



SOCIEDADE E ENSINO · v.16 n.25 (2020)

SFB

Sociedade e Ensino v.16 n.25 (2020)

SUMÁRIO

Uma abordagem retórica no gênero textual artigo de opinião

José Nildo Barbosa de Melo Junior • Eduardo Pantaleão de Moraes • Antonio Cesar da Silva

Análise crítica do discurso do partido da causa operária: A legitimação da violência

Gustavo Capibaribe • Diego Senna Santos • Suellen Rufino da Silva • Maria Augusta de Castilho

As (inter)relações de afetividade na educação e no ambiente virtual de aprendizagem

Maria Alzira Leite • Márcia Cristina Voges

O desenvolvimento de agência no ensino-aprendizagem de inglês na atividade social

Daniela Aparecida Vendramini-Zanella • Beatriz Oliveira Delboni

Transitividade oracional: Uma análise funcionalista

Francisca Damiana Formiga Pereira

Manuscrito do século XIX do conselho municipal da Vila do Orobó: Edição semidiplomática

Daniel Neves dos Santos Neto • Sidalva Reis Silva

A utilização de séries na busca por conservar e aperfeiçoar uma língua estrangeira aprendida

Maicon Farias Vieira

Arcaísmo linguístico: Metaplasmo por permuta no falar de pessoas idosas

Tamara Cristina Penha da Costa • Antônia Samara Sousa do Nascimento • Oziel Pereira da Silva

Artigo científico: Marcação do posicionamento conforme o uso de termos moduladores

Ana Paula Santos de Souza • Francisca Damiana Formiga Pereira

Reflexões em torno de atitudes linguísticas de discentes estrangeiros em universidade bilingue

Franciele Maria Martiny

Elaboração e análise de atividades de inglês: Repensando o conceito de cultura

Mariana Nunes Monteiro

O ato alocutivo em notícias de divulgação da ciência produzidas por alunos de ensino médio

Daiana Campani • Dieila dos Santos Nunes

Propostas de análise discursiva para o ensino-aprendizagem de gêneros do discurso literário

Tiago Éric de Abreu

Carta do leitor na sala de aula: Intertextualidade, criticidade e autoria

Patrícia Azevedo Gonçalves

A interculturalidade no ensino de língua inglesa: Um olhar sobre a BNCC

Salvia de Medeiros Souza • Renata Barbosa Vicente

Que ensino de gramática propõe a base nacional comum curricular do ensino médio?

Camilo Rosa Silva • Raniere Marques de Melo

SUMÁRIO

A obra vem depois: A conquista pelas ilustrações que compõem as capas

Daniele Grigolo

As situações de comunicação do gênero e seu papel na preparação do CELPE-Bras

Damián Díaz • Gladys Quevedo-Camargo • Vanessa Borges de Almeida

O ponto de vista significa a cidade?

Ingrid Bomfim Cerqueira • Maurício Beck

Variação na escrita infantil: Realização vs. não realização do /R/ em coda silábica final

Karine Gonçalves Martins • Soélis Teixeira do Prado Mendes

Educação em tempos de conservadorismo: Reflexões sobre enunciados do presente

Fábio Márcio Gaio de Souza • Kátia Menezes de Sousa

Letramento e representações sociais no contexto escolar

Lorena Lopes Chaves • Pollyanne Bicalho Ribeiro

Contrato social e discurso nos trabalhos de conclusão de cursos sobre plantas medicinais

Carla Andreia Schneider • Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti

Uma rede, algumas páginas, vários corpos na sala

Jonas Jandson Alves Oliveira

A temática da Covid-19 em abordagens dialógicas de ensino de língua portuguesa

Islane Rafaelle Rodrigues França • Silvio Nunes da Silva Júnior

A crítica literária clássica: Sócrates a Platão

Khalil Salem Sugui

Machado de Assis crítico literário: O passado, o presente e o futuro da literatura (1858)

Maylah Longo Gonçalves Menezes Esteves

O cronotopo do gênero *relise* de moda

Josué Jorge Cruz • Rodrigo Acosta Pereira

Elementos da cultura surda nas aulas de língua portuguesa em contexto inclusivo

Victoria Moraes Ramos • Gabriela Fontana Abs da Cruz

O currículo e o ensino de língua portuguesa a partir da perspectiva do professor pesquisador

Gabriela Lins Falcão • Lívia Suassuna

exame de alta relevância e efeito retroativo: Reflexões de discentes do curso de Letras

Denise Maia Pereira Laurindo

O problema do ensino de dissertação argumentativa em contexto pré-vestibular

Gabriela Cristina Borborema Bozzo

Respeito à diversidade sexual na escola: Práticas em aulas de língua portuguesa

André Luiz Souza da Silva • Danielle dos Santos Mendes Coppi

O projeto Galoppear como mediação processo de alfabetização e letramento de jovens e adultos

Herbert Nunes de Almeida Santos • Josivaldo Inacio Vieira • Milene de Lima Silva

SUMÁRIO

Análise de elementos gramaticais presentes nas estruturas sintáticas dos sinais caseiros

Letícia Campos de Santana • Charles Lary Marques Ferraz

Oba, vai ter filme!: Uma proposta para trabalhar o cinema como recurso didático

Carolina Fernandes Alves • Vilson José Leffa

O ensino da escrita e da leitura para o exercício da textualidade nos anos finais do EF

Gilvan Santos Gonçalves • Nayara da Silva Queiroz

Sobre o ensino de conjunções na escola: O caso da sentença do índio Pataxó

Anderson Ribeiro

História do ensino de espanhol no Brasil: Da valorização à revogação

Edson Luis Rezende Junior

A formação continuada como um espaço para (re)configuração do trabalho prescrito ao ensino

Luciana Vieira Alves Rocha • Maria de Fátima Alves

Representações, desafios e perspectivas para o ensino de leitura

Sabrina Silva Ferreira • Maria de Fátima Alves

Reflexões sobre o ensino de leitura em língua materna: Objetivos e estratégias de leitura

Juliana Regiani Pereira

O ensino de língua inglesa nos moldes tecnicistas: Algumas reflexões no contexto brasileiro

Dayse Paulino de Ataid

A aula de espanhol na escola pública como locus de vivências e reexistências

Valdiney da Costa Lobo • Livia Puga de Almeida Santos

Ensino de produção textual: Abordagem crítico-reflexiva das estratégias argumentativas

Margareth Andrade Morais • Marcia Andrade Morais Cabral • Samuel Malaquias

O ethos do acadêmico-professor

Maria Ieda Almeida Muniz • Marcia Andrea Santos

A etnografia como compreensão contexto escolar: Um estudo de revisão linguística aplicada

Aline Raquel Konrath

A sobreposição de vozes na preparação de uma exposição oral

Lorena Silva Mariano • Mayara de Oliveira Nogueira • Roberto Perobelli de Oliveira

Expressões idiomáticas no falar de Nova Olinda do Norte: Um estudo semântico-lexical

Roseanny Melo de Brito • Isabela Vieira de Moraes

Refletindo sobre a performance do pesquisador brasileiro a partir de narrativas no Facebook

Cristian Edevaldo Goulart

Uma análise discursiva sobre as Fake News: Reflexões para o ensino

Lucia Helena Medeiros Cunha Tavares • Polianny Ágne de Freitas Negócio • Vicente de Lima-Neto

Um retorno ao clássico *A Ilha do Tesouro*: Uso de narrativa na produção de *fanfiction*

Andréia Teixeira • Ana Carolina Correia Almeida

SUMÁRIO

Frankenstein: A criatura em alegoria aos negros marginalizados no século XX

Jean Ignacio Lima

O papel da função pronominal na variação seu/dele na fala de universitários sergipanos

Manoel Siqueira • Viviane Silva de Novais • Fernanda Gabrielle Costa Rodrigues

O gênero carta argumentativa articulado à prática análise linguística na perspectiva dialógica

Denise Cristina Martins Nunes

O gênero jornalístico artigo de opinião no livro didático de língua portuguesa

Mauricio de Souza Brillinger

Referenciação e sentidos no gênero textual propaganda oral radiofônica

Maria Francisca Oliveira Santos • Max Silva da Rocha

O uso da gíria e o preconceito na sociedade

Amanda Barbosa Penha dos Santos • Carine Batista de Oliveira • Artarxerxes Tiago Tácito Modesto

A comunicação interna no setor de governança: Um estudo de caso em um hotel executivo

Franciele Carlos • Salete Valer

Novas estratégias para o uso das histórias em quadrinhos em sala de aula

Gabriela Cesar Nunes Santos • Artarxerxes Tiago Tácito Modesto

O infinitivo pessoal no castelhano onde Portugal

Antonio Luiz Gubert

Interlúdios de shows musicais como objetos de aprendizagem em estudos de gênero

Arthur Emanuel Leal Abreu • Elda Coelho de Azevedo Bussinguer

A intertextualidade presente em *Alice no País das Maravilhas* e *Alice no País da Mentira*

Camila Cruz de Oliveira Barros • Cristiane Muniz Santos • Sidalva Reis Silva

As relações intertextuais e multimodais na construção de sentidos de anúncios

Caroline Bezerra Lima • Jaqueline Silva Santos • Franklin Oliveira Silva

Detectando os objetivos de ensino de atividades de livros didáticos de italiano

Ana Paula Miranda Mendes • Paula Garcia de Freitas

***La Casa de Papel* além dos assaltos: Análise das representações identitárias na série**

Mike Ceriani de Oliveira Gomes • Willian Felipe Antunes

A relevância da promoção da leitura enquanto recurso aprendizagem e formação do cidadão

Ana Cecilia Teixeira Gonçalves • Jeize de Fátima Batista • Emanuele Krewer • Maiara Taís Zydek

Práticas de leitura e escrita na educação básica a partir do conto *João e Maria*

Caique Fernando da Silva Fistarol • Marta Helena Curio de Caetano • Sandra Pottmeier

Aquisição da leitura e da escrita: A importância da avaliação processual e da intervenção

Rita Cristina Lima Lages • Selma Aparecida de Souza

Letramento e alfabetização: Uma discussão ainda necessária?

