudantes em formação inicial, a se apropriar da articulação destas estratégias de análise para, em momentos de extensão, orientar estudantes do ensino médio a interpretar um texto multimodal.

Os multiletramentos no ensino aprendizagem de línguas – contexto atual

A percepção sobre o espaço globalizado vem desencadeando diferentes perspectivas no sentido de um olhar mais aguçado sobre o tempo, o espaço, as transformações e as múltiplas linguagens e sentidos. Nesse contexto, propostas pedagógicas e curriculares avançam contra o tempo para se adequarem às mudanças dessa época, mesmo que de forma lenta, mas direcionando concepções e práticas. É o que acontece com o ensino de língua estrangeira moderna que na vertente de língua adicional, precisa ajustar seu método de ensino para inserir abordagem que fortaleça aspectos linguísticos e discursivos articulando os multiletramentos na construção de sentidos, uma apropriação de recursos que possibilita compreender e produzir textos orais e escritos com significado e crítica social.

No entanto, pesquisas apontam (ANJOS, 2013) que a qualidade como esse ensino é oferecido não revela uma aprendizagem significativa com relação à compreensão e à produção de textos orais e escritos, o que prejudica a competência linguística no ato comunicativo, revelando, portanto, um ensino-aprendizagem em língua estrangeira com marcas em métodos com ênfase em tradução e gramática ou leitura superficial.

Nos documentos preliminares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2016), no item Objetivos para aprendizagem do componente curricular língua estrangeira moderna na Educação Básica, a preocupação em articular a relação entre elementos verbais, não verbais e multimodais na construção de sentidos tem revelado o quanto as diferentes leituras transcendem à decodificação e amplia horizontes para à formação da cidadania.

> apropriar-se de recursos linguístico-discursivos para compreender e produzir textos orais e escritos na língua adicional, articulando a relação entre elementos verbais, não verbais e multimodais na construção de sentidos, tendo em vista a interlocução e o propósito do texto (BRASIL, BNCC, 2016).

Com base nesse objetivo voltado à integração das linguagens, observa-se a necessidade de explorar a interlocução e o propósito do texto que se apoia em recursos linguístico-discursivos articulando a relação entre multiletramentos, que segundo Rojo e Moura (2012), essa relação:

> [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO; MOURA, 2012, p.13).

Os multiletramentos aqui conceituados, já são enfatizados no ensino-aprendizagem de língua portuguesa e estrangeira desde as Orientações Curriculares Nacionais (2006) e toma espaço no discurso de especialistas como Kleiman (2007) quando afirma “Acreditamos que o ensino de Língua Estrangeira, na perspectiva do letramento, possibilita transformação social, política, econômica, cognitiva e linguística”; e em Baptista (2010), na perspectiva do letramento crítico, aponta para o ensino de língua estrangeira de forma a “conduzir os alunos a questionarem e avaliarem como são construídas e mantidas determinadas ideologias nos mais diversos textos no interior das distintas práticas discursivas” (BAPTISTA, 2010, p. 123).

Todavia, trabalhar os multiletramentos necessita reorientar a formação inicial e continuada do professor de língua estrangeira, proporcionando primeiro, encontrar o sentido dessa disciplina no currículo como já propõe Anjos (2013, p. 17), em seu

artigo Letramento em Língua Estrangeira, depois é integrar o professor na análise, na interpretação e na produção/compreensão de sentido das diversas linguagens e semioses diante de sua realidade social, pois os multiletramentos correspondem a "multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa" (ROJO e MOURA, 2012, p. 13, *apud* o grupo de Nova Londres, 2006 [2000/1996] p. 10).

Assim, percebe-se também, a necessidade de integrar à formação desse profissional o 'letramento crítico', prática em que os questionamentos da realidade do estudante se tornam presentes no espaço da sala de aula. Em Bauman (2001), na obra Medo Líquido, encontra-se o questionar a vida líquida possível de transformação e desaparecimento no contexto da pós-modernidade, esse seria um bom momento para inserir questionamentos sobre temas em esferas local e global, assim como contribuir para a formação cidadã do jovem protagonista.

Descobrindo a gramática visual em questão da avaliação do ENEM

Para o desenvolvimento da análise com questão do ENEM, tomou por base os estudos da Gramática visual (Kress; Van Leeuwen, 1996; 2006) e a discussão sobre as três funções centrais: a primeira, intitulada de Representação narrativa, que se caracteriza por representar ações, movimentos, direção, gestos, orientação corporal, inserção de pessoas, entre outros elementos[1]. Com seus processos a) processos de ação; b) processos de reação; c) processos mentais e d) processos verbais;

A segunda, a função de Interação que articula as imagens via contato das pessoas, visualização e ângulo, proporcionando quatro processos para análise: a) o contato; b) a distância social; c) a atitude e d) a relação de poder, e por fim a função Composicional, que avalia o enquadramento, o posicionamento dos objetos na imagem. Sendo descrito pelos seguintes processos: a) o valor da informação; b) o enquadramento e a saliência.

1. No artigo Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. Linguagem & Ensino NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do. BEZERRA, Fábio Alexandre. HEBERLE, Viviane Maria (2011), há um detalhamento sobre cada função.

Após o conhecimento dessas funções em grupo de estudo e pesquisa, iniciamos a descrição metodológica da atividade de aplicação da questão do ENEM e a coleta dos dados com as análises dos resultados. Para situar o contexto de aplicação e os sujeitos, tivemos a participação de doze (12) monitores, que estudam Os multiletramentos no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. O grupo é misto entre estudantes de Letras-Português/Inglês e Letras-Português/Espanhol e para registro da análise dos resultados, elegemos a questão de Inglês de nº 93, do ENEM/2015, pela maior quantidade de participantes de língua inglesa no dia da aplicação. Observe abaixo a questão; o passo a passo da aplicação, com os resultados e as análises.

Análises da questão 93 (Língua Inglesa) do ENEM/2015



Imagem 01. Caderno de prova Amarelo do ENEM/2015 - Questão 93.
RIDGWAY, L. Disponível em: http://fborfw.com. Acesso em: 23 fev. 2012.

Na tira da série *For better or for worse*, a comunicação por um determinado momento fica comprometida porque:

a) as duas amigas divergem de opinião sobre futebol.
b) uma das amigas desconsidera as preferências da outra.
c) uma das amigas ignora que o outono é temporada de futebol.
d) uma das amigas desconhece a razão pela qual a outra a maltrata.
e) as duas amigas atribuem sentidos diferentes à palavra *season.*

Após momentos de estudo sobre as categorias de Kress e Leeuwen (1996; 2006) e os multiletramentos, o momento da aplicação foi guiado pela pergunta escrita a seguir, para que fosse respondida e devolvida: como descrevemos a imagem da questão 93? Vale salientar que os estudantes monitores foram orientados para que, primeiro fizessem a leitura da imagem e assim descrevessem-na, para poder fazer a leitura das caixas de diálogo. Veja a transcrição de algumas respostas como amostragem, tendo em vista que as demais tinham respostas muito próximas a estas. Acordamos com os participantes que especificassem suas respostas através de representação por símbolos, mas para análise, usaremos monitores ou relato 1, 2, 3, e 4. Como se observa a seguir:

1. Resposta do símbolo Letras Maiúscula E-B

"A senhora de meia idade aparenta muito triste e a outra alegre e otimista"

2. Resposta do símbolo: &

"Senhora chateada e a jovem otimista"

3. Resposta do símbolo: Mar

"A primeira está olhando de forma deprimida. A segunda está animada, mas ficou triste com a outra".

4. Resposta do símbolo: Baixinha

"A primeira personagem se mostra insatisfeita com algo, a outra está animada, mas acaba perdendo a animação por conta do humor da outra".

De acordo com as categorias da Gramática visual percebe-se que a função de Representação é bem definida pelo *processo verbal* (uso de balões para cada pessoa); os gestos e a expressão corporal (correspondem às respostas dos monitores) quando respondem: "a senhora de meia idade aparenta muito triste" (resposta do monitor 1) – pelo aspecto de 'senhora'; "senhora chateada" (resposta do monitor 2) – expressão facial; "olhando de forma deprimida" (resposta do monitor 3) – também expressão facial; e "mostra insatisfeita" (resposta do monitor 4) – denotando mais ainda essa aparência.

O *processo de reação* é percebido quando o monitor 3 responde: "A segunda está animada, mas ficou triste com a outra" e no 4 em: "a outra está animada, mas acaba perdendo a animação por conta do humor da outra". *Os vetores*, ou seja, a posição de uma em relação à outra denota o choque da informação, numa relação causa e consequência, pois no *processo de reação*, pelos resultados obtidos, algo que foi expresso provocou a mudança de humor, de reação na segunda personagem.

Na função de Interação que se justifica pela forma visual de como a imagem se apresenta, no *processo contato*, os monitores logo encontraram o olhar dos personagens atentos um para o outro, ficando no relato 3 essa identificação: "A primeira está olhando de forma deprimida", mostrando um personagem próximo do leitor, do ponto de vista da imagem, e com uma relação de poder (poder da informação), pela presença marcante (da senhora) sobre a outra personagem.

Na resposta do monitor 4, fica evidente a percepção de insatisfação da primeira personagem, e ainda nas situações, "aparenta muito triste" (monitor 1); "chateada" (monitor 2); "A primeira está olhando de forma deprimida" (monitor 3); "se mostra insatisfeita com algo" (monitor 4), o que fortalece a hipótese de que algo de errado ou não compreendido está no contato do diálogo das personagens.

Na função da Composição da imagem, o texto se apresenta de forma multimodal (imagem e texto verbal), distribuído nos quadros com bastante *saliência*, que significa entre outros recursos, o tamanho da imagem. Nas análises, este recurso é percebido quando os quatros monitores iniciam seus relatos pela descrição da primeira personagem, porque essa se apresenta muito visível com relação ao tamanho. Quanto ao *enquadramento*, que se justificam pela posição dos sujeitos na imagem, eles aparecem segregados, distantes um do outro com foco na primeira personagem, o que se justifica na análise anterior.

Após essa situação, solicitamos aos monitores que lessem a tirinha e associassem suas descrições às alternativas propostas pela questão 93. Os doze monitores acertaram a resposta "E", de acordo com o gabarito do ENEM, o que mostram que usaram como hipótese para resposta, a segunda fala de cada relato, que correspon-

de à contradição das falas das personagens. Veja: relato 1: “a senhora de meia idade aparenta muito triste e a outra alegre e otimista” ; relato 3: “A primeira está olhando de forma deprimida. A segunda está animada, mas ficou triste com a outra” e o 4: “a primeira personagem se mostra insatisfeita com algo, a outra está animada, mas acaba perdendo a animação por conta do humor da outra”.

Contudo, vale lembrar que apenas um estudante monitor conhecia o sentido de *season* (como *temporada,* e não, como *estação do ano*), no contexto em que está aplicado, pelo fato de ter experienciado um intercâmbio e esta palavra fazia parte do cotidiano do estudante em suas atividades diárias (relato de um monitor).

Considerações finais

Neste artigo buscamos integrar os multiletramentos com as categorias da Gramática visual no ensino de Língua Estrangeira, nessa perspectiva, percebemos o quanto é importante conhecer as funções e os processos que articulam a análise de uma imagem para apropriar-se de recursos linguístico-discursivos na compreensão e produção de textos orais e escritos em língua adicional.

Nas análises descritas, os estudantes monitores se apropriaram das categorias e pelo processo de associação entre categoria e aspectos da imagem, chegaram à resposta correta, entretanto, faltou conhecimento linguístico e de conhecimento de mundo (BRASIL, PCN, 1998), o que seria uma estratégia rápida para se chegar à resposta, exigido para esse tipo de avaliação, se o aluno dominasse a língua em alvo em sua completude.

Porém, se o estudante se apropria, ao menos, das categorias da Gramática visual, independente do ensino de línguas, ele conseguirá, interpretar os diferentes multiletramentos e se tornará um leitor crítico, como pretende Nascimento et al. (2011), em seu artigo: “É importante, contudo, termos em mente que a utilização

dessa perspectiva não se restringe à sala de aula de língua portuguesa ou estrangeira, visto que a linguagem é um elemento que permeia todas as disciplinas".

Nesse sentido, além das outras disciplinas, fica claro (re) significar o ensino de língua estrangeira para que alcance o desenvolvimento de estratégias capazes de revelar os diferentes letramentos que expressam linguagem em todas as suas formas, por isso, começar pela formação inicial, é um bom caminho, pois os estudantes serão futuros professores de língua estrangeira e mais do que métodos de análise, precisam conhecer a língua em alvo em sua dimensão, quer seja com experiência real ou por meio de estratégias de letramentos.

Referências

ANJOS, F. A. Letramento em língua estrangeira. *Presença Pedagógica*. v19. n111. 2013.

BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In. BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (coords). *Espanhol: ensino médio.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos: Língua estrangeira Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Linguagens, códigos e suas tecnologias.* Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em <www.mec.com.br. Acesso 24 abril 2016.

Cadernos de prova do ENEM/2015. Disponível <http://educacao.uol.com.br/noticias /2015/10/30/cadernos-de-prova-do-enem-2015-sao-divulgados.htm. Acesso 04 junho 2016.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional. – o professor como agente de letramento**.** In. CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (orgs.). *Ensino de língua*: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images*: the grammar of visual design. London/NY: Routledge, 1996.

_____. *Reading images:* the grammar of visual design. 2ed. London/NY: Routledge, 2006.
NASCIMENTO, R. G. BEZERRA, F. A. HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v14, n2, p. 529-552, jul./dez. 2011.
ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.) *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

O AGIR DOCENTE NO ENSINO DO ORAL: (RE) CONFIGURAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

EVANY DA SILVA GONÇALVES (UFCG)
MARIA DE FÁTIMA ALVES (UFCG)
ROZIANE MARINHO RIBEIRO (UFCG)

Introdução

Caracterizado como termo de ampla significação, o agir, segundo Bronckart (2006) designa qualquer conduta e/ou comportamento ativo de um organismo. No âmbito dos estudos Interacionistas Sociodiscursivos (doravante ISD) podemos afirmar que todo ser é capaz de desenvolver uma conduta e/ou comportamento especifico em um contexto real. Entretanto, apenas a espécie humana é capaz de desenvolver o agir comunicativo, também definido como agir de linguagem.

Este, segundo o autor, é próprio da espécie humana, caracterizado por uma conduta comunicativa verbal que possibilita a mobilização dos signos e a sua organização em textos que se materializam nas práticas sociais. Ele é apreendido em meio às atividades coletivas e resultam das interações de uso linguístico. O agir de linguagem tem, portanto, como função primeira assegurar o entendimento comunicacional entre os sujeitos para a realização das atividades gerais, dentre elas, o *trabalho*, objeto de nosso interesse neste estudo.

Por muitos anos o trabalho foi tomado como objeto de discussão e investigação por diferentes áreas do conhecimento (Psicologia, Sociologia, Filosofia, Economia, entre outras). Contudo é a partir dos anos 1990 e 2000 que o trabalho e, mais especificamente o trabalho docente, passou a ocupar lugar de destaque nas discussões acadêmicas e científicas. Destacamos neste estudo as contribuições do ISD.

Nele, o trabalho docente tem se configurado como fonte de investigação e reflexão para o aprimoramento das práticas de formação e atuação em contextos de ensino. Fundamentado nos estudos da Ergonomia Francesa e Clínica da Atividade

Jean-Paul Bronckart e colaboradores, definiram o trabalho do professor sob duas dimensões de materialização sobre as quais nos ocuparemos neste estudo: o *trabalho prescrito* e *trabalho realizado.*

O trabalho prescrito, segundo Bronckart (2006), é aquele realizado anteriormente à prática, no ensino, a exemplo de os documentos elaborados pelo professor ou por órgãos governamentais de ensino, voltados para a prática docente. Ele materializa-se nos planos de aula, sequências didáticas, roteiros, planos de curso e documentos referenciais, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), entre outros. O trabalho realizado, por sua vez, diz respeito às atividades desenvolvidas no momento concreto, real de ensino – a aula.

Ambos permitem uma melhor visualização de como têm se configurado as práticas de ensino de docentes no espaço escolar, quer sejam em situações de planejamento e/ou aula.

Ancorados neste ideário, muitos estudiosos da linguística e da educação[1] têm se debruçado sobre o agir docente no ensino de língua e linguagem quer sejam voltados para o ensino em sala de aula, quer seja voltados para a formação inicial e continuada de professores. Estes defendem uma concepção interacionista e dialógica da língua, adotando como objeto de investigação o ensino de leitura, escrita e oralidade nos espaços formativos.

Corroborando com tal posicionamento, o presente estudo é um recorte de um estudo maior[2] que toma como objeto de investigação o agir de duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental no ensino do oral. Nele nos ocuparemos em analisar as reconfigurações do agir no ensino do oral frente às contribuições de uma formação continuada ofertada pela pesquisadora no percurso da pesquisa. Nosso objetivo é discutir de que maneira o agir prescritivo e o agir real no ato de ensino são reconfigurados frente às instruções promovidas pelo curso de formação continuada *Debatendo o oral no espaço escolar: sugestões e reflexões.*

---

1. A título de exemplificação, os estudos de Miranda (2015).

2. Estudo "O agir docente no ensino do oral; cenas de formação e de atuação" referente a pesquisa de mestrado 2014-2016 em andamento.

Fundamentamo-nos em contribuições do ISD, sobretudo, nos estudos de Bronckart (2006; 2008; 2012 e 2013), Machado (2007), Schneuwly e Dolz (2004).

O delineamento linguístico-discursivo deste texto, fundamentado nos princípios do ISD, está estruturado em três tópicos, a saber: 1) *O agir na perspectiva do InteracionismoSociodiscursivo*, 2) *Cenas do curso de formação continuada,* e 3) (*Re)configuração nas práticas de ensino do oral: implicações de uma formação continuada*, seguidos das considerações e referências.

Iniciamos com as discussões sobre o agir na perspectiva do ISD no tópico 1.

O agir na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo

Definido como um projeto da ciência do humano, o ISD não se configura como uma corrente da linguística, da Psicologia ou Sociologia, mas sim, como uma corrente integrada das ciências humanas/sociais.

Emergente por volta dos anos 1980 (séc. XX) sob a orientação de Jean-Paul Bronckart, este projeto teórico-metodológico adota, dentre outros aportes, a problemática do *agir* e sua relevância na construção do desenvolvimento humano como objeto central de discussão.

Este agir compreendido como neutro frente às discussões de ação e atividade, é definido como *agir geral* e *agir comunicativo*. O agir geral, segundo Bronckart (2006), caracteriza-se por se tratar de um agir em que todo ser é capaz de realizar um comportamento ou conduta específica em um contexto real. Quanto ao agir comunicativo, definido como próprio do ser humano, caracteriza-se por uma conduta comunicativa verbal que permite a interação e apropriação dos diversos conhecimentos no meio social.

São a partir destas interações comunicativas que o ser humano interage socialmente, constrói e reconstrói novas condutas e comportamentos sociais, dentre eles, a capacidade de desenvolver seu *trabalho*. Este, segundo Machado (2007), configura-se como

> [...] uma atividade em que um determinado sujeito age sobre o meio, em interação com diferentes "outros", servindo-se de artefatos materiais ou simbólicos construídos socioistoricamente, dos quais ele se apropria,

> transformando-os em instrumentos para o seu agir e sendo por eles transformados.

Assim, o trabalho se materializa a partir das interações sociais e apreensões de atividades coletivas desenvolvidas no cotidiano. Vale definir *atividades coletivas* neste contexto linguístico-discursivo como as estruturas colaborativas que organizam as interações dos indivíduos com o meio, caracterizadas por sua diversificação e classificação de natureza antropológica geral (BRONCKART, 2006). Elas resultam das interações sociais estabelecidas pelos sujeitos ao longo dos anos e, no trabalho, corresponde à conduta de valor econômico, político e social.

O agir docente, seguindo o mesmo ideário de apreensão e aprimoramento das condutas e práticas sociais, é definido como trabalho e, segundo Machado (2007, p.93), corresponde a:

> [...] uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação -, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades especificas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação.

Contudo, o ato de ensinar nem sempre foi tido como trabalho nos estudos e discussões científicas. Ele configurou-se como *trabalho* a partir dos anos 1990 frente às modificações do mercado de trabalho que deu lugar a formação de mão-de-obra especializada e a busca por profissionais eficientes. Foi a teoria da pedagogia tecnicista que interferiu fortemente na organização do mercado de trabalho e currículo de instituições formadoras.

A educação passou a ser alvo de uma vasta quantidade de pesquisas em diferentes disciplinas que, segundo Machado (2007) atrelavam-se aos interesses institucionais sob uma perspectiva reguladora e avaliativa pouco satisfatória a prática docente.

E é neste cenário pouco significativo que a Ergonomia Francesa e Clínica da Atividade, em reação e estas políticas governamentais e discurso totalitarista, começam a adotar o trabalho do professor sob um novo olhar. Para tanto, duas noções centrais postuladas pela Ergonomia Francesa – *trabalho prescrito* e *trabalho realizado*, (reelaboradas por Bronckart e colaboradores) são adotadas como objeto de análise atribuindo aos estudos do agir docente uma percepção reflexiva e de trabalho verdadeiro.

Uma das justificativas para essa atribuição de "trabalho verdadeiro" parte da diferenciação existente entre "trabalho produtivo" e "trabalho improdutivo" que por anos prevaleceu nas teorias tradicionais de atividade fabril e que, graças às mudanças no mundo do trabalho, são problematizadas e colocadas em questão.

Frente a estas contribuições das ciências do trabalho, o ISD adota o agir docente como objeto de investigação, tomando o trabalho prescrito (documentos e prescrições elaboradas anteriormente à prática de ensino) e trabalho real (desenvolvido no momento real da aula) como fonte de investigação no fazer docente.

Estes - agir prescrito e real – permitem uma apreensão do trabalho do professor: seus objetivos, meios e instrumentos didático-metodológicos que vão além das constatação sobre *oque* e *como*. É possível compreender o *porquê* das diferentes formas de configurações do agir do professor em situações de ensino e refletir sobre as possíveis mudanças (reconfigurações) na prática de ensino.

Corroborando com esta assertiva, Medrado (2011) afirma que é como atividade dialógica e dinâmica que o agir, fundamentado nas dimensões motivacionais, intencionais e de recursos, atribui ao ensino o valor de trabalho. Este pressupõe a existência de um *actante* (neste caso, o professor) dotado de recursos para desenvolver uma determinada atividade. Estes recursos são oriundos de formações anteriores (formal ou experiencial) que o capacitam a agir sobre uma determinada realidade considerando seus objetivos pré-definidos.

Nos últimos anos a formação docente, voltada para formação destes profissionais, tem ganhado destaque nas pesquisas e políticas educacionais adotando uma nova concepção de ensino e de professor necessária para melhor compreender o agir sob um olhar reflexivo. Segundo Machado (2004), em *A formação de professores como locus de construção de conhecimentos científicos*, o processo de formação inicial e continuada tem vivenciado mudanças epistemológicas significativas no conceber do profissional nos dias atuais.

Para ela, este “processo de formação de professores [...] vem sendo visto, há algum tempo, não como um processo de transmissão de conhecimentos científicos efetivado pelo formador-pesquisador, mas como um local de reflexão sobre as práticas dos professores” (MACHADO 2004, p.161). Estas práticas tratam-se das representações sobre o ensino/aprendizagem de uma determinada disciplina, os objetivos que visam alcançar e os conteúdos que buscam ensinar.

Pensando nisso, nos ocupamos em investigar a (re)configuração do agir de professoras no ensino do oral, partindo das contribuições de uma formação continuada ofertada a uma equipe de professores de uma instituição regular de ensino, a qual tomou como aporte as impressões e observações do trabalho com a oralidade destes sujeitos em um período antecedente à formação e as contribuições de estudiosos do ensino desta modalidade linguística no espaço escolar, mas antes de adentrarmos nestas discussões, apresentaremos uma breve caracterização deste curso de formação continuada.

Cenas do curso de formação continuada

O curso de formação continuada ofertado às professoras e demais funcionários da equipe escolar, intitulado “Debatendo o ensino dos gêneros orais: reflexões e sugestões” teve por objetivo levar o corpo docente a refletir sobre o espaço que a língua oral tem ocupado em situações de ensino e discutir as recomendações e/ou exigências que as políticas educacionais e estudos recentes têm dado a oralidade enquanto modalidade ensinável. Este curso se estruturou a partir de dois encontros com carga horária de 4 horas.

A primeira etapa deste curso de formação teve por objetivo situar os sujeitos quanto à importância do trabalho com a oralidade a partir dos gêneros orais. Nela foram debatidas questões referentes a concepções dos docentes sobro o ensino do oral, contribuições dos documentos legais no espaço que a oralidade deve ocupar em situações sistemáticas de ensino e reflexões sobre a adoção dos gêneros como objeto de ensino de língua no espaço escolar. Diante disso, os objetivos específicos desta primeira etapa foram:

- Identificar o posicionamento das professoras sobre o ensino do oral em sua prática cotidiana;
- Apresentar as contribuições/exigências dos PCN de língua portuguesa sobre o ensino do oral no espaço escolar;
- Discutir a noção de gêneros textuais orais.

A segunda etapa da pesquisa teve por objetivo refletir sobre a importância das sequências didáticas enquanto procedimento didático favorável à transposição dos gêneros no espaço escolar. Para tanto, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Correlacionar o ensino dos gêneros às sequências didáticas situando sua relevância no processo de sistematização das atividades;
- Apresentar sugestões de atividades que tomem os gêneros orais como objeto de ensino;
- Solicitar possíveis sistemáticas de atividades que tomem um gênero oral como objeto de ensino.

(Re)configurações nas práticas de ensino do oral: implicações de um Curso de formação continuada

Se, ao reconfigurar o seu agir, o professor reconstrói sua prática de ensino, é preciso rever como se configuravam as aulas voltadas para o ensino do oral antes do curso de formação *Debatendo o oral no espaço escolar: reflexões e sugestões*. Pensando nisso, apresentaremos inicialmente uma breve síntese das aulas de uma professora do ensino fundamental, aqui identificada como **P1**.

Estas aulas foram observadas no período de março a maio/2015 e fazem referência ao trabalho docente com o oral.

Quadro 01. Síntese das aulas de P1 antes do curso de formação continuada.

AGIR REALIZADO DE P1 ANTES DO CURSO DEBATENDO O ORAL NO ESPAÇO ESCOLAR: SUGESTÕES E REFLEXÕES		
Aula 1 **Tema**: Recursos hídricos; **Atividade**: Socialização da pesquisa "*Quais medidas seus pais e familiares tomam para economizar água no seu cotidiano?*"; **Modo como o oral é abordado**: A partir de questionamentos e situações de fala informal; **Exemplo**: Eu quero que vocês falem!!! A hora é agora, vamos!!!; Fale com suas palavras;[...] (fragmentos de fala transcritos da nota de campo 1)	**Aula 2** **Tema**: Circo; **Atividade**: Discussão oral introduzindo o tema: profissionais que trabalham no circo; **Modo como o oral é abordado**: A partir de conversações e diálogos informais; Exemplo. "A professora faz algumas perguntas de ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o circo; quem já havia frequentado [...]; quem geralmente trabalha no circo [...]; se há só palhaços e mágicos ou existem outros personagens no circo [...]" (trechos da note de campo 2. 26mar15. P1)	**Aula 3** **Tema**: Páscoa; **Atividade**: Uso de encartes nas pesquisas de ovos de páscoa; **Modo como o oral é abordado**: A partir de questionamentos antes de iniciar a atividade de corte e colagem; **Exemplo**: "quem de vocês sabem o que é isso?"; "qual desses ovos de páscoa (+) é (+++) qual desses dois vocês acham que sai mais barato?"; "Por que o ovo que vem com brinde é mais caro?"; "E a mãe de vocês já compraram algum nesta páscoa?" [...] (fragmento de fala transcrito na notade campo 3. 31mar15. P1)
Aula 4 **Tema**: Diversidade cultural **Atividade**: Descrever um amigo ou colega de classe diferente que possua características diferentes; **Modo como o oral é abordado**: Roda de conversa no início da aula, no canto da sala; Exemplo: "Professora faz algumas perguntas sobre as diferenças de cor, cabelo, altura, forma de falar e de se comportar em sala de aula próprios dos alunos" (trechos da nota de campo 4. 15abr15. aula de P1)	**Aula 5** **Tema**: Mãe **Atividade**: Produzir um acróstico ou mensagem homenageando as mães; **Modo como o oral é abordado**: Exposição oral da proposta e do objetivo da atividade (produzir um cartaz para expor no dia da festividade voltada para as mães); Exemplo: Leitura de uma mensagem produzida por P1 como exemplo, para que os alunos se orientassem durante as suas produções: "Mamãe, você é um charme porque: é vaidosa, gosta de se arrumar e é educada" Após leitura da homenagem, recita outros adjetivos para substituir os termos: "vaidosa", "gosta de se arrumar" e "educada". (trechos da nota de campo 5. 06mai15. P1)	**Aula 6** **Tema**: Combate à exploração sexual de crianças e adolescentes; **Atividade**: Palestra com dois debatedores do conselho escolar do município de Lagoa Seca/PB; **Obs**: Nesta aula, em específico, P1 não estava à frente ministrando as atividades; Este encontro foi planejado pela gestão escolar, em parceria com a supervisão e mobilizou todos os alunos do turno manhã; (trechos da nota de campo 6. 13mai15. P1)

Antes do curso de formação continuada, as aulas de P1, como podemos observar, se configuravam sob a organização de blocos temáticos (*Recursos hídricos, Circo, Páscoa, Diversidade cultural, Mãe e Combate à exploração sexual de crianças e adolescentes*), suas atividades voltadas para a ensino de língua se limitavam as situações de fala informal, corroborando uma perspectiva pouco sistemática sobre o trabalho com a oralidade.

As orientações dadas ao encaminhamento das aulas são realizadas a partir de questionamentos e exposição dos conhecimentos prévios dos alunos e, em algumas situações, são supridas pelas simples exposição de respostas e conhecimentos pedagógicos.

Frente a este quadro de ensino pouco sistemático sobre o trabalho com a língua oral, promovemos o curso *Debatendo o ensino do oral: reflexões e sugestões*, que em síntese, aborda as seguintes questões:

Quadro 02. Síntese do curso de formação continuada.

O QUÊ	QUAIS	
Ensino dos gêneros orais	Mais especificamente os de natureza formal, a exemplo de: Entrevista; Debate; Exposição oral; Seminário, etc;	Didatizados de modo sistemático; A título de exemplificação, a partir do modelo didático de sequências didáticas

Neste curso, nosso foco estava voltado para a necessidade de abordar os gêneros orais como objeto de ensino, mais especificamente os gêneros de natureza formal considerando as orientações curriculares tratadas no âmbito das ações governamentais e das pesquisas de cunho científico. A título de exemplificação, destacamos as contribuições dos PCNs de língua portuguesa e Base Nacional Curricular Comum que tratam do ensino de língua sob uma perspectiva praxiológica no fazer docente.

Com destaque, discutimos a necessidade de planejar a ação pedagógica visando desenvolver atividades sistemáticas que explorem atos de fala, escuta e reflexão sobre a língua em uso;a necessidade de promover um ensino contextualizado, que esteja articulado as situações reais sócio-históricas; a organização de atividades

contextualizadas de escuta, em que o gênero seja apresentado sob suas diversas formas de uso; a promoção de atividades planejando os atos de fala com antecedência.

Em consonância com as orientações curriculares nacionais acima mencionadas, destacamos ainda a influência dos estudos interacionistas que têm se debruçado sobre esta temática. Sob este quadro de pesquisas, visamos nos inserir, abordando as possíveis reconfigurações na prática de ensino.

Nesta ocasião, apresentamos as possíveis mudanças no ensino da língua, tomando como aporte as orientações acima descritas sobre o trabalho com os gêneros orais no espaço escolar.

Quadro 03. Síntese das aulas de P1 pós-curso de formação continuada.

AGIR REALIZADO DE P1 PÓS-CURSO DEBATENDO O ORAL NO ESPAÇO ESCOLAR: SUGESTÕES E REFLEXÕES		
Aula 11 Primeiro encontro da Sequência de Atividade 1 (SA1). Gênero debate regrado; Primeiro momento - Situa os alunos sobre a proposta de realização de um debate com a candidata ao cargo de gestora da escola; **Atividades**: Estudo do plano de gestão da diretora; Produção da logomarca (símbolo de gestão) representando o lema De mãos dadas por uma escola melhor; Discussão sobre o que é uma logomarca; (trechos da nota de campo 11. 18ago15. P1)	**Aula 12** Segundo encontro da SA1 Atividades. Retomada da discussão sobre logomarcas; Avaliação das logomarcas; Produção de um novo símbolo que contemple aspectos dos desenhos de todos os alunos; Retomada das propostas de gestão estudadas na aula anterior listando-as no quadro; Reescrita das propostas em um cartaz para colar na sala de aula; Apresentação da logomarca produzida pelos alunos a diretora; (trechos da nota de campo 12. 19ago15. P1)	**Aula 13** Terceiro encontro da SA1 Comício da diretora proposto pela gestão escolar contando com a presença de todas as turmas; **Atividades**: Produção de novas propostas de gestão; Ensaio de debate com os alunos; Definição dos temas a serem abordados no debate: reforma, material, limpeza; Explicitação dos termos utilizados no debate: Licença; Concordo; Discordo; Fala/ouvir; Realização do debate entre diretora e alunos; (trechos da nota de campo 13. 26ago15. P1)

Aula 14 Projeto “um pouquinho de Cecília Meireles”. Primeiro encontro da Sequência de Atividades 2 – SA2. Gênero jornal falado x poema **Atividades**: Situa os alunos sobre o projeto “Um pouquinho de Cecília Meireles” e informa que as atividades desenvolvidas serão apresentadas em um jornal falado; Apresenta áudio do poema “Retrato” (de Cecília Meireles); Promove um momento de questionamentos sobre compreensão do poema; Realiza uma seção de fotografias dos alunos; Registro do poema a partir do áudio; (trechos da nota de campo 14. 14set15. P1)	**Aula 15** Segundo encontro da SA2 **Atividades**. Retomada do áudio do poema Retrato; Entrega de uma versão do poema escrito a cada aluno; Exploração da estrutura linguística que compõe o poema (rimas, estrofes e versos); Realização da declamação do poema junto com os alunos; Definição do grupo (3 alunos) que iriam apresentar o poema no jornal; Solicitação da identificação dos adjetivos no poema; Ilustração do poema Retrato; Entrega de uma versão escrita do poema “A bailarina” e solicitação da identificação dos adjetivos no poema; Realização de uma atividade escrita que explora os adjetivos nas frases; (trechos da nota de campo 15. 15set15. P1)	**Aula 16** Terceiro encontro da SA2 **Atividade**: (segundo horário)**.** Definição dos conteúdos a serem apresentados no jornal falado; Ensaio da declamação do poema Retrato e dramatização do poema “A Bailarina ((apenas quatro alunos ensaiam))” (trechos das notas de campo 16. 16set15. P1)
Aula 17 Quarto encontro da SA2 **Atividades**. Ensaio da declamação do poema “Retrato (pelo grupo de 3 alunos) e dramatização do poema “A bailarina”; Definição das demais produções que deveriam constar no jornal e nome para esta atividade (Jornal da Tuma Maluquinha); (trechos da nota de campo 17. 21set15 P1)	**Aula 18** Quinto encontro da SA2 **Atividades**: Produção de porta-retratos de mosaico; Discussão sobre a importância dos retratos e selfies nos últimos anos; Realização de um concurso de selfies (#a_melhor_selfie_da_turma_maluquinha) (trechos da nota de campo 18. 23set15. P1)	**Aula 19** Sexto encontro da SA2 **Atividade**: Produção escrita do poema “Amigos diferentes” elaborado pela turma; Correção coletiva e reescrita do poema; (trecho da nota de campo 19. 30set2015. P1)

Aula 20 Sétimo encontro da SA2 **Atividades**: Entrega de uma versão do poema da turma (Amigos diferentes). Solicitação de estudo por parte dos alunos que apresentariam o poema. (trecho da nota de campo 20. 01out15. P1	**Aula 21** Oitavo encontro da SA2 **Atividade**: Definição da data de realização do jornal da Turma Maluquinha; Ensaio do jornal falado com todos os participantes. (trechos da nota de campo 21. 06out15. P1)	**Aula 23** Décimo encontro da SA2 Realização do Jornal Falado. Organização do espaço em sala de aula para o público (alunos e professores das demais turmas); Ensaio das apresentações do jornal da turma Maluquinha – nome dado ao jornal: Realização do jornal falado apresentando as seguintes produções: Declamação do poema Retrato pelo grupo composto por 03 alunos; Dramatização do poema "A bailarina", Seção de autorretratos dos alunos da turma. Reportagem sobre os retratos mais famosos da história Comentários sobre as selfies na atualidade; Concurso de selfies da Turma Maluquinha – 4º ano; Exposição do poema *Amigos diferentes* produzido pela turma); (trecho da nota de campo 23. 19out15. P1)

Frente a configuração das aulas antes e pós-curso de formação continuada, uma análise sobre as ações desenvolvidas por **P1** nos permite afirmar que houve significativa mudança no modo como as atividades são organizadas e desenvolvidas, embora também sejam percebidas algumas limitações no processo de ensino.

Como reconfigurações da prática de ensino de **P1**neste segundo momento, destacamos a presença dos gêneros orais *debate regrado e jornal falado*, que são abordados no encadeamento das aulas. Destacamos ainda a sistemática de atividades planejadas sobre um contínuo, explorando os conteúdos temáticos contemplados na realização do gênero em sala de aula e a articulação entre o gênero ao contexto sócio-histórico vivenciado pelos educandos.

Etapas	Ações
1ª Etapa:	*(Apresentação da situação)* *Problematizar o plano de trabalho apresentado pela gestora e candidata à reeleição, identificando a necessidade de analisá-lo, compreendê-lo para assim poder exercer uma participação efetiva no processo eleitoral e consequentemente na nova gestão escolar. Havendo a necessidade de realização de um debate com a candidata para se fazer questionamentos de suas metas e expor novas propostas;* *Interpretação do lema de campanha da candidata "De mãos dadas por uma escola melhor";* *Propor a produção de um símbolo que represente o lema da campanha;*
2ª Etapa:	*Realizar estudo do plano de gestão apresentado pela gestora e candidata a reeleição, identificando todos os itens;*
3ª Etapa:	*Análise de cada proposta apresentada pela candidata a gestão escolar, considerando a viabilidade ou não das mesmas;*
4ª Etapa:	*Construção, em duplas, de propostas a serem apresentadas à candidata;* *Reescrita das propostas elaboradas;*
5ª Etapa:	*Organização de questionamentos que serão feitos a candidata, na ocasião do debate;* *Compreender e utilizar argumentos a favor ou contra que defenderão;*
6ª Etapa:	*Socialização dos critérios de um debate;* *Combinar turnos de falas: alunos, candidato, mediador;*
7ª Etapa:	*Produção de um convite destinado à gestora, com dados de realização do debate;*
8ª Etapa:	*Realização do debate, oportunizando a gestora justificar suas metas e aos alunos a fazerem seus questionamentos e expor argumentos;*
9ª Etapa:	*Avaliação da turma sobre o debate realizado e o resultado das eleições;*

Etapas	Ações
1ª etapa	*(Apresentação da situação)* Roda de conversa, para contextualização do projeto: **Um pouquinho de Cecília Meireles**, motivando e deixando os alunos informados sobre os objetivos do trabalho; Apresentação, por escrito, da poesia Leilão de Jardim, de Cecília Meireles, com a finalidade de observar o que os alunos dominam em relação ao gênero textual; Ilustração do poema Leilão de Jardim;
2ª etapa	*Divulgação a biografia da escritora, descobrindo como iniciou seu trabalho e os temas abordados nas poesias;*
3ª etapa	*Vídeo/áudio com a apresentação do poema retrato, de Cecília Meireles;* *Sensibilização acerca das mudanças observadas em nosso corpo, a partir da descrição do personagem do poema;* *Observação a face em um espelho;* *Provocar os alunos que possui celular a fotografar os colegas;* *Exploração dos elementos gramaticais predominantes no poema (adjetivos);*
4ª etapa	*Observação de retratos de pessoas famosas (Mona Lisa, Van Gogh);* *Diferenciar retratos de autorretratos;* *A partir de foto revelada, produzir seu retrato;* *Dramatização do poema Retrato;*
5ª etapa	*Recitação coletiva do poema A bailarina;* *Dramatizar o poema;* *Fazer levantamento descritivo das características do gênero, observando a forma de registro predominante (adjetivos, rimas).*
6ª etapa	*Produção de um porta retrato de mosaico, para servir de suporte das fotos reveladas;* *Concurso #melhorselfiedaturmamaluquinha*
7ª etapa	*A partir da exposição das fotos e das características físicas de cada um, sugerir a produção em dupla, de um poema, com o tema diversidade.*
8ª etapa	*Reescrita pelos alunos, com a mediação do professor, das estrofes produzidas pelas duplas, posteriormente, organizados em um poema.*
9ª etapa	*Socialização dos resultados do projeto (recitação do poema Retrato, dramatização do poema A bailaria, apresentação do poema da turma.)* *Na ocasião será apresentado do Jornal Falado da turma, JTM (Jornal da Turma*

Vale destacar ainda que, antes do curso de formação continuada, P1 não apresenta nenhum plano de ações e/ou documento prescrito que sirva de parâmetro para seu fazer docente. Em contrapartida, pós-curso de formação continuada, P1 prescreve todas as suas ações em uma sequência de atividade semelhante às Sequências Didáticas propostas pelo grupo de Genebra.São elas:

Contudo, limitações sobre o conceber do ensino de oral prevalecem no trabalho docente, sobretudo, nas situações de abordagem da língua, em geral, ocorrendo a partir de diálogos e questionamentos informais.