Cristiano Lessa de Oliveira • Neilton Farias Lins • Marcos Antonio de Araújo Dias

SUMÁRIO

Eventos de letramento escolar: Práticas de leitura em uma escola pública de Teresina, PI

Maria de Fátima Silva Araújo • Pedro Rodrigues Magalhães Neto

Breve análise da motivação e arbitrariedade da Libras a partir da gramática visual

Nairana Hoffmann Sedrez • Rafael Vetromille-Castro

Grupo de discussão como metodologia para pensar a formação de professores de espanhol

Antonio Ferreira da Silva Júnior

Literatura marginal en las clases de ELE: Grafiti y pichação como instrumento social

Maria Luiza Siqueira dos Santos • Caio Vitor Marques Miranda

A literatura na formação social: Aspectos subjacentes ao ensino da literatura surda

Marcio Jean Fialho de Sousa

Livro didático no contexto de sala de aula: Reflexões sobre pré-adoção, adoção e pós-adoção

Carolina Favaretto Santos • Cláudia Cristina Ferreira • Valdirene Filomena Zorzo-Veloso

A constituição dos livros didáticos no Brasil: Influências político-sociais na produção

Carolina Piovesan • Liliane Monteiro

Manifestação da loucura em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, Machado de Assis

Vera Lúcia Nobre da Silva • Antônio Wagner Veloso Rocha

O lugar da língua materna no ensino de línguas estrangeiras: Reflexões sobre representações

Josilene Pinheiro-Mariz • Emerson Patrício de Moraes Filho

Magistério em contexto marcado pelos conflitos urbanos: Narrativas e posicionamentos

Viviane dos Santos Cavalcanti

Interação discursiva em um material didático na modalidade à distância: Estudos dialógicos

Denize de Oliveira Araújo • Wilder Kleber Fernandes de Santana • Pedro Farias Francelino

Discursos para a formação docente: Análise mecanismo enunciativos em práticas de letramento

Lillian Gonçalves de Melo

Análise dos pressupostos e subentendidos em memes de internet: Os efeitos sentido na leitura

João Yure Santos Silva

O papel da memória para construção de sentidos em relações homoafetivas

Anderson de Almeida Santos • Palmira Virginia Bahia Heine Alvarez

Metodologias ativas de aprendizagem: O ensino da língua inglesa na era pós-método

Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert • Susiele Machry da Silva

De professor para professor: O *Projeto do Wanderley*, interlocução e militância

Fabiana Giovani • Nathan Bastos de Souza

Movimentos alteritários em linguagem: Fenômenos dialógicos e(m) reenunciações históricas

Weslei Chaleghi de Melo • Wilder Kleber Fernandes de Santana

Multiletramentos na produção de vídeo em sala de aula de língua portuguesa ensino no médio

Naziozênio Antonio Lacerda • Joyce de Oliveira Silva

SUMÁRIO

O mundo pós-moderno e a literatura gay: Uma análise teórica sobre a identidade do sujeito

Natanael Araújo Faustino

A música como recurso didático nas aulas de língua portuguesa em séries finais do EF

Willamis de Santana Alves • Flaviano Silva dos Santos • Janete Soares da Rocha Fernandes

A narrativa de vida como construtora das concepções docentes de leitura: Um estudo de caso

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade • Priscila Sandra Ramos de Lima • Dannytza Serra Gomes

Narrativas de futuros professores acerca da motivação na aprendizagem de língua espanhola

Aline Silva Gomes

Os neologismos da Revista Glamour em campos lexicais e suas interrelações léxico-culturais

Pauler Castorino Oliveira Barbosa • Vanessa Regina Duarte Xavier

Aspectos cognitivos da alfabetização à luz da neurociência da leitura

Maria Silma Lima de Brito • Maria Inez Matoso Silveira

A teoria e a prática na salda de aula: Uma experiência proporcionada pelo PIBID

Mônica Stefani • Vitória Quevedo • Natália Robaina • Andriéli Noal

Português como língua de acolhimento (PLAc): Análise de relatos de experiência

Fernanda Deah Chichorro Baldin

Português como língua de herança em contexto digital: Proposições para o realinhamento

Glauber Heitor Sampaio

A heterogeneidade constitutiva da argumentação em livros didáticos de português PNL D/2020

Elionai Mendes da Silva

O viés ideológico deixará de existir? Nas trilhas do discurso da política externa brasileira

André Monteiro Moraes • Fábio Marques Souza • Ivo Di Camargo Júnior • Manassés Moraes Xavier

Políticas linguísticas: O caso dos haitianos no Vale do Itajaí

Sandra Pottmeier • Luiz Sousa Guilherme • Raniery Nascimento • Ana Paula Kuczmynda Silveira

Políticas linguísticas em México: El moderno lecho de procusto

María Antonieta Flores Ramos

As práticas de leitura no ensino médio: Ensinando e aprendendo a ler

Niceia Aparecida da Cunha Souza • Clézio Roberto Gonçalves

O relato na construção do problema pesquisa em projetos produzidos por professores línguas

Thiago Jorge Ferreira Santos

Atividade de extensão na formação do professor de línguas: Curso pré-vestibular

Bruna Shirley Gobi Pradella • Maria Elena Pires-Santos

Tendências regionalistas na prosa neorrealista brasileira: Uma análise do romance *O Quinze*

Rian Lucas da Silva

Relações dialógicas em rede social: Por um ensino discursivo de leitura

Manassés Moraes Xavier • Maria de Fátima Almeida

Ampliação de repertório cultural por meio da leitura: Em busca da apropriação de direitos

Simone Lesnhak Willemann • Aline Cassol Daga • Anderson Jair Goulart

SUMÁRIO

Análise da responsabilidade enunciativa no gênero discursivo textual sentença judicial

Madson Bruno Soares Estevam • Maria das Graças Soares Rodrigues

Padrões retórico-linguísticos no gênero palestra

Paloma Sabata Lopes da Silva

Ensino de língua portuguesa e alfabetização: Contribuição das rotinas didáticas

Marineide Ribeiro da Silva • Lúcia Fernanda Pinheiro Coimbra Barros

O signo ideológico e as relações dialógicas e polêmicas no discurso de posse de Michel Temer

Celso Daltin Filho

Sociolinguística e ensino: Um estudo com professores de Aurora do Pará

Douglas Afonso dos Santos • Jordana Tavares Silveira Lisboa

Da superfície dos textos a suas entrelinhas: As três concepções de leitura

Geraldo Emanuel de Abreu-Silva

Histórias de ensino de língua inglesa: Literatura e tecnologia

Vitor Martins Vilela • Gyzely Suely Lima

Texto e gramática: Uma visita a "exposição de motivos" de obras de referências do PB

Francisco Renato Lima

Sensações e sentimentos na pré-leitura de textos literários

Ivana Quintão de Andrade

Textos multissemióticos e habilidades de leitura: Dos multiletramentos ao letramento digital

Raíssa Martins Brito • Maria Angélica Freire de Carvalho

Os processos referenciais na escola: Uma proposta de interação professor-aluno

José Alves Ferreira Neto • Valdinar Custódio Filho

O transidioma e as ideologias linguísticas no contexto digital

Graciela Massironi Carús

Discutindo a variação entre "nós" e "a gente" em uma oficina no ensino médio

Keila Lissandra Martinez • Taíse Simioni

A variação entre a dupla negação e a negação pré-verbal no português de Fortaleza, CE

Késsio Jhone Lopes da Silva

O tratamento dado à variação linguística em planos de aula da Revista Nova Escola

Rodrigo Alves Silva

Deslizamentos dos sujeitos da videoaula youtubiana: Do professor ao produtor de conteúdo

Maria de Lourdes Rossi Remenche • Luma Dittrich de Oliveira

O vocabulário proposto pelo livro didático de língua portuguesa e o autovocabulário do aluno

Renilson Nóbrega Gomes • Márcio Sales Santiago

Reflexões sobre inglês como língua adicional em grupo autônomo e multicultural no WhatsApp

Bianca Legramante Martins

A construção da identidade a partir de discursos sobre marcação corporal em vídeos YouTube

José Railson da Silva Costa

UMA ABORDAGEM RETÓRICA NO GÊNERO TEXTUAL ARTIGO DE OPINIÃO

José Nildo Barbosa de Melo Junior

Mestre em Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil. Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Alagoas, Viçosa, AL, Brasil.

Eduardo Pantaleão de Morais

Doutor em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil. Professor de Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual de Alagoas, São Miguel dos Campos, AL, Brasil.

Antonio Cesar da Silva

Mestre em Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil. Professor de Língua Portuguesa e Língua Latina, Universidade Estadual de Alagoas, São Miguel dos Campos, AL, Brasil.

RESUMO: Este estudo centra-se na análise de especificidades retóricas no gênero artigo de opinião, especificamente quanto à organização do sistema retórico. Objetiva mostrar que estratégias de persuasão faz o articulista assumir a imagem de um *ethos*, para despertar os sentimentos e as emoções do leitor (*pathos*), por meio da exposição dos seus argumentos (*logos*). Optou-se pela metodologia de Flick (2009), de natureza qualitativa, embora tenham sido utilizados números para a seleção do *corpus*. A arquitetura teórica está embasada na Linguística Textual, com os fundamentos de Costa (2009), Marcuschi (2008, 2011), Köche, Boff e Marinello (2014) e de estudiosos do Jornalismo, no que diz respeito à definição do gênero artigo opinativo, bem como fundamenta-se na Retórica Moderna, com as acepções de Aristóteles (2005), Meyer (2007), Perelman (1997), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Reboul (2004), Santos (2011), entre outros. A relevância da temática dá-se por contemplar a argumentação retórica num gênero que circula no domínio discursivo da comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Artigo de opinião. Argumentos. Retórica Moderna. Sistema retórico.

ABSTRACT: This study focuses on the analysis of rhetorical specificities in the opinion article genre, specifically regarding the organization of the rhetorical system. It aims to show which strategies of persuasion makes the writer take on the image of an *ethos*, to awaken the reader's feelings and emotions (*pathos*), by exposing his arguments (*logos*). We opted for Flick's (2009) methodology, of a qualitative nature, although numbers were used to select the corpus. Theoretical architecture is based on Textual Linguistics, with the foundations of Costa (2009), Marcuschi (2008, 2011), Köche, Boff and Marinello (2014) and of Journalism scholars, with regard to the definition of the opinion article genre, as well as based on Modern Rhetoric, with the meanings of Aristotle (2005), Meyer (2007), Perelman (1997), Perelman and Olbrechts-Tyteca (2005), Reboul (2004), Santos (2011), among others. The relevance of the theme comes from contemplating rhetorical arguments in a genre that circulates in the discursive domain of communication.

KEYWORDS: Opinion article. Arguments. Modern Rhetoric. Rhetorical system.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo visa analisar aspectos argumentativos, numa abordagem retórica, mostrando como os retores podem construir sua argumentação no gênero midiático artigo opinativo, em circulação na internet e na forma impressa, tornando possíveis a identificação e a interpretação de elementos retóricos, utilizados pelo articulista (retor¹), com a finalidade de estabelecer um diálogo persuasivo com os seus leitores.

Embora a argumentação seja inerente à língua(gem), o retor precisa desenvolver habilidades e estratégias retóricas para persuadir o auditório social². Assim, o ato de persuadir dá-se por intermédio de caracteres argumentativos (premissas, técnicas, figuras), possibilitando a formulação de um discurso que porte esses mecanismos linguísticos, a fim de influenciar de maneira significativa no caráter argumentativo do retor, pois a argumentação retórica depende do auditório social a quem o orador se dirige, o que implica estar bem preparado retoricamente. A esse respeito, Perelman (1997, p. 70) salienta:

Para que a argumentação retórica possa desenvolver-se, é preciso que o orador dê valor à adesão alheia e que aquele que fala tenha a atenção daqueles a quem se dirige: é preciso que aquele que desenvolve sua tese e aquele a quem quer conquistar já formem uma comunidade, e isso pelo próprio fato do compromisso das mentes em interessar-se pelo mesmo problema.

Para o uso dos argumentos e para a interação com o auditório, a fim de conquistá-lo, é preciso que o orador saiba a medida como será ouvido, uma vez que não basta convencer; é fundamental persuadir. Dessa forma, a fim de alcançar o outro, é preciso argumentar; essa arte se concretiza pela união dos dois atos (convencer e persuadir) no diálogo entre os interlocutores. Meyer (2008, p. 3) discorre sobre a existência de duas teses quanto à noção de diálogo em textos argumentativos:

Por um lado, argumentar não consistirá apenas em justificar uma tese, mas também em considerar a(s) tese(s) contrária(s), o que será feito de múltiplas maneiras, que será preciso saber dominar: evocação, citação, refutação ou concessão; por outro lado, pode ocorrer que uma das duas teses esteja implícita, ou por não ter sido evocada no enunciado, ou porque a situação de comunicação a oculte [...].

¹ O termo retor será utilizado para referenciar o articulista, e o termo auditório, para indicar os leitores que acessam o artigo de opinião veiculado na web e na forma impressa.