Considerações finais

Ao término deste trabalho, convém destacarmos, aqui, algumas de nossas considerações sobre o trabalho com o ensino dos gêneros, a título de exemplificação, a inserção dos gêneros orais na prática de ensino e o modo como as aulas são planejadas pós-curso de formação continuada.

O trabalho prescrito passa a ser contemplado no planejamento das ações e o encadeamento das atividades segue um contínuo que pouco se fazia presente nas aulas antes do curso. O ensino de língua ganha uma outra perspectiva no processo

de ensino e as ações desenvolvidas tomam como objetivo a realização do gênero em situações reais articuladas ao contexto sócio-histórico escolar.

Finalizamos nossas considerações, destacando ainda a necessidade de rever o espaço que o oral tem ocupado nos espaços formativos, em espacial nos componentes curriculares dos cursos de formação inicial.

Referências

BRONCKART, Jean-Paul. A linguagem no centro dos sistemas que constituem o ser humano. In:_ Wittke, Cleide Inês (Orga.). *Gêneros Textuais:* Perspectivas teóricas e prática. CADERNO DE LETRAS / Centro de Letras e Comunicação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2012. Disponível em: http://wp.ufpel.edu.br/cadernodeletras/files/2014/01/Caderno-de-Letras-18vers%C3%A3o-final.pdf. Acesso em març/2016.

_____. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes (Orgs.). *Gêneros textuais e formação inicial*: uma homenagem à Malu Matencio. 1. Ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p.85-107.

_____. *O agir nos discursos*: das concepções teóricas as às concepções de trabalhadores. Tradução de Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. MACHADO, Anna Raquel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles/organização e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

MACHADO, Anna Rachel;GUIMARÃES, Ana Maria M.; COUTINHO, Antónia (Orgs.). *O InteracionismoSociodiscursivo*: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. A formação de professores como *locus* de construção de conhecimentos científicos. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C. (Orgs). *A formação do professor como um profissional crítico*: linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004, p. 161-178.

MIRANDA, Florencia, Considerações sobre o ensino de Gêneros textuais: pesquisa e intervenção. In: LEURQUIN, Eulalia; COUTINHO, Maria Antonia; Miranda, Florencia. (Orgs.). *Formação docente:* textos, teorias e práticas. Ed. Mercado de Letras, 2015: 217-240.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

O APRIMORAMENTO DA ESCRITA POR MEIO DE PRÁTICAS DE RETEXTUALIZAÇÃO INTERGÊNEROS

GISELE GOMES GUEDES (UFRRJ)

Introdução

O status de poder concedido pelo domínio da prática da escrita pode resultar em processos de inclusão e exclusão sofridos pelos indivíduos, portanto, uma reflexão sobre o uso da escrita na vida e na sociedade se faz relevante.

À escola cabe a formação de sujeitos letrados e não somente alfabetizados. Ademais, diferente da alfabetização, o letramento é um processo que permite ao sujeito um empoderamento, visto que, na condição de letrado, pode escolher a modalidade (oral ou escrita) pela qual deseja ler ou produzir um texto; configurando-se assim, como primeiro passo para o pensamento crítico.

Acredita-se que o trabalho com gêneros textuais é imprescindível para o estudo do texto e que o processo de retextualização representa um excelente recurso para o ensino da escrita, pois possibilita partir de um gênero textual em que será realizada a busca de informações para a produção escrita em outro gênero, em que serão aplicadas as informações encontradas.

A tipologia narrativa foi escolhida por ser uma das primeiras a ser trabalhada, pois desde muito cedo os alunos ouvem a narração de histórias, ainda que na modalidade oral. O gênero conto mitológico foi selecionado por configurar-se um texto curto e uma fonte de conhecimento, colaborando assim, para o arcabouço cultural dos alunos. Ademais, muitas histórias desse gênero já foram apresentadas em diferentes suportes e integradas a outros sistemas semióticos, o que agrega diversidade na forma de exposição, despertando o interesse dos alunos em conhecê-las. Já a noticia configura-se também como um texto curto e de linguagem mais objetiva, por isso mais apropriado para uma turma de 6° ano. Vale ressaltar que, além da

mesma tipologia, os gêneros textuais escolhidos para esse trabalho, partilham de outra característica semelhante: o relatar.

Em meio a essa discussão, este trabalho enfoca o processo de ensino e aprendizagem da modalidade escrita para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, visando atingir o domínio dessa competência. Esta pesquisa tem como objetivo desenvolver uma proposta didática para trabalhar a atividade de retextualização de um gênero (conto mitológico) a outro gênero (notícia). Espera-se também que as atividades aplicadas os alunos possibilitem ampliação do seu letramento através do trabalho com dois gêneros textuais.

O presente artigo apresentará, inicialmente, o processo de retextualização, sua definição sob a perspectiva de estudiosos como Marcuschi e Dell Isola além de algumas operações importantes para que tal processo seja bem sucedido. Em seguida, é exibido um roteiro didático e o aporte metodológico para a implementação deste trabalho. Por fim, será realizada a análise dos dados coletados com o trabalho efetuado na turma de 6° ano, bem como serão apresentadas as conclusões obtidas com essa intervenção.

O processo de retextualização

Retextualizar não é um processo inusitado, nem é realizado mecanicamente, pelo contrário, é possível ver eventos linguísticos no cotidiano em que atividades de retextualização ou reescrita de textos estejam presentes, como por exemplo: ao se escrever a ata de uma reunião ou uma pessoa contando à outra uma notícia. Ações, como essas bastante complexas, são executadas sem a menor ideia de tal complexidade, logo se torna necessário um estudo para que elas possam ser compreendidas. Segundo Marcuschi (2010, p.48): “Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra.”

As ações de reescrever e retextualizar podem, muitas vezes, se confundir nas práticas sociais, sejam elas escolares ou não; no entanto, não devem ser abordadas de maneira equivalente. Por isso, torna-se pertinente estabelecer uma diferencia-

ção entre essas ações. Segundo Marcuschi (2010, p. 46), a retextualização é um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita. Por produzir um novo texto, esse processo reformulará os papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, as motivações e as intenções. O autor (2010, p. 48) também estabelece quatro combinações possíveis entre essas modalidades: da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para a escrita.Portanto, esse processo pode ocorrer de maneira diversificada e por ser um fato comum na vida diária, não pode ser entendido como uma tarefa artificial, isto é, um mero exercício da rotina escolar.

Além disso, outra estudiosa do assunto, Dell`Isola (2007), define retextualização como processo de transformação[1] de uma modalidade textual para outra (fala e escrita) ou entre as mesmas modalidades textuais e defende sua aplicabilidade entre gêneros diferentes. Logo, a retextualização considera a transformação de um texto em outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem. A autora ainda aponta que tal processo se mostra como um excelente recurso para o trabalho com o gênero, pois envolve também a transformação de um gênero para outro.

Já a reescrita (ou refacção) envolve a ação de operar sobre o mesmo texto, efetuando releituras e reformulações a fim de se atingir uma produção final (MATÊNCIO, 2003 e PCN, 1998). Em outras palavras,a reescrita limita-se à retomada, pelo aluno, de seu texto para fins de aperfeiçoamento, submetendo-o ao enquadramento dos parâmetros de avaliação vigentes, sendo esse o propósito principal da produção. Conclui-se ainda que toda atividade de retextualização poderá envolver processos de reescrita ou refacção, entretanto, nem toda atividade de reescrita ou refacção poderá ser considerada uma retextualização.

É fundamental, portanto, destacar a importância da atividade de retextualização para o ensino de língua portuguesa, em especial para as atividades de escrita. Além disso, ajuda a promover uma reflexão sobre linguagem, língua, textos e gêneros textuais, pois “ensinar português é preparar nossos alunos para lidar com as

1. A palavra aqui foi tomada no sentido de que a retextualização resulta num novo texto (outro gênero).

diversas linguagens, para renovar o prazer de utilizar o idioma que falam, recuperando sua historicidade e sua função social." (DELL´ISOLA, 2007, p.10).

As atividades de retextualização reúnem várias operações que contribuem para o trabalho de produção textual. Dentre elas destaca-se um aspecto de imensa importância que é a compreensão do que foi dito ou escrito. Isto é, primeiramente é necessário compreender aquilo que será recontado ou retextualizado. Portanto, torna-se importante a compreensão dos acontecimentos apresentados nos textos de partida trabalhados para ajudar na realização desse processo.

Dell´Isola (2007) salienta que a retextualização é um desafio que consiste em transformar o conteúdo de um texto em outro gênero, mantendo a fidelidade às suas informações de base, tornando essa atividade tão produtiva. Para a autora, esse processo conta com algumas ações: a leitura; a compreensão partindo da observação e levantamento das características do texto lido; a identificação do gênero de acordo com a leitura e compreensão; a retextualização como a produção de um texto a partir de outro; a conferência, verificação das condições de produção do novo texto e da fidelidade ao conteúdo do texto lido; identificação das características do gênero-produto; reescrita, a produção da versão final do texto com os ajustes necessários.

Para que um texto seja retextualizado de maneira bem sucedida, o texto de chegada deve ter seu gênero reconhecido, ou seja, ao passar um texto literário (conto) para um texto jornalístico (notícia), ainda que alguns vestígios do texto de partida permaneçam, será possível a identificação do gênero do texto final como *notícia*.

Ao relacionar as atividades de retextualização ao estudo dos gêneros textuais, espera-se que o aluno seja capaz de aprimorar a leitura e a escrita, bem como conhecer e dominar os gêneros.

Metodologia

Este roteiro didático foi realizado em uma escola localizada no município do Rio de Janeiro, inaugurada em 2011 e funcionando como segundo segmento do ensino fundamental a partir do ano de 2015. A turma participante era de 6° ano e contava

com alunos de idade entre os 10 e 14 anos, residentes, em sua maioria, no bairro onde está situada a escola. Para o trabalho, a turma foi dividida em grupos de 5 a 6 alunos.

O tipo de pesquisa pode ser caracterizado como pesquisa-ação, pois está associado a uma ação ou à resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011). Como qualquer outro tipo, ela tem como expectativa a produção de conhecimento. Portanto, conhecimento e ação se fundem numa só atuação.

Durante a implementação da pesquisa, tanto o professor quanto os alunos desempenharam a função de participantes e colaboradores. O professor também foi considerado um mediador da proposta desenvolvida, portanto assumindo um papel ativo na resolução dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações que surgiram em função de tais problemas.

Para este roteiro de atividades, foi elaborado um plano de ação de acordo com o procedimento de sequências didáticas criado por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004). Segundo esses estudiosos, uma "sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito." (DOLZ; NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Esse conjunto de atividades tem como estrutura-base os seguintes componentes: apresentação da situação,produção inicial, módulos e produção final.

A seguir será apresentada uma breve descrição da sequência didática planejada para a turma de 6°ano escolhida baseada no conceito postulado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A apresentação da situação é a fase inicial em que são fornecidas aos alunos todas as informações necessárias para que tenham conhecimento do projeto comunicativo e da aprendizagem de linguagem a qual se relaciona. Portanto, como um recurso motivador foi exibido aos alunos o filme da série *Percy Jackson*. Essa etapa conta também com a preparação de conteúdos, na qual os alunos tiveram contato com os gêneros textuais escolhidos para o trabalho além de sua estrutura e elementos.

A preparação de conteúdos foi dividida em cinco aulas a serem discriminadas a seguir. Ademais, no primeiro momento (aulas 1 até 4), um único conto mitológico foi trabalhado e no segundo momento, (aula 5), cada grupo trabalhou com um conto mitológico diferente.A primeira aula destinou-se ao estudo do conto mitológico, enfocando a compreensão da história, e para tal foram realizadas as seguintes tarefas: leitura oral do conto, esclarecimento de dúvidas quanto ao vocabulário, interpretação com anotação no caderno das informações obtidas e explicação oral de um parágrafo do texto realizada por cada grupo. A segunda aula dedicou-se ainda ao estudo do conto mitológico, porém priorizando sua estrutura e elementos; e ao conceito de fato, base da tipologia narrativa[2]. Essa aula envolveu as seguintes tarefas: releitura oral do conto, identificação das partes do conto com anotação dessas informações no caderno, aula expositiva sobre o conceito de fato,anotação, em folha, dos fatos da narrativa e escolha de um fato relevante para ser noticiado. A terceira e quarta aulas foram reservadas para o estudo do gênero notícia e contaram com as seguintes atividades: apresentação de suportes em que são veiculadas as notícias, construção de uma página de jornal com recortes de jornais selecionados pelos alunos, distribuição de um recorte de notícia para o destaque das informações solicitadas. A quinta e última aula dessa etapa destinou-se à compreensão do texto e ao levantamento de informações, sendo realizadas as seguintes atividades: sorteio de um conto da Mitologia Grega para cada grupo; apresentação, por grupo, de um resumo oral sobre o conto sorteado, anotação dos fatos identificados no texto, seleção do melhor fato para a elaboração de uma notícia, anotação dos dados retirados do conto, necessários para a elaboração da notícia.

A produção inicial ou primeira produção funciona como reguladora para a preparação dos módulos seguintes. Nessa etapa, os alunos elaboraram a primeira versão da notícia (texto de chegada) com base no conto escolhido e nos conteúdos trabalhados na fase de preparação.

2. A tipologia narrativa trata de uma sequência de eventos ou fatos localizados no tempo e no espaço.

Os módulos não possuem uma quantidade definida e devem ser criados com o objetivo de dar conta dos problemas verificados ao longo do processo. Para esse trabalho foram elaboradas cinco oficinas. A oficina 1 propôs-se a trabalhar a área temática e verificação da veracidade (verossimilhança[3]) e, para tal foram realizadas as seguintes atividades: identificação da área temática da notícia elaborada e relação de profissionais e pessoas relacionadas ao assunto da notícia que podem colaborar para a veracidade da notícia. A oficina 2 tratou da coerência e pontuação efetuando as seguintes atividades: explicação sobre a estrutura de um texto, considerando a paragrafação e espaçamento, exposição de um quadro com alguns sinais de pontuação importantes para o gênero notícia, a saber: aspas, vírgula e dois-pontos; e reescritura do texto com a inserção de novos dados e reorganização dos parágrafos. A oficina 3 enfocou o conteúdo Marcadores linguísticos (conectores) e tais tarefas foram executadas: releitura do texto para a verificação da coesão e revisão do próprio texto. A oficina 4 tratou da adequação lexical,verificação da metalinguagem e ortografia e foram realizadas as seguintes tarefas: distribuição do texto escrito pelos alunos, busca e anotação de palavras correlacionadas ao tema, procura no dicionário pela forma ortográfica correta após destaque feito pelo professor nas palavras erradas e correção do próprio texto. A última oficina destinou-se à busca do título da notícia e para tal as seguintes atividades foram efetuadas: jogo com a apresentação de palavras soltas para a formação de títulos, apresentação de vários títulos para observação da estrutura verbal presente neles, apresentação de orações para sua transformação em títulos de notícia e, por fim a criação do título para o texto produzido.

A produção final funciona como um instrumento regulador e controlador do comportamento do aluno como produtor de textos, durante o processo de revisão e reescritura, possibilitando-lhe avaliar os progressos realizados. Nessa etapa, o aluno fez a reescrita da versão final do seu texto, isto é, a notícia.

3. O termo verossimilhança foi usado aqui por se tratar de uma notícia elaborada com base em um gênero (conto mitológico) que aborda fatos ficcionais.

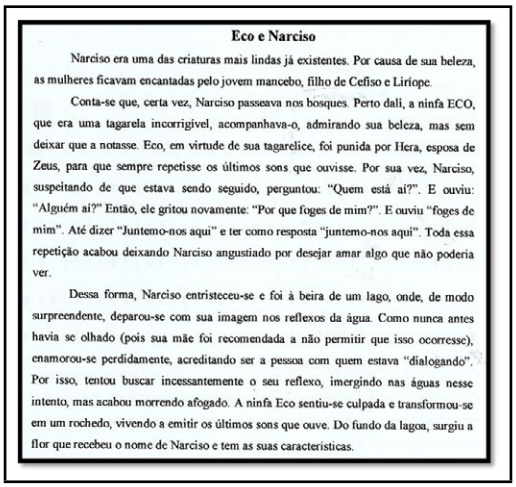
Esse planejamento de atividades ajudou na sistematização das ações requeridas pelo processo de retextualização, discriminadas na seção 2.

Análise dos dados

Será apresentada aqui a análise de uma das produções elaboradas, realizada coma turma de 6° ano, com base na retextualização de contos mitológicos para o gênero notícia. Convém, a seguir, tecer algumas observações sobre a análise da produção.

Como essa pesquisa utilizou dois gêneros diferentes, é necessário analisar se as informações do gênero de partida (conto) foram incorporadas ao gênero de chegada (notícia) e, além disso, é preciso verificar também se as características e os elementos da notícia foram apropriados pelos alunos.

Quanto à estrutura, aponta-se que a criação do subtítulo[4] ou linha fina (assim chamado no jornalismo) não foi cobrada de nenhum grupo de trabalho, nessa série, embora esse elemento tenha sido abordado em aula e mostrado em alguns suportes para conhecimento dos alunos. Bahia (2010, p.353) menciona que há uma tendência em suprimir tal elemento, por se caracterizar como desnecessário de acordo com a estrutura gráfica de cada veículo e por proporcionar dificuldades para a leitura.



Eco e Narciso

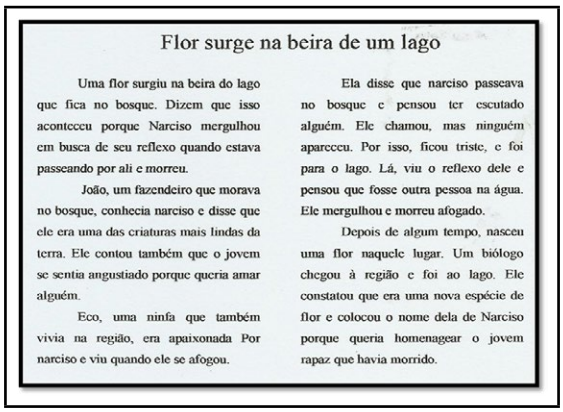
Narciso era uma das criaturas mais lindas já existentes. Por causa de sua beleza, as mulheres ficavam encantadas pelo jovem mancebo, filho de Cefiso e Liríope.

Conta-se que, certa vez, Narciso passeava nos bosques. Perto dali, a ninfa ECO, que era uma tagarela incorrigível, acompanhava-o, admirando sua beleza, mas sem deixar que a notasse. Eco, em virtude de sua tagarelice, foi punida por Hera, esposa de Zeus, para que sempre repetisse os últimos sons que ouvisse. Por sua vez, Narciso, suspeitando de que estava sendo seguido, perguntou: "Quem está aí?". E ouviu: "Alguém aí?" Então, ele gritou novamente: "Por que foges de mim?". E ouviu "foges de mim". Até dizer "Juntemo-nos aqui" e ter como resposta "juntemo-nos aqui". Toda essa repetição acabou deixando Narciso angustiado por desejar amar algo que não poderia ver.

Dessa forma, Narciso entristeceu-se e foi à beira de um lago, onde, de modo surpreendente, deparou-se com sua imagem nos reflexos da água. Como nunca antes havia se olhado (pois sua mãe foi recomendada a não permitir que isso ocorresse), enamorou-se perdidamente, acreditando ser a pessoa com quem estava "dialogando". Por isso, tentou buscar incessantemente o seu reflexo, imergindo nas águas nesse intento, mas acabou morrendo afogado. A ninfa Eco sentiu-se culpada e transformou-se em um rochedo, vivendo a emitir os últimos sons que ouve. Do fundo da lagoa, surgiu a flor que recebeu o nome de Narciso e tem as suas características.

Figura 01. Texto de partida (conto mitológico) – Grupo 03.
Fonte: http://brasilescola.uol.com.br/mitologia/estoria-narciso -eco.htm.

4. Título complementar ou auxiliar que traz uma informação adicional que também é importante. (BAHIA, 2010, p. 353)



Flor surge na beira de um lago

Uma flor surgiu na beira do lago que fica no bosque. Dizem que isso aconteceu porque Narciso mergulhou em busca de seu reflexo quando estava passeando por ali e morreu.

João, um fazendeiro que morava no bosque, conhecia narciso e disse que ele era uma das criaturas mais lindas da terra. Ele contou também que o jovem se sentia angustiado porque queria amar alguém.

Eco, uma ninfa que também vivia na região, era apaixonada Por narciso e viu quando ele se afogou.

Ela disse que narciso passeava no bosque e pensou ter escutado alguém. Ele chamou, mas ninguém apareceu. Por isso, ficou triste, e foi para o lago. Lá, viu o reflexo dele e pensou que fosse outra pessoa na água. Ele mergulhou e morreu afogado.

Depois de algum tempo, nasceu uma flor naquele lugar. Um biólogo chegou à região e foi ao lago. Ele constatou que era uma nova espécie de flor e colocou o nome dela de Narciso porque queria homenagear o jovem rapaz que havia morrido.

Figura 02. Texto de chegada (notícia) – Grupo 03.
Fonte: Grupos de trabalho – turma 6° ano.

Quanto à fidelidade ao conteúdo do texto de origem, verifica-se que os acontecimentos que envolviam o personagem Narciso foram mantidos. A personagem Eco teve sua história prévia eliminada da notícia. Visto que o enfoque, nesse gênero, foi dado ao surgimento de uma flor no local da tragédia, o grupo não viu relevância em relatar a história dessa personagem. Entretanto, ela não foi retirada da história e foi transformada em uma testemunha ocular da tragédia.

Quanto à veracidade ou verossimilhança dos fatos, usa-se a personagem Eco como testemunha ocular relatando como a tragédia ocorreu, insere-se um novo personagem “João, o fazendeiro” para desempenhar a função de alguém que poderia relatar algo sobre a vítima e, insere-se também a figura do biólogo como o profissional que surge para legitimar o nascimento de uma nova espécie de flor – alvo da notícia.

Visto que na notícia não há a figura do narrador, apenas o relato do jornalista mediante as informações coletadas, percebe-se que foi atribuída ao personagem “João, o fazendeiro” a seguinte declaração, na forma do discurso indireto: “disse que ele era uma das criaturas mais lindas da terra. Ele contou também que o jovem se sentia angustiado porque queria amar alguém.” No conto, é o narrador que esclarece ao leitor essas informações sobre Narciso.

Quanto à estrutura, o lide consegue responder, de maneira resumida, às perguntas: *Quem?* (Uma flor), *O quê?*(surgiu), *Por quê?*(Narciso mergulhou em busca de

seu reflexo), *Onde?* (na beira do lago que fica no bosque*)* e *Quando?* (quando estava passeando por ali), classificando a notícia como analítica[5]. O corpo da notícia expõe os acontecimentos de forma mais detalhada, explicando também como o fato aconteceu.

O título, de acordo com o Manual do O Globo (1999, p.51),"deve sair do primeiro parágrafo", entretanto sem repetir as exatas palavras e construção do texto. Segundo Erbolato (1991, p.129), títulos devem ser curtos, explícitos e misteriosos o suficiente para provocar o interesse do leitor; portanto, constata-se que o título elaborado foi retirado do lide da notícia produzida e compõe-se de um verbo de ação, no presente e na voz ativa. Percebe-se na sua formação, a ordem direta.

Considerações finais

Podem-se atribuir as dificuldades na escrita detectadas na turma de 6° ano do ensino fundamental a um trabalho mal sucedido nos anos iniciais desse segmento de ensino no tocante à alfabetização e letramento desses alunos. Obviamente, essa realidade não é vivida unicamente por essa turma, e sim pela maioria dos alunos de ensino público do nosso país.

Os alunos chegam ao 2° segmento do ensino fundamental apresentando ainda grandes problemas na produção textual e na leitura, visto que não conseguiram adquirir, nos anos anteriores, as habilidades necessárias para a consolidação dessas competências; o que afeta o desempenho escolar dos alunos nas séries subsequentes e não os capacita suficientemente para as atividades comunicativas em que se inserem. Além disso, à medida que tais dificuldades aumentam, a autoestima dos alunos diminui, acarretando mais resistência à aprendizagem e isso, os exclui cada vez mais de uma sociedade letrada, portanto, de prestígio.

Diante dessa realidade, mostrou-se necessário o desenvolvimento desta proposta didática com o objetivo de amenizar o problema diagnosticado e verificar o efeito nos resultados de aprendizagem dos alunos. Assim sendo, foi elaborada

5. A partir do lide, para Erbolato (1991, p. 66), a notícia analítica é aquela que possui todos os elementos da narrativa, configurada pela fórmula NA = 3Q + O + P + C, sendo Q = que, quem, quando; O = onde; P = porque; C = como.

uma sequência didática que teve como ponto de partida a leitura de textos literários (contos), que, estudados pelos alunos possibilitou o trabalho de retextualização para a transformação de um conto mitológico em um texto midiático, a notícia.

Foi perceptível o avanço dos alunos durante esse processo, já que deveriam refletir sobre como fariam as reescrituras, tomar decisões sobre o que levariam do texto original para o retextualizado e de que maneira fariam isso. O trabalho em grupo foi essencial, pois puderam travar discussões sobre as dúvidas que surgiam durante as oficinas realizadas.

Verificou-se também que o processo de retextualização ajudou a desenvolver o letramento porque expôs o aluno ao estudo de, pelo menos, dois gêneros textuais pertencentes a domínios discursivos diferentes, mas com a mesma tipologia, em uma série de eventos (sequência didática) oportunizando a prática da escrita de forma colaborativa,proporcionando resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, alguns aspectos precisam ser aperfeiçoados, pois apesar de os alunos terem refletido sobre os fenômenos linguísticos ocorridos em suas produções durante o processo de escrita, alguns problemas ainda permanecem em sua expressão escrita. Conclui-se, portanto, ser necessário um processo contínuo e permanente para a aprendizagem de aspectos mais complexos da escrita; por essa razão é recomendada a continuidade do trabalho nas séries subsequentes.

Referências

BAHIA, Benedito Juarez. *Dicionário de Jornalismo Juarez Bahia*: século XX. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).* Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DELL´ ISOLLA, Regina Lúcia Peret. *Retextualização de Gêneros Escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B e DOLZ, J. (orgs). *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas, SP: Mercado das letras, 2004. p. 81-108.

ECO e NARCISO. Disponível em:<http://brasilescola.uol.com.br/mitologia/estoria-narciso -eco.htm>. Acesso em 05 junho 2015.

ERBOLATO, Mario L. *Técnicas de Codificação em Jornalismo* - Redação, Captação e Edição no Jornal Diário. 3 ed. São Paulo: Ática, 1991.

KLEIMAN, Ângela. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). *Alfabetização e letramento:* perspectivas linguísticas**.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita:* atividades de retextualização. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATÊNCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. **Scripta** (PUC-Minas), Belo Horizonte, MG, v.6, n.11, p. 25-32, 2003. Disponível em: http://www.ich.pucminas.br/cespuc/RevistasScripta/ Scripta11/Conteudo/N11_Parte01art08.pdf> Acesso em 14 fevereiro 2015.

O GLOBO. *Manual de Redação e estilo.* 26 ed. São Paulo: Globo, 1999.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação.* São Paulo, Cortez: 2011.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

O DOCUMENTÁRIO COMO PROJETO DE CIDADANIA

SILVANA APARECIDA CALDAS DE ÁVILA (UFJF)
DENISE BARROS WEISS (UFJF)

Introdução

O presente trabalho visa a discutir a influência do uso de tecnologia na escola como meio de desenvolvimento do protagonismo do aluno e da sua cidadania. O ensino de Língua Portuguesa tem como objetivo ampliar as possibilidades do uso da linguagem. Assim, nossa proposta foi de fazer um projeto de construção de um documentário, gênero sofisticado do qual vários outros são subsidiários. Acreditamos que mostrarmos um projeto que propõe rever as características dos gêneros textuais, que já são do conhecimento do aluno (como os relatos, resenha crítica, página de jornal, entrevistas) e introduzirmos um gênero textual novo (o documentário), possibilitaremos aos professores de Língua Portuguesa terem um exemplo de estratégia para trabalhar com seus educandos, desenvolvendo nos alunos o senso crítico para utilizar a linguagem para organizar a sua realidade, confrontando opiniões e pontos de vista para atuar no ambiente em que vivem. Foi elaborada uma sequência didática em uma turma de 8º ano, dos anos finais do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Minas Gerais, com a finalidade favorecer a construção do aluno escritor/produtor, bem como mudar o seu olhar a fim de que ele perceba a contribuições e valores de pessoas da cidade onde vive. A escola se localiza em uma cidade que possui hoje cerca de 12,5 mil habitantes. Ela possui atrativos turísticos como igrejas, fazendas coloniais, festas religiosas, exposições e a fabricação de rocamboles, estes conhecidos em todo o país. No entanto, observações informais feitas antes da montagem desse projeto pela professora e pesquisadora indicaram que os estudantes não percebem nenhum desses atrativos como valores positivos

de sua cidade. Ao contrário, viam-na como um lugar de estagnação, cm pouco ou nenhuma perspectiva de futuro. Além de um clube para os dias de verão e apresentações esporádicas de teatro, nada mais seduz os alunos na referida cidade. Essa falta de interesse preocupa-nos muito – a saída de jovens das pequenas cidades é um problema muito recorrente em todos os lugares. Segundo Lopes (2000)

> As cidades de pequena dimensão carregam consigo uma característica de efeitos ambivalentes. A sua dimensão demográfica, favorável ao interconhecimento, permite tanto arranjos e concertações felizes em torno da definição de uma identidade local e de projectos estruturantes, como conflitos dificilmente sanáveis entre agentes e instituições que lutam por palcos de protagonismo e pelo monopólio de recursos escassos.

Os jovens dessas cidades se sentem afastados delas e desejosos de buscar nos centros urbanos seus ideias. Entretanto, a vida nos grandes centros revela dificuldades com as quais eles não contam.

Isso nos fez delinear o presente projeto: um trabalho pedagógico com o intuito de levar os alunos a valorizarem o lugar de origem, uma vez que a maioria deles pensa em se formar e sair de sua cidade para desenvolver as mais diversas atividades em outros lugares.

Nossa pergunta de pesquisa foi: um projeto de intervenção que proporcione ao aluno oportunidades de contato com outras pessoas mais velhas e experientes, morados do lugar, pode estabelecer uma relação de pertencimento desse jovem em relação à sua comunidade? Verificamos se há possibilidade de modificar o olhar deste aluno através de um trabalho com um conjunto de gêneros textuais (relatos. resenhas, entrevistas, página de jornal e o documentário). Ao propor uma sequência didática com o gênero textual documentário, além das habilidades requeridas para o domínio da língua, já que esse é um gênero composto de imagens, áudio e com um caráter informativo, poderemos aumentar as habilidades de interação social desses alunos, já que para chegarem ao resultado pretendido, eles precisam empregar eficientemente diferentes gêneros textuais das esferas oral e escrita.

Pressupostos teóricos

Para o embasamento teórico do nosso trabalho, nos reportamos aos conceitos de gêneros textuais, pois em todas as atividades, em seu cotidiano, os indivíduos lidam com práticas sociais mediadas pela linguagem. Em uma conversa informal, no envio de um e-mail, em um debate, na emissão de um currículo, num telefonema. Na definição de (MARCUSCHI, 2002, p. 20), "os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia". São eles que vão organizar os nossos discursos. Mais do que estruturas textuais por meio das quais as pessoas interagem, os gêneros "são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social" (BAZERMAN, 2006, p. 23). Dessa forma, podemos considerar que as atividades e os papéis sociais estão estruturados pela linguagem, o que vai permitir interagir nas práticas sociais. Além disso, os gêneros textuais podem transformar nossas ações. Se partirmos desse pressuposto vemos que o papel da escola é oferecer ao aluno situações nas quais ele possa articular conhecimentos por meio de usos da linguagem em situações específicas, para realizar determinadas atividades sociais. Em nossa proposta, quando trabalhamos o gênero textual documentário, enfocamos também o conceito de letramento e letramento digital. Saber ler e compreender, interpretar e avaliar requer muito mais que ser alfabetizado, é necessário buscar o letramento para desenvolver as habilidades e as competências para empregá-lo e relacioná-lo aos diversos contextos e práticas sociais. Soares (1998a) diz que "Letramento é o estado ou a condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedade letrada que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento." Consideremos então, nesse contexto de construção de um documentário, o letramento que requer a prática da língua não somente como um instrumento de comunicação, mas como instrumento de interação, num processo que o objetivo é a construção de sentidos e significados. Compreendemos o letramento como a capacidade de um indivíduo que consegue interagir de forma competente em eventos em que sua prática é requerida. Kleiman (1995, p.18), nos mostra que o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito

que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura escolar, e sim com a leitura de mundo, visto que o letramento inicia-se muito antes da alfabetização, ou seja, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com práticas de letramento no seu mundo social.

Segundo Rojo (2012, p.37), "a presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e de comunicação". É fato que o letramento digital ainda representa grandes desafios para a prática pedagógica. Contudo, é cada vez mais evidente que as tecnologias digitais fazem parte do nosso cotidiano, facilitando as comunicações, diminuindo as distâncias. Magda Soares, em artigo de 2002, assim discorreu sobre o texto eletrônico e suas características.

> Atualmente, a cultura do texto eletrônico traz uma nova mudança no conceito de letramento. Em certos aspectos essenciais, esta nova cultura do texto eletrônico traz de volta características da cultura do texto manuscrito: como o texto manuscrito, e ao contrário do texto impresso, também o texto eletrônico não é estável, não é monumental e é pouco controlado. Não é estável porque, tal como os copistas e os leitores freqüentemente interferiam no texto, também os leitores de hipertextos podem interferir neles, acrescentar, alterar, definir seus próprios caminhos de leitura; não é monumental porque, como conseqüência de sua não-estabilidade, o texto eletrônico é fugaz, impermanente e mutável; é pouco controlado porque é grande a liberdade de produção de textos na tela e é quase totalmente ausente o controle da qualidade e conveniência do que é produzido e difundido. (SOARES, 2002, p. 154)

No trabalho em questão, optamos pelo gênero textual documentário. A opção pelo gênero envolve o conhecimento de suas características, para que seja adequado à situação de comunicação e dos objetivos propostos. O documentário é o gênero do cinema que mais se aproxima do jornalismo eletrônico. Tendo como característica transformar o corriqueiro em espetáculo cinematográfico, o documen-

tário tem uma função poética e subjetiva, carregando a marca de seu autor. Assim, apesar de ser uma produção em equipe, o documentário é de autoria do diretor do filme. Para Ramos (2008, p.22),

> [...] podemos afirmar que o documentário é uma narrativa basicamente composta por imagens-câmera, acompanhadas muitas vezes de imagens de animação, carregadas de ruídos, música e fala (mas, no início de sua história, mudas), para as quais olhamos (nós, espectadores) em busca de asserções sobre o mundo que nos é exterior, seja esse mundo coisa ou pessoa. Em poucas palavras, documentário é uma narrativa com imagens-câmera que estabelece asserções sobre o mundo, na medida em que haja um espectador que receba essa narrativa como asserção sobre o mundo. A natureza das imagens-câmera e, principalmente, a dimensão da tomada através da qual as imagens são constituídas determinam a singularidade da narrativa documentária em meio a outros enunciados assertivos, escritos ou falados.

A elaboração de um documentário requer vários registros, orais e escritos até o produto final. Assim, os alunos poderão ter contato com as pessoas, ouvir e relatar o que elas dizem e avaliar a partir de uma situação real. Nichols Bill (2007) explica bem a escolha do documentário como suporte do trabalho em questão , porque para o autor “Cada documentário tem sua voz distinta. Como toda voz que fala, a voz fílmica tem um estilo ou uma ‘natureza’ própria que funciona como uma assinatura ou impressão digital” (NICHOLS, 2007, p.135). Ou seja, o documentário tem a função de desempenhar uma função social.

Atividade de intervenção

A intervenção na sala de aula teve como propósito fazer uma retomada de gêneros conhecidos pelos alunos (relatos, página de jornal, resenha, entrevistas), e que são subsidiários da tarefa principal, com a qual forma uma constelação de gêneros. porém sob uma nova perspectiva, mais complexa. O produto final foi um do-

cumentário que exigiu dos alunos mais domínio dos gêneros textuais anteriores e um trabalho em equipe que colocou em jogo não apenas suas capacidades de lidar com tecnologia, mas suas opiniões pré-construídas sobre sua própria comunidade.

Etapa I. Motivar os alunos sobre o projeto sobre documentário

Com o objetivo de motivar e colocar os alunos em contato com um documentário, foi exibido o filme Cine Holliúdy, cujo tema é a construção de um cinema numa pequena cidade do interior nordestino. Como o filme retrata uma cidade pequena, os alunos conseguiram fazer uma "transposição" para a realidade deles, bem como estabelecer uma relação entre o comportamento das personagens e as pessoas que moram em cidades pequenas do interior. O que lhes chamou a atenção em relação às personagens foram as atitudes e os discursos diante da possibilidade de haver um cinema na cidade. Os habitantes da cidade retratada no vídeo não tinham, na grande maioria, nem mesmo o acesso à televisão. O cinema seria um espetáculo para todos. Após a discussão dirigida, foi pedido a eles que fizessem uma resenha crítica sobre o filme. A proposta de trabalho com o gênero resenha crítica na sequência didática em questão teve como objetivo ampliar a capacidade de argumentar por escrito, e apresentar além de informações, um resumo e uma avaliação do objeto resenhado.

Etapa II. Apresentação do gênero textual documentário

Depois da exibição do filme, o projeto de intervenção foi apresentado de forma detalhada aos alunos. Durante essa aula, os alunos tiveram conhecimento sobre a proposta de construir um documentário com a contribuição efetiva dos mesmos. Ainda nesta etapa, em conjunto, decidimos que, pelo fato de o documentário apresentar várias fases, ao final de cada uma delas teríamos que avaliar os progressos e as dificuldades encontradas. A turma foi dividida em grupos, criados com base na proximidade de moradia e na capacidade de deslocamento dos alunos na cidade, o que favorecia aos componentes juntar-se para encontros extraclasse (especial-

mente na fase de entrevistas). Foram criados seis grupos. Ficou concordado que faríamos uma construção de um relato coletivo, num caderno de cada grupo, com o objetivo de organizar o que foi aprendido na atividade e possibilitar um avanço pessoal no aprendizado realizado. Os relatos coletivos permitiriam aos alunos revelar as informações sobre as atividades desenvolvidas ao longo da intervenção, já que neles os alunos poderiam registrar os fatos que observaram, a quem se referiam, onde se situam, quando aconteceram, porque aconteceram.

Etapa III. Produção do relato inicial sobre a cidade - Análise, avaliação e planejamento das atividades interventivas

Os alunos assistiram ao vídeo: **Pequena ou grande, toda cidade pode ser educadora. E o prefeito deve trabalhar pra isso!** para que pudessem ter uma visão do que pode ser feito em pequenas cidades, que não possuem muito acesso á arte e a cultura, mas que possuem uma escola, com uma boa infraestrutura. O vídeo aponta alternativas a esses alunos para criarem atividades culturais dentro da escola com a ajuda de professores e da comunidade Esse vídeo está disponível no seguinte endereço: http://globoplay.globo.com/v/4843748/#

Após a exibição do vídeo os alunos foram convidados a dar suas opiniões sobre o que tinha assistido, oralmente, de início, e depois através de um texto escrito, de caráter ainda marcadamente didatizado, no qual foi-lhes pedida uma comparação entre os que tinham assistido no vídeo e suas próprias impressões de sua cidade. Esse texto constituiu uma produção cujo objetivo, no que se refere à pesquisa, foi obter dos alunos um registro de suas opiniões antes de começar a sequência. Esse registro foi comparado, ao final do processo com outra produção de caráter análogo feita por eles. Assim, pode-se verificar se a nossa pergunta de pesquisa foi respondida e como o foi.

Etapa IV. Escolhendo os homenageados a partir de uma notícia de jornal

Optou-se por trabalhar com esse gênero textual da esfera jornalística, a notícia do jornal impresso, com a finalidade de proporcionar aos alunos um conhe-

cimento mais amplo, levando para os educandos uma outra ferramenta de leitura que não faz parte do cotidiano dos mesmos, e que vai além das redes sociais. A atividade com notícia de jornal pode proporcionar, além da melhoria da habilidade de leitura, a ampliação do vocabulário, capacitando-os para analisar discursos e, consequentemente, possibilitando-lhes produzir textos que apresentem de modo mais sólido e compreensível suas opiniões. Inicialmente, foram distribuídos vários exemplares de jornal levados pela professora. O foco era a leitura de uma notícia de jornal para que os alunos conseguissem explicitar a função da mesma . Ficou combinado que, após a atividade com páginas de jornal, os alunos teriam uma semana para elaborar a sua própria página de jornal, dando destaque à notícia da pessoa que eles gostariam de homenagear. A atividade de elaboração da noticia demandou mais tempo para que o inicialmente previsto. Apesar de os alunos do 8º ano já terem tido contato anterior com esse gênero, em estudos nas séries anteriores, houve muita dificuldade, principalmente em relação à linguagem adotada para o gênero textual. O fato de essa atividade se aproximar mais das circunstâncias reais de produção de notícia, com um personagem real e leitores reais, que iriam criticar o texto e emprega-lo para tomar decisões tornou a tarefa ao mesmo tempo mais desafiadora e mais relevante para os alunos.

Etapa V. Convite aos homenageados

Os alunos, em grupo, fizeram os convites aos homenageados. Para isso foi aplicada a estrutura do gênero textual convite. Os alunos foram informados sobre a estrutura canônica desse gênero: apresentar vocativo, informar com clareza quem está convidando, qual o tipo de evento, a data, o local e a hora. No convite aos homenageados a linguagem foi formal, cerimoniosa e precisa, considerando a atividade proposta. Como havíamos combinado, as páginas com as pessoas escolhidas foram apresentadas pelos alunos. Após a leitura das páginas, os nomes dos homenageados foram colocados na lousa e cada aluno deu o seu voto. As pessoas que obtiveram mais votos fariam parte do documentário. Os alunos foram conduzidos a se posicionar e proferir comentários orais acerca dos resultados. Foi dada a oportunidade a cada um de se colocar. A maioria concordou com o resultado.

Etapa VI. Como elaborar um roteiro de documentário

Para se capacitarem tecnicamente para a elaboração do documentário, os alunos foram convidados a assistir um vídeo que mostra "Como elaborar um roteiro de documentário", um vídeo de quatro minutos que mostra com muita objetividade a elaboração de um roteiro para quem quer contar uma história real através de um documentário. Além de mostrar o passo a passo, o vídeo salienta a importância da pesquisa e do conhecimento dos objetivos do documentário, bem como a importância das anotações e da elaboração de um roteiro de traabalho. Como os pilares de um documentário são vídeo e áudio, são vários os entraves na sua elaboração. Com a elaboração do roteiro o processo permite que se faça alterações para refazer e /ou mudar o que não deu certo. Os alunos assistiram o vídeo, mas mesmo tendo ele uma linguagem clara e objetiva, alguns acharam difícil elaborar um documentário seguindo os passos mostrados ali. Assim, foi necessária a intervenção da professora, reforçando as informações e dirimindo dúvidas.

Etapa VII. Ativando os conhecimentos dos gêneros entrevista escrita e oral

A entrevista semi-estruturada, técnica aqui empregada, é segundo Lavile e Dione (1999) consiste em "uma série de perguntas abertas feitas oralmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador tem a possibilidade de acrescentar questões de esclarecimento". (LAVILE e DIONE, 1999, p. 333)

Inicialmente, foram feitas perguntas tentando ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero textual entrevista. Como professora da turma há dois anos, sabia que já haviam tido contato com o gênero no ano anterior.

Para que serve uma entrevista? Você já assistiu ou leu alguma entrevista? O que é uma entrevista? Diante das respostas, foram revistas com os alunos as características da entrevista escrita, assim como a sua finalidade. Para fomentar o conhecimento, os educandos foram levados a realizar a leitura de entrevista escrita para o reconhecimento das partes principais, que consistem em título, apresentação, perguntas e respostas. A partir do modelo de entrevista escrita, os alunos tiveram novamente contato com o gênero, verificando que o objetivo principal desse gênero

é colher informações de um entrevistado. Na entrevista, que geralmente acontece entre duas pessoas, a interação entre o entrevistador e o entrevistado são essenciais, a fim de que o entrevistado relate suas experiências e conhecimentos acerca de um determinado assunto de acordo com as questões propostas pelo entrevistador.

Revendo as características do gênero entrevista oral

Para o conhecimento das características de entrevista oral, os alunos viram o vídeo "Edifício Master", que é um documentário no qual os alunos puderam ver e ouvir a entrevista com os moradores do edifício, pessoas comuns, e suas histórias. A proposta da atividade teve como objetivo propiciar o conhecimento das características do gênero entrevista oral, tais como linguagem, temática, postura, estilo, bem como estabelecer o contato dos alunos com um documentário.

Aplicando os conhecimentos

Os alunos foram convidados a realizar, em dupla, uma entrevista fictícia. A atividade tinha como finalidade prepará-los para a entrevista com as pessoas escolhidas para o documentário. Para esta atividade foi construído pela professora um seguinte roteiro, que eles deveriam seguir. Qual o objetivo da entrevista? Para quem foi produzida a entrevista? Para que público – alvo? O entrevistador consegue motivar o entrevistado? Como o entrevistado reorienta as perguntas? Qual o clima da entrevista? Formal ou informal? Justifique. A linguagem adotada na entrevista foi formal ou informal? Por quê? Houve necessidade do entrevistador estudar as perguntas? O entrevistador precisa ser especialista no assunto? E as respostas do entrevistado? Demonstram que se trata de especialista no assunto, tem afinidade com o tema ou trata –se apenas de um relato de experiências vividas? As atitudes e gestos do entrevistado demostram alguma coisa? O quê?

Elaboração das perguntas escritas – ativando a escrita

Os seis grupos de alunos realizaram a atividade do registro de perguntas que fariam aos homenageados escolhidos para a elaboração do documentário, sempre com a orientação de que a entrevista oral é um gênero formal público que demanda planejamento. As perguntas deveriam ser elaboradas permitindo que o que o entrevistado precisasse discorrer sobre a pergunta e nunca respondê-la com "sim" e " "não".

A elaboração da entrevista escrita consistia na escolha de seis perguntas e seis entrevistadores. As perguntas foram elaboradas, mas os alunos foram orientados a ficar atentos a outras perguntas que poderiam surgir durante a entrevista, desde que considerassem a temática e a relevância das questões para aquele momento e os objetivos. O trabalho de elaboração demandou duas semanas de trabalho, pois a cada intervenção, as perguntas tinham que ser reelaboradas e reescritas. As intervenções foram feitas em torno da eliminação das marcas de oralidade coloquial.

Etapa VIII. Entrevistando os homenageados – a preparação

As entrevistas foram marcadas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados.

Nesse módulo, os alunos, em grupo, fizeram a seleção dos espaços, dos ambientes onde deveriam ser feitas as entrevistas segundo o perfil de cada entrevistado. E foram orientados a fazer os relatos justificando a escolha dos espaços escolhidos. Deixei os alunos livres para elaborar a apresentação dos entrevistados que seria feita antes do início das entrevistas.

Etapa IX. As entrevistas – ativando as habilidades

As entrevistas foram realizadas da forma como foram orientados os alunos. Houve entraves (dificuldades no uso da linguagem, dificuldades para marcar os ho-

rários com os entrevistados e dúvidas dos entrevistados para responder às perguntas). No entanto, sabemos que esse tipo de situação implica uma prática que nossos alunos não têm – aquela foi a primeira experiência de todos eles naquela situação social.

As práticas em sala de aula, em duplas, para a aplicação da entrevista oral, mostraram que o conhecimento acerca do gênero textual entrevista não podem se esgotar para assegurar um trabalho efetivo para reflexões conscientes sobre o uso da linguagem. Isso nos leva a considerar que ainda temos que avançar em alguns pontos em relação aos aspectos linguísticos, as posturas diante de uma entrevista oral, que se trata de um gênero que exige muitas habilidades, tanto na escrita quanto na oralidade. Entrevistas feitas, fizemos as seleções das imagens e também do áudio para a edição final do documentário. Mais uma vez os alunos se mostraram motivados e se posicionarm criticamente de suas próprias atividades. A seleção proporcionou a eles um momento de autoavaliação diante das entrevistas, no que se refere à postura e principalemnte à linguagem. Portanto, a elaboração do documentário proporcionou a essa educadora um diagnóstico para práticas pedagógicas posteriores. Os alunos precisam ser preparados, a todo momento, para as atividades discursivas que se apresentarão em seu cotidiano e a mediação de um professor preparado para lidar com as demandas que surgirão são imprescindíveis. No entanto, o objetivo principal das entrevistas foi alcançado: conseguimos mostrar a importância da aprendizagem do ensino da oralidade, bem com o processo de ampliação e o domínio de gênero textual entrevista oral em uma situação real de uso. Além disso, o documentário foi um trabalho marcante na vida dos docentes do oitavo ano. O entusiasmo com que se empenharam na execução de cada uma das entrevistas deixou evidente a que a cidade, como todas, apresenta problemas, dificuldades, mas que ainda assim há pessoas que se interessam por seus habitantes, principalmente pelos jovens e adolescentes que nela vivem.

Conclusão

A atividade de intervenção desenvolvida no oitavo ano trouxe contribuições importantes para o desenvolvimento dos alunos. Durante o processo de elaboração do gênero textual documentário, que envolveu outros gêneros textuais como

resenha crítica, relatos, convite, notícia de jornal, entrevistas escrita e oral, gêneros com os quais os educandos já haviam tido contato nos anos anteriores, os educandos puderam obter novos conhecimentos acerca do gênero textual documentário, produto final de nossa atividade interventiva. Durante o processo de intervenção houve a possibilidade do contato com textos modelares, leituras e escrita que proporcionaram uma revisão de produção textual, principalmente nos aspectos relacionados às dificuldades no processo de construção do texto a partir de situações reais e significativas, além de potencializar o conhecimento das características dos gêneros textuais abordados. Entendemos que muito ainda deve ser feito para que os alunos sejam inseridos no mundo da escrita e constituam -se participantes dele. Porém, diante dos resultados positivos obtidos ao final dessa atividade, que demandou muita observação, várias intervenções, mas que também foi prazeroso, tanto para os alunos como para essa discente, porque, verificou-se que quando é dada a oportunidade ao aluno de ser protagonista da atividade, quando ele se sente verdadeiramente responsável por modificar a conduta do outro pela linguagem, há uma situação em que ele passa a ser produtor de conhecimento. Isso altera o modo como ele enxerga a atividade e lhe dá a dimensão do que pode ser para ele o domínio daquela habilidade: um passaporte para uma melhor compreensão da sociedade em que vive.

Referências

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. Tradução: Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006. p. 23-44.

KLEIMAN, Ângela B. (org***).*** *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

LAVILLE, Christian e DIONE, Jean*. A construção do saber*. Belo Horizonte: UFMG/ARTMED, 1999.

LOPES, João Teixeira. *Em busca de um lugar no mapa. Reflexões sobre políticas culturais em cidades de pequena dimensão. Sociologia, Problemas e Práticas* n.34 Oeiras, dez. 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio**.** *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONISIO,Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.).Gênerostextuais e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. Campinas, SP: Papirus, 2007.
RAMOS, Fernão Pessoa (org). *Mas afinal... o que é mesmo documentário*? São Paulo: Editora Senac, 2008.
ROJO, Roxane Helena R. (Roxane Helena Rodrigues) *Multiletramentos na escola* / Roxane Rojo,EduardoMoura [org.] – São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.
SOARES, M. *Letramento: como definir, como avaliar, como medir*. In: SOARES, M.Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998a, p. 61-125.
SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

O ENSINO DA ORALIDADE NAS PROPOSTAS CURRICULARES DOS MUNICÍPIOS DE GARANHUNS E LAJEDO

LEILA NASCIMENTO DA SILVA (UFRPE)
NAYANA PIMENTEL FERNANDES (UFRPE)

O oral como objeto de ensino

A escola, por ser uma instituição de ensino, carrega consigo muitas funções. Para tanto precisa atender a uma série de leis e se guiar por documentos oficiais e orientações fornecidas pelo Estado. É pensando nas diversas 'obrigações' que são delegadas à escola que nos propomos analisar o ensino da oralidade e o que está proposto nos documentos oficiais.

Dolz e Schneuwly (2004) destacam que o ensino da oralidade e as habilidades de expressão oral são fundamentais e que este trabalho é um dos principais objetivos do Ensino Fundamental, contudo essa importância ainda é ofuscada pela valorização que é dada à escrita, que ainda tem mais espaço nas aulas de Língua Portuguesa.

Diversos estudiosos como tais Marcuschi (2001) e Bagno (2002) têm enfatizado a importância de trabalhar a modalidade oral da língua como conteúdo escolar. No entanto, é bem verdade que nem sempre foi assim, pois a escrita ganhou uma aceitação muito maior na sociedade, e quem dela se apropria é considerado um detentor de conhecimento. Mas, e a oralidade, ela não é importante?

Segundo Schneuwly (2004), um bom ensino de Língua Portuguesa precisa construir com os alunos uma representação das atividades de escrita e fala, em situações complexas, como produto de trabalho, de uma lenta elaboração, além de desenvolver nos alunos, uma relação consciente e voluntária com seu próprio comportamento linguístico, fornecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de escrever e falar. Ou seja, tanto a escrita como a oralidade precisam ser estudadas.

As dimensões do ensino da oralidade

Inicialmente é necessário definir de maneira clara as características de como a oralidade deve ser ensinada, para que a escola e os sujeitos que dela fazem parte entendam que o eixo oral da língua seja reconhecido como objeto de estudo, igualmente como a gramática, a escrita, a leitura e a literatura. É necessário também entender que o ensino da oralidade requer planejamento de objetivos prévios definidos.

Para entender melhor o ensino da oralidade, Leal, Brandão e Lima (2010), através de estudos de propostas curriculares e livros didáticos, afirmam que existem quatro dimensões que envolvem o desenvolvimento do ensino da linguagem oral, que serão especificadas logo abaixo.

Valorização de textos da tradição oral: esta categoria trata de textos que atravessam gerações e são contados de pais para filhos, por familiares tais como parlendas, trava-línguas, quadrinhas, etc. A valorização desses textos ajuda a ampliar as habilidades do uso da fala. Muitas pessoas apontam o medo ou a vergonha de falar em público e esta categoria vem para mostrar que estes gêneros orais podem auxiliar o indivíduo a praticar a linguagem oral. Os textos de tradição refletem a cultura, como por exemplo, os contos de assombração que contam histórias específicas de determinado lugar, país ou comunidade. Para crianças que estão ainda na educação infantil, os contos, as brincadeiras de rodas, parlendas, trava-línguas, são muito divertidos, pois desenvolvem articulações na fala, muitas vezes através das rimas presentes. Além disso, ajudam no trabalho de consciência fonológica.

Oralização do texto escrito: A oralização aqui apresentada trata-se da leitura em voz alta. Alguns aspectos estão envolvidos nessa oralização, tais como, a altura da fala, a entonação, os gestos, como chamar atenção da plateia que assiste, a atitude corporal, o olhar. São exemplos de atividades: a recitação de poesias; a representação teatral; a notícia televisiva, etc. Enfim, recursos semelhantes a esses, que coloquem os alunos para exercitar a oralidade, devem ser trabalhados em sala de aula pelo professor.

Variação linguística e relações fala e escrita: o principal objetivo desta dimensão é levar os alunos a entenderem que a fala é tão importante quanto à escrita, e que da mesma forma da escrita, a fala é formada por regras. Para tanto, o profes-

sor pode levar o educando a realizar atividades que evidenciem as variações da fala e o contexto de uso da língua. O trabalho com a oralidade não deve ser feito de maneira exclusiva e isolada. O professor deve trabalhar de uma forma integrada e garantir que seus alunos compreendam e identifiquem cada uma delas. Um exemplo de atividade é a produção oral e escritas de instruções de jogos e brincadeiras, para em seguida relacionar os textos produzidos e verificar suas semelhanças e diferenças.

Produção e compreensão de gêneros orais: a partir da publicação dos PCN, de 1998, foi preconizado um trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, com a proposta de atingir alguns objetivos gerais que estavam elencados nos objetivos do Ensino Fundamental, o qual se destaca:

> Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes situações de comunicação (BRASIL, 1997, p. 7-8).

A produção e compreensão de gêneros orais está baseada na importância de reconhecer que utilizamos a oralidade para nos comunicar em diversas situações de nossas vidas e para termos um bom desempenho oral é preciso compreender bem as características desses gêneros orais e exercitarmos nossa capacidade de produção. São exemplos de gêneros: os seminários.

É necessário que os personagens da educação compreendam que a oralidade necessita ser vista também como um eixo que merece e deve ser trabalhado com os alunos, pois existem muitas habilidades que são desenvolvidas através do trabalho com a fala. Marcuschi (2005) afirma que a fala está mais presente do que a escrita nas interações humanas. Podemos entender com isso que, de certa forma, a escrita depende da fala, mesmo sendo participantes de uma sociedade, na qual as pessoas são levadas a serem letradas, continuamos sendo pessoas essencialmente e primeiramente orais.

Essas dimensões do ensino da oralidade acima apresentadas serviram de norte para a análise dos dados de nossa pesquisa. Discutiremos a seguir os dados.

Metodologia

A pesquisa realizada é de caráter documental. Inicialmente realizamos uma análise das duas propostas de forma qualitativa, observando os conteúdos que estavam registrados nas partes específicas da área de Língua Portuguesa, e então distribuímos em um quadro todos estes conteúdos, separando cada conteúdo por dimensão de ensino abordada (LEAL, BRANDÃO E LIMA, 2010). Segue abaixo, uma parte deste quadro para melhor se visualizar como foi feita essa análise qualitativa:

CATEGORIAS	1º ANO
Valorização de textos da tradição oral	--
Oralização do texto escrito	--
Variação linguística e relações entre fala e escrita	• Ouvindo com atenção e respeitando as diferentes formas de falar; **(INTRODUZIR E TRABALHAR)**
Produção e compreensão de gêneros orais	• Comunicação com os outros, preocupando-se em fazer-se entender, (ex: roda de conversa, debates, etc); **(INTRODUZIR)** • Participação em situações que requeiram: ouvir com atenção, intervier sem sair do assunto tratado, manifestar e acolher opiniões; **(INTRODUZIR E TRABALHAR)** • Identificação do tema nos textos lidos ou ouvidos;**(INTRODUZIR)** • Exposição de ideias pessoais com argumentação;**(INTRODUZIR E TRABALHAR)** • Manifestação de experiências, sentimentos, ideias e opiniões de forma organizada e clara;**(INTRODUZIR E TRABALHAR)** • Narração de histórias conhecidas ou experiências, com clareza e coerência; **(INTRODUZIR)**

Tabela 01. qualitativa Município de Garanhuns/PE.

Após essa distribuição, realizamos uma análise quantitativa e, por fim, elaboramos outro quadro para cada proposta, com o objetivo de apresentar a quantidade de vezes que a oralidade é cogitada em todos os anos do Ensino Fundamental, dos anos iniciais. A seguir os dados encontrados.

Resultados

A partir da análise feita chegamos à construção desses quadros:

DIMENSÕES	1° Ano	2°Ano	3° Ano	4° Ano	5° Ano
Valorização de textos da tradição oral	--	--	--	--	--
Oralização do texto escrito	--	--	--	--	--
Variação linguística e relações entre fala e escrita	1	3	2	1	3
Produção e compreensão de gêne-ros orais	6	9	10	--	8

Tabela 02. município de Garanhuns/PE.

DIMENSÕES	1° Ano	2°Ano	3° Ano	4° Ano	5° Ano
Valorização de textos da tradição oral	--	--	--	--	--
Oralização do texto escrito	5	5	2	3	4
Variação linguística e relações entre fala e escrita	2	2	2	2	2
Produção e compreensão de gêne-ros orais	10	4	10	12	8

Tabela 03. município de Lajedo/PE.

A primeira dimensão apontada por Leal, Brandão e Lima (2010) é a **valorização de textos da tradição oral**, percebemos que nenhuma das propostas contemplou esta dimensão, em nenhum dos anos do Ensino Fundamental. De acordo com Leal, *et.al* (2012, p. 16), essa dimensão é de grande importância, pois por meio da oralidade as crianças podem conhecer e valorizar os textos que fazem parte da cultura de sua

comunidade, e entender que também podem transmitir conhecimentos fundamentais por meio da fala, participando da história como papel de produtores de cultura.

O trabalho com esta dimensão, portanto, colabora para que os alunos reflitam sobre as diferentes maneiras de participação na sociedade, valorizando a cultura de cada um, e conceitos que podem ser passados de geração para geração, de pai para filho, através da oralidade, como lendas, parlendas, receitas caseiras, trava-língua, entre outros. Esses gêneros são de grande importância dentro das aulas de Língua Portuguesa, pois as crianças se divertem, com contos, contos de assombração, sem contar que eles também desenvolvem a criatividade, principalmente, para crianças da educação infantil. Contribui para que os alunos tenham acesso a músicas de brincadeiras de roda, entre outras, desenvolvendo a fluência de leitura e ampliando o vocabulário, favorecendo que elas adquiram aspectos importantes para a expressão oral.

A ausência desta dimensão nas propostas parece indicar a concepção de que tais aspectos destacados acima não merecem espaço no currículo escolar.

A segunda dimensão trata da relevância de trabalhar uma habilidade oral ligada também a leitura: **a oralização do texto escrito**. Ela envolve a leitura em voz alta, como, recitar poesias, representação teatral, o jornalista que lê um jornal, as notícias de TV.

Na proposta analisada de Garanhuns esta categoria não é mencionada em nenhum dos anos do Ensino Fundamental, o que se pode pensar que não existe uma preocupação com esta questão de levar os alunos a desenvolver uma prática de oralização.

Já no que diz respeito à proposta do município de Lajedo, pudemos observar que há a um trabalho com esta dimensão, sendo mais presente nos 1° e 2° anos do Ensino Fundamental, e com menos frequência no 3° ano do Ensino Fundamental. Isso nos faz entender que neste ano a proposta começa a considerar o trabalho com a oralidade. Algumas atividades tais como, recitar poesias, leitura de diversos textos em voz alta, representação teatral, ler um texto jornalístico ou de alguma notícia televisiva, são atividades que podem auxiliar o desenvolvimento dessa dimensão.

De acordo com Dolz *et.al* (2004), a escola deve valorizar alguns aspectos orais que são explorados por meio da leitura em voz alta, pois se acredita que estejam envolvidas algumas habilidades necessárias à formação das crianças, tais como a altura da voz, a entonação, os gestos utilizados para recitar uma poesia, por exemplo, o olhar que se deve ter numa peça de teatro, dentre outros. Atividades que ex-

plorem essas habilidades podem ativar nos alunos o uso de recursos orais em suas práticas de linguagem.

Leal, Brandão e Lima (2012) destacam a importância de o professor desenvolver atividades que possam fazer com que os alunos socializem textos escritos, por meio da oralidade. A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento desse tipo de habilidade. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1998), expressar-se oralmente é uma ação que requer confiança em si mesmo e no que está lendo. E essa confiança se conquista em um ambiente favorável a esta manifestação, para tanto o desenvolvimento da capacidade de expressão oral da criança depende, de maneira considerável, da escola, pois esta deve ser um ambiente onde se respeite a vez e a voz, compreendendo as diferenças e as diversidades.

Em relação à terceira dimensão, **variação linguística e relações entre fala e escrita**, ela está mais presente no 2° e no 5° ano, na proposta de Garanhuns. A exemplo disto, temos uma habilidade que a proposta nos apresenta: "Adequação da fala à situação de comunicação". Podemos perceber que esta habilidade apresenta uma preocupação com a maneira que a criança entenda como ela deve se comportar e utilizar seu vocabulário e sua fala de maneira correta entre as pessoas e nas situações que ela vivenciar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998, p.31) destacam, em suas diretrizes, o papel da escola frente à reflexão sobre o fenômeno da variação linguística:

> O problema do preconceito linguístico disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença.

Na proposta de Lajedo esta dimensão aparece duas vezes em com a mesma em cada ano do Ensino Fundamental, anos iniciais. Abaixo temos três exemplos de habilidades que constam nessa proposta em relação à variação linguística e relação entre fala e escrita:

- Usar respeitosamente as variedades linguísticas empregadas em canções;
- Apropriar-se de gêneros textuais da oralidade formal, distinguindo-os das formas da oralidade cotidiana;

- Observar as regras das diferentes situações da comunicação social, ao participar de diálogo, conversações, debates;

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p.168), é necessário que o desenvolvimento do oral esteja envolvido não apenas com as características da fala, mas que se deve também conhecer as práticas que esta fala tem em relação à escrita. Os alunos precisam compreender que a fala é tão importante quanto à escrita. Por tal razão, a oralidade também precisa ter espaço no planejamento escolar. É preciso, por exemplo, que os alunos realizem atividades que os façam perceber semelhanças entre gêneros orais e escritos, como um debate e um texto de opinião, instruções de jogos orais e instruções escritas, reclamação oral e cartas de reclamação, entre outros.

O PCN (1998, p.51) destaca a importância de algumas atividades voltadas para trabalho com a relação fala e escrita nas aulas de Língua Portuguesa:

> A preparação e a realização de atividades e projetos que incluam a exposição oral permitem a articulação de conteúdos de língua oral e escrita (escrever o roteiro da fala, falar a partir do roteiro, etc.). Além disso, esse tipo de atividade representa um espaço privilegiado de intersecção entre diferentes áreas do conhecimento, pois são os assuntos estudados nas demais áreas que darão sentido às atividades de exposição oral em seminários.

As propostas curriculares apresentam o trabalho com a oralidade no que diz respeito às variações linguísticas e relação fala e escrita, em todos os anos do Ensino Fundamental. É necessário que os professores compreendam que nenhuma modalidade da língua é mais importante que a outra, apesar de serem atividades linguísticas diferentes, elas possuem vários aspectos semelhantes e necessitam de planejamentos específicos que possam atender aos objetivos que cada uma dessas modalidades pede. Segundo Leal, Brandão e Lima (2012), a oralidade constitui um dos eixos que deve ser explorado de forma sistemática em sala de aula.

A última categoria trata sobre a **produção e compreensão de gêneros orais.** Ela é a mais presente em ambas as propostas, mas não aparece em todos os anos. A proposta de Garanhuns, principalmente no 3° ano, apresenta um trabalho com o oral em maior frequência, embora não tenhamos encontrado nenhum objetivo relacionado à produção de gêneros orais no 4° ano.

De acordo com a proposta de Garanhuns, o 3° ano deve desenvolver, entre outras habilidades a:

- Comunicação com os outros, preocupando-se em fazer-se entender, (ex: roda de conversa, debates, etc);
- Ouvindo com atenção e respeitando as diferentes formas de falar de outras pessoas;
- Exposição de ideias pessoais com argumentação;

Já a proposta de Lajedo traz esta dimensão, em maior frequência, no 4° ano do Ensino Fundamental, sendo em menor frequência no 2° ano. A seguir alguns exemplos de habilidades desta dimensão nesta proposta:

- Conversar a respeito das notícias, respeitando a fala do outro;
- Expressar-se de forma original, bem se apropriando dos atos de linguagem (narrar, descrever, relatar, expor, argumentar);
- Ampliar a participação nos domínios sociais da comunicação por meio da interação oral;

De acordo com os exemplos acima, podemos perceber que a proposta contempla em sua maioria gêneros informais da oralidade, como conversa, exposição oral, narração. Isto que dizer que a oralidade tem sido contemplada nesta dimensão a partir do trabalho com gêneros orais informais, mas também não se pode deixar de lado os gêneros formais, como por exemplo, o seminário.

Esta categoria se trata da necessidade de inserir os alunos em momentos nos quais eles possam desenvolver habilidades de produção e compreensão de gêneros orais, produzindo, assim, textos de diversos gêneros orais diversos Vale ressaltar que estas habilidades de falar em público, não podem aparecer somente nos últimos anos do Ensino Fundamental, mas devem ter início desde os anos iniciais, como mostra os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), BRASIL (1998, p. 51):

> A exposição oral ocorre tradicionalmente a partir da quinta série, por meio das chamadas apresentações de trabalho, cuja finalidade é a expo-

> sição de temas estudados. Em geral, o procedimento de expor oralmente em público não costuma ser ensinado. Possivelmente por se imaginar que a boa exposição oral decorra de outros procedimentos já dominados (como falar e escutar). No entanto, o texto expositivo- tanto oral como escrito- é um dos que maiores dificuldades apresenta, tanto ao produtor como ao destinatário. Assim, é importante que as situações de exposição oral frequentem os projetos de estudo e sejam ensinadas desde as séries inicias, intensificando-se posteriormente.

Para tanto, é importante que o aluno possa desenvolver habilidades que o façam planejar seu discurso oral, avaliar e identificar textos orais, desenvolvendo, assim, a capacidade de se expressar oralmente e usar a língua para diversas finalidades. Pois, como afirma Geraldi (1984), os gêneros orais são regulares, e em algumas situações públicas são difíceis de serem elaborados, portanto, a escola, na figura do professor, pode contribuir para que essa elaboração ou construção seja facilitada.

Nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, P.67) também apresentam essa preocupação:

> Ensinar a língua ora deve significar para a escola possibilitar o acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo.

Assim, os PCN preconizam que o foco das aulas de oralidade deveria ser, então, os gêneros orais mais da esfera pública, formal, tais como seminário, entrevista, debate, entre outros.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo analisar documentos que tratam da educação, neste caso, propostas da educação de dois municípios. Através dessa análise,

identificar se esses documentos consideravam o trabalho com a oralidade em todas as séries do ensino fundamental. Percebemos, então, que as propostas apresentaram habilidades relacionadas à maioria das dimensões apontadas por Leal, Brandão e Lima (2012). Sendo, portanto, a oralidade um dos eixos da Língua Portuguesa que vem sendo contemplado nos documentos oficiais, mas ainda com algumas lacunas.

Foram identificadas certas ausências importantes no trabalho com o desenvolvimento oral das crianças. Foram elas: a valorização de textos da tradição oral e a oralização de textos escritos. Essa primeira não foi identificada em nenhum das propostas, enquanto que a segunda apareceu, de forma tímida, na proposta do Município de Lajedo. Este fato nos faz entender que pode haver uma ausência de entendimento da importância de trabalhar conceitos relativos a estas duas dimensões por parte de quem elaborou as propostas, uma vez que elas são documentos elaborados pelas Secretarias de Educação dos municípios.

Tendo em vista as análises das propostas e os estudos feitos acerca de pesquisas realizadas na área da oralidade, pode-se perceber que estas questões merecem atenção, em todos os âmbitos. As universidades, nos cursos de formação inicial, devem compreender que a fala também deve e pode ser ensinada, e que é necessário que o professor em formação possa considerar a oralidade como um eixo da língua materna e que possui habilidades fundamentais quando estudada pelos alunos da maneira adequada. Outro ponto importante é o processo de elaboração desses documentos que permeiam a educação. Quem são essas pessoas que elaboram esses documentos? Como se deu o processo de formação desses profissionais? Qual a ideologia que está presente nesses documentos?

Sabemos que esses documentos devem estar acessíveis ao professor, pois eles também têm a finalidade de auxiliar o trabalho docente, como também servem para colaborar na elaboração de planejamentos, roteiros, rotina da sala de aula, enfim. Outro ponto que podemos refletir é: como o professor trabalha em sala de aula os conceitos, habilidades e conteúdos que as propostas municipais apresentem? Diante de todo esse estudo, ficou claro que é necessário que o professor possa refletir sobre esses documentos, e possa compreender conceitos que são de fundamental importância para a formação dos seus alunos.

Considerando essas discussões, entendemos que esta pesquisa foi de grande relevância, pois nos possibilitou conhecer um dos documentos que regem a educa-

ção de um município, como também compreendermos a importância de se considerar o eixo da oralidade relevante, igualmente os outros eixos da língua, pois cada um tem sua contribuição na formação dos alunos, além de que cada um desperta habilidades específicas.

Referências

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico:* o que é, como se faz. 15ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília: 1998.

GERALDI, J. V. *O texto na sala de aula*: leitura e produção. 2ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi; NASCIMENTO, Bárbhara Elyzabeth Souza. Basta conversar? A prática de ensino da oralidade no segundo ciclo. In: HEINIG, Otilia Lizete; FRONZA, Cátia de Azevedo. (orgs.) *Diálogos entre linguística e educação*. Blumenau: Edifurb, 2010. Cap. 5, p. 91-114.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi: LIMA, Juliana de Melo. O oral como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, Telma F., GOIS, Siane (org.). *A oralidade na escola*: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. Cap. 1, p. 13-35.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In: DIONISIO, Angela, BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português:* múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 19-32.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, DIONISIO, Ângela P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (orgs.). *Fala e escrita.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares- das práticas de linguagem aos objetos de ensino In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.) *Gêneros orais e escritos na escola***.** São Paulo: Mercado das Letras, 2004. Cap. 3, p. 71-91.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. Cap. 5, p. 129-147.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

O KARAOKÊ ENQUANTO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA EXPERIÊNCIA NO IFAL/CAMPUS PENEDO

EMILIANO TORQUATO JÚNIOR (IFAL)

Introdução

As novas tecnologias no ambiente escolar têm ocupado um espaço de grande importância e constituído verdadeiras ferramentas de relevância ímpar com relação ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa na sala de aula. Contudo, nem todos os professores conseguem acompanhar ou se acostumar com tais mudanças, o que gera nesses professores, muitas vezes, certa insegurança no seu fazer diário. Vários recursos tecnológicos estão presentes no cotidiano do professor, causando uma verdadeira avalanche de informações, ideias, percepções, compreensões, escolhas e tudo o mais na hora de optar pela melhor prática ou dinâmica metodológica para transmitir conhecimentos para os seus alunos.

Boa parte dos professores de língua inglesa, que hoje está na sala de aula, não sabe, ou não quer se aventurar nesse mundo tão tecnológico e cheio de constantes mudanças. Desta forma, esses professores precisam ser inseridos nesse contexto através de processos de formação continuada que venham a contribuir para o seu envolvimento e desenvolvimento nesse campo. Eles têm de ser estimulados e incentivados ao uso dessas tecnologias e assumir uma postura consciente do seu papel mediante hábitos e costumes aos quais se convencionou chamar de *letramento digital*.

O termo *letramento* surgiu antes dos anos 60 e ele estava, eminentemente, ligado à habilidade de uma pessoa ler e escrever. Ele constituía uma espécie de tentativa de conter a taxa de analfabetismo, utilizando para esse fim diversas metodologias de ensino. Porém, o letramento deu origem à outra figura: o analfabeto funcional. Na visão de Luke e Freebody *apud* Tavares e Cavalcanti (2010, p.15), o analfabeto funcional é a pessoa que consegue ler e escrever de maneira muito básí-

ca, de forma que ela “entenda o sentido literal de um texto”, “saiba assinar o nome” ou “possa escrever uma pequena mensagem”.

Pode-se dizer que *letrar* significa inserir o sujeito no mundo letrado, de forma que por meio dessa inserção ele possa interagir socialmente com as práticas de letramento no seu ambiente social. Faz-se necessário que o professor atue como o elo de ligação entre aquele analfabeto funcional, anteriormente citado, e a sociedade complexa, multifacetada e, acima de tudo, exigente, dos dias atuais. Por isso, é preciso oferecer oportunidade de letramento numa escala mais ampla, ou seja, as possiblidades de letramento precisam ser dadas.

Uma das maneiras de fomentar o letramento em sala de aula pode ser através da utilização dos recursos de mídia e multimídia. Pode-se considerar que uma das formas de contribuir para os processos de letramentos em sala de aula é por meio do trabalho com a música. Muitos professores reconhecem que, através da música, os alunos interagem melhor durante as aulas, mas esses professores esbarram muitas das vezes em problemas que dificultam e/ou impedem essa prática. Sobre isso, Murphey (1992, p.53) afirma que “administradores, professores e alunos não levam a música a sério”. Ainda, a música geralmente não é incluída na listagem tradicional de conteúdos e, por essa razão, é vista por alguns como uma perda de tempo.

Alguns professores não conseguem trabalhar com a música, eles muitas vezes preparam tarefas que nada têm a ver com a realidade dos alunos, não atendendo, assim, às suas perspectivas e anseios no campo da aprendizagem de uma língua estrangeira. Isso sem falar em preocupações menores que os professores têm como: a música pode atrapalhar as salas vizinhas; o professor não gosta de cantar ou não é musical; a escola não tem equipamento e lugar adequado para se trabalhar com música; os alunos querem ouvir música, mas não querem realizar as tarefas. Essas são constatações que conduzem este trabalho para a área de ensino e aprendizagem de língua inglesa através do uso da música com vistas ao letramento.

Vários ritmos e estilos surgiram através da música. O *hip-hop*, por exemplo, revelou-se como cultura de rua que impõe um modo de viver e de se expressar, usando lugares públicos como espaços de práticas sociais e culturais. Souza (2011, p.72) nos informa que

> o *hip hop* entra em cena em um momento em que, com mais ênfase, intelectuais, de dentro e de fora da esfera acadêmica, desenvolvem pes-

> quisas e estudos importantes para a compreensão de que para a população negra a política se faz e se faz pela cultura. As festas e produções culturais surtem efeitos nas comunidades em que se realizam, deslocam papéis e lugares e criam o sentimento de pertença, politizando o cotidiano, estabelecendo redes que permitem apropriações de novos conhecimentos e formas de atuação.

Segundo Griffee (1992, p.40), a música pode criar um ambiente muito acolhedor e de cooperação em sala de aula, o que é muito importante para a aprendizagem de línguas. Num contexto histórico-social, ela representa a compreensão que temos da cultura, ou seja, o conhecimento significativo de um povo sobre o mundo que o cerca. A música liberta, ela faz ecoar o pensamento, e se uma das nossas funções, enquanto professores que somos, é formar cidadãos críticos, por que não nos utilizarmos dela, como meio de letramento, no processo de formação de nossos alunos?

Com vistas à inserção de novas formas de letramento no processo de formação dos sujeitos, Tavares e Cavalcanti (2010, p. 458-9) advogam que:

> cada vez mais, para uma visão de letramento crítico ligada à cultura (global, regional e local) que se afasta da noção mais rígida e tradicional de cultura impressa, centrada na escrita, nos registros oficiais e nos purismos elitistas; e que se aproxima dos fluxos de uma cibercultura construída nos trânsitos e encontros de identidades ciborgues, que estendem as possibilidades dos nossos corpos físicos. Essa percepção põe em relevo os novos veículos e suportes das expressões linguísticas, artísticas e culturais da contemporaneidade, que vêm se juntar aos antigos, reconfigurando-os. Daí o surgimento da concepção do multiletramento, ou seja, de uma visão de letramento que incorpora, nas práticas de formação mais tradicionais, as várias linguagens e os vários suportes surgidos com as novas tecnologias da informação.

Então, é nessa perspectiva do ensino de língua inglesa através da música usando o Karaokê como forma de letramento para facilitar a aprendizagem dos discentes, que apresento este trabalho. Os resultados me renderam algumas considerações, às quais exponho aqui no sentido de mostrar que o Karaokê constitui, sim, uma ferramenta eficiente para fortalecer a autonomia dos alunos, permitindo que

eles ajam ativamente, tornando-os capazes de romper barreiras e transformar a sua própria realidade. Este trabalho propicia ainda mais uma alternativa de atividade para os docentes de língua inglesa, dando-lhes a oportunidade de utilizar mais uma modalidade de ensino desse idioma em sala de aula.

A origem do karaokê

Karaokê é uma palavra japonesa. É uma mistura de duas palavras – kara ("vazio") + oke de "okesutura" (abreviação de "orquestra"). Trata-se de um passatempo muito apreciado no Japão, onde cantores amadores cantam junto com uma música gravada instrumental. O Karaokê surgiu na década de 70 e passou por muitas evoluções ao longo de todas essas décadas. O karaokê dá oportunidade às pessoas de se sentirem como cantores profissionais, mesmo que acompanhados de um microfone e com uma ajudinha de uma "orquestra eletrônica". Acredita-se que tenha nascido do desejo das pessoas de cantar, e só quem conhece o Japão de perto consegue imaginar o quão enraizado e grande é o vínculo dos japoneses com esse tipo de passatempo musical.

Inoue Daisuke era um cantor popular na época e tocava frequentemente em uma cafeteria chamada Utagoe Kissa. No início dos anos 1970, ele criou a primeira máquina de karaokê, devido à insistência dos seus clientes em querer uma versão instrumental de suas músicas, para que pudessem cantar em casa. Inoue reconheceu o potencial desse tipo de mercado e assim criou a primeira máquina de karaokê, que custava 100 ienes por cada música, o que era caro na época, já que com essa quantia dava para pagar um almoço. Além do preço, muitos acharam que essa máquina podia acabar com o encanto dos shows ao vivo.



Figura 01. Inoue Daisuke e a primeira máquina de Karaokê.