² Em Retórica, refere-se ao (s) (grupo de) sujeitos sociais a que o discurso se dirige.

Reboul (2004, p. XV) cita a distinção entre persuadir e convencer para assinalar a semântica desses dois termos. Persuadir “é levar alguém a crer em alguma coisa” e convencer “consiste não em fazer crer, mas em fazer compreender”. Conforme Abreu (2004, p. 25), persuadir “é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro”; por sua vez, “convencer é construir algo no campo das ideias” (ABREU, 2004, p. 25). Assim, a persuasão se dá no plano das emoções; o convencimento se concretiza no plano das ideias, da razão, por isso não atinge o interlocutor em sua totalidade. Por vezes, é possível convencer as pessoas; não sendo fácil persuadi-las.

No âmbito da argumentação, as definições mencionadas anteriormente estão intrinsecamente ligadas à tríade aristotélica: *ethos/pathos/logos*. No estabelecimento das relações retóricas, a imagem que se projeta do retor (*ethos*), as paixões e os sentimentos despertados no auditório (*pathos*) e a linguagem (*logos*) são igualmente fundamentais³. Nas dimensões constitutivas da relação retórica e com vistas à argumentação, o retor e o auditório social negociam sua distância, suas concepções distintas, seus questionamentos, por meio de uma linguagem persuasiva ou discurso persuasivo na prática comunicativa.

Nesse sentido, de acordo com Meyer (2007, p. 26): “[...] A retórica é a análise dos questionamentos que são feitos na comunicação interpessoal e que a suscitam ou nela se encontram”. A Retórica é a arte de persuadir pelo discurso⁴, por meio de argumentos negociáveis em contexto interativo, e está presente em qualquer texto, oral ou escrito, que tem por finalidade persuadir.

Para a execução deste estudo, partiu-se da elaboração de alguns questionamentos, que assim se resumem: De que maneira o gênero artigo de opinião segue a linha retórica quanto a sua organização estrutural? Como se apresenta o sistema retórico no gênero textual artigo opinativo? As respostas a essas perguntas constituem o grande foco desta análise, que tomou como *corpus* o citado gênero, em jornal de circulação local.

³Para Meyer (2007, p. 25), “[...] o *ethos*, o *pathos* e o *logos* devem ser postos em pé de igualdade, se não quisermos cair em uma concepção que exclua as dimensões constitutivas da relação retórica. O orador, o auditório e a linguagem são igualmente essenciais”. Notadamente, nesse jogo argumentativo, o *ethos*, o *pathos* e o *logos* exercem o mesmo grau de importância, destacando-se, de forma diferenciada, em cada momento discursivo.

⁴ A Retórica apropria-se do discurso persuasivo ou do que o discurso tem de persuasivo. Neste estudo, discurso consiste em toda produção verbal, escrita ou oral, que se constitui por frases, períodos, parágrafos ou textos e apresenta sentido (REBOUL, 2004)

O SISTEMA RETÓRICO

Após fundamentos e definições, criadas por adeptos da Retórica, os quais serviram de base para endossar os primeiros trabalhos nessa perspectiva, os estudos retóricos foram reabilitados e reconfigurados por Aristóteles numa visão sistemática no mundo, onde a Retórica ocupa seu lugar, de forma delimitada e direcionada. Esse direcionamento contempla elementos, conjugados num sistema e integrados por Aristóteles à Retórica.

Cano (2000) referencia os principais retóricos responsáveis por essa sistematização, seguidos de suas obras: Aristóteles (384-322 a. C.): *Arte Poética*, *Arte Retórica*; Cícero (106-43 a. C.): *De Inventione*, *De Oratore*, *De Optimo Genere*, *Oratorum*, *Partitiones oratoriae*, *Orador*, *Topica*; Quintiliano (35-aproximadamente 100 d. C.): *Institutio Oratoria*.

Os cânones da Retórica (ou sistema retórico) ratificam a força argumentativa do texto (escrito ou oral) e determinam a carga persuasiva do discurso, que pode conduzir o articulista/retor a persuadir seu auditório social. Nesse sentido, foi analisado o gênero artigo de opinião, à luz dos estudos retóricos, no que diz respeito a especificidades nele encontradas.

Aristóteles, Cícero e Quintiliano comungam as bases teóricas fundamentais para a sistematização dos cânones da retórica, conforme mencionado anteriormente, e consideram que o sistema retórico compõe-se de quatro partes: *inventio*, *dispositio*, *elocutio* e *actio*. Durante a época de Cícero, a retórica além de abranger esses quatro ofícios, mencionados anteriormente, era uma disciplina que se manifestava nas mais diversas esferas de comunicação do cotidiano. Conforme Santos (2011, p. 34), “Não eram apenas os discursos, mas também os poemas, as peças e quase todos os produtos linguísticos se encaixavam na arte criativa dos retóricos”.

As partes que compõem a retórica, cujos nomes são de origem latina, estão assim dispostas: invenção (*heurésis*, em grego), disposição (*taxis*), elocução (*lexis*) e ação (*hypocrisis*). A *invenção* consiste em compreender o assunto e reunir todos os argumentos que possam servir para convencer o leitor; a *disposição* se dá pelo encadeamento dos argumentos, ordená-los antes de proferi-los; esse cânone retórico se divide em quatro partes: *exórdio* (parte que inicia o discurso), *narração* (exposição dos fatos recorrentes à causa), *confirmação* (conjunto de provas, seguido por uma refutação, que destrói os argumentos adversários), *digressão* (tem como função distrair o auditório, mas também apiedá-lo ou indigná-lo) e *peroração* (o que se põe no fim do discurso); a *elocução* consiste em redigir o discurso o melhor possível; e a *ação*, diz respeito ao ato de proferir efetivamente o discurso.

Além dessas quatro partes da retórica, as quais se complementam entre si, no período romano, foi acrescentada a *memória*, que consiste na memorização do discurso ou da mensagem a ser transmitida. Todas essas partes constitutivas do sistema retórico são importantes, em se tratando de envolvimento de um auditório por um retor/orador que pretende persuadir com seus argumentos, materializados na linguagem, pois o não cumprimento de algum dos cânones retóricos pode tornar o discurso infundado, vazio, desarticulado, desordenado, mal elaborado e incompreensível.

INVENÇÃO

Para gerir um discurso, é necessário que o orador encontre os argumentos, saiba acerca do que ele vai versar, determinando e especificando o tipo de discurso e o gênero que se adapta ao assunto. Essa fase do discurso torna-se possível na relação retórica, estabelecida por Aristóteles (2005), de três argumentos: *ethos*, *pathos* e *logos*. Os dois primeiros são de ordem afetiva e o último é de ordem racional.

O *ethos* é o caráter assumido pelo retor/orador, com vistas à persuasão do auditório. Para tanto, deve obter a confiança desse auditório, adequando-se ao contexto no qual estiver inserido. O *pathos* diz respeito ao conjunto de emoções, paixões e sentimentos, despertados no auditório, por meio dos argumentos do orador. Por fim, o *logos* diz respeito aos argumentos propriamente ditos; é a linguagem, dotada de um caráter persuasivo ou argumentativo.

Em sua argumentação, o retor dispõe de dois tipos de provas: as extrarretóricas ou extrínsecas (*atekhnai*), que se apresentam antes da invenção, sejam por confissões, leis, testemunhas, gravações, contratos etc.; e as intrarretóricas ou intrínsecas (*entekhnai*), que se estabelecem no próprio discurso do orador e que podem revelar autenticidade, dependendo do seu método, talento pessoal e do seu modo de conduzir o discurso.

DISPOSIÇÃO

A disposição consiste em dispor os argumentos, colocá-los em ordem, encadeá-los antes de proferi-los. Essa tarefa do discurso divide-se em quatro partes (plano-tipo mais clássico): exórdio, narração, confirmação, digressão e peroração.

O **exórdio** constitui a parte que dá início ao discurso e tem uma função primordialmente fática, com o intuito de tornar o auditório dócil, atento e benevolente. Diz-se dócil, no sentido

de apreender e compreender o assunto tratado, daí a importância da clareza e brevidade; atento, por os argumentos apresentados fixarem-se no auditório, surpreendendo-o. e benevolente, quando o orador reconhece a habilidade de argumentar do adversário, frente à sua falta de experiência. A respeito do exórdio, Santos (2011, p. 37) referencia:

Muitas vezes, não se usa o exórdio, indo o orador diretamente ao assunto do seu interesse. De qualquer forma, deve-se estar atento à execução do exórdio por ser duplamente importante: a) em discurso escrito, deve ser capaz de convidar o leitor à sua leitura e b) em fala improvisada, deve o orador demonstrar toda arte para fazer-se ouvir.

A **narração** nada mais é do que expor fatos conjugados a uma causa. Essa exposição, que aparenta ser objetiva, é baseada nas necessidades da acusação e da defesa. A eficácia da narração dá-se pela clareza (seleção lexical, encadeamento, articulação/organização das ideias), brevidade (implica ser objetivo e conciso quanto aos fatos) e credibilidade (enunciação dos fatos e das suas causas) dos argumentos.

A **confirmação** refere-se a um conjunto de provas, refutadas pelo orador, a fim de destruir os argumentos adversários. Na confirmação, a ordem dos argumentos pode ser observada, no que se refere à sua força ou intensidade do discurso.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) preconizam que a força dos argumentos sofrerá variação, de acordo com os auditórios e o objetivo da argumentação. Ainda conforme os autores (2005, p. 528):

A força dos argumentos depende, pois, largamente, de um contexto tradicional. Às vezes o orador pode abordar todos os assuntos e valer-se de toda espécie de argumentos; às vezes sua argumentação é limitada pelo hábito, pela lei, pelos métodos e técnicas próprias da disciplina em cujo seio se desenvolve seu raciocínio. Esta determina amiúde o nível da argumentação, o que pode ser considerado fora de discussão, o que deve ser considerado irrelevante no debate.

Quanto à **digressão**, esta pode não apenas distrair o auditório, mas ainda apiedá-lo ou indigná-lo. Já a **peroração** consiste na finalização do discurso. Esse momento pode se alongar e se dividir em várias partes, como: a amplificação, que consiste em apresentar a realidade de um delito, de maneira a castigar exemplarmente o culpado; a paixão que implica em despertar seja piedade, seja indignação no auditório; e a recapitulação que consiste em expor um resumo da argumentação, não havendo qualquer argumento (SANTOS, 2011).

ELOCUÇÃO

Entende-se por elocução a verbalização das ideias ou a redação sistematizada do discurso, seja na modalidade escrita ou oral. Esse discurso deve ser bem redigido/elaborado pelo orador e adequado à situação, ao contexto no qual o auditório está inserido.

AÇÃO

A ação consiste em declamar ou proferir o discurso, a fim de alcançar o auditório social. De acordo com Santos (2011), incluem-se, nessa categoria, os elementos suprasegmentais (ritmo, pausa, entonação, timbre de voz) e a gestualidade; por intermédio da ação, os elementos não verbais são operacionalizados e representados pelas categorias da cinésica e da proxêmica.

MEMÓRIA

Embora, para alguns estudiosos da Retórica, a memória não constitua parte do sistema, pois é inerente ao discurso, um dom de que o retor dispõe, outros autores acrescentam-na como o quinto cânone da retórica, por considerarem não apenas um dom, mas ainda uma técnica que pode ser aprendida.

A memorização do discurso acontece facilmente, desde que o retor disponha de bom estado físico. Há elementos que favorecem o ato de memorizar, tais como: “[...] a própria estrutura do discurso, a sua coerência interna, o encadeamento lógico das partes e a eurtmia de suas frases” (SANTOS, 2011, p. 41).

O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Os gêneros textuais não são superestruturas canônicas e deterministas, modelos rígidos ou estanques, mas são dotados de um caráter flexível, mesmo que condicionem os usuários da língua a escolhas, na produção discursiva, as quais não podem ser totalmente livres nem aleatórias, conforme preconizam dadas teorias linguísticas (MARCUSCHI, 2008, 2011). Isso ocorre porque os gêneros possuem esse viés interativo, dinâmico, plástico, cognitivo, social, tanto do ponto de vista do processamento quanto da construção enunciativa, quer na produção

de sentidos e interação, quer nas várias instâncias da atividade humana organizada discursiva e socialmente.

A partir desse raciocínio, gêneros de texto, neste estudo, remetem-se a “formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem [...]” (MARCUSCHI, 2011, p. 18) e que devem ser vistas na relação com as práticas sociais, atividades discursivas, interacionais, pragmáticas, linguísticas, literárias, entre outras.

Esses gêneros de texto materializam-se não apenas por mecanismos cotextuais presentes no texto, mas ainda por valores, ideias e elementos contextuais. São os fatores linguísticos e sociais, organizados por meio das sequências textuais, que tornam possível o tipo e os gêneros textuais. Nessa perspectiva, está situado o artigo opinativo, gênero midiático, veiculado na esfera jornalística, que versa sobre uma temática de cunho social, cultural, econômico, político e outras questões socialmente relevantes aos leitores.

Dolz, Schneuwly (2004) figuram uma proposta de agrupamento de gêneros, elencando, em seu quadro de proposições teóricas, os domínios sociais de comunicação, os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem globais em relação aos gêneros textuais. Nessa perspectiva, situa-se o artigo de opinião, cujo domínio essencial da comunicação encontra-se na discussão de problemas sociais controversos. Quanto aos aspectos tipológicos, o gênero em foco localiza-se na tipologia do argumentar, cuja capacidade de linguagem dominante objetiva a sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.

Nos mais diversos suportes textuais, seja em jornais, revistas, seja em periódicos, na TV e no webjornalismo, trata-se de um texto opinativo de natureza dissertativo-argumentativa, formando um corpo distinto na publicação e trazendo a interpretação do autor sobre um fato noticiado ou tema variado, de cunho político, cultural, científico, religioso e social.

A partir de uma problemática e seguindo uma linha persuasiva e convincente, por meio da linguagem, o articulista – jornalista ou pessoa que tem domínio sobre o tema – expõe seu ponto de vista sobre o assunto da atualidade, utilizando técnicas argumentativas, defendendo, exemplificando, comprovando, explicando e refutando ideias ou opiniões. Segundo Melo (2003, p. 124), o artigo opinativo ou jornalístico

[...] se destina a analisar uma questão da atualidade, sugerindo ao público uma determinada maneira de vê-la ou de julgá-la. É uma matéria através da qual o articulista participa da vida da sua sociedade, denotando a sua condição de intelectual comprometido com o presente.

Independentemente da construção composicional ou das características redacionais, o processo de elaboração do artigo opinativo passa por três momentos fundamentais: invenção, disposição e elocução. Consoante Vivaldi (1999 *apud* MELO, 2003, p. 125-126):

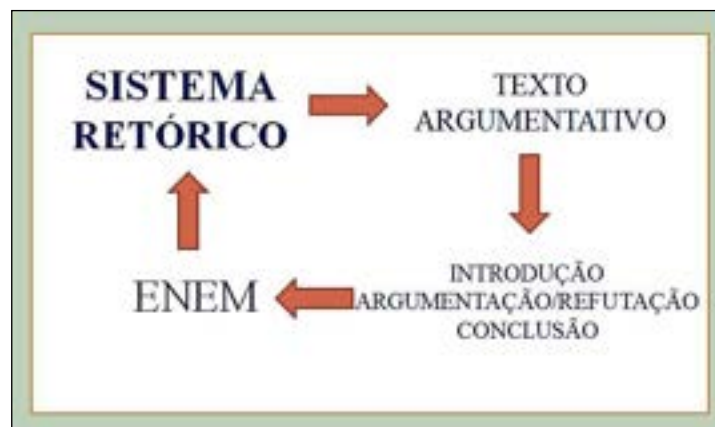
Inventar significa tirar do mundo, da vida; do mundo dos fatos e das ideias. Implica em buscar na atualidade a motivação suficiente para justificar o encontro com os leitores. Não basta porém identificar uma ideia, um argumento; é preciso que o articulista avalie sua capacidade de desenvolvê-lo. Dispor significa colocar as ideias em ordem. Anotá-las, na medida em que surgem, ordená-las, quando vão crescendo. A disposição é o equilíbrio entre a inspiração e a ordem. Nem arrastar-se pela imaginação desenfreada, nem barrar o caminho da reflexão com critérios excessivamente fechados. A elocução corresponde à expressão escrita das ideias já planejadas. É o momento de dar forma definitiva ao pensamento. O que não significa apenas escrever, mas pressupõe também rever, corrigir. E corrigindo, abreviar, suprimir, substituir.

Embora o artigo seja constituído por três momentos fundamentais – invenção, disposição e elocução – e o texto revele marcas de estilo do articulista, a estrutura composicional desse gênero retórico-argumentativo, do jornalismo opinativo, segundo Costa (2009), varia bastante, isto é, não apresenta uma estrutura canônica, tradicionalmente ensinada na escola, embora muitos artigos jornalísticos a apresentem: tese inicial na introdução; argumentação/discussão/refutação no desenvolvimento e conclusão. Todavia, sempre desenvolve, de forma explícita ou implícita, uma opinião sobre o assunto tratado, a partir da exposição das ideias e da argumentação construída, com vistas a concordar ou discordar de algo.

O artigo opinativo traz diferentes visões de mundo, pontos de vista ou concepções formuladas por alguém exterior ao jornal, colaboradores ou não, jornalistas ou não, autoridade no assunto ou pessoa reconhecida na sociedade (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014). Por meio de uma tipologia de linguagem argumentativa, o articulista deseja atingir um dado público, pois é exatamente o ato de argumentar que move o artigo de opinião e prevalece nesse gênero.

Para tanto, o articulista projeta o público (auditório) em sua linguagem, bem como utiliza o tempo verbal presente do indicativo e os operadores argumentativos, para marcar suas intenções no decurso do texto. Além disso, quanto ao aspecto estrutural do artigo de opinião, tanto referente às três partes constitutivas do sistema retórico - invenção, disposição e elocução – quanto no que diz respeito à organização textual básica do referido gênero, é possível verificar que os elementos requisitados em seu processo de produção textual condizem exatamente com as exigências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conforme a figura 1 a seguir:

Figura1 – ENEM e o Sistema Retórico⁵



Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Sob a perspectiva de caracterização e da estrutura retórica, o gênero artigo de opinião estrutura-se a partir de uma situação-problema – por meio da contextualização do assunto a ser abordado, baseando-se em afirmações gerais e/ou específicas –, da discussão – fundamentada nos argumentos escolhidos pelo articulista para sustentar sua argumentação e seus posicionamentos de concordância ou não com as provas e os fatos apresentados – e da solução-avaliação dos fatos ou das ideias discutidas, na qual o retor (articulista) evidenciará uma resposta ao problema posto, reafirmará a sua posição ou apreciará o tópico abordado ao longo do artigo (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metodologia contemplada para a realização desta análise segue a linha qualitativa, que privilegia o processamento de informações, a ênfase na descrição e interpretação dos dados, flexibilidade e subjetividade nas análises. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador torna-se parte do ambiente de investigação, mantém contato direto com o objeto de estudo investigado, a realidade é construída, dinâmica e contextualizada. A pesquisa de linha qualitativa. A respeito da pesquisa nessa linha, Flick (2009, p. 23) salienta:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes

⁵A figura 1 referencia que a prova de redação do ENEM retrata o modelo do sistema retórico.

perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos.

Assim, esses aspectos essenciais caracterizam a pesquisa qualitativa por possibilitarem ao pesquisador se apropriar de métodos e teorias que expliquem o fenômeno, observar as perspectivas que servem de base para a análise do objeto teórico, refletir acerca de questões levantadas, bem como da abordagem e do método explorados no desenvolvimento do seu trabalho.

Flick (2009) enfatiza que o processo de pesquisa qualitativa abrange uma compreensão específica da relação entre o que se aborda (tema) e como se procede ao estudo (método), o que se explica por o pesquisador ter de escolher uma linha metodológica que permita o entendimento dos elementos linguísticos presentes no objeto teórico, a exemplo deste estudo cuja análise se centra no artigo de opinião, a fim de responder aos questionamentos levantados, relativos a especificidades retóricas e à estrutura composicional do gênero em foco. Oliveira (2002, p. 117) salienta:

As pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Para a consecução do estudo, recorreu-se aos números na seleção do *corpus*, pois o universo da pesquisa foi constituído por uma quantidade de jornais, nos quais o gênero artigo de opinião foi coletado. Elencou-se um jornal de circulação local, o qual detém alto grau de aceitabilidade. Do total dos jornais, foi retirada uma amostragem de artigos num total de 20% para o estudo analítico. Durante dois meses, foram levantados 156 artigos de opinião, os quais circulam durante toda a semana, com exceção das segundas-feiras. Considerando o percentual da amostragem, dos 156 artigos de opinião foram selecionados 31 que correspondem a 20% do total.

A partir da amostragem, foi retirado um artigo de opinião, aleatoriamente. Fez-se, a seguir, a análise do gênero, tomando por base os estudos retóricos e definições de ordem textual, observando elementos retóricos que marcam o artigo opinativo. A partir daí, foram estudados os cânones da retórica, quais sejam: invenção, disposição, elocução, ação e memória.

ANÁLISE RETÓRICA DO ARTIGO OPINATIVO “AS NOSSAS ESCOLHAS”

O artigo a seguir, produzido por Benedito Ramos e publicado no jornal Gazeta de Alagoas, mostra a análise realizada com base nas considerações feitas ao longo deste estudo.

Quadro 1 – Exemplar do artigo de opinião, objeto de análise

As nossas escolhas
<p>Temos a ideia de que o nosso destino é imutável, que de uma forma ou de outra teremos que passar por determinadas circunstâncias. Mas a realidade é bem outra. Tudo parece ter causa e efeito. E se isto é aplicado ao clima do mundo, imagine ao ser humano para quem não falta vilania.</p> <p>O que somos hoje? Em que o século 21 nos transformou? O tempo nos fez mais intolerantes e cada vez mais sectários. A violência urbana ganhou status de terrorismo. O avanço do tráfico de entorpecentes não encontra barreiras. O Estado se tornou impotente para gerir a segurança do cidadão.</p> <p>A constituição é um documento obsoleto rasgado a todo instante por quem deveria guardar. As leis criadas são, muitas vezes, escudo, elmo e armadura para corruptos e corruptores. Com isso, a fé no trabalho honesto se esvai. O jovem já não olha o futuro com o mesmo alcance da dignidade e da honra, na profissão que escolhe, mas já anseia o propósito de alçar degraus mais fáceis, embora frágeis, construídos sobre areia movediça. Muitos se espelham nos próprios pais, quando não são corrompidos por eles, que já são reféns do sistema.</p> <p>O fato é que não sabemos para onde estamos indo. Caminhamos ao sabor dos acontecimentos e à mercê do destino. Este destino que refutamos como falacioso no início do texto. Destino talvez como um sorteio do dia de ser assaltado, ferido ou morto. A “morte morrida”, como diz o caboclo, é um prêmio.</p> <p>A bem da verdade, com a banalização da violência, explosões de bancos, apreensão de toneladas de drogas e corrupção alarmante, as imagens mostradas pela mídia, de agressões entre estudantes ou contra professores e até de usuários de drogas perambulando feito espectros em ruas assoladas é como ficção. Ninguém sequer deseja ver, quanto mais dar solução.</p> <p>Não é difícil reescrever a história de um país, de um Estado ou município se fazemos boas escolhas. É preciso que entendamos que as próprias escolhas dos governantes que escolhemos concorrem para o nosso próprio destino. E mais ainda, o papel do próprio cidadão escolhido de não se deixar envolver, de não compactuar com conchavadas, palavra conhecida popularmente como: “conchambrança”.</p> <p>Coisa considerada naturalíssima em todas as esferas sociais. Porque temos a peja de nos escandalizarmos com as más ações dos outros esquecendo nossos pequenos delitos quase inocentes, sob defesas ferrenhas do velho adágio popular: “Quem não furta, nem herda, tem merda”.</p>

Fonte: RAMOS, Benedito. *As nossas escolhas*. Gazeta de Alagoas, 28 de dezembro de 2012.