No início, Inoue não quis vender essas máquinas, reservava-se em apenas alugá-las para os interessados em sua maioria hotéis, bares e restaurantes. Essas empresas não estavam interessadas na música em si, e sim interessadas em investir em algo que atraísse mais clientela e dinheiro aos seus estabelecimentos. Esse novo tipo de entretenimento tinha como objetivo a socialização e uma forma de incentivar as pessoas a beberem mais. Em outras palavras, no início, o Karaokê pelo ponto de vista comercial, não era a atração principal. Era simplesmente um truque para incentivar as pessoas a gastarem mais com bebidas nos bares e hotéis.

O único problema foi que Inoue Daisuke não patenteou a máquina e, portanto, acabou perdendo a chance de se tornar um dos homens mais ricos do Japão. Apesar de que, em muitas ocasiões, Inoue disse que não se arrepende de não ter patenteado sua ideia. Em 1999, Inoue foi nomeado pela revista Time como um dos asiáticos mais importantes do século 20, além de ter ganhado o Ig Nobel da Paz em 2004.

Com as inovações tecnológicas no decorrer dos anos, o Karaokê acabou se tornando uma grande indústria de entretenimento. No entanto, como a maioria das casas japonesas era de madeira, grudadas umas nas outras e com péssimo isolamento acústico, havia o problema do barulho, que consequentemente incomodava os vizinhos dos estabelecimentos que tinham Karaokê.

Esse problema foi resolvido com o Karaokê Box em 1984, construído em um campo de arroz em Okayama, região de Kansai. Os Karaokês Box são salas privadas, disponíveis em vários tamanhos, dependendo da quantidade de pessoas, com isolamento acústico, onde as pessoas se reúnem para cantar. Nessas salas de karaokê, os clientes tem também a opção de pedir comidas e bebidas a partir de um menu, para degustarem enquanto cantam. Com o investimento bem sucedido, os Karaokês Box foram sendo construídos também nas zonas urbanas, se tornando muito populares em todos os setores da população.

O Karaokê Box também facilitou o desempenho dos tímidos diante do microfone, já que as instalações em bares e hotéis eram colocadas em uma área comum e os cantores tinham que cantar na frente de uma plateia, que obviamente incluía estranhos. Isso fazia com que muitos deixassem de cantar em virtude da timidez. Inclusive, no trabalho em sala de aula com o Karaokê, a timidez ainda é um dos, ou talvez, o maior complicador, pois alguns alunos ainda se sentem muito acanhados para cantar em inglês e em público, fato que percebo dificultar a realização da ati-

vidade; porém, mesmo assim, acredito que o professor deve insistir e oportunizar, encorajando os alunos, mesmo os mais tímidos, a participar da cantoria. Quanto a isso tenho conseguido ótimos resultados!



Figura 02. Karaokê Box

Nos anos 90, surgiram as primeiras máquinas interativas Tsuushin Karaokê, que permitiam selecionar músicas a partir de um controle remoto. Nessa época, o Karaokê atingiu o auge de sua popularidade no Japão e subiu de 280 mil a 350 mil Karaokês. Foi na década de 90 também que ocorreu o boom internacional e o Karaokê se espalhou no exterior, primeiramente na Coréia do Sul e China, depois o Sudeste Asiático, e em seguida, EUA e Europa. Hoje em dia, o fenômeno Karaokê é conhecido no mundo todo, inclusive no Brasil, embora as salas privadas (Karaokê Box) sejam raras de encontrar, sendo mais comuns nos famosos *barzinhos*.

A experiência com o karaokê no IFAL/campus Penedo

Como professor de língua inglesa no IFAL, percebo que muitas práticas que envolvem o ensino de inglês não surtem tanto efeito, ou pelo menos um efeito tão positivo, quanto quando trabalho com música com os alunos. Do ponto de vista da interação, percebo que os discentes se harmonizam de uma forma mais engajada na busca pelo conhecimento. As aulas, assim, tornam-se mais dinâmicas e proveitosas para a aquisição de uma língua estrangeira.

Quando propus o Karaokê aos alunos, percebi certa apreensão por parte deles e muita insegurança com relação ao “fazer” acontecer. Muitos, de pronto, disseram-me que não iriam participar, pois não sabiam cantar “nem em português, imagine em inglês!”. Porém, insisti e conversei com eles sobre como seria interessante a participação de todos no evento e fui mostrando o quanto eles poderiam melhorar o inglês deles e também trabalhar suas dificuldades pessoais, como a timidez, por

exemplo. Aos poucos, eles foram aceitando melhor a ideia. Confesso que a grande maioria dos alunos se empolgou imediatamente com a possibilidade de cantar em inglês e se apresentar dançando, usando uma coreografia que tivesse a ver com a letra da música, pois essa era uma das propostas da atividade. Também era preciso que os alunos providenciassem um figurino apropriado para a apresentação.

Eu tinha 8 turmas, cerca de 240 alunos e, ao final de todo aquele processo de trabalho e insistência, para surpresa minha e muita felicidade, todos eles se engajaram na atividade do Karaokê em inglês, cantando ou participando das danças coreografadas. Isso me fez pensar no quanto é importante acreditarmos no potencial dos nossos alunos e, acima de tudo, oportunizar, dar-lhes possiblidades de interação com os seus pares. Até mesmo aquele aluno mais "quietinho", e inclusive esse, tem suas potencialidades que estão guardadas consigo, prontas para serem exploradas, bastando apenas uma coisa: a oportunidade. O que eu costumo nomear de *chamamento* para a prática. É o convite feito pelo professor ao aluno para que ele venha, veja e cresça, dentro dos seus limites, mas também rompendo algumas barreiras que de alguma forma travam a sua aprendizagem com relação ao idioma.

O aprendiz de uma língua estrangeira, quando motivado, usa essa língua para fazer alguma coisa fora da sala de aula: ouvir música é uma delas (Paiva, 2005, p. 35). Isso faz com que ele seja um sujeito mais crítico usando a sua autonomia linguística a ponto de se comunicar em situações reais de fala com estrangeiros, ou seja, ele rompe as fronteiras da sala de aula. Afinal de contas, que professor não deseja que seus alunos usem a língua de forma integrativa e não somente instrumental?

Foi visível a empolgação dos aprendizes durante toda a execução do evento. Como dito antes, houve aqueles que demonstraram certa resistência, mas que depois "caíram no clima" e tiveram uma participação excelente. Na verdade, nós, como professores, sempre estamos correndo o risco de realizar uma tarefa que não seja tão proveitosa junto aos alunos, seja do ponto de vista metodológico, didático ou mesmo da organização da atividade. Não raro, alguns colegas reclamam que não sabem o que acontece, mas seus alunos parecem não aprender o que lhes é ensinado, as coisas não "fluem", as atividades em sala não surtem o efeito esperado e a sensação que fica é de fracasso, deixando alunos e professores desestimulados.

Devemos, pois, ao elaborar as nossas tarefas para os alunos, pensar em algo que de fato possa produzir um sentido. Essas práticas devem estar balizadas por

algo concreto e que seja capaz de captar a atenção dos discentes, pois acredito que só assim haverá realmente o seu envolvimento. O ensino de língua inglesa deve focalizar as práticas de letramentos como práticas de produção de sentido envolvendo os meios de produção, circulação e recepção de informações em seus vários suportes (Stella & Tavares, 2014, p.78).

O uso da música como forma de letramento pode possibilitar o trabalho em sala de aula com uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer escolhas éticas entre os discursos em que circulam. Isso possibilita aprender a problematizar o discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que desrespeitem a diferença. (MOITA LOPES & ROJO, 2004, p. 37-38). O que constatei foi que o ensino de inglês por meio da música aliada ao Karaokê contribui bastante para uma maior participação dos alunos nas aulas de inglês. É muito comum que os alunos fiquem com um "gostinho de quero mais", digo isso porque é comum eles me perguntarem quando teremos mais Karaokê, inclusive confesso que essa se tornou uma pergunta bem recorrente.

Quero deixar claro que o que proponho é um ensino de inglês mais dinamizado e voltado para as várias realidades dos nossos discentes. Não estou dizendo que o Karaokê é a chave para todos os nossos problemas e desafios quanto ao ensino de inglês ou que devemos agora fazer o Karaokê em toda aula de inglês, até porque isso seria totalmente inviável. Mas o que espero é uma reflexão por parte dos leitores sobre a importância de nos utilizarmos do Karaokê como uma ferramenta construtiva do conhecimento, aproveitando-nos de todas as suas particularidades, uma vez que podemos trabalhar aspectos linguísticos através dele, leitura, estruturas informais da língua, gramática, a poesia contida nas letras das músicas, os mais variados estilos musicais, etc.

Rojo, ao tratar dos letramentos múltiplos, ensina-nos que eles fazem com que a escola deixe "de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar), colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais" (p.107). Essa aproximação enseja valorizar as várias habilidades dos nossos alunos, deixando-os expor suas formas de pensar e a convicção que eles têm do mundo. Não é desconhecido que nesse processo a música tem grande importância, pois ela é uma forma de identificação desses jovens com o mundo que os cerca.

Ao observar cada apresentação, vendo os alunos cantando em inglês, dançando, tocando algum instrumento musical, pude perceber a real amplitude do que aquela simples atividade representava para eles, era que como "a hora para brilhar", para mostrar algum talento, como, de fato, descobri cantores natos que surpreenderam a todos. Como foi o caso da aluna A.G.O.S. (17 anos), que, após cantar e ser muito aplaudida, deu o seguinte depoimento:

> "Sempre tive muita vontade de cantar, de ser cantora, mas os meus pais, principalmente, o meu pai, sempre me diz: Deixa essa história de cantar pra lá, menina! Vá fazer uma coisa que tenha futuro. E isso me deixa muito triste, porque eu gosto de cantar, mas ninguém lá em casa acredita nisso (chorando)".

E como ela, havia outros que levavam muito jeito com a música. O que quero dizer é que é inquestionável como uma simples atividade em sala de aula faz revelar lados ainda não conhecidos dos nossos alunos, os quais estão relacionados com emoções e sentimentos também. A aluna A.G.O. S. impressionou a todos nós não só pela sua linda voz e pronúncia em inglês, mas também pela sua história de vida.

Considerações finais

A avaliação que faço do trabalho em sala de aula com o Karaokê é que nós devemos utilizar formas mais dinâmicas em sala de aula com os alunos, a exemplo do próprio Karaokê, que se revelou uma alternativa poderosa para o ensino de inglês. Acho que a cada passo dado pelos alunos desde baixar os vídeos do YouTube, aprender a cantar a música em inglês, criar uma coreografia para a música, criar uma comunidade no Facebook para trocar fotos e informações, criar um blog, fazer a apresentação em público, enfim, tudo isso constitui um processo de construção de sua autonomia enquanto aprendizes de uma língua estrangeira.

O ensino de língua inglesa requer dinamismo por parte do professor. Há várias técnicas e artifícios dos quais ele pode se utilizar para tornar a sua aula mais atraente para o aluno e torná-lo sujeito mais crítico do mundo que o cerca, e, com certeza, o Karaokê representa uma alternativa importante nesse sentido. A música

é um veículo da linguagem e dá aos aprendizes oportunidades para a prática de outras habilidades, tais como ritmo, entonação, aquisição de vocabulário, além de proporcionar-lhes a possiblidade de transitar entre a língua materna e, no nosso caso, a inglesa.

Portanto, o ensino de língua inglesa, através de músicas e tendo o Karaokê como estratégia, assume, nesse contexto, um papel relevante nas discussões relativas à aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso, o inglês, numa perspectiva transformadora. Essa estratégia pode tornar a aprendizagem mais fácil, rápida, dinâmica e agradável para os alunos.

Referências

GRIFFEE, Dale T. *Songs in action*. Hertfordshire: Prentice Hall International (UK) Ltd., 1992.

KANEL, Kim R. Teaching with music: song-based tasks in the EFL classroom. In: _____. *Multimedia language teaching*. Tokyo and San Francisco: Logos International, 1996. p.114-148.

LEFFA, V.J. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras*: construindo a profissão. 2ed. Pelotas: EDUCAT, 2006.

LUKE, C. Cyber schooling and technological changes: multiliteracies for new times. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 79.

MOITA LOPES, L. P. da. ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. In: BRASIL/MECSEB/DPEM. *Orientações curriculares de ensino médio*. Brasília: MEC/SEB/DPEM, 2004.

MURPHEY, Tim. *Music and song*: teacher's resource series edited by Alan Maley. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PAIVA, V.L.M.O.e.(Org.) *Ensino de língua inglesa*: reflexões e experiências. 3ª ed., Campinas: Pontes, 2005.

STELLA, P. R. ; TAVARES, R. R. . Novos letramentos e a língua inglesa na era da globalização: desafios para a formação de professores. In: Vanderlei J. Zacchi; Paulo Rogério Stella (org.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de Língua Inglesa*. Alagoas: EDUFAL, 2014.

TAVARES, R. R.; CAVALCANTI, Ildney de Fátima Souza. Políticas linguísticas e letramentos críticos no ensino de línguas estrangeiras na Faculdade de Letras da UFAL. *Letras & Letras* (Online), v26, p. 455-467, 2010.

http://www.japaoemfoco.com/karaoke-no-japao/ - Acessado em 21/08/2016

SIMPÓSIO TEMÁTICO

O LUGAR DA DISCUSSÃO SOBRE LIVRO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS

HÉRICA KARINA CAVALCANTI DE LIMA (UFRPE)

Introdução

O ensino de língua materna na escola tem como objetivo, dentre outros, oferecer aos alunos a possibilidade de ampliar os conhecimentos que já possuem sobre a língua e de construir aqueles de que ainda não dispõem. Em outras palavras, é favorecer, no aluno, o desenvolvimento de competências, proporcionando-lhes as condições de ler e produzir textos, lançando mão das mais diversas possibilidades de uso da linguagem, sendo, ainda, capaz de refletir sobre essas possibilidades e sobre os efeitos de sentido que cada uma delas pode provocar.

Apesar das inúmeras pesquisas já realizadas sobre ensino de língua portuguesa, muitos aspectos desse ensino ainda precisam ser discutidos. Dentre eles, podemos destacar os materiais didáticos, que existem de formas variadas desde que existe a escola. O livro didático (doravante, LD) talvez seja considerado uma das modalidades mais antigas e importantes de material didático, já que, para muitos, "é uma das condições para o funcionamento da escola" (LAJOLO; ZILBERMAN, 1998, p. 120).

Esse jeito de ver o livro didático exige que reflitamos não somente sobre suas características e seu uso na sala de aula, mas também sobre o espaço que essas discussões tem na formação de professores de português, ou seja, é preciso saber se e como a temática do LD é contemplada no currículo dos cursos de licenciatura em Letras, pois, mesmo sabendo que a formação inicial é apenas uma etapa do caminho mais amplo de formação e profissionalização do professor, trata-se do momento em que são dadas aos estudantes as condições para que ele construa uma base sólida dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão.

Assim sendo, a fim de refletir sobre observar o espaço reservado à discussão sobre o livro didático na formação de professores de português, realizamos este

estudo, que é um recorte da nossa tese de doutorado, com o objetivo de analisar os programas das disciplinas de formação para a docência de dois cursos de licenciatura em Letras de duas Instituições de Ensino Superior, observando se tal discussão estava presente nos documentos (nas ementas ou nos conteúdos), como essa discussão era denominada e quais as indicações de leitura sugeridas a respeito do material/LD nas suas referências bibliográficas. A seguir, apresentaremos as bases teórico-metodológicas nas quais nos fundamentamos, bem como a análise e interpretação dos dados, seguidas de nossas considerações finais.

Formação de professores, currículo e livro didático de português

Formar professores é uma tarefa que tem como objetivo, dentre outros, possibilitar a compreensão acerca da interconexão educação-sociedade, consolidando a ideia de que a pesquisa e a reflexão se impõem como necessidade urgente. Sendo assim, é preciso pensar sobre a natureza e as funções da universidade, espaço privilegiado dessa formação inicial, observando se nela estão se dando "a formação cultural, o estudo crítico do contexto e a análise reflexiva da própria prática, eixos que orientam a formação do professor" na atualidade (PAIVA, 2003, p. 58).

O centro da formação do professor, assim sendo, deve estar na relação entre a teoria e a metodologia, bem como na discussão sobre que teorias sustentam tais ou quais práticas (MOYSES E OUTROS, 2002). Em face disso, pensando na formação de professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, torna-se necessário lançar um olhar mais apurado para as disciplinas que são mais diretamente marcadas pela teorização da prática e pela alimentação da teoria, bem como pela própria experiência prática que os graduandos precisarão vivenciar enquanto professores em formação. São as disciplinas dos campos da didática, da metodologia, do estágio e da prática de ensino, que, apesar de atenderem por nomes diferentes e apresentarem ementas e formatos diversificados de acordo com a instituição e o curso de origem (a estruturação do currículo fica a cargo de cada instituição, como está apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior), são obrigatórias

nos cursos de licenciatura. Elas buscam, dentre outros objetivos, inserir os alunos nas discussões sobre a prática e em situações concretas de ensino.

As “disciplinas de formação para a docência” (GATTI; NUNES, 2009), como são chamadas, são de grande relevância para o entendimento do quadro formativo teórico-prático que está sendo proposto aos futuros professores, uma vez que é, sobretudo, no âmbito delas que se encontram os conteúdos mais intimamente relacionados com o trabalho que será realizado pelos professores no exercício efetivo da sua função. No caso dos cursos de licenciatura em Letras, nos quais são formados profissionais que estão encarregados de inserir de forma mais efetiva e competente os alunos nas práticas sociais de leitura, fala e escrita, essas disciplinas passam a ter um papel ainda mais importante, pois é preciso que elas deem espaço a discussões que passem pelos vários usos sociais da língua.

Pensar sobre as disciplinas de formação para a docência é também trazer à tona uma concepção de ensino como prática situada num contexto histórico e social definido. Nesses termos, considerando o contexto do ensino de língua materna no nosso país, torna-se igualmente necessário voltar nosso olhar para os recursos didáticos usados pelos professores para dar conta desse ensino, como é o caso do LD, material que, segundo Batista (1999), tornou-se referência para a construção do fenômeno do letramento no país.

O LD conquistou um espaço tão amplo no nosso ensino que pode ser considerado uma fonte de pesquisa da história da educação no nosso país. Eles permitem recuperar informações sobre saberes e práticas considerados formadores de gerações, sobre tendências metodológicas e políticas socioculturais ao longo do tempo (SOARES, 1996). Mas há muitas outras questões sobre o LD que precisam ser consideradas. Uma delas, apresentada por Coracini (2003), diz respeito à monofonização do LD. A autora ressalta que, nos manuais de português, o discurso didático mostra-se como sendo a verdade, pois tudo o que é dito ou escrito é entendido como a verdade, verdade sobre os fatos, a natureza, o processo de ensino-aprendizagem, a língua etc.. Isso é complicado porque, como sabemos, o LD, nas escolas brasileiras, indica o conteúdo a ser ensinado, funciona como currículo a ser seguido. E, como sabemos mais ainda, o conteúdo abrigado no livro didático de português, assim como no de todas as disciplinas, é apenas uma síntese/sistematização do conhecimento e da cultura socialmente produzidos. Esse material representa as escolhas

dos autores em relação aos conteúdos que eles consideram importantes para serem aprendidos, ou seja, é a visão de mundo do autor que está ali representada para ser ensinada, não necessariamente a do professor que está utilizando o livro.

Além disso, esse material funciona como a metodologia para ensinar os conteúdos e como a própria teoria que fundamenta esse ensino. Como destaca Bräkling (2003, p. 212), o LD é uma ferramenta semiótica que realiza a mediação entre aspectos do conhecimento sobre a linguagem e a língua, de um lado, e o professor e os alunos, de outro, numa instância socialmente legitimada como espaço de aprendizado. Por ser esse recurso semiótico o meio através do qual os sentidos são produzidos e mobilizados e por definir conteúdos efetivamente abordados, o LD determina as possibilidades de aprendizagem a que os alunos terão acesso na sala de aula.

Considerando, então, esse caráter prescritivo e imperativo do LD (CORACINI, 2003), reforça-se a importância de refletir sobre o espaço que as discussões em torno desse recurso possuem nos cursos de formação de professores de português, pois urge saber: estamos formando professores conscientes desse caráter multifacetado do LD?

Percurso metodológico

Nosso estudo, de caráter qualitativo, teve como foco os cursos presenciais de licenciatura em Letras da UFPE e UFRPE (campus Recife). Para tanto, utilizando a pesquisa documental, debruçamo-nos sobre os programas das disciplinas de formação para a docência (didáticas, práticas, metodologias e estágios) a fim de analisarmos o lugar da discussão sobre livros didáticos nesses cursos, considerando: i) a presença da temática do LD nessas disciplinas; ii) a abordagem dada a essa temática em cada uma delas; e iii) as indicações de bibliografia a respeito dessa temática sugeridas como leitura para tais disciplinas. Considerando as características da pesquisa qualitativa e a natureza dos dados coletados, as análises dos dados se apoiaram no caráter inferencial e interpretativo da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

Ao todo, são 128 disciplinas (83 obrigatórias, 26 eletivas e 19 optativas) ofertadas pelos dois cursos analisados, das quais 14 são classificadas como sendo de formação para a docência, pois se voltam para o ensino de língua portuguesa e literatura. Dessas, 6, somando os dois cursos, propõem a discussão sobre LD nas ementas e/ou nos conteúdos e 10 apresentam referências bibliográficas que se relacionam explici-

tamente com a questão do material/LD. Em alguns casos, as disciplinas não propõem a discussão nas ementas e/ou conteúdos, mas indicam a leitura de textos sobre a temática, o que nos faz pensar que a temática do LD é, para além de um conteúdo da área de conhecimento de referência, uma discussão mais transversal, capaz de perpassar outros conteúdos lecionados em diferentes componentes curriculares.

Vale salientar que, apesar de termos nos debruçado sobre esses documentos de forma a compreender se/como a temática do LD se apresenta nos cursos de licenciatura em Letras das duas IES em estudo, temos a consciência de que, numa pesquisa dessa natureza, na qual nos debruçamos sobre documentos, sobre a face prescritiva do currículo, torna-se impossível conhecer tal currículo apenas considerando esse aspecto. É preciso situá-lo no contexto histórico que envolve outras questões, uma vez que, como destacam Sacristán (2000), Moreira (2005), Silva (2010), Ranghetti e Gesser (2004) e tantos outros estudiosos, o currículo é uma construção historicamente configurada, que se origina dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; portanto, é carregado de valores e pressupostos que é preciso decifrar.

Vejamos agora, nas análises, como percebemos o lugar da discussão sobre LD em cada curso.

A temática do livro didático nos cursos de licenciatura em letras da UFRPE e UFPE: presença, abordagem e indicações de leitura

O curso de licenciatura em Letras/Espanhol da UFRPE possui 6 disciplinas de formação para a docência, sendo 5 voltadas para o ensino de língua e 1 destinada à discussão sobre o ensino de literatura. São elas: Didática do ensino da língua(gem), Prática pedagógica da língua portuguesa I e II, Prática pedagógica de literatura e Estágio supervisionado obrigatório II e IV.

Dessas disciplinas, 4 apresentam a discussão sobre LD nas ementas e/ou conteúdos (Didática do ensino da língua(gem), Prática pedagógica da língua portuguesa I, Prática pedagógica da língua portuguesa II e Estágio supervisionado obrigatório IV).

A discussão sobre LD é proposta nesse curso de várias formas, indo desde os conceitos mais gerais, como o reconhecimento desse material como recurso didático entre vários outros, até a produção, avaliação e seleção do mesmo.

O programa da disciplina Didática do ensino da língua(gem), ofertada no 7º período, parece indicar que a discussão sobre LD está inserida numa discussão maior sobre o grupo dos diversos materiais didáticos voltados para o ensino de português. Ou seja, o LD aparece circundado pela reflexão acerca do arsenal de materiais que povoam a escola e as salas de aula: ele é reconhecido simplesmente como um recurso do ensino. Esse modo de apresentação do conteúdo remete a um tratamento mais introdutório e generalizado da temática, o que não nos permite identificar as especificidades a serem contempladas no momento da discussão. Parece ficar a critério do professor a seleção das questões mais relevantes e pertinentes sobre o LD a serem discutidas nessa disciplina, considerando, claro, os programas das demais disciplinas de formação para a docência que trazem também essa temática.

Nesse mesmo período do curso, quando se depara com a disciplina Prática pedagógica da língua portuguesa 1, o licenciando, ainda de modo mais geral, tem oportunidade de refletir sobre a relação entre materiais didáticos e o contexto educacional mais amplo, considerando conceitos como transversalidade, interdisciplinaridade e pedagogia de projetos. Não há, como podemos observar, na ementa nem nos conteúdos, indicações mais detalhadas a respeito da relação entre essas questões e o LD ou sobre como elas devem ser abordadas. No entanto, supomos que se trata de uma tentativa de promover o debate sobre o currículo e o papel que o LD exerce nesse contexto.

No documento da disciplina Prática pedagógica da língua portuguesa 2, ofertada no 8º período, pudemos perceber que há uma especificidade maior no que diz respeito ao tratamento da temática do LD. No âmbito dessa disciplina, observamos que a discussão está relacionada à política nacional que rege esse recurso no nosso país, uma vez que traz a reflexão acerca do PNLD, da produção, seleção e avaliação dos manuais. Trata-se de uma discussão relevante, tendo em vista não somente o caráter mercadológico que o LD assume nesse cenário, mas a prioridade que é dada a esse recurso através de uma política pública bilionária.

No último período do curso, durante a oferta de Estágio supervisionado obrigatório IV, vimos a referência à atividade de produzir, avaliar/analisar materiais e livros didáticos. Acreditamos que essa é uma discussão que não pode faltar na universidade durante a formação de professores de português, por diferentes motivos: i) é de pesquisadores e docentes das universidades que é formada a equipe de ana-

listas que avaliam os livros e criam as resenhas que irão compor o Guia de Livros Didáticos. Sendo assim, essa instituição é um espaço privilegiado de produção desse conhecimento e precisa deixar os licenciandos a par desse processo tão decisivo da política de livros didáticos no nosso país; ii) é a partir do ensino da leitura, oralidade, escrita e análise linguística, por exemplo, que os LDs precisam ser analisados, para que os graduandos observem que metodologias são utilizadas para promover esse ensino, quais são as concepções norteadoras, se todos os eixos realmente são contemplados, que textos são propostos para leitura, como se dá a abordagem da literatura etc.; iii) a universidade tem o papel de formar professores apropriados dos conteúdos das áreas de conhecimento de referência que são necessários ao ensino de língua materna na educação básica. Quanto mais conhecimentos dessa natureza forem construídos na universidade, mais condições terão os professores de serem autores das suas práticas, de produzirem seus próprios materiais e de utilizarem o LD de forma autônoma e desapegada, de modo que ele esteja a serviço das suas práticas e não o inverso, como já foi dito.

No que diz respeito à indicação de referências bibliográficas sobre LD, considerando as disciplinas de formação para a docência voltadas para o ensino de língua portuguesa e literatura, a UFRPE traz 5 indicações de textos, distribuídas em 4 dessas disciplinas (algumas indicações se repetem em várias delas). As leituras propostas incluem o Guia de Livros Didáticos e livros escritos por autores consagrados no tema, como Rojo e Batista (2003).

Dentre essas referências, repetem-se em algumas disciplinas o documento "Guia de livros didáticos PNLD 2008" e os livros "O livro didático de português: múltiplos olhares" e "Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita".

Apesar de não haver muitas indicações de leitura, os textos sugeridos parecem trazer uma visão sobre o contexto em que se insere a discussão sobre o LD no país. Há textos que abordam esse objeto de forma mais geral e outros que apontam para as suas especificidades, o que remete às várias perspectivas sob as quais esse objeto pode ser analisado no ensino da língua materna e conforme propõe o curso.

No que diz respeito ao perfil curricular do curso de licenciatura em Letras/Português da UFPE, encontramos 7 disciplinas de formação para a docência que se ocupam do ensino de língua/literatura: Metodologia do ensino de língua portuguesa 1, 2, 3 e 4 e Estágio curricular supervisionado em português 2, 3 e 4. Estágio curricular

supervisionado em português 1 tem uma temática mais geral: volta-se para a observação do processo de organização da escola e da sala de aula enquanto espaços educativos, bem como para o acompanhamento do docente em seu processo de formação e atuação profissional. Dessas disciplinas, 2 apresentam a temática do LD em suas ementas e/ou conteúdos (Metodologia do ensino de língua portuguesa 3 e Estágio curricular supervisionado em Português 2).

Pelo que podemos perceber dos programas do curso de licenciatura em Letras da UFPE, a discussão sobre o LD se dá em duas disciplinas, ambas lecionadas no mesmo período: Metodologia do ensino de língua portuguesa 3 e Estágio curricular supervisionado em português 2 (6º e 7º períodos, dependendo do horário do curso/75 e 90 horas-aula, respectivamente). De acordo com as designações que a temática recebe nos documentos, podemos inferir que a discussão perpassa desde aspectos mais gerais dos livros e materiais didáticos até a preparação e o uso desse material.

Na disciplina Metodologia do ensino de língua portuguesa 3, a proposta de trabalho se volta, de uma maneira mais geral, para livros e demais materiais didáticos de língua portuguesa. Aqui, assim como destacado em disciplinas da UFRPE, ocorre uma generalidade que tem, ao mesmo tempo, vantagens e desvantagens, porque tanto pode promover uma amplitude no tratamento da temática, como essa mesma amplitude pode ser indicativa de uma abordagem superficial e pouco detalhada. Como se trata de disciplina de metodologia, a ideia é que o LD seja visto sob essa ótica, isto é, que seja levado à discussão, por exemplo, o papel desse material na metodologia empregada pelo professor diante dos vários outros recursos de que ele pode dispor para dar suas aulas.

No mesmo período, desta vez na disciplina de Estágio curricular supervisionado em português 2, momento do estágio supervisionado, o estudante de licenciatura em Letras da UFPE irá, de forma mais específica, realizar análise crítico-reflexiva de materiais didáticos, considerando a seleção, a preparação e a utilização desses materiais nas aulas de português. Para além do que já foi dito sobre esses aspectos da discussão sobre LD proposta por disciplinas da UFRPE, chamamos atenção para o aspecto “utilização”, presente apenas nessa disciplina, pois sabemos que refletir sobre os usos que são feitos do LD na sala de aula é uma necessidade que se torna cada vez mais forte e presente. Além dessas duas, mais 4 disciplinas indicam em suas referências a leitura de livros e textos relacionados à temática do LD (Metodo-

logia do ensino de língua portuguesa 1 e 4 e Estágio curricular supervisionado em português 3 e 4).

No que diz respeito à apresentação de referências explicitamente relacionadas à temática do LD, o curso de licenciatura em Letras da UFPE é o destaque. Mesmo havendo apenas 2 disciplinas que tratam dessa temática, são, ao todo, 19 indicações de textos, presentes em 5 disciplinas (algumas indicações também se repetem em várias delas).

Pudemos perceber que as indicações de leitura se voltam para os vários aspectos que circundam o LD: os eixos de ensino, autoria e legitimação desse recurso, elaboração e escolha, letramento e literatura. Encontramos, também, textos que contemplam as várias visões acerca desse objeto, sobretudo as críticas feitas a ele, como é o caso dos que têm (co)autoria de Geraldi (1986, 1987), de Marcuschi (1996) e de Britto (1997). Além disso, os textos propostos variam entre livros, artigos publicados em periódicos e até livros didáticos (manual do professor), como é o caso de "Português através de textos", "Português – uma proposta para o letramento" e "Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos".

As indicações repetidas nas disciplinas são "Avaliação de cartilhas e livros didáticos: perguntas a formular", "Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos", "Interpretação, autoria e legitimação do livro didático – língua materna e língua estrangeira", "Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra?", "Exercícios de compreensão ou copiação nos manuais de ensino de língua?", "A 'interpretação do texto' no livro didático de português", "A expressão oral no livro didático de português", "O livro didático de português – múltiplos olhares", "Português – uma proposta para o letramento", "Contribuições ao debate sobre o material didático de língua portuguesa", "Português através de textos".

Esse apanhado parece indicar que, apesar de contemplar a discussão em apenas duas disciplinas (Metodologia do ensino da língua portuguesa 3 e Estágio curricular supervisionado em português 2), as leituras indicadas já a partir da segunda metade do curso tendem a mostrar que a discussão sobre o LD perpassa outras temáticas, como o ensino dos eixos, por exemplo, e parecem querer preparar o licenciando para as discussões específicas sobre esse material, que são ofertadas nas disciplinas em questão. A ideia, ao que nos parece, é que os estudantes cheguem nessas disciplinas com conhecimentos prévios já construídos a respeito do objeto

LD. Vale destacar que a sequência em que as disciplinas de metodologia e estágio são ofertadas (Metodologia do ensino de língua portuguesa 1 antecedendo o Estágio curricular supervisionado em português 1, e, assim, sucessivamente) respaldam essa ideia: os licenciandos discutem as questões metodológicas sobre o ensino de língua materna e, na sequência, refletem sobre elas e as aplicam durante os estágios.

Considerações finais

Diante dos dados analisados, observamos que a temática do LD tem lugar reservado nos cursos analisados, ora de forma mais pontual, ora de forma mais transversal. Em algumas situações, porém, a discussão proposta parece ser tímida, não dando conta da complexidade do tema, que é valioso, amplo, rico e necessário. No entanto, entendemos que, se o espaço reduzido para a discussão sobre LD em alguns dos programas analisados for justificado pela necessidade de abrir o currículo a discussões sobre a relação teoria-prática, o saber-fazer, a teorização e o "manejo" dos conteúdos da área de conhecimento de referência imprescindíveis à formação do professor reflexivo, autônomo e autor da sua aula, podemos ter um indício de que o que se espera é a formação do professor que saiba o quê, como e para que ensinar, dispondo ou não do LD. E isso é importante, pois é mais proveitoso ensinar a lidar com a linguagem do que com o LD, o que remete ao que defendemos ao longo deste estudo: melhor formar o professor do que investir apenas na qualidade desse material.

Refletindo sobre a abordagem do conteúdo LD presente nos documentos das duas IES, inferimos que a discussão é proposta, inicialmente, de modo mais geral, ou seja, o "tom" da discussão é dado pelo docente. A generalização percebida na apresentação da discussão nos dois cursos pode permitir que o professor direcione a discussão para os aspectos que ele considerar necessários e pertinentes. No entanto, como já dito, corre-se o risco de o LD ser abordado sob uma única perspectiva ou, ainda, de que algum aspecto dessa discussão deixe de ser contemplado. Isso porque, ao mesmo tempo que a generalidade pode dar margem a várias possibilidades de discussão, pode também restringir, delimitar a temática, impedindo que o estudante tenha uma visão das especificidades desse material complexo e multifacetado. Pode, ainda, haver o risco de as discussões se voltarem para apenas um lado do objeto LD, ficando de fora do debate as suas várias outras facetas.

Nas disciplinas seguintes, passadas essas introduções, ganham espaço questões mais específicas sobre o LD. Podemos perceber que, nas duas IES, há um processo que vai do "todo" para as "partes" na abordagem da temática – do geral para o mais específico – em que as especificidades da temática parecem ser contempladas de forma mais expressa e mais detalhada. Apenas na UFPE encontramos explícita a discussão sobre o uso, que é necessária ao professor que precisará fazer escolhas e questionar esse uso, considerando que o LD teve seu "valor" construído à medida que cresciam as difíceis condições de trabalho do professor, as quais dificultavam a elaboração autônoma das suas próprias práticas.

No que se refere às indicações de leitura sobre LD, observamos que das 13 disciplinas analisadas, apenas 3 (três) não traziam indicações de leitura referentes a livros didáticos. As demais 10 disciplinas apresentavam indicação de leitura sobre tal temática, de forma bem diversa, mas com algumas aproximações.

Este estudo nos faz acreditar que, ao mesmo tempo em que o licenciando precisa se deparar, durante sua formação inicial, com conteúdos da área de conhecimento de referência que o preparem teórica e metodologicamente para o ensino dos conteúdos da educação básica, ele precisa também refletir sobre as vantagens e desvantagens do uso do LD, de modo a conscientizar-se das implicações do uso desse material e das escolhas que precisará fazer ao tê-lo ou não em mãos (inclusive porque, se o LD existe, suas escolhas são limitadas). Sabendo disso, o professor poderá desenvolver autonomia para dar suas aulas e utilizar qualquer livro, didático ou não, ou seja, qualquer material, qualquer discurso, uma vez que o apoio para a aula de língua materna pode ser a própria língua em uso, o texto que o aluno escreve etc. Como evidenciam Barzotto e Aragute (2008), Fairchild (2009) e outros, a própria natureza da linguagem como objeto de ensino é um importante ponto de partida para a elaboração de diferentes maneiras de ensinar.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARZOTTO, V. H. e ARAGUTE, T.. O falante, o professor e o ensino de língua portuguesa. In: ZOZZOLI, R. M. D.; OLIVEIRA, M. B. (orgs.). *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura.* Campinas: Mercado das Letras, 1999.

BRÄKLING, K. L. A gramática nos LDs de 5ª. a 8ª. série: que rio é este pelo qual corre o Ganges?. In: BATISTA, A. A. G. & ROJO, R. H. R. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CORACINI, M. J. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: CORACINI; M. J. F. R.; BERTOLDO, E. S. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas: Mercado de Letras, 2003b.

FAIRCHILD, T. M. Conhecimento técnico e atitude no ensino de língua portuguesa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.3, set./dez. 2009, p. 495-507.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). *Formação de professores para o ensino fundamental*: estudo de currículo das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil.* São Paulo: Ática, 1998.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 4ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOYSES, M, A. A; GERALDI, J. W; COLLARES, C. A. L. As aventuras do conhecer: da transmissão à interlocução. *Educação e sociedade*, n78, Campinas, 2002.

PAIVA, E. V. A formação do professor crítico-reflexivo. In: _____. (org.). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 47-66.

RANGHETTI, D. S.; GESSER, V. Um design para a formação inicial de professores(as): um projeto em construção. *Contrapontos*, v. 4, n. 2, pp. 305-324, Itajaí, maio/ago. 2004.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. 3ed., Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche*: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, M. B. Um olhar sobre o livro didático. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: Dimensão, n12, v2, p. 52-63, nov./ dez. 1996.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

O PROCESSO DE ELABORAÇÃO COLABORATIVA DE PLANOS DE AULAS DE ESPANHOL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

TÂNIA MARIA DIÔGO (UFPE)

Primeiras reflexões...

Ao lançarmos um olhar crítico-reflexivo sobre a licenciatura em Letras, com foco especial na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Espanhola, entendido como "um espaço de interlocução mútua entre os formadores, estagiários e professores colaboradores, não sendo mais visto apenas como um espaço de prática para futuros professores", (GIMENEZ e PEREIRA, 2007, P. 97), observamos um quase espaço vazio entre as vozes enunciativas que compõem este processo. Em termos de ensino-aprendizagem em sala de aula, nota-se que os professores e professoras de Estágio Supervisionado precisariam explorar a linguagem e a reflexão crítica que fazem da sala de aula uma práxis para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, como um instrumento-e-resultado, para um reposicionamento social e a construção de novas relações sociais, (LIBERALI, 2010).

Esta pesquisa pretende discutir como a construção crítico-colaborativa de planos de aula oferece aos alunos estagiários da disciplina de Prática de Ensino de fortalecerem seu conhecimento sobre a sala de aula, atribuindo-lhe novos valores, sentidos e significados, a partir da mediação do professor, de outros colegas e da sua performance de elaborar um plano de aula que lhe permite "ir mais além de si mesmo como outro", Liberali (2009). Como pedagogas críticas temos o desejo de transformar a realidade da graduação em Letras, em especial, da disciplina de Prática de Ensino, à luz de (RAJAGOPALAN, 2003, p.106):

> O pedagogo crítico é, em outras palavras, um ativista, um militante, movido por certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir da sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência.

Nesse cenário a presente pesquisa visa à formação crítico-colaborativa, (MAGALHÃES, 2006), do futuro professor de Língua Espanhola, na disciplina estágio supervisionado, na Licenciatura Letras/Espanhol, em uma faculdade privada no interior de Pernambuco.

A formação de professores de línguas estrangeiras e a sua performance no estágio supervisionado

A elaboração colaborativa de aulas a serem ministradas pelos futuros professores de língua espanhola resgata a participação sócio-histórico-cultural dos sujeitos inseridos neste processo e viabiliza a enunciação numa relação estreita com a língua/linguagem, em que os enunciados são constituintes dos discursos e estes, por sua vez, conformam a natureza das relações e das formas de atuação do homem no mundo. Podemos mesmo afirmar, que a nossa comunhão com as visões de língua na perspectiva bakhtiniana, consolida a nossa práxis docente nas inter-relações sociais com os nossos alunos e no desenvolvimento das atividades de ensino da língua espanhola, ao longo do Estágio Supervisionado (DIOGO, 2014).