Para construir o texto, de caráter argumentativo, o retor projeta uma imagem (*ethos*) de sujeito que vai de encontro a diversos fatores que subvertem valores e direitos sociais, utiliza-se da **invenção**, buscando argumentos (*logos*) nos lugares da argumentação (*topoi*)⁶, a fim de proferir seu discurso sobre o assunto tratado – as nossas escolhas – e persuadir seu auditório social universal, por meio dos sentimentos de indignação, de arrependimento e vontade de

⁶Os lugares retóricos são definidos por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 94) como “depósitos de argumentos”. Há outros dois conceitos claros e possíveis: no primeiro, Santos (2011, p. 35) define: “Os lugares (*topoi*) são argumentos prontos que o defensor pode colocar em determinado momento do seu discurso”; no segundo, Cavalcanti (2011, p.67) esclarece: “Entendemos que os lugares retóricos são grandes estocagens de argumentos acessados sempre que pretendem estabelecer um acordo com o auditório”. Esses lugares da argumentação dividem-se em: lugar da quantidade, da qualidade, da ordem, da essência, da pessoa e do lugar, do existente, segundo Abreu (2004) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

mudar (*pathos*) que se pretende despertar nesse auditório, especificamente o público-leitor. Para tanto, o articulista recorre a fatores de âmbito social, quais sejam: a banalização da violência, o avanço do tráfico de entorpecentes, a impotência do Estado para gerir a segurança, a falta de segurança, o desacato às leis constitucionais, as explosões de bancos e a corrupção alarmante.

No primeiro parágrafo, tem-se o **exórdio**, pois o retor inicia o discurso, afirmando que as pessoas mantêm em sua memória a ideia de imutabilidade do destino. O articulista refuta a ideia de que o destino humano é imutável, já que vivenciar determinados acontecimentos é reflexo das práticas humanas, havendo causas e efeitos para as boas e más ações.

No segundo parágrafo, aparece a **narração**, por meio da qual o autor suscita uma reflexão entre os leitores, a partir de duas perguntas retóricas e expõe os fatos resultantes da vilania do ser humano: “O que somos hoje? Em que o século 21 nos transformou? O tempo nos fez mais intolerantes e cada vez mais sectários. A violência urbana ganhou *status* de terrorismo. O avanço do tráfico de entorpecentes não encontra barreiras. O Estado se tornou impotente para gerir a segurança do cidadão”.

A argumentação do retor avança e apresenta a **confirmação**, quando contesta a ideia de que as pessoas precisam passar por determinadas situações, pois, segundo ele, “tudo parece ter causa e efeito no mundo”, devido à vilania e aos atos contrários à ética, moral, educação, ao senso de responsabilidade e de humanidade das pessoas.

Esse canône retórico (a **confirmação**) aparece no terceiro, quarto e quinto parágrafos, em que o retor estabelece uma crítica à inércia e à negligência quanto a sérios problemas sociais e políticos, que precisam ser gerenciados pelo Estado. Nesse sentido, consolidar a ordem e combater a banalização da violência, explosões de bancos, apreensão de toneladas de drogas e corrupção alarmante, as agressões entre estudantes ou contra professores e de moradores de rua usuários de drogas constitui responsabilidade dos governantes, e os cidadãos têm o dever de exigir a efetivação de tais práticas.

Ao longo dos parágrafos 4, 5 e 6, o retor faz alusão ao título do texto e o justifica, quando atinge a ideia central do texto de forma mais evidente, ao falar em esvaimento da fé, do não olhar ao futuro com dignidade e honra e do não fazer escolhas coerentes que determinam um destino falacioso. Nessa parte, o articulista constrói uma **digressão**, com o intuito de apiedar e indignar o auditório (leitor), induzindo-o à mudança social e discursiva.

No sexto parágrafo, o retor finaliza o discurso (**peroração**) e reitera a importância da mudança social e discursiva, ao enfatizar que “Não é difícil reescrever a história de um país, de

um Estado ou município se fazemos boas escolhas, se o cidadão não se deixar envolver, compactuar com conchavavas”, o que comumente acontece em todas as esferas sociais.

A **elocução** é representada no texto por estratégias linguísticas e cognitivas, utilizadas pelo articulista para sistematizar o seu discurso. É um texto opinativo e midiático que circula na esfera jornalística, no qual predomina uma linguagem objetiva, crítica, a partir da qual se evidenciam questões sociais controversas e vão de encontro a uma sociedade mais sustentável e justa.

Quanto à **ação**, é o próprio discurso do articulista que se efetiva por intermédio da **disposição** dos argumentos; no discurso, o encadeamento da argumentação do orador efetiva-se pela **memória**. Destacam-se algumas questões de ordem textual-discursiva (questões sociais expressas nos atos de linguagem do retor), considerando que o texto redigido pelo articulista, e do qual o leitor se apropria, pertence à modalidade escrita.

Como se pôde comprovar, os resultados apontam para a presença de elementos persuasivos na estrutura do artigo de opinião. O quadro a seguir permite uma melhor visualização dos referidos elementos.

Quadro 2 – Resumo da análise do artigo opinativo “As nossas escolhas”

Artigo opinativo – As nossas escolhas	Partes constitutivas do Sistema Retórico
O retor (articulista) recorre a fatores de âmbito social, para justificar a situação-problema, quais sejam: a banalização da violência, o avanço do tráfico de entorpecentes, a impotência do Estado para gerir a segurança, a falta de segurança, o desacato às leis constitucionais, as explosões de bancos e a corrupção alarmante.	Invenção
Constituída pelos trechos seguintes, em que o discurso é disposto em várias partes, delineando a discussão.	Disposição
No 1º parágrafo, o retor inicia o discurso, afirmando que as pessoas mantêm em sua memória a ideia de imutabilidade do destino. O articulista refuta a ideia de que o destino humano é imutável, já que vivenciar determinados acontecimentos é reflexo das práticas humanas, havendo causas e efeitos para as boas e más ações.	Exórdio
No 2º parágrafo, o autor suscita uma reflexão entre os leitores, a partir de duas perguntas retóricas e expõe os fatos resultantes da vilania do ser humano: “O que somos hoje? Em que o século 21 nos transformou? O tempo nos fez mais intolerantes e cada vez mais sectários. A violência urbana ganhou <i>status</i> de terrorismo. O avanço do tráfico de entorpecentes não encontra	Narração

barreiras. O Estado se tornou impotente para gerir a segurança do cidadão”.	
O retor contesta a ideia de que as pessoas precisa passar por determinadas situações, pois, segundo ele, “tudo parece ter causa e efeito no mundo”, devido à vilania e aos atos contrários à ética, moral, educação, ao senso de responsabilidade e de humanidade das pessoas. A confirmação aparece no 3º, 4º e 5º parágrafos, em que o retor estabelece uma crítica à inércia e à negligência quanto a sérios problemas sociais e políticos da narração, que precisam ser gerenciados pelo Estado, por intermédio dos governantes.	Confirmação
Ao longo dos parágrafos 4, 5 e 6, o retor faz alusão ao título do texto e o justifica, quando atinge a ideia central do texto de forma mais evidente, ao falar em esvaimento da fé, do não olhar ao futuro com dignidade e honra e do não fazer escolhas coerentes que determinam um destino falacioso. Nessa parte, o articulista constrói uma digressão, com o intuito de apiedar e indignar o auditório (leitor), induzindo-o à mudança social e discursiva.	Digressão
No 6º parágrafo, o retor finaliza o discurso e reitera a importância da mudança social e discursiva, ao enfatizar que “Não é difícil reescrever a história de um país, de um Estado ou município se fazemos boas escolhas, se o cidadão não se deixar envolver, compactuar com conchavavas”, o que comumente acontece em todas as esferas sociais.	Peroração
Representada no texto por estratégias linguísticas e cognitivas, utilizadas pelo articulista para sistematizar o seu discurso. É um texto opinativo e midiático que circula na esfera jornalística, no qual predomina uma linguagem objetiva, crítica, a partir da qual se evidenciam questões sociais controversas e vão de encontro a uma sociedade mais sustentável e justa.	Elocação
O próprio discurso do articulista que se efetiva por intermédio da disposição dos argumentos. No discurso, o encadeamento da argumentação do orador efetiva-se pela memória . Destacam-se questões sociais expressas nos atos de linguagem do retor.	Ação e Memória

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

A **elocução** é representada no texto por estratégias linguísticas e cognitivas, utilizadas pelo articulista para sistematizar o seu discurso. É um texto opinativo e midiático que circula na esfera jornalística, no qual predomina uma linguagem objetiva, crítica, a partir da qual se evidenciam questões sociais controversas e vão de encontro a uma sociedade mais sustentável e justa.

Assim, verificou-se que o sistema retórico, por meio dos cânones, configura-se no artigo de opinião e funciona como elemento retórico-argumentativo no referido gênero textual, o que contribui para que o auditório social seja persuadido pelos argumentos do articulista/retor, com o intuito de o leitor aderir ao seu ponto de vista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que é possível a presença de elementos retóricos no artigo de opinião, os quais contribuem significativamente para a construção do caráter persuasivo da linguagem no referido gênero textual deste estudo. Desse modo, o artigo opinativo segue a linha retórica quanto à sua organização estrutural. O domínio dessa organização retórica implica dissertar/argumentar com objetividade e clareza.

Associar os estudos textuais aos estudos retóricos não é um fazer científico qualquer ou construir ciência sem propósito, mas é mostrar que os gêneros, ao circularem por uma dada esfera, assumem outras funções, além da acadêmica. Isso ressalta o quão fundamentais são as reflexões teóricas e críticas nas Ciências Humanas, as quais endossam seu papel ante a sociedade e o mundo.

Nesse tocante, há uma função social, quando as informações veiculadas, que tratam de questões político-sociais, são levadas ao público-leitor, por meio do retor/articulista. Isso implica dizer que o gênero midiático artigo de opinião caracteriza-se pela influência persuasiva, gerada pelo uso de argumentos do retor, para convencer o público que, por sua vez, tende a desenvolver a criticidade, o poder argumentativo e ampliar os conhecimentos de mundo do leitor (linguísticos e contextuais).