A demanda brasileira por cursos de espanhol reflete a necessidade anunciada de fortalecer os cursos de formação de professores, especialmente os de graduação em Letras/Espanhol. Trabalhar o ensino de E/LE no curso de Letras/Espanhol, na perspectiva crítica é assumir o papel ativo na formação dos futuros professores. Acolhendo o pensamento de Miranda Poza (2012, p. 341):

> (...) el alumno de un curso de letras, no sólo debe limitarse a "saber español", esto es, a alcanzar un determinado nivel de conocimiento (inicial, medio, avanzado, superior, etc.), sino que, además, debe profundizar en ese conocimiento, lo que implica un estudio reflexivo sobre la lengua, sobre el español, de forma paralela a lo que ocurre en vernáculo: no vale

> solo con “saber hablar portugués” (todos los alumnos brasileños lo saben mucho antes de entrar en la universidad), sino que se exigen otros muchos conocimientos complementarios considerados indispensables para poder llegar a ser considerado un “profesor de portugués”.

Corroborando a tese de Miranda Poza, a nossa proposta ao adotar o ensino da língua espanhola na visão da TASHC – Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, que “focaliza o estudo das atividades em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes”, Liberali, (2009). Assim a nossa proposta está apoiada no ensino das línguas estrangeiras, pensado para que o aluno da graduação Letras/Espanhol, atue como aluno-pesquisador ao mesmo tempo em que a nossa atuação docente propicie instrumentos e artefatos que garantam o protagonismo discente, (DIOGO, 2013). Por esta razão, esta pesquisa contribui favoravelmente no campo da formação dos futuros professores de espanhol, pautados em uma abordagem de ensino que trate as questões da linguagem de forma crítico-reflexiva e com uma práxis que contempla os aspectos sócio-históricos-culturais da Educação Brasileira.

Vozes teóricas convidadas à argumentação colaborativa

> [...] devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele.
>
> BAKHTIN

A concepção de uma pesquisa de caráter intervencionista, reflexivo-crítico-colaborativo, (LIBERALI e LIBERALI, 2005), contempla a língua/linguagem numa perspectiva dialógica. Assim sendo, a visão de língua que aqui adotamos é a que a postula no conjunto dos aspectos históricos, profundamente sociais e carregada de ideologias. “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivenvial”, (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1997, pg. 95). Ao defendermos a

língua como ideológica, na sua constituição sócio-histórico-cultural, nos inserimos no contexto enquanto sujeitos sócio-histórico-culturalmente constituídos dos discursos diversos do nosso cotidiano (DIOGO, 2013).

Consideramos os aportes da forma linguística como coadjuvantes no processo da comunicação enunciativa precisa, por isso mesmo imbricada pelo contexto ideológico. Para corroborar esta tese, Bakhtin (1997), ressalta:

> Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (...) Uma inscrição, como toda enunciação monológica, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante. (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1997, pg. 98).

Esta pesquisa tem ainda como aporte teórico a TASHC – Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. Referenciando Vygotsky, Leontiev e Bakhtin, Liberali (2009, p. 19), elucida:

> Na perspectiva sócio-histórico-cultural, os sujeitos constituem-se e aos demais nas relações com os objetos/mundo mediados pela sociedade. Esse processo de constituição de si, dos demais e da própria sociedade é de fundamental importância ao considerarmos a formação crítica de educadores. Para Vygotsky (1934), em suas práticas sociais, os sujeitos se engajam em atividades distintas e são essas atividades que propiciam oportunidades de desenvolvimento de si, dos outros e da sociedade.

Essas elucidações sobre a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, doravante TASHC, posicionam a nossa atuação na esfera do ensino-aprendizagem da língua espanhola, pois defendemos o paradigma de ensino onde professores e alunos vão se constituindo colaborativamente, por meio das atividades sociais que a

comunidade acadêmica, no nosso caso, da graduação em Letras/Espanhol, demanda. Os princípios da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural - TASHC, que serão tomados em consideração na intervenção colaborativa do gênero elaboração de aula serão os sistemas de atividades situados, sentidos e significados.

A argumentação constitutiva dos saberes da sala de aula aporta valores de relevante significação para a presente pesquisa. Nesse sentido, nos apoiamos em (DAMIANOVIC, 2010), quando elucida que:

> Nas suas atividades, as pessoas mudam constantemente e criam novos objetos. Neste processo, o futuro é forjado política e afetivamente em ações, decisões e esforços de mudanças discursivas. Os objetos geram oposições e controvérsias capazes de potencializar a escala de influência global porque são emancipatórios a ponto de abrir novas possibilidades de desenvolvimento e bem estar.

A organização argumentativa é essencial na produção de entendimentos colaborativos da realidade, (LIBERALI, 2011). Existe aqui uma revisão de ideias que vai sendo construída nesse processo colaborativo e a visão inicial dos interlocutores é gradualmente modificada. Uma importante contribuição para os estudos da organização argumentativa na sustentação da presente pesquisa está nos postulados de (LEITÃO, 2000):

> Nos contextos argumentativos de aprendizagem, a ideia é que argumentar não necessariamente significaria uma forma de ceder e aceitar um ponto de vista, e sim como um método pelo qual é possível reconstruir visões e alcançar, de forma mais flexível, uma melhor abordagem de diferentes perspectivas para lidar com uma situação focal que envolva mudanças conceituais.

Corroborando a tese de Leitão, (2000), o presente estudo defende o aspecto argumentativo no processo de elaboração do plano de aula de língua espanhola com especial foco nas atividades sociais demandadas pelos sujeitos envolvidos nessa trajetória do ensino e da aprendizagem.

Reflexões metodológicas

O estudo em pauta está inserido nas abordagens da Pesquisa Crítica de Colaboração, Magalhães (2006) e Magalhães; Oliveira (2011), por ser uma investigação crítico-reflexiva, norteada pela professora-pesquisadora quando da observação da sua própria ação e a dos seus alunos. Apoiados nos postulados de Magalhães e Oliveira (2009, p.3), destacamos a relevância do trabalho docente fundamentado na PCCol (Pesquisa Crítica de Colaboração):

> (...) a colaboração crítica se refere à práxis do docente em seu contexto sócio-histórico e cultural, na relação com os outros, à maneira como ele compreende sua atuação e os motivos que regem sua prática social e a construção da prática educativa.

Corroboramos a tese de Magalhães e Oliveira (2009, p. 01), quando aportam "a colaboração crítica como categoria, enfatizando o movimento de constituição dos sujeitos no desenvolvimento da atividade docente, que se revela em um modo de agir a partir de uma complexa rede de mediações nos relacionamentos em processo, relacionamentos esses que constituem o ser social".

Esta pesquisa está inserida nos pressupostos da TASHC (Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural), (LIBERALI, 2009), para a qual os sujeitos se constituem na colaboração mútua e é nesse contexto que a nossa práxis está inscrita, ou seja, no sócio-histórico e cultural na relação com os alunos, futuros professores da língua espanhola. Tomando como base a teoria enunciativa de Bakhtin será analisada a inserção de vozes enunciativas no processo de compreensão de sentidos e de identidades profissionais, através da gravação em áudio das reuniões de planejamento e da escrita dos planos de aula.

A necessidade de atribuir sentido à elaboração dos planos de aulas na disciplina estágio supervisionado, no 6º período da graduação Letras/Espanhol, percebida ao longo do processo do estágio, fortalece e justifica a presente pesquisa no âmbito da TASHC e da pesquisa crítico-colaborativa. Os dados foram coletados nos Fóruns

de Estudo do GEACLE- *Grupo de Estudios Argumentativos Crítico-Colaborativos en Lengua Española*, ocorridos nas escolas-campo e na Faculdade Luso-Brasileira, durante o processo de elaboração de aulas na fase da regência do Estágio Supervisionado, no período de agosto a dezembro/2015, após aprovação do CEP/UFPE.

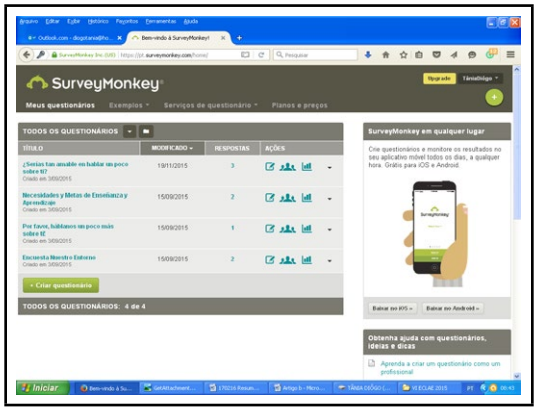
Análise parcial dos dados

Os primeiros dados da presente pesquisa nos revelam que as reuniões sistematizadas de elaboração de aulas de forma colaborativa na etapa da regência no Estágio Supervisionado, reposicionam os discentes à medida que o papel da argumentação é fortalecido e incorporado nessas ocasiões. Foram realizadas inicialmente três reuniões com três grupos de estagiários e os argumentos utilizados, mesmo quando observadas discordâncias, demonstram um salto qualitativo na elaboração das aulas.

A discussão colaborativa dos elementos constituintes dos planos de aulas, a seleção das atividades, dos textos, dos áudios, dos vídeos a serem trabalhados com os alunos das escolas-campo, intensificam as vozes enunciativas dos alunos e lhes dá maior segurança quanto à sua performance no momento em que têm a função de regentes.

Excerto 1

Questionários utilizados para iniciar o levantamento dos temas e das atividades sociais no plano de aula:



Disponível em: https://pt.surveymonkey.com/home/. Acesso em: 28/02/2016.

Excerto 2

Primeira versão do primeiro plano de aula

Plan de clase
Clases 1- 2 -3
Tema
Hombre x Trabajo
Objetivos
Hacer un debate sobre la relación entre el hombre y el trabajo.
Destrezas Comunicativas
La producción oral;
La comprensión auditiva.
Contenido a ser trabajado
El curta metraje – El empleo de Santiago Bou Grasso y
Lectura de un texto donde habla sobre la definición de la palabra trabajo.
Recursos didácticos
Televisión y notebook.
Evaluación
El objetivo es dividir el grupo en dos equipos donde uno habla sobre la importancia del trabajo enla vida de las personas y el otro sobre las consecuencias de ello.
** El trabajo dignifica el hombre o es un instrumento de tortura?*
Carga horaria
De una hora a una hora y media para cada clase.

Links
https://www.youtube.com/watch?v=cxUuU1jwMgM

A primeira versão do plano de aula sinaliza ainda uma forte estruturação na forma do gênero, sem levar em consideração as questões discursivas e a relevância argumentativa. A argumentação colaborativa nesse cenário é fundamentalmente pertinente para garantir uma práxis centrada na reflexão e na construção das múltiplas aprendizagens dos futuros professores de línguas estrangeiras, com foco na elaboração dos planos de aula.

Considerações finais

Os nossos estudos iniciais no campo da Argumentação colaborativa corroboram a tese que inserem as vozes enunciativas na formação inicial em Letras na disciplina de Estágio Supervisionado. Adotar uma práxis crítico-reflexiva e criativa na perspectiva da TASHC consolida o reposicionamento social dos discentes e possibilita a inserção de suas vozes na transformação de uma práxis que liberte e que permita desdobramentos futuros no Curso de Letras e no ensino das línguas estrangeiras. Os alunos aprendem muito mais e com melhor qualidade quando constroem o conhecimento em sala de aula, atribuindo-lhe novos valores, sentidos e significados, a partir da mediação do professor, de outros colegas e da sua *performance* que lhe permite "ir mais além de si mesmo como outro", Liberali (2009). A Argumentação colaborativa nesse sentido, ao inserir as vozes enunciativas dos discentes no processo do Estágio Supervisionado, por ocasião das reuniões de elaboração de aulas, consolidam o processo dialético na etapa da regência.

Referências

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. (1929-30). *Marxismo e filosofia da linguagem.* Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14a. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. 1992. *Estética da criação verbal*. 3a ed. São Paulo:
Martins Fontes, 2000.

DAMINOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a ativista político. *Revista Linguagem & Ensino*. Pelotas, v8, n2, p. 181-196, jul./ dez. 2005.

DIOGO, Tânia Maria. *O ensino-aprendizagem da língua espanhola através da atividade social escrita de resumos para apresentação de pôster em congresso*: o protagonismo discente na graduação em letras. Dissertação de Mestrado.UFPE/PPGLetras. Recife: pp. 216.

LIBERALI, F.C. *Formação crítica de educadores*: Questões fundamentais. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v8. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina. (org.). *Argumentação na escola*: o conhecimento em construção. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MAGALHÃES, M. C. C. (org.). *A formação do professor como profissional critico*: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MEDRADO & REICHMANN (orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa.* João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

MIRANDA POZA, J.A. La universidad ante los desafíos de la enseñanza de español en Brasil. *Eutomia*, revista de Literatura e Linguística. UFPE. Edição 10, Recife, dezembro 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica*: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

O TRATAMENTO DOS CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DE PLANOS DIDÁTICOS PUBLICADOS NO PORTAL DO PROFESSOR

CÁSSIA FERNANDA DE OLIVEIRA COSTA (UFPE)

Introdução

Desde que teve início em nosso país, pelo advento da Reforma Pombalina, de 1759, o ensino de Língua Portuguesa vem passando por lentas e importantes modificações. Quando tornada obrigatória no currículo escolar brasileiro, em 1871, a disciplina de Língua Portuguesa seguiu os moldes de como era ensinado o Latim no Brasil. Dessa maneira, o estudo de Português foi tripartido em Gramática, Retórica e Poética (SOARES, 2001). Por conseguinte, mais de um século depois, ainda observamos a "herança" dessa tripartição: o ensino de nossa língua materna foi, em boa parte das escolas, dividido em Gramática (disciplina por vezes denominada de "Língua Portuguesa"), Redação e Literatura.

Nessa conjuntura, o ensino de Gramática consolidou-se, desde o século XIX, como o foco das aulas de Português. Como assinalam Possenti e Ilari (1992), estão atreladas a esse ensino características como a tomada da frase como objeto de análise (sobretudo a sintática), a supervalorização de nomenclaturas e de "peculiaridades" da língua que não são usualmente observadas. Com o passar dos anos, observou-se que tal "supervalorização" da metalinguagem gramatical é pouco eficiente no ensino de português, inclusive no que diz respeito à apreensão da norma culta[1].

1. Conforme Faraco (2010, *apud* ANTUNES, 2014) *norma culta* e *norma padrão* são conceitos distintos. A *norma culta* diz respeito aos usos reais da língua observados em usuários urbanos de maior nível de escolaridade, já a *norma padrão* representa o que é prescrito sobre a língua.

Ainda assim, as propostas de mudança em relação à abordagem dos conhecimentos linguísticos (CL) continuam levantando questionamentos e enfrentando certa resistência, até mesmo por parte de professores. Conforme Bezerra e Reinaldo (2013), as inquietações e resistências apresentadas por muitos professores em relação ao tratamento enunciativo dos CL estão ligadas a fatores como a própria formação do professor e sua identidade docente (ainda marcada pela gramática tradicional).

Tais fatores podem refletir-se nas práticas docentes e, consequentemente, nos planos de aula, elaborados pelos professores como "esboço" ou "guia" para tais práticas. Dispomo-nos, então, a analisar planejamentos publicados no Portal do Professor, presente no site do Ministério da Educação (MEC), pois analisar planejamentos didáticos de língua portuguesa constitui um dos caminhos para a compreensão das modificações pelas quais o ensino de português passou nas últimas décadas, sobretudo em relação ao tratamento dos CL.

Através de tal análise, pretendemos investigar a compatibilidade entre os objetivos e conteúdos selecionados pelos docentes para as aulas planejadas e as competências de aprendizagem definidas pelos documentos que regem o currículo escolar brasileiro. Além disso, objetivamos discernir, com base nas avaliações e comentários publicados no Portal por outros professores em relação aos planejamentos analisados, o que os docentes consideram uma *boa aula de português.*

Fundamentação teórica

A gramática e o ensino de língua portuguesa

Como mencionamos, a gramática tradicional ocupou por décadas o lugar central das aulas de português. Consequentemente, a imagem do professor de Língua Portuguesa associou-se aos saberes dessa concepção de gramática (relacionados principalmente a aspectos normativos e metalinguísticos), que lhe conferem certo "poder" diante dos demais usuários da língua.

Os próprios professores, ainda que advindos de uma formação que lhes proporcione fundamentos teóricos e metodológicos que vão além da gramática normativa – quadro que gradativamente amadureceu e tomou amplitude nos cursos de Letras das universidades brasileiras durante as últimas três décadas –, ainda pautam sua autoridade no saber gramatical. Isso se deve, provavelmente, ao "prestígio" e "respeito" social que adquirem os docentes de português por lhes ser atribuído o conhecimento do "falar corretamente" a língua portuguesa (considerada tão "difícil"), o que os posiciona no mesmo patamar do pedestal em que a gramática normativa foi colocada (Cf. POSSENTI; ILARI, 1992).

No entanto, o ensino das normas gramaticais e os exaustivos exercícios de análise sintática não têm garantido que os estudantes apropriem-se da tão valorizada norma culta. Antunes (2014) elucida que tal insucesso fica evidente ao atentarmos para o desempenho do alunado nas mais diversas situações exigentes do uso da norma culta. Conforme aponta a autora, esse desempenho mostrou, ao longo de muitas décadas, que a apropriação dessa variante da língua não havia sido alcançada pela maioria.

É importante destacar que não estamos desconsiderando a importância da gramática de uma língua. O estudo da gramática é válido e necessário, mas precisa ser refletido/repensado. A gramática tem sua relevância, mas não é suficiente nem deve ser estudada "à parte" dos elementos discursivos e pragmáticos da língua, tal como defende Antunes (2014):

> (...) É preciso atenção para não se criar uma outra falsa ideia: a de que o uso da língua, na fala, na escrita, na leitura, não tem nada a ver com gramática. Vale insistir: o que é fundamental é que saibamos distinguir as diferentes coisas que, usualmente, são nomeadas com o termo 'gramática', do que resulta também sabermos que gramática estudar, por que, para quê e como promover seu estudo (ANTUNES, 2014, p. 14).

As reflexões acerca da insuficiência do ensino de gramática foram impulsionadas pelo surgimento de novas teorias no campo das ciências lingüísticas a partir da

década de 1980, que conduziram à defesa do texto como foco do ensino de língua materna (Cf. SOARES, 2001). A opção pelo texto está atrelada ao favorecimento do estudo da língua em movimento, em seus distintos usos, pois "é no âmbito do texto que se mostra, de fato, o que acontece no exercício da linguagem" (ANTUNES, 2014, p.85). Como considera Rangel (2003), essa grande mudança na concepção de ensino de língua materna constitui-se como um fruto tardio da virada pragmática, advinda tanto das ciências da aprendizagem quanto das ciências da linguagem. Assim, propôs-se a "substituição" da gramática tradicional pela prática de uma reflexão sobre a língua que contribuísse efetivamente para os usos.

Para denominar tal prática, Geraldi (1984) utilizou-se do termo "análise linguística", expressão que se difundiu nos estudos sobre a abordagem de conhecimentos linguísticos na escola. No entanto, "análise linguística" é um termo bastante abrangente, utilizado para denominar questões distintas. Além de estar associada à descrição linguística com fins didáticos, a expressão pode referir-se genericamente à descrição, explicação ou interpretação de determinados aspectos da língua, o que é inerente ao estudo científico da língua e independe de tendências teóricas (Cf. BEZERRA; REINALDO, 2013)

A prática de análise linguística

Como o presente trabalho trata-se de um estudo voltado para questões acerca do ensino dos conhecimentos linguísticos, utilizaremos o termo "análise linguística" (AL) nos referindo a sua acepção relacionada a fins didáticos, que se constitui como um princípio teórico-metodológico de ensino de língua portuguesa, tal como concebe Geraldi (1984). Conforme esse autor, a análise linguística é uma unidade básica do ensino de Língua Portuguesa, assim como a leitura e a produção textual. Na prática de análise linguística, com o apoio do professor, o aluno passa a analisar os usos da língua e os diferentes sentidos que deles são decorrentes. De tal forma, os alunos podem refletir acerca da adequação linguística de diferentes textos, de acordo com a situação em que estão inseridos, e apreender as muitas opções de sentido a que podem ser submetidas as estruturas linguísticas.

Ao definir o termo, Geraldi (1984) esclarece que a prática de análise linguística não exclui o trabalho de questões tradicionais da gramática. Tais questões devem, no entanto, ser discutidas com propósitos bem definidos, priorizando a compreensão do fenômeno linguístico abordado:

> O uso da expressão 'análise linguística' não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto, adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (...); organização e inclusão de informações etc. (GERALDI, 1984, p.74).

É preciso considerar, ainda, que a concepção da linguagem como forma de interação configurou-se como basilar para as mudanças nas reflexões sobre o ensino que assinalamos, pois sem ela nenhuma das considerações que fizemos até aqui acerca de um ensino de língua materna que priorize os usos da língua faria sentido. Na concepção interacionista,

> mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que mão preexistiam à fala. (GERALDI, 1984, p. 41)

Mais de uma década depois do crescimento de sua repercussão no meio acadêmico, as ideias acerca das mudanças nas concepções de linguagem e ensino de língua materna foram incorporadas aos documentos oficiais da educação brasileira, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O documento lançado pelo MEC (em 1997 para as séries iniciais do ensino fundamental, em 1998 para as finais e em 2000 para o ensino médio) estabelece a análise linguística como eixo

do ensino de português (o eixo dos conhecimentos linguísticos), juntamente com a leitura, a produção textual e a oralidade.

O surgimento dos PCNS abriu caminhos para que as teorias que circulavam quase que exclusivamente entre os estudiosos da linguística e da educação pudessem reverberar com maior amplitude nas salas de aula de todo o país (Cf. ANTUNES, 2014) e, através da mídia, em outras esferas da sociedade. Contudo, a recepção dessas ideias por docentes e instituições escolares que por anos e anos pautaram o ensino de língua materna no conhecimento gramatical enfrentou (e, quase duas décadas depois, continua enfrentando) bastante resistência, de acordo com o que apontam Antunes (2014) e Bezerra e Reinaldo (2013).

Na tentativa de corresponderem concomitantemente ao que preconizam os PCNS e às enraizadas ideias do ensino de gramática normativa, muitos docentes acabam "mascarando" práticas tradicionais através do que comumente se denomina "ensino renovado de gramática" ou "gramática contextualizada". Nessas práticas, o texto aparece somente como pretexto para exercícios puramente gramaticais, que não contemplam aspectos discursivos ou pragmáticos (Cf. ANTUNES, 2014; MENDONÇA, 2007).

Para favorecer a reflexão e, consequentemente, a elaboração de práticas sobre conhecimentos linguísticos, Geraldi (1993, *apud* BEZERRA; REINALDO, 2013) postula que importa distinguir ações *da linguagem,* ações que fazemos *com a linguagem* e *sobre a linguagem.* Essa distinção está relacionada às diferentes atividades que envolvem a linguagem:

> *a) atividades linguísticas* – ações linguísticas que, praticadas nos processos interacionais, permitem a progressão do tema em pauta (...); b) *atividades epilinguísticas* – também presentes nos processos interacionais, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto, suspendendo o tratamento do tema em andamento pelos interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando (...); e c) *atividades metalinguísticas* – em que os interlocutores tomam a linguagem como objeto, não mais como reflexão relacionada

> ao processo interativo em si, mas à construção de uma metalinguagem sistemática, por meio de conceitos, classificações, entre outras operações. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 36)

Ao observar as características de cada tipo de atividade, depreende-se que aquelas promovidas especificamente no eixo dos CL suscitam reflexões epilinguísticas e metalinguísticas, enquanto que as atividades linguísticas correspondem aos eixos de leitura e produção. Como a característica fundamental da prática de análise linguística é a reflexão sobre a língua em seus usos, merecem maior notoriedade as atividades epilinguísticas.

Apesar de ter sido oficialmente instituída pelos PCNs como o "eixo dos conhecimentos linguísticos", a prática de análise linguística não tem alcançado nas salas de aula a mesma repercussão que as propostas dos eixos de leitura e produção, como destacam Bezerra e Reinaldo (2013). Esse fato nos impulsiona a investigar o tratamento dado aos conhecimentos linguísticos em planos de aula de língua portuguesa dos últimos anos, pois esses materiais são propostas metodológicas elaboradas pelos professores como "delineação" de como idealmente seriam suas aulas, em que é possível observar de que maneira ressoam no fazer docente as discussões e propostas asseveradas pelos PCNs, bem como por documentos estaduais como os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do estado de Pernambuco, acerca do tratamento enunciativo dos CL.

Aspectos metodológicos

Para a realização de nosso trabalho, a coleta do *corpus* foi empreendida na área do Portal do Professor, que se encontra no site do MEC, dedicada ao compartilhamento de planos de aulas. O Portal do Professor possui seções específicas para a disponibilização de sugestões de aula correspondentes a cada disciplina da grade escolar brasileira. Em cada uma dessas seções, há subdivisões que agrupam as aulas por "conteúdos" ou "eixos".

No caso da seção dedicada à Língua Portuguesa, as subdivisões correspondem aos eixos de produção textual, leitura, literatura e análise linguística. Dedicadas a cada um desses eixos há algumas subseções. Para o eixo de análise linguística voltado aos anos finais do ensino fundamental, ao qual se dirige nosso interesse neste trabalho, há cinco subseções: *Organização estrutural dos enunciados*; *Variação linguística – modalidades, variedades, registros, processos de construção de significação*; *Modos de organização dos* discursos; *Léxico e redes semânticas.* O *corpus* de nossa pesquisa é composto por planos de aula publicados entre 2010 e 2015 nessas cinco subseções.

Dentre esses planos de aula, dez foram selecionados como dados para análise (dois planos provenientes de cada subseção). Tal seleção levou em consideração a interatividade estabelecida pelos docentes nos planejamentos publicados – que pôde ser observada por meio do número de acessos, pelo conteúdo dos comentários recebidos e pelas "estrelas" atribuídas por outros professores a cada plano de aula. No presente trabalho, porém, devido à limitação de espaço e ao fato de que nossa pesquisa encontra-se ainda em andamento, detemo-nos à análise dos planos de aula selecionados na subseção *Organização estrutural dos enunciados*.

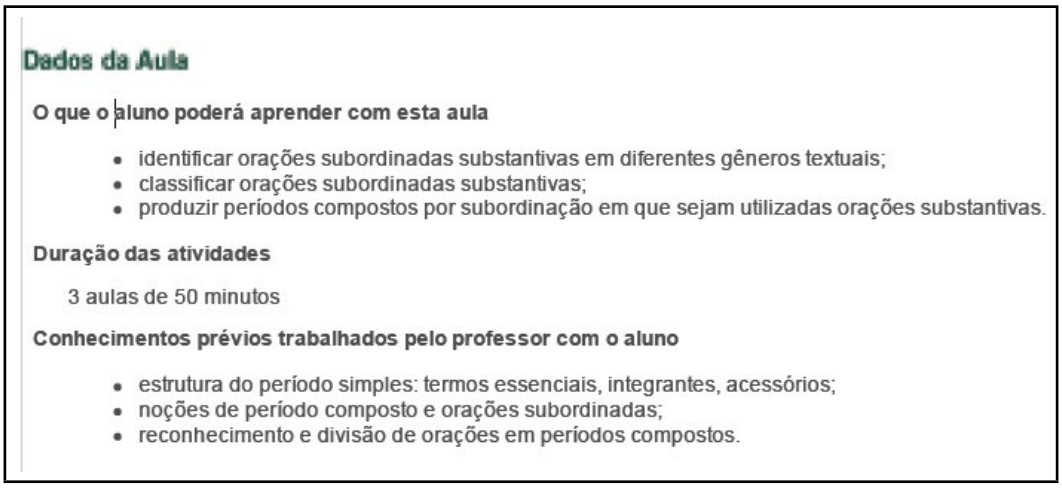
A fim de satisfatoriamente analisar, nos planejamentos didáticos selecionados, os possíveis reflexos das recomendações acerca do tratamento enunciativo dos conhecimentos linguísticos – prática de análise linguística –, optaremos por uma abordagem quanti-qualitativa. Quanto ao método, adotaremos o indutivo, pois a análise será empreendida a partir das particularidades do *corpus* selecionado.

Análise dos dados

O primeiro planejamento que analisaremos é intitulado "Período composto por subordinação: orações substantivas" [2] e foi publicado no Portal em 2011. Vejamos a parte inicial desse plano didático, que diz respeito aos dados fornecidos pelo professor-autor sobre sua proposta:

2. A versão completa desse planejamento está disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=37814 (Acesso em 30/06/2016).

Exemplo 1.1



Dados da Aula

O que o aluno poderá aprender com esta aula

- identificar orações subordinadas substantivas em diferentes gêneros textuais;
- classificar orações subordinadas substantivas;
- produzir períodos compostos por subordinação em que sejam utilizadas orações substantivas.

Duração das atividades

3 aulas de 50 minutos

Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno

- estrutura do período simples: termos essenciais, integrantes, acessórios;
- noções de período composto e orações subordinadas;
- reconhecimento e divisão de orações em períodos compostos.

Dentre os tópicos apresentados nos "Dados da Aula", interessa-nos, principalmente, o primeiro. Em *"O que o aluno poderá aprender com esta aula"*, podemos identificar os objetivos que o professor pretende alcançar. Tais objetivos podem deixar transparecer as concepções que dão base ao planejamento. No caso do *Exemplo 1.1*, chama-nos a atenção o emprego dos verbos *identificar* e *classificar*, que antecipam as características das atividades propostas. Fica evidente nesse tópico que a identificação, classificação e produção de orações subordinadas substantivas que se propõe não possui ligação com o desenvolvimento das habilidades de uso e reflexão sobre a língua (a menção aos gêneros textuais, por exemplo, restringe-se a sugestão de que as orações sejam *identificadas* em diversos gêneros). Tal característica mostra a ligação do planejamento em análise com as concepções da gramática tradicional, na qual há supervalorização das atividades metalinguísticas em detrimento das epilinguísticas.

Após os dados da aula, são apresentadas as "Estratégias e recursos". No planejamento em análise, indica-se primeiramente que os estudantes sejam orientados a pesquisar o que são orações subordinadas substantivas e que, logo depois, o professor utilize o quadro para mostrar alguns exemplos que facilitem o entendimento do conceito[3]. Nessas indicações, há o ponto positivo do estímulo à busca autônoma

3. Essas indicações podem ser vistas integralmente na versão completa do planejamento.

do conhecimento, por outro lado, os exemplos indicados para a explicação do conteúdo são frases descontextualizadas, o que desfavorece o trabalho de reflexão sobre a língua em seus usos. Em seguida, são propostas algumas atividades. Vejamos um exemplo:

Exemplo 1.2

Acessem, em apenas um *laptop* por dupla, os *links* relacionados abaixo, em que visualizarão diferentes tiras humorísticas e respondam às questões propostas sobre cada uma delas:

1) Leiam a tira abaixo e respondam:



(Tira postada em 7/6/2011. Disponível em: <http://www.propagar3.com.br/index.php/tag/hagar/>. Acesso em: 12 nov. 2011.)

a) Observem o 2º quadrinho da tira. Nele, existe um período composto por duas orações: "É sempre bom ter uma escolha". Dividam essas orações.

b) Podemos observar que, na 1ª oração, há a presença do verbo de ligação "é" e do predicativo do sujeito "sempre bom". Qual termo está ausente dessa oração?

c) O termo que não está presente na 1ª oração existe nesse período analisado? Pode-se afirmar que esse termo é formado por uma oração? Expliquem como isso é possível.

d) Pode-se, portanto, concluir qual é a função da 2ª oração em relação à 1ª? Expliquem.

e) Observem a 2ª oração e verifiquem: não há uma conjunção ligando-a à 1ª oração e seu verbo não está desenvolvido, mas sim no infinitivo. Essas são características das orações reduzidas, que podem ser de infinitivo, gerúndio ou particípio.

f) Considerando todas as questões respondidas acima, como as orações desse período serão classificadas?

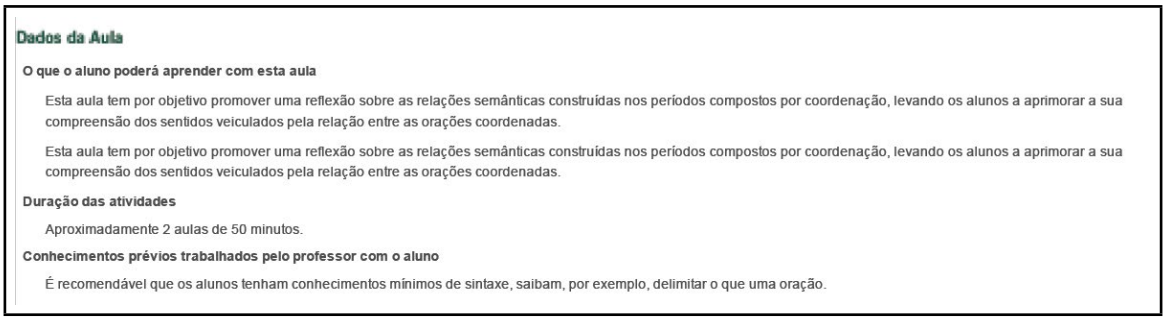
A análise dessa atividade, bem como as indicações que mencionamos anteriormente, mostra que há nesse plano didático a preocupação com o uso da tecnologia. No entanto, a inovação no suporte do material não é acompanhada de novas perspectivas na abordagem do conteúdo. É interessante notar que, apesar de uma tirinha ser utilizada como "texto base", as perguntas tratam as orações subordinadas de maneira descontextualizada.

Os sentidos produzidos pelo texto são deixados de lado, até mesmo os que envolvem os conhecimentos linguísticos focalizados no planejamento. O mesmo ocorre com as características do gênero (não se explora o uso da linguagem não-verbal, nem o nível de formalidade utilizado, por exemplo). Tal característica de trabalho exclusivo com a metalinguagem se repete nos demais exercícios propostos.

As orações também são o conteúdo contemplado pelo segundo plano de aula que analisaremos, intitulado "Orações coordenadas: as relações semânticas em

foco” [4], que foi publicado no Portal em 2010. O próprio título dá pistas de que há algumas diferenças nessa proposta em relação àquela observada anteriormente. O já anunciado foco nas relações semânticas é reafirmado nos “Dados da aula”, como observaremos a seguir:

Exemplo 2.1



Dados da Aula

O que o aluno poderá aprender com esta aula

Esta aula tem por objetivo promover uma reflexão sobre as relações semânticas construídas nos períodos compostos por coordenação, levando os alunos a aprimorar a sua compreensão dos sentidos veiculados pela relação entre as orações coordenadas.

Esta aula tem por objetivo promover uma reflexão sobre as relações semânticas construídas nos períodos compostos por coordenação, levando os alunos a aprimorar a sua compreensão dos sentidos veiculados pela relação entre as orações coordenadas.

Duração das atividades

Aproximadamente 2 aulas de 50 minutos.

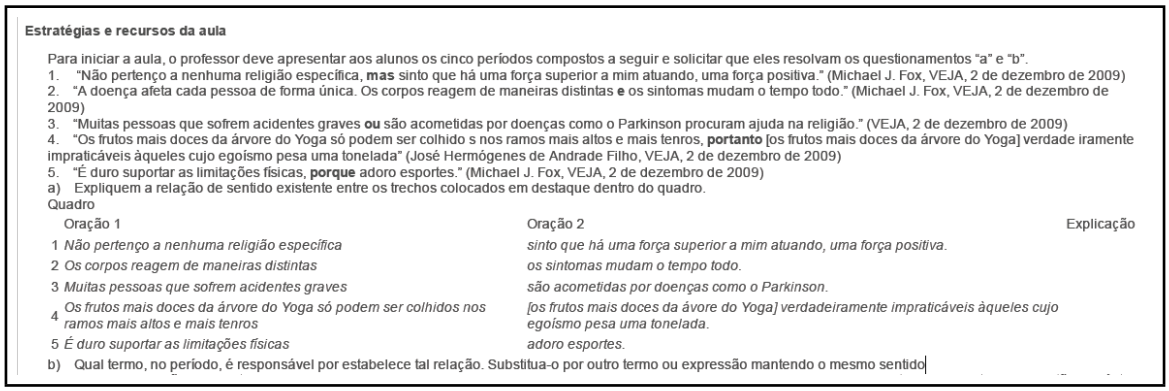
Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno

É recomendável que os alunos tenham conhecimentos mínimos de sintaxe, saibam, por exemplo, delimitar o que uma oração.

Como dissemos na análise anterior, os objetivos traçados para a aula podem revelar as concepções que a ela dão base. No *exemplo 2.1*, notamos que a descrição dos objetivos indica a influência da perspectiva enunciativa do tratamento dos conhecimentos linguísticos, defendida pelos PCNs, nesse planejamento. Ao pontuar que pretende *“promover uma reflexão sobre as relações semânticas construídas nos períodos compostos por coordenação”*, o professor-autor revela a intenção de proporcionar atividades que vão além da metalinguagem, alcançando o caráter epilinguístico. Dessa maneira, objetiva-se que o cerne do planejamento não consista em somente classificar e identificar orações, mas sim em compreender as relações de sentido abarcadas pelo emprego das orações coordenadas. Vejamos de que forma esse objetivo materializa-se nas atividades.

4. A versão completa desse planejamento está disponível em http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=16280 (Acesso em 30/06/2016).

Exemplo 2.2



Estratégias e recursos da aula

Para iniciar a aula, o professor deve apresentar aos alunos os cinco períodos compostos a seguir e solicitar que eles resolvam os questionamentos "a" e "b".

1. "Não pertenço a nenhuma religião específica, **mas** sinto que há uma força superior a mim atuando, uma força positiva." (Michael J. Fox, VEJA, 2 de dezembro de 2009)
2. "A doença afeta cada pessoa de forma única. Os corpos reagem de maneiras distintas **e** os sintomas mudam o tempo todo." (Michael J. Fox, VEJA, 2 de dezembro de 2009)
3. "Muitas pessoas que sofrem acidentes graves **ou** são acometidas por doenças como o Parkinson procuram ajuda na religião." (VEJA, 2 de dezembro de 2009)
4. "Os frutos mais doces da árvore do Yoga só podem ser colhido s nos ramos mais altos e mais tenros, **portanto** [os frutos mais doces da árvore do Yoga] verdade iramente impraticáveis àqueles cujo egoísmo pesa uma tonelada" (José Hermógenes de Andrade Filho, VEJA, 2 de dezembro de 2009)
5. "É duro suportar as limitações físicas, **porque** adoro esportes." (Michael J. Fox, VEJA, 2 de dezembro de 2009)

a) Expliquem a relação de sentido existente entre os trechos colocados em destaque dentro do quadro.

Quadro

	Oração 1	Oração 2	Explicação
1	*Não pertenço a nenhuma religião específica*	*sinto que há uma força superior a mim atuando, uma força positiva.*	
2	*Os corpos reagem de maneiras distintas*	*os sintomas mudam o tempo todo.*	
3	*Muitas pessoas que sofrem acidentes graves*	*são acometidas por doenças como o Parkinson.*	
4	*Os frutos mais doces da árvore do Yoga só podem ser colhidos nos ramos mais altos e mais tenros*	*[os frutos mais doces da ávore do Yoga] verdadeiramente impraticáveis àqueles cujo egoísmo pesa uma tonelada.*	
5	*É duro suportar as limitações físicas*	*adoro esportes.*	

b) Qual termo, no período, é responsável por estabelece tal relação. Substitua-o por outro termo ou expressão mantendo o mesmo sentido

No *exemplo 2.2*, observamos a ocorrência de uma mescla entre as abordagens tradicional e enunciativa. O uso de orações avulsas em lugar do texto completo – ainda que as orações tenham sido retiradas de uma só materialidade textual – marca a influência de uma abordagem que não valoriza o todo significativo que é o texto. Todavia, é possível observar também que existe, nas atividades propostas, o cuidado em proporcionar a reflexão acerca do vínculo entre produção de sentidos e funcionamento da estrutura linguística. Isso pode ser visto na letra "a" do *exemplo 2.2*, que conduz o aluno a pensar sobre a diferença de significado estabelecida entre as orações de acordo com a palavra que as liga. É interessante notar que esse trabalho é feito sem a necessidade de utilização de muitas das nomenclaturas gramaticais que designam os elementos linguísticos envolvidos.

Ao observarmos os objetivos e algumas das atividades propostas pelos planejamentos "Orações coordenadas: as relações semânticas em foco" e "Período composto por subordinação: orações substantivas", notamos que há entre esses planos didáticos, em relação ao tratamento dos conhecimentos linguísticos, algumas semelhanças, mas também disparidades – ainda que os dois estejam publicados na mesma subseção. A partir de tais pontos de convergência e divergência entre os planos analisados, pudemos chegar aos primeiros resultados de nossa pesquisa, sobre os quais trataremos a seguir.

Considerações finais

A análise dos planos de aula conduziu-nos, conforme mencionamos, a algumas considerações comparativas relevantes para nossa pesquisa. Observamos que a proposta de prática de análise linguística, apesar da presença no título das subseções do Portal, não se reflete completamente nas proposições didáticas elaboradas pelos docentes. No primeiro plano didático analisado, constatamos, através da ênfase dada aos exercícios de classificação e identificação, a predominância da abordagem tradicional. Nele, os reflexos da abordagem enunciativa dos conhecimentos linguísticos restringem-se ao uso de textos nas atividades e à menção do trabalho com gêneros textuais diversos.