Por fim, com relação aos aspectos estrutural e social, a análise apontou que o viés social se caracteriza pelo uso das estratégias retóricas e dos argumentos do retor para persuadir o público-leitor, buscando incongruências sociais que interferem diretamente nos direitos socialmente adquiridos pelos cidadãos; o viés estrutural apresenta marcas de personalidade e assinatura de alguém exterior ou não ao jornal, dentre suas características redacionais, além de operadores argumentativos (conectores ou articuladores) – que orientam as intenções do retor, mas não constituíram o foco deste estudo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. 7. ed. Cotia: Ateliê, 2004.
- CANO, Rubén López. *Música y Retórica en el Barroco*. Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2000, 264 p.
- CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. Os topoi recorridos no gênero entrevista oral. In: SANTOS, Maria Francisca Oliveira; MELO, Deywid Wagner de. *Retórica e análise da conversação: um encontro possível em gêneros discursivos*. Maceió: EDUFAL, 2011.
- COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 2 ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Bookman; Artmed, 2009.
- KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.
- MELO, José Marques de. *Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro*. 3 ed. revista e ampliada. Campos de Jordão: Mantiqueira, 2003.
- MEYER, Bernard. *A arte de argumentar: com exercícios corrigidos*. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- MEYER, Michel. *A retórica*. Revisão técnica Lineide Salvador Mosca; Trad. Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.
- OLIVEIRA, Silvio Luiz de. *Tratado de Metodologia Científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses; revisão Maria Aparecida Bessana*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PERELMAN, Chaïm. *Retóricas*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REBOUL, Oliver. *Introdução à Retórica*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. *As marcas retórico-críticas no gênero editorial*. Maceió: EDUFAL, 2011.

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DO PARTIDO DA CAUSA OPERÁRIA: A LEGITIMAÇÃO DA VIOLÊNCIA COMO FORMA DE CHEGAR AO PODER

Gustavo Ribeiro Capibaribe

Doutorando em Desenvolvimento Local, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, Brasil. Mestre em Ciências Aeroespaciais, Universidade da Força Aérea (UNIFA), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Especialista em Direito Empresarial, Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Lorena, SP, Brasil. Graduado em História, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, Brasil. Graduado em Direito, Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Lorena, SP, Brasil. E-mail: gustavocapibaribe@outlook.com

Diego Senna dos Santos

Mestrando em Desenvolvimento Local, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, Brasil. Graduado em História, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, Brasil. E-mail: diegosenna1993@gmail.com

Suellen Alencar Rufino da Silva

Mestranda em Desenvolvimento Local, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, Brasil. Graduada em Direito, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, Brasil. E-mail: suellen.a.rufino@gmail.com

Maria Augusta de Castilho

Pós-doutora em Linguística e Doutora em Ciências Sociais - História do Brasil, ambos pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil. Mestre em História do Brasil. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Sagrado Coração de Jesus (FAFIL), Bauru, SP, Brasil. Especialista em Educação continuada em avaliação institucional, Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB), Brasília, DF, Brasil. Especialista em Aprendizagem cooperativa e tecnologia educacional, Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, DF, Brasil. Especialista em História, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Sagrado Coração de Jesus (FAFIL), Bauru, SP, Brasil. Graduada em História, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Sagrado Coração de Jesus (FAFIL), Bauru, SP, Brasil. Graduada em Estudos Sociais. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Sagrado Coração de Jesus (FAFIL), Bauru, SP, Brasil. E-mail: m.a.castilho@terra.com.br

RESUMO: O estudo apresenta uma abordagem sobre o Partido da Causa Operária (PCO), que é um partido político registrado no Tribunal Superior Eleitoral com viés ideológico de esquerda no espectro político. O trabalho executado teve como objetivo analisar uma reportagem veiculada no jornal eletrônico do partido (o Diário da Causa Operária), o qual apresenta como manchete a conclamação das massas para utilizar a violência como tomada do poder no Brasil. O método aplicado é o analítico com base na Análise Crítica do Discurso - ACD sob a ótica de Van Dijk (2013). Utilizou-se as categorias de análise dos tópicos discursivos: significados implícitos, representações discursivas sociais e discursos polarizadores. Os resultados demonstraram uma intensa polarização no discurso, com forte tendência ao uso da força física contra opositores políticos por parte do PCO.

PALAVRAS-CHAVE: Violência. Poder. Análise Crítica do Discurso.

ABSTRACT: The study presents an approach on the Party of the Workers' Cause (PCO), which is a political party registered in the Superior Electoral Court with its left ideology in the political spectrum. The work carried out had the objective of analyzing a report published in the Electronic Party Diary (the Diário da Causa Operária), or which presentation how to manage a mass conclusion to use violence as a seizure of power in Brazil. The applied method is the analytical based on Critical Discourse Analysis - ACD from the perspective of Van Dijk (2013). Used as categories of analysis of discursive topics: implicit meanings, social discursive representations and polarizing discourses. The results showed an intense polarization in the speech, with a strong tendency to use physical force against political opponents by the PCO.

KEYWORDS: Violence. Power. Critical Discourse Analysis.

INTRODUÇÃO

O Estado Democrático de Direito, opção política adotada pelo Brasil, postula pela inaceitabilidade da violência como forma de obtenção, manutenção e permanência no poder, daqueles aspirantes à cargos públicos e dos detentores de mandatos eletivos ou permanentes em posições na administração estatal. Verifica-se que a Constituição Federal, promulgada em 1988, em seu artigo 4º, incisos VI e VII, determinou que o Brasil, no âmbito internacional, irá reger pelos princípios da defesa da paz e solução pacífica dos conflitos.

Dessa forma, se as relações internacionais são regidas pela solução pacífica das controvérsias, por lógico as tensões internas devem ser pautadas no diálogo e em imposição de leis pré-concebidas, interpretadas e aplicadas visando o bem comum. A força por sua vez, só poderá, e deverá ser utilizada, em situações específicas, sempre previstas dentro do que estipula o

ordenamento jurídico.

Consoante a isso, ao particular só será permitido usá-la em casos muito peculiares; dentre eles destacam-se as excludentes de ilicitude, disciplinadas pelo artigo 23 do Código Penal. No entanto, nem sempre estas máximas são seguidas no mundo fenomênico da política brasileira.

A violência, em muitos momentos, é utilizada e defendida como forma de se alcançar o poder político. Portanto, será mostrado no decorrer deste artigo, que grupos formados e reconhecidos pela Justiça Eleitoral postulam a violência como forma legítima de se estabelecer no meio público e impor seu pensamento ideológico aos demais, mesmo contra a vontade destes.

Desse modo, a análise incidirá em mostrar que o uso de meios coercitivos legais, a força, só devem ser utilizados com respaldo no que a lei consigna, pois senão configura a violência. Diante disso o artigo visa evidenciar como o discurso do Partido da Causa Operária, inscrito no Tribunal Superior Eleitoral sob o número 29, versa em sentido contrário.

Assim, sob a ótica da Análise Crítica do Discurso, o estudo irá extrair do jornal eletrônico¹, o “Diário da Causa Operária”, uma publicação noticiária que demonstrará tais apontamentos. Ademais, utilizando-se as categorias de análise, vai ser verificado o que está por traz deste discurso.

PERSPECTIVA HISTÓRICA DA VIOLÊNCIA COMO MEIO DE CHEGADA AO PODER

A violência pode apresentar diversas facetas: a intimidação, a agressão física ou mesmo a guerra. Para Brugger (1969, p.203) “a guerra é uma luta violenta e com derramamento de sangue entre Estados Nacionais”. Essa é a guerra externa, também disciplinada pela Constituição Federal Brasileira (1988), que entregou ao Presidente da República, com aval legislativo, sua declaração, conforme artigo 49, inciso II, daquele diploma.

Carl Clausewitz (1780-1831) entendia que a guerra era a continuidade da diplomacia por outros meios. Ou seja, para ele, a negociação era finita; com sua incapacidade vinha a força bruta para solucionar a controvérsia. Esta doutrina surtiu grande efeito no meio político, tendo a História

¹ Disponível em: <https://www.causaoperaria.org.br/> acesso em 04/06/2020 20:44

vários exemplos onde a força foi usada para firmar determinado grupo no poder, e garantir sua permanência.

No cenário mundial, apesar de vários países possuírem eventos violentos no plano político, destacamos três momentos históricos onde a força foi usada em larga escala para um grupo político atingir o status de liderança interna hegemônica e nele permanecer até outra força o retirar de lá. A Revolução Bolchevique de 1917 é um deles.

Uma facção política conseguiu arregimentar seguidores em número suficiente e com capacidade letal o bastante (militares descontentes com o sofrimento imposto pelas contínuas derrotas militares russas na Primeira Guerra Mundial) para alijar do controle estatal a monarquia czarista que controlava o então Império Russo por quase 500 anos.

Em si, o uso de soldados e marinheiros armados para destituir o mandatário já é uma violência. Mas a continuidade do desenrolar histórico mostra que, para a conservação do poder, também é usada a força, mesmo para unicamente servir de marco simbólico. Ao perceberem que a pessoa do Czar Nicolau II e de sua família era o norte contrarrevolucionário, o uso do regicídio foi o meio empregado para conter a vontade de restauração monárquica.

Neste mesmo viés, seguiu um dos líderes revolucionários, Joseph Stálin. Além de determinar o assassinato de seu principal opositor, Trotsky, realizou uma purga no Exército Soviético, moldando-o ao seu interesse, ao executar todos aqueles que, no seu entendimento, representavam uma ameaça ao seu poder. Mesmo encoberta pela aparência de legalidade, ao instituir julgamentos públicos, a violência institucional era a tônica do governo stalinista.

Ainda no esteio da Grande Guerra de 1914-1918, os Fascistas de Benito Mussolini, na Itália, não olvidaram em usar da violência para atingir seu objetivo, controlar o Estado, e, depois, destruir qualquer oposição ao regime que se instalava. A chamada “Marcha sobre Roma” foi uma demonstração de força e uma ameaça feita pelos partidários de Mussolini. Ao ser chamado para compor um governo pelo Rei, cuidou de esmagar com força seus oponentes, extirpando qualquer contraponto às suas ideias.

Na Alemanha, Adolf Hitler também fez largo uso da força bruta para impor suas ideias. As tropas de Choque (SD) constantemente envolviam-se em disputas violentas com seus rivais, como socialistas, comunistas, etc. Apesar de sua chegada ao poder se dar por meio democrático (eleições), tão logo lá chegou, iniciou uma campanha violenta para expurgar qualquer opositor,

real ou imaginário, culminado na “Noite das Facas Longas”² (01 de julho de 1934), uma sequência de assassinatos brutais, onde antigos desafetos de Hitler foram mortos, deixando livre o caminho para a constituição de uma ferrenha ditadura.

No âmbito brasileiro a violência também foi amplamente usada como meio persuasivo e intimidador para se atingir e consolidar o poder. Se considerarmos apenas a contemporaneidade de Stalin, Mussolini e Hitler, encontramos no Brasil a Revolução de 1930, quando um grupo armado, liderado por Getúlio Vargas, depõe Washington Luís, Presidente legítimo, eleito democraticamente (para os padrões da época). Dois anos após esse levante, foi a vez de São Paulo recorrer às armas para defender seus interesses. Em 1937, Vargas, já consolidado no poder, e sem interesse em deixá-lo, instaura uma ditadura, o “Estado Novo”, onde a censura, a tortura e a perseguição a inimigos políticos foram estudadas nos compêndios de História.

Desta forma, o tema da violência na política não é episódico e merece ser estudado dentro dos métodos da ACD. Daí ser importante descrevemo-los.