Esse cenário é um pouco distinto no segundo plano didático. Apesar de também ser evidente nesse planejamento certa influência de uma abordagem tradicional, a presença de reflexos importantes das propostas de prática de análise linguística é consideravelmente mais forte. Apesar de partirem de frases avulsas, em certa medida as atividades promovem a reflexão da língua em seus usos, como propõe a abordagem enunciativa dos conhecimentos linguísticos.

O fato de os dois planejamentos estarem entre os mais bem avaliados da subseção – critério utilizado para a seleção dos dados de nossa pesquisa – nos leva à compreensão de que a noção dos docentes acerca do que seria uma "boa aula de português" ainda possui características de supervalorização da metalinguagem, típicas da abordagem tradicional dos conhecimentos linguísticos, apesar de passada mais de uma década desde o surgimento dos PCNs, que preconizam a abordagem enunciativa, e dos muitos avanços já alcançados pelos pesquisadores e professores que defendem a prática de análise linguística. Tais percepções iniciais nos estimulam, assim, a dar continuidade à nossa pesquisa, a fim de aprofundar os entendimentos que emergiram nas primeiras análises e buscar elementos para a construção de novas compreensões.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada*: limpando o "pó das ideias simples". São Paulo: Parábola, 2014.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística*: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2014.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente, a língua que estudamos, a língua que falamos*. 2ed., São Paulo: Contexto, 2011.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: por que e como avaliar. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (orgs.). *Avaliação em língua portuguesa*: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

POSSENTI, Sírio; ILARI, Rodolfo. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In: CLEMENTE, E; KIRST. H. (orgs.). *Linguística aplicada ao ensino de português*. 2ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

SOARES, Magda. Que professores de português queremos formar? *Movimento*, n3, p. 149-155, maio. 2001.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

OS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O BLOG COMO REGISTRO DE ATIVIDADES CURRICULARES NO ENSINO SUPERIOR

ALBANYRA DOS SANTOS SOUZA (UFRN)

Introdução

Neste trabalho objetivamos discorrer acerca da aplicação de uma oficina didática com graduandos do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, cuja finalidade foi a construções de blogs a partir de relatos de experiências do componente curricular estágio supervisionado. Para o estudo levamos em consideração as pressupostos teórico-metodológicos do Círculo de Bakhtin acerca dos gêneros do discurso e enunciado (2000; 2014), os gêneros digitais em ambientes educacionais (MERCADO, 2010; LÉ, 2011) e formação de professores (TARDIFF, 2010; OLIVEIRA 2008).

Nesse sentido, o trabalho se organiza da seguinte forma: a) uma introdução contextualizando os objetivos, referencial teórico e organização do trabalho; b) seguido do capítulo teórico sobre os gêneros do discurso, gênero digital *blog* e a formação de professores; c) a metodologia, versando sobre a abordagem do estudo, ambiente e os sujeitos envolvidos; d) explicação procedimental acerca da aplicação da oficina; e finalmente e) as considerações finais do estudo.

O gênero digital blog na formação docente

Interagimos socialmente através dos gêneros discursivos que surgem do interior de determinada esfera da atividade humana. Bakhtin (2000) afirma que todo enunciado está sempre relacionado ao tipo de atividade humana em que os participantes estão envolvidos. Dessa forma, os gêneros do discurso emergem, se estabilizam e evoluem no interior de uma atividade humana, porque eles se constituem

parte intrínseca da mesma. Eles estabelecem, pois, uma interconexão entre linguagem e vida social.

Se pensarmos, por exemplo, na estrutura da enunciação veremos que esta é uma estrutura puramente social. Assim, "a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente (...) a estrutura da enunciação" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 117), e consequentemente a constituição de novos gêneros discursivos, como por exemplo o gênero digital blog.

Com o uso acelerado do computador, da internet, das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), o surgimento de gêneros como o blog, passou a emergir e ser usado cada vez mais por um número considerável de pessoas que possuem algum conhecimento ou contato com os aparelhos tecnológicos.

Hoje o blog está sendo usado em função de diversas esferas sociais, com diferentes propósitos comunicativos. Por isso, o trabalho pedagógico com esse gênero, configura-se uma alternativa de construção de conhecimento para professores em formação inicial e, consequentemente, para o seu aluno em sala de aula. Como afirma Nascimento, et all (2008, p. 361), o blog pode ser usado,

> No trabalho com projetos, pois permitem o registro da concepção, detalhamento e todas as fases até a sua finalização. Podem incentivar e facilitar os trabalhos interdisciplinares e transdisciplinares, dando visibilidade, alternativas interativas e suporte a projetos que envolvam a escola como um todo e, até mesmo, as famílias e a comunidade. Se o aluno quiser seguir investigando sobre o tema dado, poderão ser incluídos sucessivos artigos relacionados com propostas e fazendo seus comentários. É muito fácil que outras pessoas cheguem ao blog do aluno interessado pelo tema escolhido e se forme uma comunidade em torno do aluno e da temática tratada.

Esse tipo de atuação proporciona formar professores com uma visão crítica frente às transformações globais que estruturam a realidade atual nos diferentes espaços de aprendizagem. A organização didática com o uso de gêneros digitais poderá, assim, nos trazer grandes contribuições para a profissionalização docente.

Além disso, as orientações dadas aos professores nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) é que eles priorizem na sua prática docen-

te o uso não de todos os gêneros, mas daqueles que merecerão abordagem mais aprofundada, textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Assim,

> Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24)

Trata-se, então, de propor situações didáticas que façam uso de gêneros discursivos reais e significativos para os alunos, que lhes possibilitem a aprendizagem de práticas de linguagem significativas.

Para o desenvolvimento dessas práticas se faz necessário que o professor desenvolva os saberes indispensáveis à condição docente. Nesse sentido, Tardif (2010, p. 13) afirma que,

> No âmbito da organização do trabalho escolar, o que o professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não sabia, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe impõe ou lhe atribuem.

O conhecimento profissional docente emerge de sua vida social, o que ele sabe depende do que ele não sabe, dos saberes que os outros lhe impõe ou lhe atribuem em diferentes espaços sociais. Tardif (2010) classifica os saberes docentes como saberes plurais, denominando-os em *saberes curriculares*, *experienciais* e *disciplinares*.

Sobre os saberes *curriculares,* o autor afirma que eles se apresentam sob forma de programas escolares que os professores precisam aprender, sendo eles específicos da profissão e do contexto escolar, pois se relacionam aos discursos, objetivos, conteúdos curriculares e métodos de ensino. Já os saberes *experienciais* são aqueles desenvolvidos pelo professor no exercício da profissão, que brotam da experiência individual ou coletiva, "é um saber ligado às funções dos professores e através dessas funções ele é mobilizado, modelado, adquirido" (TARDIF, 2010, p. 109). Por último, os saberes *curriculares* correspondem aos conhecimentos provenientes dos

diferentes campos de conhecimentos – ciências naturais e humanas, matemáticas e suas tecnologias – postos aos professores.

Nesse sentido, é importante considerar o desenvolvimento profissional e pessoal do professor enfatizando que o saber é constituído a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência. Por isso, uma preocupação nas turmas de formação de professores da contemporaneidade volta-se para o uso dos gêneros que circulam nas mídias, como é o caso do blog, e consequentemente, no entendimento construído sobre a sua funcionalidade e adequação às práticas significativas de ensino.

Metodologia

Nossa pesquisa se apresenta enquanto uma pesquisa-ação, caracterizada como ação docente que objetiva investigar a prática de ensino em função do seu aprimoramento. Tripp (2005, p. 455) afirma que a pesquisa-ação educacional,

> É principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

Na pesquisa-ação o professor pesquisador participa da pesquisa e ao mesmo tempo se mantém distante para refletir e investigar os dados. Ela objetiva aprimorar o ensino e o aprendizado do aluno. Para Monteiro, (1991), a pesquisa-ação apresenta algumas estratégias metodológicas, como:

a) interação entre pesquisador e pessoas implicadas na situação investigativa;
b) da interação resulta a ordem de prioridades dos problemas;
c) o objeto de investigação é constituído pela situação social e pelos problemas encontrados na situação;
d) o objeto de pesquisa-ação consiste em resolver ou esclarecer os problemas da situação observada;
e) há durante o processo um acompanhamento de toda a atividade intencional dos atores da atuação;

f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação, ao contrário pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores ou o nível de consciência das pessoas e dos grupos envolvidos.

Nesse processo, planeja-se, elabora-se sistematicamente a ação, põe-se em prática e volta-se para a reflexão e avaliação da própria prática, vislumbrando mudanças tanto da ação quanto na investigação.

Passemos para os sujeitos envolvidos na pesquisa. Foi escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, a instituição de ensino superior, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, localizada na cidade de Natal, Rio Grande do Norte. Foram escolhidas duas turmas de Letras-Inglês, do turno matutino. A primeira que estavam cursando componente curricular *Estágio Supervisionado de formação de professores I* (Inglês) – denominada neste estudo turma 1 –, alunos do 5º período, e a segunda turma que cursava o componente curricular *Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Fundamental (Inglês)* – denominada turma 2, alunos do 7º período, ambas os componentes ministrados no semestre 2015.1.

A turma 1 era formada por 11 alunos devidamente matriculados, sendo eles 8 homens e 3 mulheres. Porém, alguns não concluíram a disciplina e outros não participaram da oficina proposta[1]. Da turma 1, contamos com a participação de 7 alunos na oficina e a produção de 5 blogs, 3 individuais e 2 produzidos por grupos de 2 alunos.

Já a turma 2 era formada por 17 alunos, 7 homens e 10 mulheres. Semelhantemente, alguns não participaram da oficina ou não concluíram a disciplina, restando 11 alunos participantes e, consequentemente, a produção de 11 blogs, tendo em vista que todos eles foram produzidos individualmente.

No semestre 2015.2, foi dado prosseguimento a oficina no componente curricular *Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Médio (Inglês)* – turma 3 – formada por alunos novatos e alunos que fizeram parte da turma 2. Neste semestre, alguns alunos que já haviam cursado a disciplina anterior apenas alimentaram os blogs já produzidos com informações novas das vivências do estágio,

1. Vale ressaltar que os alunos tinham liberdade para participar ou não da oficina.

outros novatos da turma, assim como alguns veteranos, produziram um novo blog. Matricularam-se e concluíam esse componente curricular 14 alunos, 9 mulheres e 5 homens. Dentre eles, participaram 10 alunos sendo apenas 1 novato, 7 alimentaram os blogs já produzidos no semestre anterior e 3 alunos criaram novos *blogs*.

No geral, nos dois semestres 2015.1 e 2015.2, participaram da oficina 19 alunos do curso de Letras-Inglês e foram produzidos e publicados 19 blogs diferentes.

Vejamos como se deu o desenvolvimento da oficina.

O desenvolvimento da oficina

Para que os alunos fossem orientados satisfatoriamente, foi produzido um blog-exemplo para ser apresentado como modelo e ainda que servisse para acompanhá-los no processo de produção individual. Para tanto, escolhemos o site de produção de blogs gratuitos, http://www.blogspot.com, e construímos um blog com o próprio nome da oficina, "Formando Professores". Ele foi organizado em diferentes páginas, com conteúdos específicos de interesse dos alunos, e pode ser acessado pelo site educaufrn.blogspot.com, conforme podemos acompanhar na sua página de acesso:

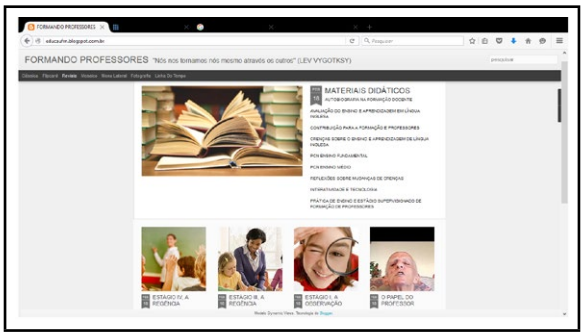


Imagem 01. Blog criado para orientar os alunos na oficina *Formando Professores*. Disponível em <http://educaufrn.blogspot.com.br/>.

O blog "Formando professores", foi organizado em 7 páginas distintas. A primeira delas apresenta uma justificativa geral para a sua produção - um espaço de registro e orientações para os alunos participantes da oficina. Vejamos no próprio blog:



Imagem 02. Página 1 do *blog Formando Professores*. Disponível em <http://educaufrn.blogspot.com.br/2016/02/sobre-o-blog.html>.

A página 2, denominada *Materiais Didáticos*, foi organizada com textos científicos da disciplina e documentos oficiais, como os PCNs de Língua Inglesa para o ensino fundamental e ensino médio, para servir de subsídio teórico aos alunos. Uma forma de compartilhar com as duas turmas, materiais didáticos relevantes sobre o ensino da língua inglesa. Vejamos a página:



Imagem 03. Página 2 do blog *Formando Professores*. Disponível em < http://educaufrn.blogspot.com.br/2016/02/materiais-didaticos.html>.

Na página 2 foram postados arquivos em forma de *link* compartilhados pela *dropbox* – um serviço de armazenamento em nuvem popularmente conhecido e aceito por um grande número de usuários, que oferece serviço online, acesso a arquivos off-line, dentre outras funções. Os arquivos da página 2 são baixados automaticamente ao clicar em um dos links apresentados.

Já a página 3, *O Papel do Professor*, apresenta uma reflexão proposta pelo Rubens Alves em um depoimento apresentado à Revista Digital, em 14 de junho de 2011. O educador psicanalista fala da profissão docente e motiva os alunos ao exer-

cício da profissão. O depoimento foi apresentado em vídeo, e pode ser visto na página 3:

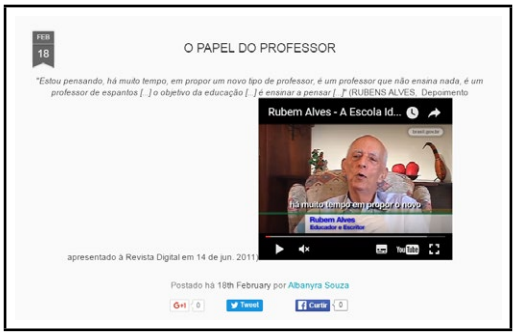


Imagem 04. Página 3 do blog *Formando Professores.* Disponível em < http://educaufrn.blogspot.com.br/2016/02/o-papel-do-professor.html>.

Em seguida, a página 4, *Tutorial como criar um blog*, tão importante quanto as demais, apresenta uma série de tutoriais que orientam os alunos na produção individual dos seus blogs. Eles foram organizados em vídeos alto explicativos e demonstrativos, com diferentes exemplos de sites e modelos de produção. Dentre eles, destacamos os sites *Wix, Wordpress, simplesite e o blogspot*. Na página 4 temos:

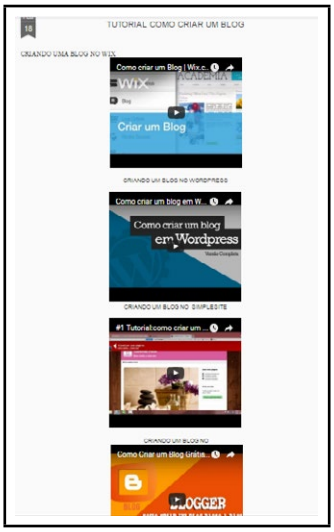


Imagem 05. Página 4 do blog *Formando Professores*. Disponível em < http://educaufrn.blogspot.com.br/>.

As páginas 5, 6 e 7 foram construídas para a publicação dos blogs dos alunos das duas turmas em suas respectivas disciplinas. O internauta pode ter acesso ao

blog por meio do nome dos alunos da turma, pois cada aluno está linkado ao seu próprio blog, facilitando, assim, a organização da turma e a busca individual de cada gênero. A página 5 foi denominada *Estágio I, a observação*. Nela encontramos os alunos participantes da oficina, da turma 1, que cursaram o componente curricular *Estágio Supervisionado de Formação de Professores I (Inglês),* e, consequentemente, os links dos blogs por eles produzidos. Conforme pode ser visto a seguir:

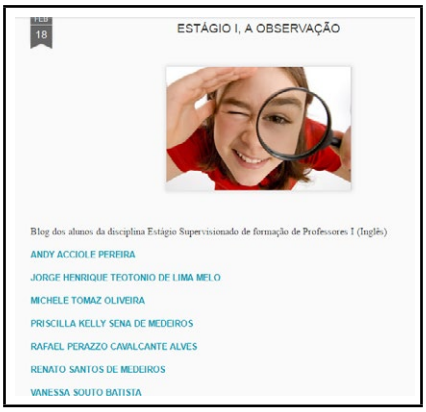


Imagem 06. Página 5 do blog *Formando Professores*. Disponível em < http://educaufrn.blogspot.com.br/2016/02/estagio-i-observacao.html>.

Já na página 6, *Estágio III, a regência*, foram postados os links dos blogs dos alunos da turma 2, no cumprimento do componente curricular *Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Fundamental (Inglês),* do semestre 2015.1. Vejamos na página:



Imagem 07. Página 6 do blog *Formando Professores*. Disponível em < http://educaufrn.blogspot.com.br/2016/02/estagio-iii-regencia.html>.

Por último na página 6, *Estágio IV, a regência*, encontram-se os alunos da turma 3 participantes da oficina, que cursaram o componente curricular *Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Médio (Inglês)*, no semestre 2015.2. Vejamos a página:



Imagem 08. Página 7 do blog *Formando Professores*. Disponível em < http://educaufrn.blogspot.com.br/2016/02/estagio-iv-regencia.html>.

É importante considerar que a construção do blog *Formando Professores* se deu em diferentes momentos, pois as informações foram surgindo no decorrer dos semestres e, ao passo que os alunos construíam os seus próprios gêneros.

Após a produção e apresentação do blog-exemplo, os alunos foram motivados e orientados individualmente para as atividades dos respectivos componentes curriculares e, posteriormente, para a construção dos blogs. As dúvidas eram tiradas ou com os tutoriais ou nas orientações individuais em sala de aula. Todos produziram os seus blogs livremente, destacando as melhores práticas de ensino e relatando-as. Ao final das produções, os blogs foram apresentados em sala de aula e disponibilizados para sugestões, críticas e opiniões dos leitores.

A análise e estudo dos blogs, individualmente, serão apresentados em trabalhos posteriormente desenvolvidos. Neste trabalho objetivou-se apenas uma exposição do desenvolvimento da oficina, e consequentemente, possíveis explicações sobre o ambiente de pesquisa e os sujeitos envolvidos.

Conclusão

O presente estudo apresentou procedimentalmente o desenvolvimento de uma oficina didática realizada com alunos graduandos do curso de Letras-Inglês, cujo resultado foi a elaboração de blogs educacionais a partir de relatos de experiências vivenciadas no componente curricular estágio supervisionado.

A oficina nos fez perceber que os professores que se iniciam no processo de mudança de paradigmas na educação por meio do uso dos gêneros digitais, enquanto uma proposta para as atividades em sala de aula, se formam mais aptos para entendimento de que as ferramentas tecnológicas, e consequentemente os gêneros discursivos, possuem um potencial significativo nas atividades didáticas. A modernidade tecnológica nos proporciona oportunidades de inovação, porém o desafio se encontra no fator capacitação, pois sem ela permitiremos um contínuo aumento na excessiva carga horária do professor.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal.* Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1979].

_____. (Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem:* Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F.Vieira.16º ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].

BRASIL, Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LÉ, Jaqueline Barreto. Blog e Twitter: composição, conteúdo e estilo em gênero jornalísticos digitais. In: VI *SIGET* - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2011, Natal-RN. Anais do VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2011. v. 1. p. 1-15.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. *Tic em blog na formação docente*: narrativa de um formador. Revista Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais. ISSN 2176. Ano II, nº 5, agos. 2010. Disponível em <http://www.seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/viewFile/590/494> Acesso em: agos. 2010.

MONTEIRO. Regina.C. A pesquisa qualitativa como opção metodológica. *Pro-Posições.* Revista da Faculdade de Educação da Unicamp. 5, 1991.

NASCIMENTO, F. et al. Uso do blog na prática pedagógica. In: MERCADO, L. P. *Práticas de formação de professores na educação à distância*. Maceió: Edufal, 2008. p. 357- 369.

OLIVEIRA, M.B.F. Formação de professores de língua materna e a sociedade do conhecimento: discutindo concepções de linguagem. In: ZOZZOLI e OLIVEIRA (orgs). *Leitura, escrita e ensino.* Maceió: editora da universidade Federal de Lagoas – EDUFAL, 2008, p. 171-190.

TARDIFF. M. *Saberes docentes e formação profissional*. 10 ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2010.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa.* Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

PERTINÊNCIAS E INADEQUAÇÕES NO ENSINO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO EM LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

ANTONIO CESAR DA SILVA (UNEAL)

Introdução

O interesse pelo estudo dos sinais de pontuação surgiu da práxis (do grego πράξις – atividade, experiência) do professor-pesquisador responsável por este trabalho, pois, nas muitas vezes em que precisou abordar o tema em sala de aula, deparou-se com explicações que não pareciam ser suficientes nem como justificativa de sua natureza linguística nem como critério de sua aplicabilidade.

A insuficiência da justificativa e a imprecisão dos critérios manifestavam-se nas abstratas indicações de uso que diziam, por exemplo, que a vírgula deveria ser usada para marcar uma pausa curta em comparação com o ponto e vírgula utilizado para sinalizar uma pausa maior que a indicada por aquela. Justificativas tão imprecisas quanto tautológicas; mas sempre acionadas como respaldo "teórico" de um conhecimento reproduzido em situações (sem saída) de sala de aula.

Todas as inquietações provocadas pela percepção de incongruências (não incoerências) despertaram o interesse pela temática, conduzindo à elaboração de uma proposta de pesquisa que culminou com a construção do presente trabalho. No entanto, havia uma preocupação inicial que se manifestava a partir da pergunta: Como trazer para as perspectivas e peculiaridades acadêmicas do programa PROFLETRAS/UFAL as ideias e fomentações despertadas nas atividades de sala de aula?

Por essa razão, inicialmente, pensou-se em um trabalho que estudaria o fenômeno a partir das produções escritas dos alunos; a intenção seria analisar e avaliar o domínio e/ou as dificuldades na utilização desses recursos nesse nível de escola-

ridade. No entanto, as observações iniciais apontaram para questões anteriores e, de certa forma, propedêuticas dos possíveis problemas que se encontrariam nos textos dos alunos.

Três questões foram básicas para justificar um outro direcionamento da pesquisa: a) Que tipo de orientação estaria sendo disponibilizada não só para os alunos, mas sobretudo para o professor acerca da natureza e das funções linguísticas dos sinais de pontuação? b) Que concepções de língua(gem) e de gramática estariam dando suporte à orientação metodológica seguida pelo material didático na abordagem do tema? c) Em que momentos, ao longo do Ensino Fundamental II, o material didático (composto por 4 volumes) abordaria o uso dos sinais de pontuação e como faria isso?

A escrita — espaço de convenções

Uma abordagem moderna do estudo da linguagem na direção da modalidade escrita da língua precisa partir do entendimento de que esta é resultante de convenções, mas não no sentido de ela ser resultado de elaborações arbitrárias sem causas e motivações linguísticas pertinentes e identificadoras da própria natureza da linguagem. De fato, na escrita encontram-se manifestações da realidade social em que ela se insere e que contribui para a mútua formação e transformação na relação escrita-sociedade-escrita.

Um exemplo dessa natureza convencional da modalidade escrita da língua são as propostas de atualização ortográfica; a partir do momento em que não faz mais sentido social e linguístico a presença de certos traços etimológicos na forma escrita das palavras, propõe-se uma revisão da ortografia. Foi isso que aconteceu nas reformas ortográficas que revisaram a forma escrita de palavras como *pharmácia*, *theatro* ou *rheumatismo*, "reivindicaram-se" atualizações, que aproximaram a representação gráfica das palavras escritas das suas características fonéticas.

Esse processo de atualização é possível porque a escrita constitui-se de modo autônomo e consistente — enquanto código com natureza particular e individualizante — como artefato social e justifica-se *in tempore* (no momento do uso). Ela é

artifício (arte + ofício), que imita o natural, isto é, algo resultante de uma elaboração humana motivada por necessidades sociais, mas que tem sua identidade, sua essência, que a distingue substancialmente daquela que é imitada. É óbvio que não se pode negar a anterioridade da modalidade oral, "o código gráfico é uma criação em segundo nível (...)"(MARTIN, 2006, p. 53).

> O código gráfico é também um artefato pelo uso que dele se faz. Onde o oral flui de maneira natural (com maior ou menor falta de habilidade...), o escrito solicita constantemente a função epilinguística. No momento em que é produzido, o sinal gráfico é logo percebido como um sinal, como um espaço de correções (...). (idem, p. 54).

Nesse sentido, a escrita aproxima-se da fala como uma modalidade de língua com vida própria, mas se submetendo aos mais diversos processos de estruturação, transformação e normatização. A aproximação entre o oral e o escrito não se dá enquanto este é desdobramento daquele, as distinções entre escrita e fala permitem dizer que o código gráfico não é uma transcrição do oral, as distinções entre elas são tão verdadeiras e diversas que permitem "encarar a possibilidade de tornar autônomos os dois usos, como duas línguas diferentes que partilham o mesmo nome (...). Uma tal posição tem a vantagem de romper com a ingenuidade da ideia, de pura transcrição" (ACHARD, 2006, p. 65).

Naturalmente que falar em normatização, ao tratar de oralidade, é combater em batalhas vencidas, uma vez que é consenso que a fala não se presta às normatizações; no entanto, a perspectiva é entendê-las como princípios linguísticos que mantêm, conservam e identificam a natureza ôntica da língua enquanto manifestação do idioma. "É, assim, lícito reportá-los [domínios oral e escrito] a uma mesma norma abstrata, isto é, considerá-los como dois subdomínios de uma mesma língua" (ibidem).

A postura teórica acima pode despertar questionamentos, sobretudo naqueles que entendem as modalidades fala e escrita como constituidoras de um **continuum[1]: duas partes de um mesmo ser. Faz-se necessário, pois, um esclarecimento so-**

1. Continus, a, um, adj. Contínuo, initerrupto, inseparável.

bre que espécie de continuum formam a fala e a escrita como manifestação da língua. Segundo Biber (apud FÁVERO, 1999, p. 75), as distinções que se verificam entre essas modalidades manifestam-se dentro de um **continuum tipológico**, isto é, as diferenças apontam para o compartilhamento (continuação) dos modos/tipos de produção dos gêneros textuais que se encontram tanto na modalidade escrita quanto na oral, aproximando ou afastando-se conforme o grau de formalidade ou informalidade do evento comunicativo. É exatamente em cima dessa perspectiva que Marcuschi (2001) afirma:

> A hipótese que defendemos supõe que: *as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos*. Em consequência, temos a ver com correlações em vários planos, surgindo daí um conjunto de variações e não uma simples variação linear (MARCUSCHI, 2001, p. 37 – itálico do autor).

Como se vê, a continuidade compreendida no que se refere à natureza das modalidades da escrita e da fala dá-se dentro de manifestações específica — embora comuns — dos usos que são feitos delas nas práticas sociais de comunicação. Isso revela que fala e escrita fazem parte do mesmo sistema linguístico, compartilham uma mesma gramática, "mas do ponto de vista semiológico podem ter peculiaridades com diferenças acentuadas, de tal modo que a escrita não representa a fala" (idem, p. 38).

A essência distintiva requerida pela escrita em relação à fala fundamenta-se na percepção de que a escrita não é uma notação fonológica, não se constitui, necessariamente, de fonogramas. As diferenças[2] entre escrita e fala dão-se, sobretudo, nos níveis prosódicos, morfossintáticos e semiológico; em que as estratégias da escrita são mais prolixas, no caso da morfossintaxe; absolutamente particular (*sui generis*) no caso da prosódia — uma vez que a expressão escrita traz, por exemplo, a presença de marcas de pontuação, que só existe na expressão escrita.

---

2. Os textos orais têm uma realização multissistêmica (palavras, gestos, mímicas etc.) e os textos escritos também não se circunscrevem apenas ao alfabeto (envolvem fotos, ideogramas...) (MARCUSCHI, 2001, p. 39)

Isso significa dizer que há aspectos textuais e discursivos que — dentro de um enunciado morfossintaticamente elaborado e particularmente sinalizado — só podem ser percebidos imediatamente em um evento escrito. É o que se verifica, por exemplo, em estruturas sintáticas envolvendo as orações subordinadas adjetivas, em que a distinção discursiva entre o tipo explicativa e o tipo restritiva dar-se pela maneira de (sub)escrevê-las (entre vírgulas, ou sem vírgulas). É o que o acontece no exemplo abaixo:

> Já outra hipótese propõe que o formato tortuoso das árvores do cerrado se deve à ocorrência de incêndios. Após a passagem do fogo, as folhas e gemas (aglomerados de células **que dão origem a novos galhos**) sofrem necrose e morrem. As gemas **que ficam nas extremidades dos galhos** são substituídas por gemas internas, **que nascem em outros locais**, quebrando a linearidade do crescimento.
> (http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/revista-ch-2008/246/porque-as-arvores-do-cerrado-sao-retorcidas/?searchterm=None <acessado em 7 de abril de 2015)

Na análise do fragmento, pode-se notar a interferência significativa — do ponto de vista discursivo — da presença das vírgulas, separando (ou não) as orações adjetivas destacadas. A leitura (silenciosa, ou em voz alta) dos fragmentos deverá traduzir o conteúdo das orações adjetivas da seguinte forma: a) na primeira ocorrência, deve-se entender — pela ausência de vírgulas — que **nem todos** os aglomerados de células dão origem a novos galhos; b) na segunda ocorrência, está implícito também (sem vírgulas), que **algumas** gemas ficam nas extremidades dos galhos e c) na última ocorrência — pela presença de vírgulas intercalando a oração adjetiva —, deve-se entender que **todas** as gemas internas nascem em outros locais.

Neste caso, as diferenças textuais e discursivas inferidas do enunciado não estão fundamentadas em aspectos prosódicos, melódicos, rítmicos da leitura, ou sintáticos da estrutura do texto, são requeridas por aspectos distintivos relacionados àquilo que se quer dizer e que se expressa na forma de organizar as unidades

oracionais, isto é, as vírgulas são **marcas discursivas**. O mais importante é perceber que todos os efeitos significativos giram em torno da presença de elementos convencionais próprios da natureza da escrita: as vírgulas.

Em uma situação de fala, o mesmo enunciado, para garantir as mesmas relações discursivas entre os conteúdos das unidades sintagmáticas, precisaria promover desdobramentos linguísticos que explicitassem os sentidos manifestados na organização da estrutura escrita (sentidos simplesmente manifestados pela presença e/ou ausência das vírgulas). Essa particularidade possibilita deduzir que a escrita é, enquanto modalidade de um mesmo sistema linguístico, substancialmente distinta da fala. E nesse sentido que se diz:

> O fosso [entre escrita e fala] torna-se um rio quando nos interessamos pela organização geral da cadeia significante. Como no escrito, a organização em frases tem seu modo de fechamento, e como vem acompanhada de uma organização em sintagmas bem delimitados, é mais do que uma norma externa. No oral, pelo contrário, uma tal organização quase só pode ser observada em circunstâncias de escrito oralizado. (ACHARD, 2006, p. 66).

A partir do que está exposto acima, pode-se ir mais longe, se se entender que a formação do constructo gramatical prende-se, essencialmente, à natureza da língua escrita, isto é, quando se fala em normatização, faz-se referência à exteriorização ou à materialização de princípios linguísticos da língua escrita. O transbordamento para o domínio da fala dá-se por processos ou procedimentos análogos. Nesse sentido, "há, portanto, um evidente interesse em abordar o estudo da língua oral abstendo-se de fazer referência a uma tradição gramatical que (...), em linguística, se apresenta mais como preconceito do que como experiência acumulada" (ibidem).

A escrita vista como manifestação de língua distinta da fala gera inquietações, pois desfaz a perspectiva de que escrita e fala formem um *continuum* com as mesmas possibilidades de formulação linguística e de manifestação social como se compartilhassem os mesmos processos de aquisição, fixação e desenvolvimento. Suas diferenças, porém, não lhes conferem primazia nem maior ou menor grau de im-

portância, pois "se há alguma anterioridade entre fala e escrita isso se deve a aspectos cronológicos". (MARCUSCHI 2005, p. 26).

No entanto, se fossem um *continuum*, os processos de aquisição e de desenvolvimento das habilidades e competências que lhes circundam deveriam manifestar-se de forma semelhante, isto é, a aquisição da escrita, por exemplo, deveria ter qualquer coisa de espontâneo e, de alguma forma, apresentar-se como uma extensão da aquisição e do desenvolvimento da fala.

Como proposta de equacionar o problema em torno da compreensão da escrita como uma forma da língua essencialmente distinta da fala, pode-se ponderar e refletir a questão a partir daquilo que Catach (2006) chama de plurissistemas, em que, considerando os conceitos de Saussure: signo–significado–significante, propõe analisar se, na passagem da fala para a escrita, verificam-se mudanças referencias (de significado), acidentais (de significante), ou sígnicas (de essencialidade) — ou tudo isso junto. Nesse sentido, vale a pena pensar sobre que competências um falante adquire e/ou desenvolve ao se tornar um escrevente e leitor.

Análise do *corpus* — pertinências e inadequações para aprendizagem dos sinais de pontuação

A coleção, que compõe o *corpus* desta pesquisa, está organizada em quatro volumes (um para cada ano do Ensino Fundamental II); os volumes, por sua vez, dividem-se em quatro unidades, o que sugere a abordagem de uma unidade para cada bimestre — os períodos das escolas municipais de Maceió distribuem-se em quatro bimestres ao longo do ano letivo. As unidades recebem um título, trazendo uma série de sugestões de gêneros comunicativos (livros, filmes e sites), que sugerem temas transversais e relacionados ao título da unidade.

Cada unidade dos volumes divide-se em três capítulos tematizados e relacionados com o título dado à unidade, por exemplo, a segunda unidade do livro destinado ao 6° ano tem como tema a expressão *Adolescer*; os capítulos que a compõem intitulam-se: capítulo 1 – *Adolescência: a porta da vida?*; capítulo 2 – *Corpo em (r)evolução*; capítulo 3 – *Nas asas do coração*.

Os capítulos, depois de se iniciarem com um "texto-motivador", subdividem-se em seções, que, pela forma como são denominadas, denotam tratamento e direcionamento linguístico específico — partindo de aspectos textuais para elementos mais estruturais/gramaticais. Quase que invariavelmente, essas seções trazem os seguintes títulos: *Estudo do Texto*; *Produção de texto*; *A língua em foco*; *De olho na escrita* e *Divirta-se* — esta última traz uma proposta de atividade de caráter lúdico, que tangencia a temática adotada no começo da unidade. Ao final de cada unidade (3° capítulo), sugere-se uma atividade (projeto) denominada de *Intervalo*.

O 3° capítulo da III unidade do volume destinado ao 8° ano da coleção *Português Linguagens* constitui-se no principal objeto de análise deste trabalho, pois, na seção *A língua em foco*, no tópico *Conceituando*, apresentam-se uma definição e uma classificação dos sinais de pontuação segundo suas funções "linguístico-gramaticais".

Analisando as concepções presentes, nota-se, simultaneamente, a presença de uma abordagem dentro de uma perspectiva pragmático-funcional dos sinais de pontuação, enquanto recurso de língua escrita; seguida de uma proposta de classificação dos usos e aplicações dos sinais baseada em aspectos subjetivos e variantes. Há, entretanto, entre o conceito apresentado e as indicações de uso, uma distância linguística que evidencia concepções de língua(gem) conflitantes.

Antes de se chegar à topicalização desses recursos, porém, o volume apresenta algumas outras situações em que se faz referência ao uso dessas marcas. No capítulo 1 da I unidade, por exemplo, faz-se referência ao uso dos sinais de pontuação caracterizadores do discurso direto como o travessão e os dois-pontos.

No capítulo 2 da II unidade, encontra-se no tópico *Leitura expressiva do texto* uma orientação de leitura que salienta o papel da pontuação na "boa leitura de um texto"; segundo o enunciado, tal importância fundamenta-se na indicação de pausas e em seu papel na organização sintática do texto. De modo geral, nesse capítulo, as referências feitas ao uso dos sinais de pontuação estão relacionadas à marcação do discurso citado, ou ao processo de leitura expressiva proposta como atividade de sala de aula.

No 3° capítulo da III unidade, que é colocado aqui como principal objeto de análise desse trabalho, evidencia-se um distanciamento entre a forma de conceituar os sinais de pontuação e a indicação de seus usos. O capítulo inicia-se com o texto motivador cujo título é *Publicidade: vendem-se valores!*; seguido de dois outros: *Linguagem publicitária* e *Tiro pela culatra*, todos pertencentes ao tipo dissertativo -opinativo. Os textos discutem o papel da publicidade na sociedade e são analisados na seção *Estudo dos textos*, em atividades que procuram promover uma reflexão sobre a natureza do texto publicitário e seus efeitos na sociedade e no comportamento das pessoas no Brasil.

No tópico *A linguagem dos textos* (ainda na seção *Estudo do texto*), duas questões são colocadas tomando como base aspectos relacionados ao uso dos sinais de pontuação. A primeira das questões pede aos alunos que justifiquem o emprego de aspas na expressão “na rua tal, número tal, vende-se tal coisa”; a segunda questão solicita que se explique o uso da expressão “E ponto”, que aparece no final do segundo texto.

Nas duas questões, evidencia-se, de forma tangencial, o significado dos respectivos sinais de pontuação no contexto. No segundo caso, é bem verdade que não se trata do sinal de pontuação em si; na realidade, o que se põe em evidência — através da expressão por extenso — é sua carga semântica para indicar o que não se contesta.

É importante observar o olhar inicial para aspectos que não são nem os prosódicos nem os sintáticos, mas sim para os valores discursivos destas marcas de pontuação e sua importância na construção dos sentidos do enunciado. Essa postura vai na contramão da apresentação que é feita posteriormente na conceituação e categorização desses sinais uma vez que se exploram aspectos semânticos, discursivos e pragmáticos desses recursos.

Na seção destinada à *Produção textual*, trabalha-se com o gênero textual *carta-denúncia*, que está inserido no tipo textual escolhido para ser explorado no capítulo. Para que os alunos possam lidar com o gênero textual em questão, a seção traz três exemplos de textos, em seguida, propõe uma atividade com perguntas que direcionam o olhar dos alunos para as motivações de escrita de cada texto.

Na proposta de atividade desta seção, denominada *Agora é sua vez*, orientam-se os alunos a produzirem uma carta-denúncia que, a partir de uma pesquisa feita no bairro onde residem, reivindique às autoridades competentes a solução de alguma situação-problema. O que torna essa atividade pertinente para abordagem deste trabalho é que ela é bastante enfática ao solicitar que os alunos sejam cuidadosos no que se refere aos aspectos formais do texto, solicitando que se verifique cuidadosamente a ortografia, a acentuação e, embora não chame a atenção para a pontuação do texto, esse aspecto deve ser bastante observado.

Logo na sequência, vem a seção *A língua em foco*, que é reservada ao estudo de aspectos gramaticais e dividida em dois tópicos. No primeiro, *Construindo o conceito*, o texto "Sexa", de Luis Fernando Veríssimo é usado como base para uma atividade em que se reflete sobre o uso e as funções dos sinais de pontuação que estão presentes nele.

O exercício promove reflexões sobre os aspectos prosódicos pertinentes ao processo de leitura, como na primeira questão, em que se pretende evidenciar as diferenças na forma de leitura a partir das indicações dos sinais de pontuação. A atividade aborda também as propriedades morfo(lógicas) dos sinais de pontuação que estão relacionadas às diferentes formas de sinalizar as frases terminadas com a palavra "porque".

Essa questão é particularmente importante porque evidencia a interrelação entre a morfologia da palavra e a sinalização que a expressão escrita deve receber no texto, consequentemente, aponta-se para a adequada entonação no processo de leitura em voz alta dessas palavras. Assim, os sentidos das expressões "porque", bem como suas características enunciativas e discursivas devem ser marcadas pelas presenças distintivas dos sinais de pontuação: interrogativo, exclamativo e afirmativo (ponto de fechamento).

Em sala de aula, espera-se que essa sobreposição de aspectos deva ser bastante explorada na compreensão da resposta para a questão. Essa seria uma postura pertinente porque o comum é que se fique na exploração superficial da configuração gráfica das palavras "porquês" (junto, separado, com acento e sem acento) ou na simples forma de pontuação das frases.

A terceira questão dessa proposta de atividade destaca-se pela solicitação de reescrita que pede para os alunos proporem outras possibilidades de pontuação para as três frases finais do texto. Essa atividade mostra de forma bastante objetiva uma das razões mais elementares e fundamentais da utilização de sinais de pontuação num texto, que são as muitas possibilidades de organização de uma sentença de acordo com os **efeitos de sentido** que se quer estabelecer a partir do enunciado.

1. Temos que ficar de olho nesse guri...
2. Por quê?
3. Ele só pensa em gramática.

Na situação trazida pelo texto (reproduzida acima), as reticências denotam uma postura de quem não tem muita segurança sobre o que diz, indicando uma forma "reticente" (redundância pertinente) de se posicionar diante do fato. O porquê em forma de pergunta da segunda frase denuncia a necessidade de justificativa para o posicionamento hesitante diante de algo que não parece ser um problema. A resposta categórica, marcada pelo ponto final, não deixa dúvidas sobre as causas da preocupação — esse desfeche enfático é uma das causas do efeito de humor do texto.

Abaixo, apresentam-se duas possibilidades de reescritas esperadas para o final do texto:

Temos que ficar de olho nesse guri. Por quê? Ele só pensa em gramática!	Temos que ficar de olho nesse guri! Por quê? Ele só pensa em gramática.

Numa primeira situação, pode-se sugerir um postura categórica para a primeira frase, que no texto-fonte manifesta uma hesitação, nesse caso, ela deve se encerrar com um ponto de fechamento. A segunda frase, que manifesta uma pergunta, deve se manter sempre como um pergunta direta, por duas razões: a) pela forma morfológica como foi escrita e b) pela orientação do enunciado que pede que se altere apenas a pontuação das frases. A última frase poderia finalizar o texto

indicando um estado de espanto, de preocupação ou de irritação, sinalizado pela exclamação.

Um segunda possibilidade de reescrita sugere um posicionamento exclamativo para a primeira frase, indicando irritabilidade ou preocupação; e um posicionamento categórico para a terceira frase, marcando o desfeche do texto. É possível que surjam, na dinâmica da atividade em sala de aula, outras possibilidades de reescrita aceitáveis e coerentes com os sentidos possíveis e com as funções dos sinais de pontuação utilizados.

Considerações finais

O importante é que a proposta de atividade proporciona uma compreensão da aplicabilidade dos sinais de pontuação a partir de uma perspectiva pragmática/funcional e discursiva/enunciativa, em que se sinaliza para o uso das marcas de pontuação em função dos sentidos que se quer construir. Embora se aplique a natureza sintática das marcas de pontuação de um texto, as abordagens e as formas de condução das atividades aqui analisadas mostram a força linguística de suas funções no processo de comunicação, revelando primeiro os sentidos pragmáticos dos enunciado, depois os limites estruturais.

O caráter pragmático/funcional e as funções discursivas/enunciativas desse tipo de abordagem é fundamental para uma aprendizagem significativa desses recursos. No entanto, sente-se a necessidade de orientações mais objetivas e precisas no material didático que possam dar suporte ao processo de aprendizagem dentro dessas perspectivas.

É sabido que esse recorte tão particular e específico pode não fazer parte do repertório linguístico-metodológico do professor de Língua Portuguesa que precisa dar conta de um leque de abordagens específicas em sua prática diária de sala de aula. É nesse sentido que se sugere o seguinte quadro de tratamento dos sinais de pontuação:

Sinais de pontuação — Proposta resultante

SINAIS DE PONTUAÇÃO		MARCAS DISCURSIVAS
Sinais Sintáticos	Sinais Discursivos	
Ponto (.) Vírgula (,) Ponto e vírgula (;) Dois-pontos (:) Reticências (...) Interrogação (?) Exclamação (!)	Aspas (“ ”) Travessões — — Parênteses ( ) Colchetes [ ] Vírgula (,)	Negrito Sublinhado Itálico Maiúscula Maiúscula Contínua Divisão Silábica

A categorização apresentada no quadro acima pode ajudar a promover uma compreensão mais significativa das funções dos sinais de pontuação utilizados num texto.

Referências

ACHARD, P. A especificidade do escrito é de ordem linguística o discursiva? In: CATACH, Nina. (Org.). *Para uma teoria da língua escrita*. São Paulo: Ática, 2006.

AMORIM, Luiz G. Duarte. *Reflexões para uma filosofia da pontuação*. Maceió: UFAL, 2001. 100 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2001.

CEREJA. William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português*: linguagens 6° ano. 7ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. *Português*: linguagens 7° ano. 7ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. *Português*: linguagens 8° ano. 7ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. *Português*: linguagens 9° ano. 7ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

DAHLET, Véronique. *As (man)obras da pontuação*: usos e significações. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

_____. A pretensa confusão entre o escrito e o oral nas teorias da Antiguidade. In: CATACH, N. (Org.) *Para uma teoria da língua escrita*. Trad. de Fulvia M. L. Moretto e Guacira Marcondes Machado. São Paulo: Editora Ática, 2006.

FÁVERO, L. Lopes; ANDRADE, M. Lucia. Oliveira; AQUINO, Z. G. Oliveira de. *Oralidade e escrita* – perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 1999.
MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
MARTIN, Robert. O escrito como espaço de convenções. In: CATACH, Nina (org.). *Para uma teoria da língua escrita*. São Paulo: Ática, 2006. (coleção múltiplas escritas).

SIMPÓSIO TEMÁTICO

PROJETOS DE LETRAMENTO E NOVAS TECNOLOGIAS

ARISBERTO GOMES DE SOUZA (UFRN)

Introdução

A tecnologia está cada vez mais presente na vida dos jovens, contudo, parece ainda *distante* da realidade educacional brasileira, especialmente da *escola pública.* A afirmação da tecnologia de informação e comunicação em todas as esferas da vida social aponta para uma necessidade imprescindível de a educação básica no Brasil aproximar-se de aspectos relacionados ao letramento digital. A ânsia é a de que haja uma mudança de postura no meio educacional, que a escola possa incorporar às suas práticas de ensino e aprendizagem, conhecimentos e habilidades provenientes das tecnologias de informação e comunicação.

Atentos a essa questão, objetivamos com esta pesquisa refletir sobre as práticas de escrita extraescolar desenvolvida por alunos de turmas de ensino médio de uma escola pública e sobre como os projetos de letramento (PL) podem incorporar às suas ações elementos referentes a essa prática. A ideia foi a de pensar em princípios que norteiem a construção de PL comprometidos em um ensino-aprendizagem voltado aos usos efetivos de práticas de escrita apoiadas em contextos sociais atuais, principalmente aquelas provenientes do letramento digital, oriundas das transformações provocadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

Metodologicamente, a orientação da pesquisa baseou-se na tendência interpretativista, implementada por meio de uma entrevista. A entrevista contou com duas perguntas abertas que versavam sobre a escrita em práticas situadas fora da escola.

Nosso recorte nos permitiu entender como alguns dos novos modos de conceber a escrita podem estar a serviço da concepção de PL. Para isso, procuramos

investigar a escrita efetiva, situada, de alunos em contextos extraescolares, por entendermos que são cada vez mais significativas as mudanças que se materializam no mundo do conhecimento e da comunicação por meio das novas tecnologias.

Esta pesquisa é um piloto da proposta de doutoramento, *Praticas comunicativas no ensino médio: pistas para a construção de projetos de letramento*, que está em fase de implementação no Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal, RN, sob a coordenação da professora Dra. Maria do Socorro Oliveira. O artigo surgiu da necessidade de nos resguardarmos acerca de futuros problemas, tanto em relação à viabilidade da proposta de investigação, como para averiguarmos aspectos concernentes ao aparato teórico-metodológico.

Referencial teórico

Foi em Kleiman (1995), que buscamos uma explicação para o termo letramento. Segundo a autora, o letramento é "um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder" (p.11). Dessa forma, o letramento é entendido de maneira ampla, "como uma prática social plural e motivada por princípios de natureza ideológica" (OLIVEIRA, 2010, p. 339).

O entendimento dado ao letramento como uma forma de ler e escrever única desconsidera o caráter social e dinâmico das práticas as quais está atrelado, por essa razão, é mais apropriado utilizar o termo letramentos, uma vez que, as práticas das quais ele se origina são variadas, emergem, evoluem, transformam-se, e essa multiplicidade de práticas acaba por torná-lo também múltiplo, assim como assinala Knobel e Lankshear (2006). O letramento é plural e diferentes experiências comunicativas, delineadas por diferentes propósitos, acabam por desencadear também, diferentes "letramentos" (BARTON, HAMILTON E IVANIC, 1993).

Uma seara que vem ganhando cada vez mais destaque, devido a revolução impactante que vem provocando nos processo de letramento, é a referente às tecnologias de informação e comunicação. As mudanças vêm ocorrendo nas habilidades

de escrita e de leitura, nos suportes textuais, nos processos de interação, nos gêneros discursivos. Diferentemente das práticas tradicionais de letramento, agora os textos podem incorporar as mais variadas mídias (animações, vídeos, sons, cores, ícones) e também os *hiperlinks.* Alguns dos novos gêneros discursivos são os *e-mails, chats*, fóruns eletrônicos, *blogs*, conversas virtuais.

Essa nova realidade social fez surgir uma nova categoria de letramento denominado, letramento digital. Esse letramento diz respeito aos usos das competências e habilidades de leitura e de escrita incorporadas às novas tecnologias de comunicação digital. Para Lankshear e Knobel (2008) são tão diversas as práticas sociais contextualizadas em que os indivíduos se envolvem com o uso de tecnologias que, para esses autores, seria mais interessante considerar também o conceito letramentos digitais (no plural).

Por se tratarem de uma realidade, a escola deve refletir acerca das implicações provocadas pela tecnologia da informação e da comunicação no processo evolutivo por que passam os processos de escrita e contribuir para o desenvolvimento de práticas efetivas de escrita mais próximas aos reais contextos das sociedades atuais. Acerca dessa nova postura da escola, Kleiman (2010, p. 21), assiná-la que

> a tecnologia que dá suporte aos usos da língua escrita tem mudado enormemente, e essa mudança também se faz sentir na escola: onde antes se esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e também use a internet.

Outra consideração importante acerca dos letramentos é a que engloba o conceito de agentes de letramento. Pensar na apropriação da escrita em um contexto social determinado, nos remete a noção de que existem indivíduos, grupos sociais e instituições que atuam como mediadores desse processo. Interagem comunicativamente e propagam os usos da leitura e escrita. Sobre essa questão, Kleiman (2007), esclarece que,

> O agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo (p.21).

Cabe ressaltar ainda, que para ser um agente de letramento não é necessário ou obrigatório estar atrelado a uma instância que promove sistematicamente a aprendizagem, como por exemplo, a escola. Um indivíduo envolvido em eventos[1] e práticas de letramento[2] pode ser um agente de letramento, pouco importando o seu grau de poder ou influência perante as situações. São agentes de letramento pelo simples fato de se relacionarem socialmente via ações que mobilizam gêneros. "Eles seriam pessoas engajadas no exercício do poder, no sentido de dominar habilidades [...] de linguagem com o propósito de produzir efeitos para (re)construir o mundo" (SANTOS, 2012, p.56).

Por último, é pertinente pensarmos em todos esses conceitos e fenômenos citados nesse texto de forma imbricada. Daí surge, portanto, a ideia de PL. Entendidos, aqui, numa "perspectiva crítica de letramento" (OLIVEIRA, 2010), os PL conduzem uma maneira alternativa de se pensar o ensino. Diferentemente das formas tradicionais que se perpetuaram nas escolas, nos PL são englobados outros aspectos que o caracterizam enquanto prática social: a transdisciplinaridade, as não linearidade do espaço tempo, a aprendizagem situada, o ensino *com* e não *sobre* gêneros, o ensino-aprendizagem colaborativo, os agentes de letramento, o currículo dinâmico e a resolução de problemas (KLEIMAN, 2000).

Ainda buscando explicar os PL, Oliveira (2010), ressalta que eles funcionam como comunidades de aprendizagem. Ela enfatiza que nessas comunidades a

---

1. Um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação (HEATH, 1982, p. 93).

2. Práticas de letramento são um conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização (KLEIMAN, 2010).

aprendizagem e o ensino se dão de maneira compartilhada, onde interesses, conhecimentos e sentimentos são conciliados. Na comunidade de aprendizagem, "alunos e professores, na qualidade de agentes de mudança, e num contínuo processo de construção do conhecimento, agem colaborativamente, potencializando recursos para compreender o mundo e alcançar resultados que verdadeiramente lhe interessam" (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 51).

Aspectos metodológicos

Metodologicamente, a pesquisa foi orientada pela vertente interpretativista. A pesquisa interpretativista busca a apreensão da complexa realidade, além de construir sentidos com base nas diversas vozes que constituem o mundo social (MOITA LOPES, 1994). Ela "tem de dar conta da pluralidade de vozes em ação no meio social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade" (MOITA LOPES, 1994, p. 331). Nossa preocupação foi interpretar e entender o mundo social como ele é, buscando produzir dados baseados em um método de geração sensível ao contexto social.

Ao longo das nossas interpretações são mostrados alguns dados estatísticos, porém, esses resultados serviram de base para o encaminhamento das discussões, que estão atreladas a muitas outras questões. O nosso levantamento de dados está relacionado às motivações de um dado grupo e nosso intuito foi o de compreender e interpretar determinados comportamentos e usos da escrita no meio social, por essa razão, nosso estudo ultrapassa o âmbito da pesquisa de natureza puramente quantitativa.

Nessa perspectiva, selecionamos a entrevista como método de geração de dados. Para sua realização elaboramos um questionário com duas diferentes perguntas: 1. Quais são/foram os gêneros discursivos escritos por você em seu cotidiano extraescolar nos últimos doze meses? 2. Você gosta/gostou de escrever esse gênero discursivo? Quanto à primeira questão, optamos por especificar o período de tempo em que os gêneros foram escritos (últimos doze meses), porque poderíamos mensurar, de certa forma, a significatividade dessa escrita na vida do aluno.

A elaboração da questão parte da premissa de que se um determinado gênero não foi escrito pelo indivíduo nos últimos doze meses, certamente, esse gênero não se enquadra no rol daqueles mais relevantes do seu cotidiano extraescolar. A segunda questão foi elaborada no sentido de ratificar ou não a informação obtida na primeira. Esse questionamento visou captar a valoração dada àquela escrita desenvolvida pelo sujeito. Cabe ressaltar, ainda, que em nenhum momento o entrevistador sugeriu possíveis respostas aos entrevistados, deixando-os à vontade para recordarem os momentos em que a escrita esteve presente em suas atividades diárias fora da escola.

Não foram utilizadas, nas questões, referências às leituras realizadas por esses alunos no ambiente extraescolar porque seriam necessários outros instrumentos metodológicos e outros tempos de pesquisa para mensurar essas ações. Porém, mesmo o nosso recorte não contemplando especificamente ações de leitura, foi possível refletir a respeito da questão, uma vez que escrita e leitura são indissociáveis e são práticas que caminham juntas.

Os dados desta pesquisa são provenientes de uma entrevista realizada com doze alunos que cursam o ensino médio. Visando aferir resultados mais fiéis, optamos por entrevistar alunos de todas as séries, 1º, 2º e 3º anos. Para cada uma das séries selecionamos quatro alunos, dois adolescentes de ambos os sexos, masculino e feminino. As turmas fazem parte de uma escola pública localizada no bairro da Torre, município do Recife, Pernambuco.

Interpretações relevantes

Atualmente, é consenso a afirmação de que as novas tecnologias de informação e comunicação vêm revolucionando os processos de escrita, afinal são cada vez mais significativas as mudanças que se materializam no mundo do conhecimento e da comunicação por meio dessas novas tecnologias. Não restam dúvidas de que o contexto social está sofrendo transformações, as mudanças afetam os contextos do trabalho, acadêmico, entretenimento, privado, etc.

Buscando entender melhor essa questão, apresentamos inicialmente a tabela 1, que disponibiliza os resultados referentes à primeira pergunta da entrevista.

Buscando enfatizar o nosso recorte, os dados abaixo mostram o pertencimento das práticas de escrita em relação a duas diferentes categorias de suportes textuais em que essas práticas se apoiam, a digital e a não digital. O questionamento que desencadeou a obtenção dos dados abaixo foi o seguinte: Quais são/foram as práticas de escrita desenvolvidas por você em seu cotidiano extraescolar nos últimos doze meses? Na tabela, foram computadas todas as menções dadas a uma determinada prática. A prática de escrever/utilizar um torpedo, por exemplo, foi citada por mais de um entrevistado e, por conseguinte, computada mais de uma vez.

CATEGORIA DOS SUPORTES	PRÁTICAS DE ESCRITA	**%**
Digital	57	80,28
Não digital	14	19,72

Tabela 01. Categorias dos suportes aos quais as práticas de escrita citadas pelos alunos estão ancoradas.

Ainda que a tabela acima mostre explicitamente dados de natureza quantitativa, foi possível fazermos reflexões bastante qualitativas. Uma dessas constatações é a de que a maior parte dos recursos materiais que apoiam os processos de escrita, por exemplo, são muito diferentes daqueles utilizados tempos atrás. Em vez dos clássicos papel e caneta/lápis vemos que outros recursos estão sendo utilizados com muita frequência. *Tablets, smartphones, personal computer (PC) e notebooks* ganham cada vez mais relevância.

No espaço de discussão proposto por este artigo não nos foi possível mensurar como mudanças dessa natureza afetam os processos de aprendizagem, porém, cabe mencionarmos que nos Estados Unidos, especificamente no estado de Indiana, foi baixada uma norma que recomenda aos professores desacreditarem a aprendizagem da escrita em letra cursiva e focar em outras habilidades, como a digitação. Algumas justificativas para a adoção da medida são a diminuição do tempo gasto com a aprendizagem e a busca por enfatizar o peso das novas tecnologias na sala de aula (CARVALHO, 2011).

Seria incompreensível defendermos, contudo, a abolição dos tradicionais meios para escrita, até porque, ao fazermos isso, estaríamos corroborando a ideia de que essas práticas não mais existem ou, então, de que elas não têm ou não tiveram significação nos processos evolutivos da escrita ao longo do tempo. Os PL devem incentivar as práticas efetivas de escrita e de leitura que coexistem no meio social e, por essa razão, não devem preterir o uso de uma prática em detrimento de outra, mas de fazê-las conviverem em meio à diversidade proporcionada pela sócio-historicidade característica do processo de transformação das práticas de letramento. Nessa direção, os PCN, (BRASIL, 2000, p.14), orientam que é preciso "respeitar e preservar as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização."

Mesmo que a prática de escrita a punho seja menos frequentes quanto ao uso, principalmente entre pessoas pertencentes às gerações atuais, não podemos fazer de conta que elas não existem mais. Alguns exemplos de categorias de gêneros discursivos escritos a punho são os bilhetes, as listas, os diários, etc. Nos PL não há razão para não se adotar a escrita a punho por dois grandes motivos: em primeiro lugar, deixar de fazer uso dessa habilidade seria uma negação a historicidade da escrita, que é a grande fomentadora da gama das novas práticas que surgem. A própria concepção do modelo didático, PL, está fundamentada e se sustenta na máxima de que os gêneros discursivos são práticas *sócio*-históricas. Em segundo lugar, como pensar em substituir uniformemente as práticas de escrita a punho por digitação se no conjunto das escolas brasileiras as novas tecnologias ainda não são uma realidade. A coadunação de novas e tradicionais práticas de escrita é essencial para o exercício situado das práticas de letramento e, sobretudo, para a aprendizagem para a vida social.

Por outro lado, seria incoerente a escola não proporcionar ao aluno o convívio efetivo com a escrita ancorada em categorias de suportes digitais. O uso exclusivo de atividades que se apoiam na escrita a punho seria uma contradição ante as mudanças que estão ocorrendo e que são inevitáveis. Hoje, por exemplo, observamos um convívio quase que generalizado dos processos de interação via internet,

tendo em vista que essa é uma realidade em quase a totalidade do conjunto das sociedades.

Os alunos estão cada vez mais habituados ao mundo digital, eles estão desenvolvendo outras habilidades para escrever, usam os dedos tocando numa tela *touch screen*, ou em teclados e fazem isso de maneira muito rápida e espontânea, às vezes fazendo outras coisas enquanto digitam: andando, comendo, conversando com outras pessoas, assistindo à TV. Fica difícil dimensionarmos quais são os impactos de tantas mudanças, mas é interessante atentarmos para as "facilidades" que a digitação pode proporcionar: as auto-correções, as abreviações, o uso do não verbal, as práticas de *control* "c" – *control* "v". É importante que docentes e outros agentes de letramento não se voltem contra essas práticas, mas que pensem em como elas podem contribuir para o desenvolvimento de suas ações.

Aqueles que pensam os PL devem se debruçar sobre a arquitetura do modelo didático e propiciar ações que levem em consideração os reais contextos situacionais vivenciados no meio social. Nessa perspectiva, docentes podem lançar mão das diversas interfaces existentes em ambientes digitais, mas sempre que possível, proporcionar a co-criação da comunicação e da aprendizagem por meio da escrita tradicional e da digitação.

A título de exemplo, digamos que um dado PL tenha como meta a implementação de uma horta comunitária. Uma ação possível para por em prática o projeto, dentre muitas outras necessárias para a sua concretização, seria proporcionar palestras com especialistas em determinado tema – geralmente, os PL envolvem agentes de letramento com as mais diversas experiências - e pedir para que os alunos, em momentos posteriores, confrontem aquilo que foi fundamental nas discussões presenciais com explicações contidas em vídeos da internet. Apesar de nem sempre serem confiáveis, os vídeos, as animações, podem ajudar os alunos a entender melhor determinado conteúdo. Eles podem ser repetidos diversas vezes, pausados, antecipados, e a sua busca e seleção podem ficar a critério dos próprios alunos, com a orientação de alguém com mais experiência, é claro. Os professores ou outros agentes de letramento podem, ainda, convidar os alunos, por meio do uso de

celulares, a gravarem entrevistas em vídeo ou até mesmo produzirem minidocumentários acerca das temáticas vivenciadas. Como resultado, os vídeos poderiam ser colocados em rede, por meio da criação de um canal próprio para o projeto, por exemplo.

Na atividade exemplificada acima, as ações que envolvem a escrita a punho ou digitação podem estar imbricadas em praticamente todas as etapas de sua realização, podendo ser anotações, confecção de roteiros, montagem de questionários para entrevistas, relatórios, etc. Nos PL é assim, a escrita permeia todas as ações necessárias para se atingir o objetivo principal que, neste caso, é a exploração diversificada e insistente de uma dada temática que subsidie a construção da horta. Diferentemente das tradicionais atividades escolares, nos PL a escrita não consiste em um produto final. Os processos de escrita estão sempre presentes, são fundamentais em todas as ações e estão a serviço do sucesso de uma meta maior, mais ampla, que interessa diretamente a todos.

Propiciar, nos contextos escolares, ações que remetem a escrita digital é, acima tudo, evidenciar escolhas que os alunos fizeram espontaneamente em situações comunicativas realizadas em seu cotidiano fora da escola e consiste, também, num fator que aproxima alunos e agentes de letramento. Esse ponto é também relevante porque diz respeito aos gostos dos discentes, à valoração que é dada a determinadas práticas de escrita. Para os PL, dever e prazer devem estar associados, as aulas podem e devem ter um tom mais “recreativo” – brincar, jogar, interagir - desde que os alunos levem os estudos a sério e ajam a fim de atingirem a meta proposta pela atividade.

Para ilustrarmos essas nossas opiniões, elaboramos mais uma tabela. Nela estão contidos dados que têm relação com a questão das escolhas dos alunos em termos de escrita. Neste questionamento, perguntamos aos alunos se eles gostaram/gostam de escrever os gêneros discursivos citados por eles. Abaixo, um resumo estatístico das respostas:

CAT. SUPORTES	PRÁTICAS	% GOSTAM		% INDIFERENTE		% NÃO GOSTAM	
Digital	57	56	98,24%	1	1,76%	0	0%
Não digital	14	9	64,28%	3	21,43%	2	14,29%

Tabela 02. Preferência dos alunos quanto às práticas de escritas desenvolvidas.

Nessa nossa amostra, praticamente todos os alunos disseram gostar da escrita apoiada em categorias de suportes textuais digitais. Uma maneira para interpretarmos este dado é entendendo que essa escrita que os alunos optaram por manusear se dá de maneira espontânea, é atrativa, eles mesmos escolheram escrever esses gêneros e, certamente, demandam um bom tempo fazendo isso. Razões para optarem por essa escrita não faltam: é possível utilizar uma série de recursos não-verbais, interagir em tempo real, divertir-se, tirar dúvidas, fazer novos amigos, enfim, sejam lá quais forem as razões – e são muitas - elas devem estar a serviço, também, dos PL.

Os alunos afirmaram que não gostaram de duas práticas da escrita, escrever/utilizar formulários de inscrição em papel e listas de supermercado. É legítimo ressaltar, em ambos os casos, que as práticas foram desenvolvidas mediante uma necessidade que pode não ter partido de uma vontade espontânea dos próprios entrevistados, a obrigação de ter de fazer compras ou ter de se inscrever para algo. Talvez isso explique em parte o fato de não gostarem dessa escrita. Não estamos querendo dizer com essa reflexão que o professor deve solicitar aos alunos que pratiquem apenas a escrita de que gostam – a punho ou digitação - mas, que tente incrementar suas solicitações de modo que motive os discentes a escreverem aqueles textos que eles não gostam tanto.

Esses dados também nos fazem refletir acerca da afirmação de Kleiman (1995), quando considera a escola a principal agência de letramento. É claro que as discussões desencadeadas por este artigo não são suficientes para desconstruirmos essa

afirmação e nem foi intuito nosso, porém, é pertinente salientar que as influências as quais os alunos vêm recebendo dos letramentos digitais são cada vez mais evidentes nos processo de escrita e de leitura. Os alunos estão cada vez mais acostumados a atividades que estão relacionadas às novas tecnologias como, buscas na internet, visualizações de vídeos, uso de recursos de mídia atrelados aos textos, jogos *on-line*, interação em tempo real, enfim, não há como desconsiderar que todas essas influências são muito significativas e também não há razão para não incorporarmos elementos dessa natureza aos PL.

Algumas considerações

As implicações provocadas pela tecnologia de informação e comunicação nos variados contextos sociais tratam de mudanças que acarretam mais e mais desdobramentos para os processos de letramentos. A afirmação dessas novas tecnologias ante os contextos da sociedade atual desencadeiam aspectos que dizem respeito à contínua transformação dos gêneros, aos processos de mudança nos rituais de escrita e, por conseguinte, afetam sobremaneira os eventos e as práticas de letramento.

A escola, por sua vez, deve estar alerta a essas mudanças e optar por uma postura em que as novas tecnologias de informação e comunicação possam ser agregadas às suas práticas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os PL podem atuar no sentido de incentivar práticas efetivas de escrita e de leitura que coexistam no meio social, evidenciando as diversas interfaces existentes no ambiente digital e proporcionando a co-criação da comunicação e da aprendizagem, seja por meios da escrita tradicional e ou oriunda dos letramentos digitais.

É factível perceber que as influências as quais os alunos vêm recebendo do uso de novas tecnologias são cada vez mais evidentes nos processo de escrita e de leitura. Sabemos que a escola é e sempre será uma grande fomentadora de práticas de leitura e escrita, mas existem também outras instituições e áreas com grande poder nessa seara, como é caso dos letramentos digitais. Os PL, alertas a esse aspecto,

podem incorporar os elementos desses letramentos aos seus processos de ensino e aprendizagem e transformar-se, sempre que pertinente e necessário, em uma agência de letramentos digitais.

Referências

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies: reading and writing in context.* London: Routledge, 2000.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio: Linguagem, códigos e suas tecnologias.* Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

CARVALHO, R. *Estados americanos abolem escrita à mão nas escolas.* 2011. Disponível em:<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/novos-tempo>. Acesso em: 05 de março de 2016.

HEATH, S. B. Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Norwood, N.J: Ablex, 1982.

KLEIMAN, A. B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Cefiel/Unicamp, 2010.

_____. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.* Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: < http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>. Acesso em: 27 de março de 2016.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos.* Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

_____. (Org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. *New Literacies: everyday practices and classroom learning.* Londres: Open University Press, 2006.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. Introduction. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (ed.). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices.* New York: Peter Lang, 2008.

MOITA LOPES, L. P. *Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. In: DELTA, Vol 10, nº2, p. 329-338, 1994.

OLIVEIRA, M. do S. *Gêneros textuais e letramento*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. M. A. M.; SANTOS, I. B. A. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. 2ª ed. Natal: EDUFRN, 2014.

SANTOS, I. B. A. *Projetos de letramento na educação de jovens e adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE ESCRITA ACADÊMICA: CONHECIMENTOS E ATITUDES REVELADOS POR GRADUANDOS EM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

HERMANO AROLDO GOIS OLIVEIRA (UFCG)
DENISE LINO DE ARAÚJO (UFCG)

Introdução

É crescente, nos últimos anos, o número de pesquisas no cenário educacional brasileiro que contemplam a escrita acadêmica como objeto de investigação. Essa tendência está atrelada a dois grandes aportes teóricos: de um lado, os estudos sobre socialização ou letramentos acadêmicos (SANTOS, 2004; PASQUOTTE-VIEIRA, 2015; FIAD, 2011), e de outro, as pesquisas relacionadas à concepção bakthiniana sobre gênero discursivo e/ou sobre as estruturas linguísticas que os constituem (BAKHTIN, 2010; BRITTO, 2015).

Esse aumento de pesquisas sobre o tema resulta do interesse de entender a mobilização, recepção e circulação de práticas letradas esperadas na universidade, bem como o interesse de desvendar a superfície linguística comum aos principais gêneros acadêmicos, uma vez que é nessa instância de ensino em que o participante responde às demandas comumente experimentadas na academia, tais como a pressão para ler, escrever e publicar os gêneros mais específicos, em função da área profissional pertencente (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

Sendo assim, diante desta realidade e orientando pela questão de pesquisa *Que representação social de escrita evidencia-se em cursos de Letras?,* propomo-nos, neste trabalho, desvelar a representação social de escrita formulada em cursos de formação docente. Para tanto, interessa-nos identificar os elementos constituintes da representação revelada e analisar como estes interferem no modo como a escrita é manipulada.

Dessa forma, além dessa introdução, na qual, brevemente, situamos o contexto do tema investigado no cenário brasileiro, o nosso trabalho encontra-se dividido em mais quatro tópicos, os quais são: no segundo, referente à fundamentação teórica, discutimos acerca do fenômeno das Representações Sociais cunhada por Moscovici. No terceiro tópico, dedicado aos procedimentos metodológicos, caracterizamos a natureza e tipo da pesquisa que originou este trabalho, bem como apresentamos os sujeitos participantes e o contexto de geração de dados. No quarto, concernente à análise de dados, desvelamos e discutimos a respeito da representação social identificada por meio do *corpus* analisado. O quinto e último tópico apresenta as conclusões a que chegamos.

Síntese dos fundamentos teóricos

A Teoria das Representações Sociais (TRS) reporta ao trabalho empreendido pelo psicólogo francês Serge Moscovici, na obra *La psychanalyse, son image et son public* (1978). Nela, o teórico estabelece os avanços ao romper com a tradição individualista ou "psicologista" que se instalara na psicologia social e as consequentes dificuldades de sua teoria, como, por exemplo, a sua ambição de ir além dos seus estudos para o qual se propôs a redefinir os problemas e conceitos da psicologia social, além de pontuar os terrenos que demarcam a representação social, como a tradição sociológica, apresentada no tópico anterior.

Com sua visão de representação, Moscovici rompe com a concepção individualista – também de individualização da psicologia social, chamada por Le Boh (1985 apud FARR, 1994) –, que ganha força na psicologia social, a partir da separação dos fenômenos *individual* e *coletivo,* empreendido por Durkheim. Em seus estudos, o psicólogo francês, em uma tarefa arriscada, mas também original, direciona o seu olhar para/na relação sujeito e objeto, os quais são vistos simetricamente. Para o psicólogo, "o indivíduo tanto é um agente de mudança na sociedade como é um produto dessa sociedade" (FARR, 1994, p. 51), isso porque, na visão de Moscovici, o sujeito e o objeto coexistem interrelacionados a um mesmo campo de atividade, como podemos observar

> [...] não existe um corte dado entre universo exterior e o universo do indivíduo (ou do grupo), [...] o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, pois que é parcialmente concebido pela pessoa ou a coletividade como prolongamento de seu comportamento [...] (MOSCOVICI, 1978, p. 61).

Nesse sentido, ao notarmos que a teoria das representações sociais considera que tanto o sujeito quanto o objeto partilham mutuamente de uma mesma construção, e, por sua vez, a realidade é construída com base nessa interação, reconhecemos, pois, a existência de um diálogo com os preceitos postulados pela corrente teórica Interacionismo Sociodiscursivo, segundo a qual é compreendido o indivíduo como sujeito psicossocial (BRONCKART, 2012), isto é, as condições e as intervenções sociais assumem papel decisivo na formação das capacidades cognitivas do sujeito.

Ao formular sua teoria, Moscovici declara que as representações sociais são geradas a partir da aplicação de dois elementos: objetivação e ancoragem. O primeiro remete à concretização de um símbolo, à materialização, ou seja, para o psicólogo, o indivíduo, a fim de conceber o objeto, precisa, necessariamente, materializá-lo, torná-lo real ao seu modo. Para ilustrar, o psicólogo social chama a atenção, na psicologia, para descrição de patologias que, por vezes, se demonstram distantes da realidade dos sujeitos.

Se considerarmos o trabalho com os gêneros textuais, na Linguística textual, entendemos que a sua materialização se dá a partir do uso social e, tal como proposto por Marcuschi (2010), para quem a sociedade emergente cria e recria gêneros em virtude de sua necessidade de interação. Desse modo, quando associamos esse processo para a representação de escrita, associamos a compreensão de um objeto que se modifica mediante o lugar de interação – as exigências de escrita no ensino básico e superior, por exemplo.

O segundo elemento, ancoragem, para Moscovici, remete à explicação do objeto, ao modo como este pode ser interpretado, ou seja, uma vez concretizado (objetivação), o objeto precisa ser explicado, interpretado para que se torne real à sociedade. Mas para que isso possa ser possível, é necessário que o objeto concretizado

seja categorizado, rotulado, a fim de que se torne conhecido socialmente, e uma forma de sê-lo é por meio da classificação e nomeação.

Classificar, assim, para a teoria das representações sociais, significa clarificar alguma coisa, tornar algo distinto; pois, aquilo que não recebe nome, que não é passível de classificação, não existe. Desse modo, essa tendência em classificar um objeto, seja por uma atitude de generalizá-lo ou, até mesmo, particularizá-lo, "não é, de nenhum modo uma escolha puramente intelectual, mas reflete uma atitude específica para com o objeto, um desejo de defini-lo como normal ou aberrante" (MOSCOVICI, 2013, p. 65). E não só, mas também porque reflete a necessidade de apropriação desse objeto. Dito de outra forma, com atitude de clarificar as representações, necessariamente, o indivíduo, em comunhão, classifica o fenômeno a partir de inferências a outra realidade, que permite que o "novo" representado crie sua identidade. Em harmonia com essa atitude, Moscovici compreende a existência da atividade da nomeação.

Essas duas atividades parecem caminhar juntas, pois é inviável classificar sem, ao menos, dar nome. "Ao nomear algo, nós o libertamos de um anonimato perturbador para dotá-lo de uma genealogia e para incluí-lo em um complexo de palavras específicas, para localizá-lo, de fato, na *matriz* de identidade de nossa cultura" (MOSCOVICI, 2013, p. 65). Logo, na nossa sociedade, a atividade de nomear, de "batizar" algo ou alguém, tem valor especial, pois evidencia uma atitude necessária para que tome forma, ligação com outra imagem. Contudo, é importante considerar, ainda, que esse valor especial não se dá apenas em relação ao objeto em si, mas também para a relação que se estabelece entre o objeto e os sujeitos que o nomeiam.

Não por acaso, Moscovici (2013), em suas ponderações, tenha provado três consequências resultantes da atividade de dar nomes, as quais são: *descrição e aquisição de características; distinção a partir dessas características; e aceitação coletiva*. Para melhor compreensão dessa realidade, tomamos, do mesmo modo, por exemplo, as definições de *gênero* e *tipo textual* empreendida na Linguística Textual. Ora, de acordo com autores renomados na área (SWALLES, 1990 apud HEMAIS; BIASI -RODRIGUES et al 2005; BRONCKART, 1999), não há como tomar um conceito pelo outro.

Para que esses conceitos tomassem forma, fossem concretizados e reconhecidos enquanto tal, foi necessário propor definições, mas também nomeações, que permitissem aos pesquisadores compreender as diferenças com maior facilidade. Desse modo, Marcuschi (2010), em suas discussões sobre aspecto teórico e terminológico, diz que a *expressão tipo textual* designa, propriamente, uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística típicas de sua composição (que envolvem aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Além disso, o autor esclarece que há um número limitado dos tipos textuais classificados como *narrativo, argumentativo, dialogal, expositivo e injuntivo.* Já a respeito dos gêneros textuais, o pesquisador afirma ser

> uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos na nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

Diferentemente dos tipos textuais os quais abrangem cerca de meia dúzia, os gêneros textuais não se podem precisar quanto são, dada a sua concretização, isto é, dadas as circunstâncias sociais de utilização da linguagem, pois, sua nomeação é determinada pelo estilo, conteúdo, composição e função (MARCUSCHI, 2010). É perceptível o interesse comum da nossa sociedade em nomear algum fenômeno emergente a fim de torná-lo real. Essa prática não se diferencia das representações sobre escrita, em que, por sua vez, sujeitos inseridos socialmente em uma mesma comunidade procuram tanto classificar quanto nomear a escrita de acordo com as especificidades comuns da sua área. Por exemplo, supostamente, estudantes do curso de Direito de uma universidade X podem interpretar a escrita utilizada no seu curso de forma diferente de estudantes do curso de Medicina de uma universidade Y, localizada em uma cidade Z.

Assim, pois, esses mecanismos necessários à transformação que fazemos do não familiar ao familiar por transferi-lo à nossa própria esfera particular, nosso lugar de conforto que nos permite comparar e interpretar para, por fim, como considera

Moscovici, reproduzir entre aquilo que podemos ver e tocar e, consequentemente, controlar, só são possíveis quando os chamados universos reificados e consensuais atuam simultaneamente para moldar a nossa realidade (MOSCOVICI, 2013).

A respeito desses universos, Sá (1995) esclarece que, em uma sociedade moderna, o novo, aquilo que se torna familiar, real, é, com frequência, gerado ou formulado por meio dos universos reificados da ciência, da tecnologia ou das profissões especializadas. Em outras palavras, os universos reificados remetem às novas descobertas ou teorias, invenções e desenvolvimentos técnicos, produções políticas; isto é, típicas do conhecimento científico, advindo da academia (MOSCOVICI, 2013). Por sua vez, os universos consensuais admitem a existência de uma realidade social. É nele que operam os processos pelos quais o não familiar passa a ser familiar, quando se torna, de fato, socialmente conhecido, aceito e concreto.

Procedimento metodológico

O estudo ora apresentado é de natureza qualitativa. E assim se constitui porque, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), não busca relações entre fenômenos nem cria leis universais, mas sim procura entender, bem como interpretar fenômenos e processos socialmente situados em um dado contexto.

No que concerne à geração dos dados, a pesquisa se apresenta em sua classificação híbrida, do tipo exploratória-experiencial. Recorremos à metodologia exploratória porque, de acordo com as considerações de Gil (1994), esse tipo de pesquisa tem por finalidade primordial desenvolver, esclarecer ou até mesmo modificar conceitos já formulados outrora, com vistas à caracterização de problemas mais precisos. Recorremos também à outra modalidade de pesquisa, a experiencial, porque, ao privilegiar a voz dos sujeitos colaboradores, vistos como testemunhas legítimas de eventos e processos de ensino/aprendizagem (Cf. MICCOLI, 2014)

Ademais do método oportunizado por esse tipo de pesquisa, nos beneficiamos também de duas técnicas de pesquisa, quais sejam: questionário e sessão reflexiva. Sobre o questionário, utilizamo-nos para identificar práticas de letramentos, perfil socioeconômico, como também para informar a formulação das perguntas. Já, em relação à sessão reflexiva – com gravação em áudio/vídeo – apresentada por Libe-

rali; Magalhães et al (2003), nos utilizamos a fim de oportunizar um ambiente de colaboração e negociação com os entrevistados.

Para as autoras, as sessões são espaços colaborativos que permitem aos que assim participam conversem e negociem suas "agendas" para análise e interpretação de suas ações/escolhas em *locus* específico. Essa técnica está relacionada à atividade de caráter crítico-reflexiva do participante. Além disso, o trabalho com as sessões de discussão, como assim também são chamadas, inserem os participantes em um discurso de base argumentativa, orientando para propor questionamentos de caráter social, político e cultural. (LIBERALI, 2003).