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E SUAS CATEGORIAS

Análise Crítica do Discurso (ACD), é uma possibilidade teórica a qual podemos trabalhar com os discursos. Dentro das conceituações mais abordadas é recorrente a utilização do termo “perspectiva teórica” a qual trabalham FAIRCLOUGH (2012) e VAN DIJK (2013). A dificuldade de uma conceituação se dá ao fato da complexidade de tal perspectiva. Tentaremos neste tópico discorrer sobre olhar crítico apresentado aos discursos e as categorias utilizadas para análise, com o aporte principal de ACD de Teun VAN DIJK (2013).

Diferentemente de Análise de Discurso AD, que objetiva a análise em um segmento puramente gramatical, ACD possui uma característica analítica mais ampla não recusando o modelo gramatical mas ampliando a gama de análise. Assim, todo o modelo contextual a qual o discurso é produzido e reproduzido tem grande significância para ACD. Mas quais discursos estamos falando? Estamos tratando dos mais diversos discursos (Político, Religioso, Empresarial,

² Em alemão “Nacht der langen Messer”. Tradução dos autores

Midiático) produzidos em âmbito social que tem ressonância nos modelos mentais individuais e coletivos, o que VAN DIJK (2013) define como triângulo discurso - sociedade - cognição. Por definição, a palavra discurso no dicionário trata-se de:

Exposição de ideias, proferida em público, feita de improviso ou antecipadamente escrita com esse propósito; oração, fala. Maneira própria de se expressar através da fala: seu discurso era caótico. Conjunto de sentenças e enunciados que demonstram o modo comportamental ou as ações particulares de um grupo, ideologia, assunto etc.: discurso religioso. (DISCURSO, 2020)

O discurso como evento comunicativo é produzido nas relações sociais. A ACD preocupa-se com o discurso no âmbito social, e os efeitos sobre os modelos mentais individuais e coletivos, da mesma forma que é resultado dos modelos mentais, Triângulo discurso - sociedade - cognição de VAN DIJK (2013). É uma perspectiva de análise com um objetivo, e bem sistematizada. VAN DIJK (2013) destaca ainda que ACD é uma perspectiva teórica crítica sobre os discursos, e não uma abordagem, um método, uma linha de pesquisa ou teoria, na qual tenham procedimentos prontos a serem seguidos como uma receita aplicável e imutável a ser utilizada.

Começo dizendo o que a ACD não é. Ela não é uma linha de pesquisa dentre outras, como a gramática gerativo-transformacional ou a linguística sistêmico-funcional, nem é uma subárea da análise do discurso como a psicologia discursiva ou a análise da conversação. Não é um método, tampouco uma teoria que possa ser aplicada diretamente aos problemas sociais. A ACD pode ser aplicada em combinação com qualquer tipo de abordagem ou subárea das ciências humanas e das ciências sociais. (VAN DIJK, 2013, p.353)

Esta perspectiva apresenta um olhar crítico ao discurso com análises estruturadas, busca evidenciar a legitimação dos discursos de poder por meio da língua oral, escrita, simbólica ou corporal. Os discursos que são produzidos no espaço social e que possuem relação direta com a cognição coletiva ou individual, onde há interação mútua entre essas dimensões.

O que penso a respeito da ACD não se limita apenas aos aspectos social e cognitivo ou a uma combinação dessas duas dimensões. Interesse-me, em especial, pela fascinante interface sociocognitiva da análise do discurso. (VAN DIJK, 2013, p.354)

Entendendo esse universo analítico possibilitado pela ACD, pode-se racionalizar que essa maior amplitude analítica sob o discurso possibilita avançar além conjuntura gramatical de regras

e funcionamento da língua e compreender as circunstâncias a qual foi produzido, reproduzido o discurso e a intenção deste. Tal desdobramento possibilita o entendimento de discursos textuais, dialéticos, simbólicos de uma maneira mais plena. Com uma maior abrangência de análise a ACD possibilita uma interdisciplinaridade onde outras áreas podem contribuir aos estudos sobre os discursos, com grande relevância para áreas como a Sociologia, Filosofia, História, Ciências Sociais, Antropologia, Direito, Psicologia. Ramos que tem como objeto de estudo o homem em suas mais amplas áreas de relacionamento humano social.

Sem ecletismo, mas os bons estudos, especialmente na ACD, deveriam reunir os melhores trabalhos de pessoas, disciplinas, países, culturas e linhas de pesquisa diferentes, famosas ou não. Em outras palavras, a ACD deveria ser essencialmente diversa e multidisciplinar. (VAN DIJK, 2013, p. 352)

Discurso compreendido em uma esfera ampla que possa ser analisado por diversas áreas, cada uma utilizando de estratégias e métodos sistematizados para maior compreensão contextual. A ACD para VAN DIJK (2013, p.353) destaca que: “suas teorias multidisciplinares devem levar em consideração as complexas relações entre as estruturas discursivas e os problemas sociais. Sem metodologias explícitas e sistemáticas, nenhuma descrição social útil ou observação confiável pode ser feita.”

Determinando tais preceitos, Van Dijk (2013) compreende que análise crítica ao discurso deve apresentar um caráter em defesa a grupos sociais que por meio de discursos de poder são oprimidos, tendo ACD, uma função analítica de denunciar os abusos e mecanismos de dominação legitimados por discursos, e ser solidária aos que não conseguem se defender dessa sistemática.

Todo discurso possui intencionalidade e é direcionado a um leitor, ouvinte (público), os discursos políticos partidários possuem vertentes e causas a qual defendem, a grande questão é o poder exercido por meio destes discursos que visam influenciar a opinião pública, por vezes manipular as massas, ou legitimar práticas opressivas aos que se opõe aos mesmos ideais. Essas práticas se justificam a uma causa defendida e considerada finalidade imprescindível. O que buscamos evidenciar no decorrer do texto são os efeitos que a prática discursiva possui no âmbito social e principalmente o caráter de poder intrínseco ao discurso.

Esse caráter de poder atribuído ao discurso evidencia a relação de grupos dominantes e grupos dominados, um jogo de forças no qual o discurso estabelece papel fundamental. E nesse

jogo de forças o grupo que detém o poder discursivo possui grande vantagem e influência no controle das relações dominantes e dominados. Para entender melhor essas relações estabelecidas por meio do poder exercido pelo discurso, iremos apresentar algumas categorias de análises propostas por Van Dijk e que são aportes deste estudo.

As estruturas discursivas eminentemente são compostas pela relação texto e contexto para uma boa ACD é necessário delimitar quais estruturas analíticas serão utilizadas, que correspondem e darão respostas ao problema de estudo no discurso.

Assim, o tom ou a entonação, a ordem das palavras, a seleção lexical, a coerência, os movimentos semânticos locais, a seleção tópica, os atos de fala, a organização esquemática, as figuras retóricas e as várias formas de interação são, em princípio, sensíveis ao controle do falante ou escritor.(VAN DIJK, 2013, p.356)

No modelo contextual a estruturação do discurso pode variar em relação ao poder atribuído a quem detém o evento comunicativo. Neste modelo devemos observar algumas questões como, quem escreve ou profere um discurso, qual seu objetivo, em que período temporal ou circunstâncias e para quem é direcionado o evento comunicativo? esses questionamentos nos possibilita uma compreensão contextual mais ampla.

Dentro deste modelo proposto por VAN DIJK (2013), existem níveis de contexto, sendo este global e local. Assim, o contexto global é amplo e é diretamente relacionado e definido, pois, segundo VAN DIJK (2013, p.366), “ [...] pelas estruturas históricas, culturais, políticas, sociais, presentes em um evento comunicativo.” Já o modelo de contexto local, “[...] é geralmente definido em termos de propriedades da situação interacional imediata em que o evento comunicativo ocorre.” Outra observação a este modelo apresentado por Van Dijk, é levar em conta os modelos cognitivos, novamente perceber a tríade sócio-cognitiva do discurso.

No campo de análise podemos utilizar o modelo polarizador. Os discursos políticos partidários por vezes são parciais e buscam evidenciar aspectos positivos que legitimam suas causas, em oposição a causas ou ideologias de outros partidos. Este modelo evidencia as relações enviesadas de grupos, o tensionamento que o texto pode assumir. A este ponto Van Dijk (2013) deixa claro que nas relações enviesadas do discurso, é de grande relevância analisar a seção lexical utilizadas no evento comunicativo, de modo que a escolha das palavras evidencia a manutenção do poder discursivo (verbal ou não verbal).

Ao analisar a polarização ou seja os grupos “eles e nós” a ACD na concepção de VAN DIJK (2013) destaca que se deve observar criticamente a relação entre o endogrupo e exogrupo na prática discursiva. Os adjetivos positivos que são exaltados do endogrupo ou negativos que são invisibilizados, tanto quanto os aspectos negativos do exogrupo que são exaltados e os adjetivos positivos deles que não aparecem no discurso, esse tensionamento para Van Dijk deve ser analisado criticamente.

Outro caminho apontado em ACD é a macroestruturas semânticas, extraíndo as partes principais do texto/fala, palavras com maior importância que representam a ideia central do discurso e organizá las em tópicos. VAN DIJK (2013, p.366) assevera que: “os tópicos são os significados que os usuários da língua instituem na produção e compreensão do discurso, o “essencial” que será lembrado.” A sumarização deve hierarquizar os tópicos de maior para os de menor relevância.

Dentre todas as possibilidades que a ACD nos proporciona, temos que ter um olhar mais aguçado a dimensão da semiótica, os sinais e os significantes simbólicos. esse simbolismo não é apresentado de maneira explícita, e essa implicitude é carregada de intencionalidade. Na semiótica as formas, cores, símbolos são de grande significância e ressona nos modelos mentais individuais e coletivos.

A gama de categorias que podem ser utilizadas em um estudo de ACD é muito ampla, não se limitando a estas apresentadas. Tais categorias evidenciadas aqui, são parte de muitas possibilidades apresentadas por Teun VAN DIJK (2013), sendo estas categorias essenciais para análise crítica do discurso, que neste texto tem como objeto de estudo o discurso do Partido da Causa Operária.

DISCURSO DO PARTIDO DA CAUSA OPERÁRIA SOB A ÓTICA DA ACD

Nesta conjuntura, a Análise Crítica do Discurso consolidada sob o viés de diversas categorias, constrói-se em uma dialética do individual e social, na medida em que este orienta aquele, o que por consequência acabam se modificando. Desse modo, o discurso se apresenta como um importante aspecto no corpo social, o que propicia relações entre as pessoas, crenças, valores,

histórias, ações, dentre outros. (PAGLIUCHI DA SILVEIRA, 2017)

A este respeito faz-se necessário verificar que a linguagem empregada no discurso é uma das formas de transmissão do poder, mesmo em textos considerados neutros, cujo o intuito é passar uma informação como reportagens de jornais, relatórios, entrevistas, nota-se uma articulação para disseminar uma ideologia e legitimar o poder. No entanto, é preciso uma leitura apurada para compreender as implicitudes do texto, e entender os interesses por traz, a posição ideológica e discursiva. (KRESS; LEEWEN, 2006)

Tais autores, propõem também, que por meio da utilização da semiótica consegue-se extrair uma análise dos discursos em textos verbais e não verbais, pela a escolha das imagens, cores, linguagem empregada, o que se constata a implementação do poder. Nesse sentido, por meio da construção do discurso e a escolha sobre cada um destes aspectos, os significados vão sendo materializados e atinge-se o objetivo proposto.