O *corpus* analisado, nesta investigação, é constituído por um conjunto de seleção de depoimentos de um grupo de licenciandos de três cursos de Letras, diurnos, vinculados a três instituições de ensino superior localizadas em um Estado da região nordeste (duas públicas e uma privada), coletados por meio da técnica da sessão reflexiva com duração de aproximadamente 1 hora, o qual foi transcrito e categorizado. Esses licenciandos – do sexo masculino e feminino com faixa etária entre 18 e 50 anos – no momento da coleta de dados, estavam matriculados em períodos distintos, compreendidos entre o terceiro ao nono; ingressantes entre 2011.1, 2012.1, 2012.2, 2013.1 a 2014.1. Por sua vez, procuramos analisar o *corpus* gerado a partir das seguintes categorias de análise: a) escrita acadêmica fundamentada; b) escrita acadêmica orientada; e c) escrita acadêmica normatizada que surgiram da leitura dos dados.

Discussão dos dados

Para os graduandos dos cursos de Letras das instituições indicadas, as representações sobre escrita comungam com o fato de que esse objeto deve "tornar-se familiar, transferido para a própria esfera particular. Para isso, é necessário um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não familiar)" (MOSCOVICI, 2013, p. 58).

Esse estado de concretude, de familiaridade com o objeto só é possível a partir do momento em que se passa a "coisificar" ou a classificar e dar nome a algo, neste caso, como veremos, à medida que esses sujeitos são questionados sobre as per-

cepções que construíram sobre a escrita, com o propósito de tornar este objeto real e próximo da realidade na qual vivenciam, rotulações vão sendo realizadas, a partir de nomes ancorados no vocabulário da linguagem comum à academia.

O resultado do qual chegamos incide no fato de que a escrita, no curso de formação docente, apresenta características particulares que interferem no modo de agir desses sujeitos e que uma vez apropriadas os permitem inserir-se nas diversas práticas letradas recorrentes no curso. Nos itens a seguir, explicitamos as três evidências operantes que constituem o tipo de representação escrita acadêmica como forma de inserção nas práticas letradas requisitadas no curso.

a) Escrita acadêmica fundamentada

Dentre as evidências sobre as representações de escrita acadêmica, podemos notar, nos discursos dos graduandos, que este objeto, no curso de Letras, em virtude do caráter científico, parece ser uma ferramenta fundamentada. Essa característica é comprovada a partir dos seguintes excertos que apresentam as ideias dos informantes a respeito do entendimento sobre a característica de fundamentação para o modelo de escrita requisitada no curso de formação docente[1]:

> FUNDAMENTADO porque... você não pode escrever coisas você tem que ter meio que um embasamento né? falar ter argumentos sobre aquele texto é a fundamentação. SR1[2]
> SE BASEAR não copiar o que o autor está falando. SR1
> é porque é direcionada baseada em outros autores e no ensino médio você não vê isso... eles não trabalham de acordo com o teórico não e já na academia sim você tem que ter uma visão pra você seguir uma linhagem. SR3
> por isso que tem que ter a fundamentação você ir atrás de um teórico para depois você tirar a sua ideia a sua base porque a partir do momen-

1. As transcrições basearam na adaptação das normas de Marcuschi (2001).

2. Fonte: o código SR* representa a indicação de depoimentos coletados no conjunto da sessão reflexiva *1, *2 ou *3 realizada nas três instituições.

> to que você lê vários autores ou várias revistas não é pra você fazer uma cópia é pra você ter uma ideia pra você formar a opinião. SR1

Os excertos acima revelam o conhecimento construído a partir da experiência dos graduandos com a prática acadêmica de escrita. Nesse sentido, o uso do termo "fundamentado" está associado à ação de se basear em algo, o que é perfeitamente compreensível quando consideramos o caráter teórico em que se baseia a produção e socialização de conhecimento no ensino superior. Sabemos que a elaboração de textos e a sistematização do conhecimento, neste ambiente, são mais complexos, visto que há mais embasamento nas produções textuais, o que evidencia uma escrita mais sólida, mais colaborativa em que as informações materializadas em textos escritos dialogam com outros discursos, permitindo, assim, maior credibilidade e exatidão na comunicação.

Essa característica de representação denota um direcionamento ao conteúdo, pois, como podemos depreender dos excertos expostos, para os graduandos, uma redação acadêmica consistente deve-se manter diálogo com seus pares – "*baseada em outros autores",* como é evidenciado –. Além do mais, ainda de acordo com excertos, podemos afirmar que o caráter de se fundamentar em algo sugere *pontos de vista* de ideias, direcionamentos que permite ao escrevente uma ordenação que pode ser seguida ou não: *"É pra você ter uma ideia pra você formar a opinião".* A seguir, vejamos mais uma evidência.

b) Escrita acadêmica orientada

Além do caráter fundamentado com o qual se entende a escrita, é possível, dentro da representação de escrita como inserção, a compreensão de que esse objeto precisa ser orientado. Para melhor compreender essa característica, seguem os dados a seguir:

> quando eu penso na escrita de forma orientada você tem que ter um norte para escrever porque... se... você tem um artigo tem que saber que aquela escrita tem que ser orientada quanto à estrutura... introdução... fundamentação. SR3
> é o ensinar a refletir... quando a gente tem uma boa orientação... quan-

> do o professor realmente orienta a gente... nos faz refletir... então não é chegar assim e: "deixa eu corrigir!" não "o que é isso aqui? qual a razão desse primeiro parágrafo em relação com esse segundo?" "eita professora... nada!" é isso... é isso que é a escrita orientada e tem gente que vai passar os nove períodos e não vai ter isso. SR1

Nos excertos acima, percebemos que o modo como a escrita é representada harmoniza-se com a imagem de professor apontada pelos graduandos, visto como facilitador para o melhor desempenho da elaboração textual. Assim, a escrita, agora praticada, requer um trabalho reflexivo que exige dos graduandos maior empenho e dedicação com o que produz e, do professor, o uso de procedimentos de encaminhamentos sistemáticos que favoreçam possibilidades de acesso ao conhecimento produzido na academia.

Parece-nos, ainda de acordo com os excertos, que o desenvolvimento de uma melhoria a respeito do uso da escrita depende da forma como o professor formador encaminha as orientações de produção. Sem a sua participação, os graduandos demonstram ficar à margem da dinâmica existente no ensino superior, padecendo, assim, de uma orientação que permita resposta à demanda experienciada na academia, pois a falta dessa orientação reflete, possivelmente, uma formação científica fragilizada, como representado no depoimento: "*e tem gente que vai passar os nove períodos e não vai ter isso*". Vejamos a terceira evidência.

c) Escrita acadêmica normatizada

Além desses conhecimentos evidenciados a partir de apontamentos dos informantes, outro se mostrou com maior clareza, qual seja: escrita como um instrumento normatizado. Essa evidencia só foi possível, mediante a discussão gerada a respeito do entendimento dos informantes sobre a escrita recorrente nos cursos de Letras, pois, ao que foi revelado, uma vez que a escrita acadêmica assume a função de inserir agentes às práticas socializadas na formação inicial, é possível afirmar que este objeto requer um estilo privilegiado pela comunidade na qual circula. Assim, nos discursos podemos revelar o que caracteriza a escrita como instrumento nor-

matizado, conforme podemos comprovar a partir dos excertos de definição sobre norma:

> como eu posso dizer... monitorado... a gente analisar a escrita de ser normativo formal... é justamente essa questão de escrever de forma adequada... conforme a área... é: por se tratar de uma escrita acadêmica que requer isso... mais formal. SR1
>
> então... a gente tem que tá aqui sempre pensando na norma... como aqui a gente é monitorado em relação às normas... também contam pra'quela questão do gênero... daquela forma também... de ter aquela forma de escrever uma resenha... tem que botar a referência primeiro... então: tudo isso tudo volta pra norma. SR3
>
> UM PADRÃO... você não pode fugir desse padrão... a-go-ra... o que você escrever... se é longo... se é curto... vai depender do que você está sendo direcionado. SR2

Como percebemos nos excertos, diante das exigências e particularidades típicas da dinâmica da academia, os informantes esclarecem que o lugar de formação oferece modos de escrituras dos quais influenciam nas representações construídas. Os cursos focalizados, de acordo com esses colaboradores, impõem um padrão de escrita que monitora aqueles inseridos na comunidade científica que não pode ser confundido com aqueles de bate-papo ou da escola. Diante do contato constante com as práticas típicas dessas comunidades, os agentes participantes, quando ativos e reflexivos, são influenciados a ponto de reproduzirem-nas, nesse sentido, o "indivíduo tanto é agente de mudança na sociedade como é um produto dessa sociedade" (FARR, 1994, p. 51).

Esse padrão interfere, inclusive, na forma como os principais gêneros utilizados na licenciatura em Letras apresentam-se, o que demanda significativo trabalho por parte dos graduandos; entretanto, cabe, neste momento, ressaltar que mesmo com a norma, a escrita assume singularidades de área para área, bem como de gênero para gênero textual ou até de região para região, pois, não há, neste caso, uma única forma de se produzir conhecimento, mesmo quando há uma norma que oriente a redação.

Não obstante, com base nos excertos, pudemos constatar que uma vez preocupados em se inserir nas práticas legitimadas pelo curso, os graduandos buscam adotar dessa compreensão do objeto investigado a fim de melhor gerar uma formação cientifica. Essa significação de escrita normatizada é construída a partir do momento em que os graduandos demonstram reconhecer que precisam se adaptar ao modo de escrita comum à formação, que abarcam, baseado nos discursos, forma, estrutura, linguagem, técnicas com as quais projetam uma escrita com um viés mais normatizado.

Conclusões

Concluímos que, a partir dos apontamentos dos informantes, os elementos característicos da representação da escrita acadêmica como forma de inserção nas práticas letradas requisitadas no curso incidem na presença de três evidências de conhecimentos sobre a escrita (*escrita acadêmica é fundamentada; escrita acadêmica é orientada e escrita acadêmica é normatizada*). Ao que foi possível perceber, essas evidências quando refletidas no tratamento dado a escrita dos graduandos, contribuem, de modo direto, tanto para formação acadêmica quanto para identidade profissional. Para os sujeitos da pesquisa, uma só *escrita é fundamentada* quando evidencia um modo de dizer que está apoiado em argumentos de autoridade, entretanto para isso seja possível, eles entendem que a *escrita é orientada* quando há condições sociais de produção explícitas. Contudo, essas particularidades só podem ser executadas quando a *escrita é normatizada*, isto é, estruturada de acordo com as normas oficiais da área, o que, resulta no reconhecimento e aceitação do dizer pelos membros da comunidade.

Além dessas evidências, os dados indiciam a utilização de estratégias de ação como maneira de tornar real o objeto representado. Desse modo, dentre as atitudes demonstradas pelos graduandos, reconhecemos o direcionamento de basear-se em alguma teoria ou teórico comum à área de atuação, o interesse em apoiar-se

no currículo oficial de formação, a importância em empregar-se da norma padrão valorizada, como também a orientação de aplicar-se à formatação reconhecida academicamente.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa quantitativa. São Paulo: Parábola. 2008.

BRITTO, L. A. *Retextualização, formas remissivas e (des)construção de sentidos na produção de textos acadêmicos.* 2015. 156 F. Tese (Doutorado Em Letras), Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro. 2015.

BRONCKART, J.P. Quadro e questionamento epistemológicos. In: _____. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sociodiscursivo. 2ed. São Paulo: EDUC, 2012 [1999]. P. 21-67.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: JOVCHELOVICTH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (orgs.). *Textos em representações sociais.* Petrópolis: Vozes, 1994. p. 31-59.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, 2011, p. 357-369.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* São Paulo: Atlas, 1994.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

LIBERALI, F. C; MAGALHÃES, M. C. C; ROMERO, T. R. DE S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In.: BARBARA, L; RAMOS, R. DE C. G. R. (orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.* São Paulo: Mercado das letras, 2003, p. 103-129.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino.* São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

_____. *Análise da conversação***.** 5ed. São Paulo: Ática, 2001.

MICCOLI, L. A. *Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem*: uma abordagem em evolução. São Paulo: Pontes, 2014.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais:* investigações em psicologia social. 10ed. Petrópolis: Vozes, 2013 [1961]. p. 29-109.

MOTTA-ROTH, D; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. *Letramentos acadêmicos*: (re)significações, (re)posicionamentos de sujeitos discursivos. 2015. Tese de doutorado, UNICAMP, Campinas, SP. 2015.
SÁ, C. P. de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (org.). *O conhecimento no cotidiano*: as representações na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19-45.
SANTOS, E. C. dos. *O gênero acadêmico*: estudos e perspectivas de ensino. Curitiba: Appris, 2014.

SIMPÓSIO TEMÁTICO

REVISOR X AUTOR: DIÁLOGO COMO FERRAMENTA DE TRABALHO

FABÍOLA BARRETO GONÇALVES (UFRN)

Introdução

> [...] a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios, os conflitos da língua refletem os conflitos da classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder, etc. (YAGUELLO, 2010, p. 14).

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN trabalha com ensino nas modalidades presencial e a distância. Em relação a esta última, o material didático a ser produzido é gerenciado pela Secretaria de Educação a Distância – SEDIS dessa instituição. Na modalidade a distância, a UFRN oferece cursos de graduação, especialização e mestrado. Para a composição desse material a ser veiculado na plataforma Moodle, a equipe pedagógica seleciona docentes, em geral, da própria instituição, especialistas nos temas a ser desenvolvidos, nas mais diversas áreas.

Para que esse material seja disponibilizado para o aluno, há um longo percurso a ser traçado, conforme pode ser visto na Figura 1, a seguir:

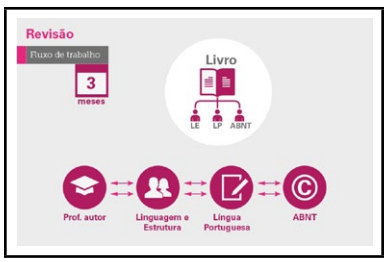


Figura 01. Fluxo de trabalho no setor de revisão da SEDIS-UFRN.
Fonte: Ivana Lima.

Primeiro, os professores recebem uma capacitação para adequar seu texto à modalidade aula a distância, que apresenta determinados itens obrigatórios que foram inseridos no projeto gráfico, os quais configuram o gênero aula a distância da SEDIS, tais como: objetivos, apresentação, atividades, resumo, saiba mais, leituras complementares, autoavaliação, sendo distribuídos ao longo do conteúdo da aula. Após o professor escrever a aula, o arquivo é enviado por e-mail e começa o processo de revisão, que é composto de três etapas, a saber: a) revisão de linguagem e estrutura, que observa se todos os itens estão presentes na aula, bem como se a linguagem está adequada ao público-alvo; b) revisão de língua portuguesa, que sugere, altera, questiona, entre outras ações, visando à adequação do texto à norma padrão; c) revisão de ABNT, que adequa o texto às normas da ABNT, bem como observa a questão dos direitos autorais do material inserido na aula (imagens, vídeos etc.). Nesse processo, o material pode ter idas e vindas, em constante diálogo com o autor, a fim de realizar os devidos ajustes. Esse trabalho dura, em média, três meses. Com o texto pronto, a aula segue para o setor de edição, onde vai receber nova formatação.

A esse respeito, nosso foco recai sobre a relação autor e revisor de língua portuguesa, visto que esse diálogo pode gerar aceitação, negação, polêmicas, exposição de ponto de vista, negociação, ironia, falta de entendimento durante o processo de revisão. Ademais, esse diálogo se dá a distância, via ferramenta comentário do programa Word.

Quanto à nossa análise, esta é de base qualitativa e interpretativista, uma vez que não nos propomos a apresentar números, mas a ilustrar alguns dos discursos gerados nessa inter-relação entre quem produz e quem revisa o texto. Em relação ao corpus, é constituído por diálogos entre professor e revisor de língua portuguesa (RLP) presentes nas aulas EaD por meio da ferramenta comentário. Para essa amostra, os professores e suas respectivas disciplinas não serão identificados.

Como objetivos, esta pesquisa visa discutir como se dão os diálogos entre autor e revisor de língua portuguesa e apresentar o processo de revisão na SEDIS. Nessa relação eu/outro, os interlocutores exercem dois papeis principais, quais sejam: de um lado está o professor, em geral, especialista na área com pós-graduação e servidor da instituição que irá sediar o curso a distância. Ele/a recebe uma capacitação para adequar o conteúdo à modalidade a que se destina. De outro, está o revisor de língua portuguesa – RLP, em geral, graduado do curso de Letras, da UFRN, alguns com pós-graduação.

Tipos de revisão

De acordo com Serafini (1989), há quatro tipos de revisão, a saber:

1. Indicativa – interfere no texto apenas marcando o trecho que apresenta problemas, como pode ser visto na Figura 2.

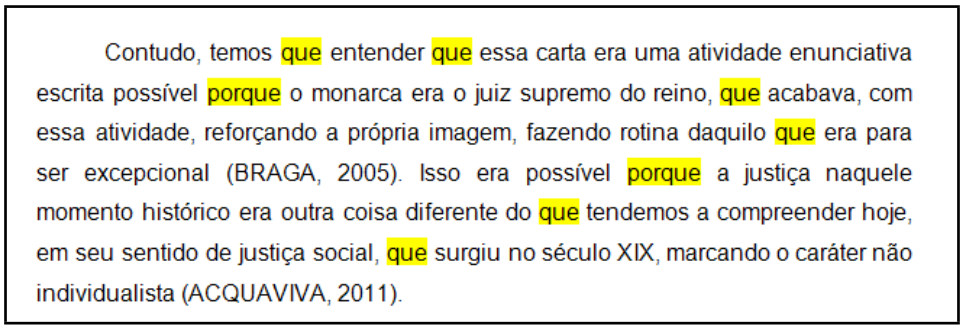

Contudo, temos que entender que essa carta era uma atividade enunciativa escrita possível porque o monarca era o juiz supremo do reino, que acabava, com essa atividade, reforçando a própria imagem, fazendo rotina daquilo que era para ser excepcional (BRAGA, 2005). Isso era possível porque a justiça naquele momento histórico era outra coisa diferente do que tendemos a compreender hoje, em seu sentido de justiça social, que surgiu no século XIX, marcando o caráter não individualista (ACQUAVIVA, 2011).

Figura 02. Exemplo de revisão indicativa.
Fonte: Arquivo da SEDIS.

Nesse caso, o revisor apenas destacou termos repetidos no texto para que o autor analisasse e pudesse reescrever o trecho, se assim o quisesse. Às vezes, a re-escrita não é possível por se tratar de termo técnico, por exemplo.

2. Resolutiva – o revisor reescreve o trecho que julga com problemas.

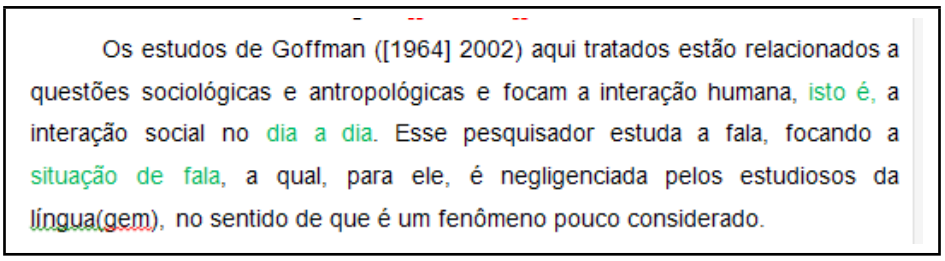

Os estudos de Goffman ([1964] 2002) aqui tratados estão relacionados a questões sociológicas e antropológicas e focam a interação humana, isto é, a interação social no dia a dia. Esse pesquisador estuda a fala, focando a situação de fala, a qual, para ele, é negligenciada pelos estudiosos da língua(gem), no sentido de que é um fenômeno pouco considerado.

Figura 03. Exemplo de revisão resolutiva.
Fonte: Arquivo da SEDIS.

Na revisão resolutiva, o revisor já altera o texto, mas marca com outra cor as modificações que fez, visto que o autor pode ou não acatar a modificação. Esse tipo de revisão é bastante utilizado pelo revisor de LP da SEDIS.

3. Classificatória – consiste na identificação de problemas no texto com sua respectiva classificação, ou seja, o revisor marca os trechos e indica o problema a partir de um conjunto de símbolos metalinguísticos.

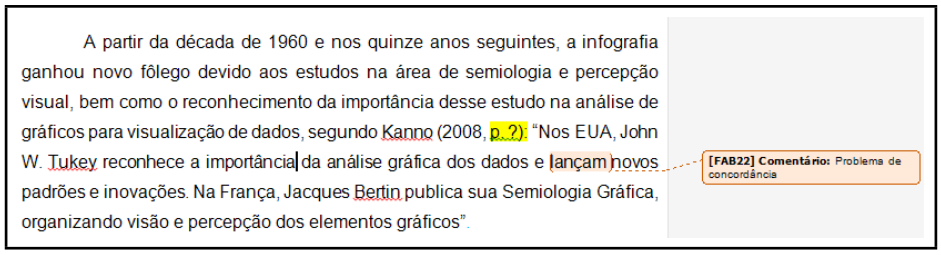


Figura 04. Exemplo de revisão classificatória.
Fonte: Arquivo da SEDIS.

Esse tipo de revisão não é muito utilizado na SEDIS, visto não ser muito produtivo, atrasando o trabalho de revisão. Nesse caso, prefere-se que o revisor já faça a alteração, numa revisão resolutiva. No entanto, há situações, como no exemplo a seguir (Figura 5), em que não é possível ao revisor propor modificações, por existirem termos específicos. Desse modo, ele envia para o autor indicando o problema.

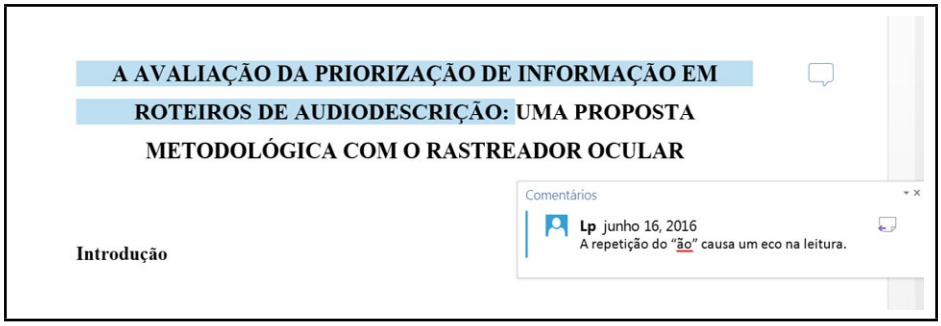


Figura 05. Exemplo de revisão classificatória.
Fonte: Arquivo da SEDIS.

A partir dessa informação, na devolutiva, o autor modificou o título do texto ficando da seguinte maneira: "Análise da priorização de elementos visuais em roteiros de audiodescrição: uma proposta metodológica com o rastreador ocular". Com isso, o problema foi solucionado.

4. Textual-interativa – são comentários do revisor, em geral, mais longos, que apresentam basicamente duas funções: tratar de problemas no texto ou da

tarefa da correção. Esses comentários visam explicar, intervir, pedir esclarecimentos ao autor, solicitar reescrita de trecho, apresentar sugestões etc.

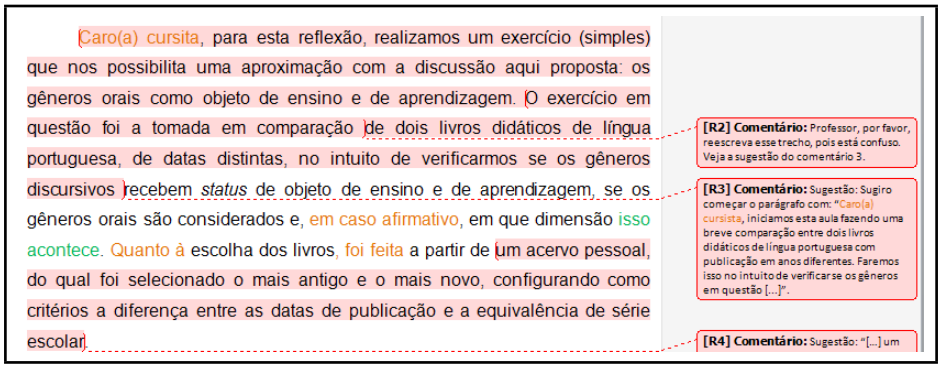


Figura 06. Exemplo de revisão textual-interativa.
Fonte: Arquivo da SEDIS.

Esse tipo de revisão também é bastante utilizado pelos revisores de LP e é justamente essa ferramenta que permite o diálogo entre autor e revisor, com diversos fins. Sobre esse tema trataremos na próxima seção.

Revisão textual-interativa: diálogo autor x revisor

Para a análise desse diálogo, constituímos nosso corpus com textos de um(a) professor(a)-autor(a) da área tecnológica (PAT) e de três professores-autores com formação em Letras (PLP). Tal escolha se deu em virtude de podermos comparar como se dá a receptividade ou não do trabalho de revisão no texto do autor, sendo este de uma área técnica e aqueles com proficiência em língua portuguesa.

Durante o processo de revisão, é comum surgirem dúvidas em relação ao texto. Nesse caso, em virtude de ser um trabalho de revisão a distância, é por meio da ferramenta comentário que o revisor dialoga com o autor do texto. Nesse processo, o diálogo revela diversas nuanças, conforme veremos nas figuras a seguir.

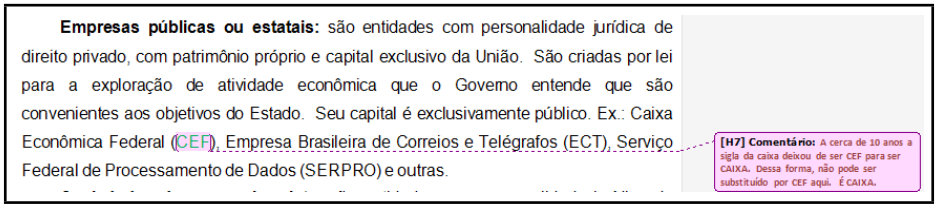


Figura 07. Esclarecimento.
Fonte: Arquivo da SEDIS.

Conforme apresentado na Figura 7, durante a leitura do texto, o revisor trocou a sigla CAIXA que o autor havia colocado entre parênteses por CEF. No entanto, na devolutiva, o autor esclarece que “A cerca de dez anos a sigla da caixa deixou de ser CEF para ser CAIXA [...]” (PAT, 2015). Em virtude do equívoco do revisor, este corrige o trecho deixando da forma anterior. Isso mostra que o processo de revisão não diz respeito apenas a um conhecimento linguístico, envolve também conhecimento enciclopédico, pesquisa, consulta aos colegas, aos manuais, entre outras ações.

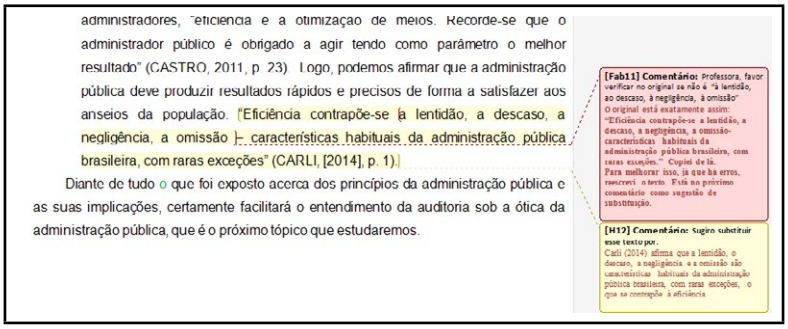


Figura 08. Reescrita.
Fonte: Arquivo da SEDIS.

No exemplo apresentado na Figura 8, por se tratar de uma citação direta, o revisor não pode alterar o texto resolutivamente, adequando-o às normas. Por isso, solicita ao autor que verifique se o trecho está daquele modo no original, pois apresenta um problema em relação à norma padrão, que a falta de acento grave em alguns termos. Nesse caso, o autor percebeu o problema e, como realmente estava daquela forma no original, optou por modificar o trecho, reescrevendo-o na forma de citação indireta. Com isso, poderia fazer as devidas alterações, adequando o texto à norma padrão.

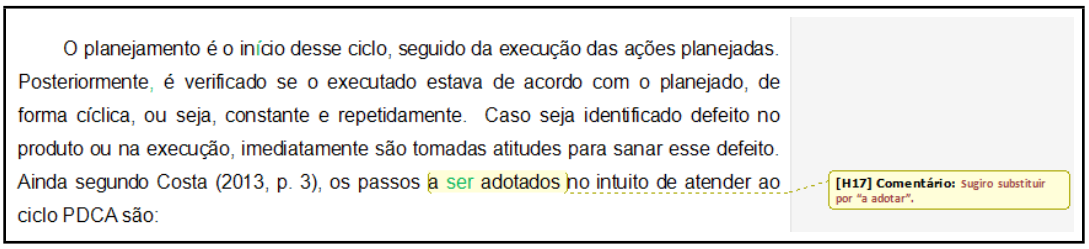


Figura 09. Estranhamento.
Fonte: Arquivo da SEDIS.

Em uma revisão resolutiva, o termo “a serem adotados” foi trocado por “a ser adotados”. Ao que parece, essa construção causou ao autor um estranhamento. Por isso, ele não aceita a sugestão e solicita trocar por “a adotar”. É interessante perceber que o autor, em seu discurso, usou o verbo “sugerir”, não considerando ser ele o autor do texto e o único responsável pelo que está escrito. Houve, assim, uma inversão de papeis, pois, na verdade, é o revisor quem sugere ao autor modificações no seu texto, uma vez que a autoridade/autoria é do professor-autor.

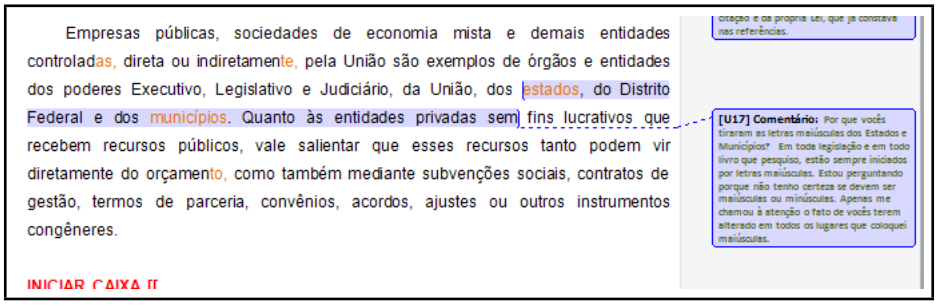


Figura 10. Metalinguagem.
Fonte: Arquivo da SEDIS.

Nesse caso, o autor questiona o revisor acerca do uso de letras minúsculas nos termos “estados” e “municípios”. Nessa direção, argumenta: “Em toda legislação e em todo livro que pesquiso, estão sempre iniciados por letras maiúsculas” (PAT, 2015). Apesar disso, ele revela: “não tenho certeza se devem ser maiúsculas ou minúsculas” (PAT, 2015). O autor parece demonstrar essa incerteza em virtude de o revisor ser formado na área de LP, devendo, portanto, ser mais competente nesse aspecto, que tem mais a ver com norma do que com o conteúdo em si. Para responder a essa questão, coube ao revisor recorrer ao *Dicionário Houaiss*, o que resultou em uma justificativa por meio de metalinguagem, apresentando a sua justificativa da seguinte forma:

> Em geral, a regra diz que se usa estado e município em minúscula para:
> “forma de governo, regime político
> Ex.: *e. totalitário*
> divisão territorial de determinados países
> Ex.: *o e. de Sergipe*”

Já para:
“país soberano, com estrutura própria e politicamente organizado
Obs.: inicial maiúsc.
Ex.: *o E. brasileiro*
conjunto das instituições (governo, forças armadas, funcionalismo público etc.) que controlam e administram uma nação
Obs.: inicial maiúsc.
Ex.: *a máquina política do Estado*” (HOUAISS, 2009)

Na Figura 11, a seguir, durante o processo de revisão, o texto foi alterado e o revisor questiona a pertinência do termo “claro”, no excerto “Acreditamos que o controle social já está bem claro”, sugerindo trocar por “compreensível” ou “bem construído”. Nesse sentido, o autor aceita a sugestão escolhendo a segunda opção, entretanto, o autor discorda de uma alteração que o revisor havia feito resolutivamente acerca do termo “Acreditamos”, e justifica: “[...] não gosto do termo ‘acreditar’ que vocês incluíram aqui. Como auditora, eu nunca acredito em algo, mas sim afirmo que há indícios e comprovo se esses indícios representam a verdade. Por essa razão, *sugiro* substituir esse parágrafo completo [...]” (PAT, 2015, grifo nosso). Percebe-se, mais uma vez, que apesar da argumentação bem construída, com base na experiência profissional do autor, PAT ainda usa o termo “sugiro”, modalizando seu discurso, invertendo os papeis autor x revisor.

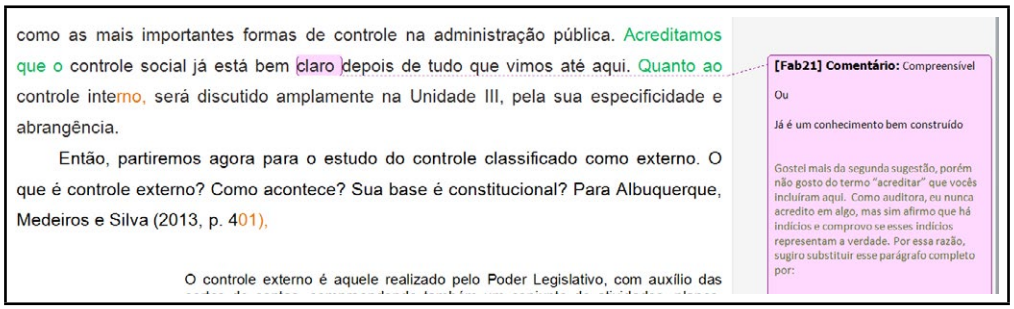


Figura 11. Exposição de ponto de vista.
Fonte: Arquivo da SEDIS.

Esses foram alguns exemplos destacados para mostrar a negociação entre o revisor de língua portuguesa e autor de uma área técnica, revelando as mudanças entre o texto original e a(s) versão(ões) subsequentes. Esse processo, como pode

ser visto, envolve reescrita, questionamentos, explicações etc. Apesar disso, o autor demonstra reconhecer o papel do revisor, discutindo com ele trechos de seu texto.

Passaremos, a seguir, a analisar o diálogo entre revisor e professor-autor com formação na área de Letras. Em seu trabalho, quando o revisor sabe que se trata de um professor também formado na área, muitas vezes com grau de formação superior a sua, já redobra seus cuidados nas alterações que irá propor. Além disso, como se trata de um quadro de professores convidados que, em geral, são da mesma instituição, não é incomum o autor ter sido professor do revisor, o que causa mais tensão no desenvolvimento do seu trabalho, visto que algumas alterações podem exigir uma explicação metalinguística para comprovar que aquela alteração é a mais adequada.

Em geral, quando as sugestões de alteração partem dos revisores de estrutura e de ABNT, os professores de LP acatam sem muitos problemas, visto que devem adequar o seu texto ao gênero discursivo aula. Apesar disso, algumas vezes, ocorrem polêmicas, como no trecho a seguir:

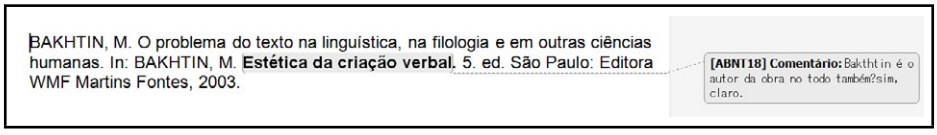


Figura 12. Exemplo de revisão de ABNT.
Fonte: Arquivo da SEDIS.

Ao responder “sim, claro” (PLP1, 2013), de certo modo, o autor parece ironizar o revisor por questionar algo que parece óbvio, sendo, nesse caso, uma ironia subentendida. Bakhtin (2015, p. 224) considera esse tipo de discurso de polêmica velada, ou seja,

> [...] o discurso do autor está orientado para o seu objeto, como qualquer outro discurso; neste caso, porém, qualquer afirmação sobre o objeto é construída de maneira que, além de resguardar seu próprio sentido objetivo, ela possa atacar polemicamente o discurso do outro sobre o mesmo assunto e a afirmação do outro sobre o mesmo objeto.

Considera-se, nesse caso, polêmica velada, porque só indiretamente o autor ataca o discurso do outro.

Quando se trata de sugestões do revisor de LP, algumas sugestões geram conflito, principalmente quando o revisor faz sugestões inadequadas, como a seguinte:

> Revisor de LP: Professora, verifique se a construção fica melhor da seguinte forma: "à concepção de língua correspondem às concepções".
> PLP1 (2013): Não pode haver duas ocorrências de crase para um mesmo verbo.

Verifica-se, assim, que o professor-autor rebate a sugestão recorrendo à metalinguagem. Ele não sugere, como o professor apresentado de outra área, seu discurso é de autoridade. Com isso, ele afirma: "não pode".

Durante o processo de revisão, como já mencionamos, o texto tem idas e vindas com várias versões da aula sendo atualizadas. Em uma terceira versão da aula de outro professor, ele insere a seguinte informação: "A vírgula, empregada de forma incorreta, foi retirada (erro que escapou à revisão minha e à de vcs)" (PLP2, 2013). Desse modo, ele assume que colocou a vírgula indevidamente naquele trecho, mas chama a atenção do revisor para um erro que este cometeu em não ter percebido. Com isso, o professor critica o trabalho do revisor.

Em outro aula, o revisor faz a seguinte observação: "Professor, acredito que assim fique melhor: 'e, assim, espontânea, *já que é* uma atividade já realizada pelos ouvintes (leitores?)" (grifo nosso), quando, no original, o PLP3 havia escrito "e, assim, seria espontânea, visto ser uma atividade já realizada pelos ouvintes (e leitores?)". Na devolutiva do professor, há a seguinte informação: "Não vejo necessidade de alteração. Por favor, manter a escrita original. Na verdade, vejo a todo tempo, uma necessidade sua de 'depurar' meu texto; necessidade desnecessária em grande parte, pois vai além do objetivo da editoração" (grifo do autor). Desse modo, percebe-se o conflito gerado pela tentativa do revisor de alterar o texto do professor, o que suscita no professor-autor o que Bakhtin (2015, p. 224) chama de polêmica aberta, visto que está "orientada para o discurso refutável do outro". Com isso, o autor, direta e explicitamente, ataca o posicionamento do outro. Nesse sentido, Oliveira (2010, p. 24) acrescenta que:

> O revisor de texto ainda é visto por alguns escritores [...] como um profissional que deve apenas corrigir os erros gramaticais, sendo sua situação

> profissional, como aponta Arrojo (2003, p. 193), "geralmente associada a uma reputação de traidor marginal e de escritor desajeitado".

Não queremos mostrar, a partir desses exemplos, que os professores com formação em Letras são intransigentes e não aceitam alterações em seu texto – esses mesmos professores que apresentamos aceitam modificações em outros trechos sem muitos problemas – no entanto, não encontramos polêmica, conflito, ironia, uso de metalinguagem por parte do autor em textos de professores de outras áreas. Isso parece demonstrar a segurança do professor de LP com a língua, a consciência de autoria do texto e até certo apego estilístico, tentando manter o que é dito do modo como é dito.

Com isso, muitas vezes, o trabalho de revisão de um texto de um profissional da área de Letras requer do revisor mais acuidade, modalização de seu discurso e a consciência de que ele não é autor do texto. A esse respeito, Oliveira (2010, p. 139) ressalta que: "Estabelecida a relação dialógica entre ambas as partes, que pode ser de acordo ou desacordo, a troca de conhecimentos [...] é fundamental. Com essa interação, tanto um quanto outro podem preservar seus pontos de vista [...]". É preciso, portanto, reconhecer o papel que cada um exerce nesse processo de revisão.

Considerações finais

O trabalho do revisor consiste em realizar uma intervenção no discurso do outro. Por alguns autores, essa intervenção é vista como necessária, contudo, para outros, é vista com desconfiança, principalmente por autores com formação na área de língua portuguesa. Com isso, o espaço da revisão é uma espécie de arena discursiva em que pontos de vista são continuamente confrontados, revistos e, eventualmente, reformulados, havendo, nesse processo, aprendizados múltiplos e de ambas as partes.

O revisor não está competindo com o autor, tampouco deve ser visto como coautor de um texto. É do autor a última palavra sobre o que está escrito, ele pode aceitar ou não o que o revisor sugere, principalmente em virtude de um texto não ser um emaranhado de sentenças linguisticamente aceitáveis e de acordo com a norma padrão, o contexto vai além da norma, é mais amplo e tem a ver com as vicissitudes da área para a qual o texto é construído.

Assim, para que o processo aconteça de forma proficiente, torna-se necessário que, nessas inter-relações, cada um esteja ciente de seus papéis e dos limites intrínsecos à atividade, precisando, para tanto, estabelecer negociações a fim de que haja um trabalho conjunto e cooperativo, tendo, como resultado, um material didático adequado ao ensino e à aprendizagem do aluno EaD.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. CD-ROM.

OLIVEIRA, R. R. F. *Revisão de textos*: da prática à teoria. Natal: Edufrn, 2010.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.

YAGUELLO, M. Introdução. In: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14ed. São Paulo: Hucitec, 2010.