Diante desta análise, salienta-se as palavras de Bomfante dos Santos (2017, p. 163), enfatizando que:

Para a análise dos textos deve-se levar em consideração todos os modos semióticos que o compõem e é necessário que se una a questão da imagem e do texto verbal à questão social imbricada nas relações de poder existentes. Quando escrevemos um texto fazemos escolhas com o objetivo de atingir o leitor e nossos propósitos. O mesmo é feito em relação aos textos não-verbais. Textos como anúncios publicitários, altamente multimodais, são caracterizados pela combinação de modos semióticos como layout, cores, tipografia e imagens, sendo relevantes no processo de leitura e interpretação em um dado contexto.

Nessa perspectiva, a utilização de recursos linguísticos-discursivos somado com os visuais, ou seja, a articulação das palavras a imagem, tem o fim de dar ao discurso os múltiplos sentidos. Logo, na Análise Crítica do Discurso, se deve fazer a intersecção entre as questões sociais e os aspectos semióticos presentes no discurso, e suas articulações na representação de dominação, pois isso facilita a real compreensão dos problemas e potenciais efeitos ideológicos que se quer transmitir. (GARCIA DA SILVA; RAMALHO, 2016)

À vista disso, faz-se importante analisar uma matéria que foi extraída do jornal eletrônico do Partido da Causa Operária, em que se pode notar as articulações das palavras e imagem com o que está por traz do discurso. Assim, por meio das categorias da ACD como o discurso polarizador, implicitudes e microestruturas além do uso da semiótica, verifica-se a disseminação ideológica,

legitimação da violência e poder.

A esse respeito, menciona-se a matéria publicada em 24 de novembro de 2019, que trouxe o seguinte título e imagem:

**Olho por olho, dente por dente
Preparar as massas para o enfrentamento**

**A direita se prepara para esmagar o movimento, as massas
devem responder à altura.**



O povo latino americano se levanta contra o golpe

Fonte: Disponível em: <https://www.causaoperaria.org.br/coluna-188> .Acesso em 12/07/2020

A manchete remete a lei de Talião “olho por olho dente por dente”, trazendo a ideia de retribuir o mal causado na mesma proporção. Portanto, nesse aporte, vale transcrever as palavras de DUARTE (2009, p.76):

A própria palavra Talião, que vem do latim talio, significa “tal” ou “igual” e reforça essa tese, ao menos teórica, de equilíbrio. O problema é que nós não encontramos na prática esta mesma clareza da teoria e, por isso, a Lei de Talião assumiu posições bem mais próximas de cada extremidade do que da exata medida que se buscava. Dessa forma, no decorrer da história ela permitiu prolongamentos ou demasiado agressivos. No seu desenvolvimento histórico, nós observamos que as punições mais grotescas e, também, as mais brandas foram evocadas sempre em nome da necessidade de punir para se realizar um bem aparentemente maior.

Infere-se que neste período buscava-se uma retribuição, uma vez que punia o autor do fato delitivo na mesma medida de sua prática, e para tanto, poderia ser aplicadas sanções cruéis a fim de cumprir a justiça. Logo, a escolha do autor em trazer esta lei, remete a ideia da vingança, de retribuir com o uso da violência o mal, que aparentemente, a outra vertente política gera, sendo tolerável tal ação para realizar um bem social.

VAN DIJK (2013), estabelece que o discurso está ligado a sociedade e cognição, sendo que, com relação a este último aspecto, muitas vezes o inventor de um texto utiliza-se de expressões genéricas, abstratas, que faz parte do conhecimento social, além do uso de modelos mentais, para aproximar o leitor da ideia que está sendo transmitida. Desse modo, constata-se da referida matéria, que o intuito é fazer com que o legente coadune por meio de suas representações na mente, a opinião propagada.

Em continuidade a análise, no título nota-se que algumas palavras escolhidas transmitem o viés ideológico, a polarização, que traz alusão de que “as massas” que representa a sociedade, devem lutar contra o grupo dominante que seria então “a direita”. Isto posto, VAN DIJK (2013) na ACD verifica como a seleção lexical empregada, demonstra o conteúdo que o autor pretende passar, a ordem que coloca, a eleição dos termos, o que se quer destacar, até a utilização dos implícitos, são estratégias nas representações discursivas.

Dessa forma, observamos a presença do discurso polarizador na matéria, como se estivesse dois lados, o lado do bem e do mal, por isso, conforme o texto jornalístico, é preciso se preparar para o enfrentamento “a altura”, “esmagando” o movimento de direita. A forma discursiva com o pano de fundo da violência, também é retratada na escolha da imagem.

A respeito do texto não verbal, em consonância com o texto escrito, representa a polarização, a violência, e o sentido de dominado e dominante. Por meio do uso da semiótica, constata-se que as cores, a imagem, propõe um sentido de luta, pois se enxerga fumaças, bandeiras, aglomeração de pessoas, cartazes, o que propõe a ideia de patriotismo, de luta, que a sociedade está unida contra a dominação do governo.

Sobre os atores, VAN DIJK (2013, p. 376) demonstra que “são categorias constituintes das situações sociais”, ou seja, como são representados nas interações comunicativas no discurso. Na matéria, observa-se atores políticos, que não estão demonstrados de maneira direta, mas que as ditas massas, são essenciais para reverter o quadro até então instalado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Análise Crítica do Discurso e suas categorias, consegue apurar e compreender o contexto social da sociedade brasileira, a ideologia que se quer transmitir, por meio dos recursos linguísticos do texto verbal e da imagem se entende a essência e o objetivo do autor no discurso.

Qual seria, pois, esse objetivo? Infere-se que o discurso é voltado para o grupo de militantes do movimento postulado pelo PCO e tem por objetivo incentive-los a uma defesa aguerrida de seus ideais. Do seu discurso podemos notar também dois pontos importantes de sua postura.

O primeiro deles é a não aceitação do pensamento tido como de direita, visto contra os interesses do povo brasileiro, apesar de não definir exatamente o que seja povo brasileiro nem tampouco considere os seus opositores como nacionais, praticamente extirpando sua nacionalidade ou tendo-os como traidores.

O segundo aspecto a ser visto no discurso do partido é a descrença no desenrolar democrático como meio de solução dos impasses políticos da nação. Para seus membros, somente o enfrentamento direto com seus adversários pode surtir algum efeito. Apesar de vivermos num contexto democrático, onde as diversas formas de pensar devem conviver com as demais, um pensamento que exclua os demais estaria em dissonância com o pacto legislativo aceito e, em tese, poderia ser entendido como ilegal e, portanto, inaceitável aos olhos da lei.

Assim, na perspectiva da ACD, o discurso do PCO é incluído naqueles tidos como polarizadores e tem por objetivo, o convencimento de seus membros acerca da consistência e pertinência de seus propósitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOMFANTE DOS SANTOS, Zaira. **O ensino de leitura em língua adicional sob a ótica das multimodalidades**. Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, n. 2, p. 151-171, maio 2017. ISSN 2526-2688. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/15758/0>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRUGGER, Walter. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora Herder, 1969.

DISCURSO. **Dicionário online de português**, abril. 2019. Disponível em:
<https://www.dicio.com.br/discurso/>. Acesso em 07/06/2020.

DUARTE, Melina. **A Lei de Talião e o princípio de igualdade entre crime e punição na Filosofia do Direito de Hegel**. Revista Eletrônica Estudos Hegelianos, Ano 6, nº10, Junho-2009: 75-85 Disponível em: <<http://www.hegelbrasil.org/Reh10/melina.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. **ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO COMO MÉTODO EM PESQUISA SOCIAL CIENTÍFICA /CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS AS A METHOD IN SOCIAL SCIENTIFIC RESEARCH**. Revista Linha d'Água, n. 25 (2), p. 307-329, 2012.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 30: Historiografia e História**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1970.

FORJAZ, Maria Cecília Spina. **Tenentismo e Forças Armadas na Revolução de 30**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

GARCIA DA SILVA, Denize Elena; RAMALHO, Viviane. **Discurso, imagem e texto verbal: uma perspectiva crítica da multimodalidade**. Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 7-29, jul. 2016. ISSN 2447-9543. Disponible en: <<http://raled.comunidadaled.org/index.php/raled/article/view/75/77>>. Fecha de acceso: 20 jun. 2020 < doi:<http://dx.doi.org/10.35956/v.12.n1.2012.p.7-29> >.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo Van. **Reading imagens: the grammar of visual**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

SCHNEIDER, Fernando. **História das doutrinas militares**. São Paulo: Difusão Editorial, 1975.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: De Getúlio Vargas a Castelo Branco, 1930-1964**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

VAN DIJK, Teun A. **ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO MULTIDISCIPLINAR: UM APELO EM FAVOR DA DIVERSIDADE/MULTIDISCIPLINARY CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS: A PLEA FOR DIVERSITY**. Revista Linha d'Água, n. 26 (2), p. 351-381, 2013.

AS (INTER)RELAÇÕES DE AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO E NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Maria Alzira Leite

Doutora. Profa. PPGEd Universidade Tuiuti do
Paraná - UTP

Márcia Cristina Voges

Doutoranda. Pontifícia Universidade Católica do
Rio Grande do Sul - PUCRG

RESUMO: O atual contexto nos convida a repensar o trabalho, as estratégias de ensino e as práticas pedagógicas. Assim, neste artigo, abre-se um espaço de reflexão sobre as possibilidades de interação, considerando uma concepção afetiva, na educação a distância. E, nesse ponto, objetiva-se discutir como as (inter)relações de afetividade podem se constituir no ambiente virtual de aprendizagem e o que isso pode revelar sobre o uso da imagem desse profissional no exercício de sua atividade. Para isso, privilegia-se as noções de (inter) subjetividade na linguagem (BENVENISTE, 1988, 1989); de *ethos* (MAINGUENEAU, 2002); em (WALLON, 2007) e (MAHONEY; ALMEIDA, 2010), a afetividade na construção do sujeito que se faz pela interação com outros sujeitos. Ao longo do estudo, é possível dizer que a afetividade, no ambiente virtual de aprendizagem, pode potencializar as interações, haja vista o ensino e a aprendizagem, na modalidade a distância.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino a distância. Afetividade. Ambiente virtual de aprendizagem.

ABSTRACT: The current context invites us to think work, teaching strategies and pedagogical practices. Thus, this article opens up a space for reflection on the possibilities of interaction, considering an affective conception, in distance education. And, at his point, the objective is to discuss how the (inter)relationships of affection can be constituted in the virtual learning environment and what this can reveal about the use of the image of this professional in the exercise of his activity. For this, the notions of (inter)subjectivity in language are privileged (BENVENISTE, 1988, 1989); in (WALLON, 2007) and (MAHONEY; ALMEIDA, 2010), the affectivity in the construction of the subject that is made by the interaction with other subjects. Throughout the study, it is possible to say that affectivity, in the virtual learning environment, can enhance interactions, given the teaching and learning, in the distance mode.

KEYWORDS: distance learning. Affectivity. Virtual learning environment.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O uso crescente da internet abriu espaço para um sistema de ensino virtual – a distância. Nessa esteira, um novo conceito em educação, pautado numa transformação digital, tenta promover acessibilidade às aulas, tanto de maneira síncrona ou assíncrona.

É possível dizer que a educação a distância – EaD veio para oferecer diferentes possibilidades em prol de um aprendizado, tendo em vista os recursos de internet, redes sociais, teleconferência, videoconferência, entre outros. Essa modalidade “se estabeleceu na sociedade moderna como um espaço de aprendizado, mas, sobretudo, de oportunidades e desafios.” (FERREIRA, 2015, p.13).

Diante desse quadro, no qual as novas tecnologias estão imbricadas numa teia globalizada e híbrida, surgem novas representações para os professores: o docente-tutor, ou, tutor; professor orientador e/ou especialista na tela.

Observa-se, nesse sentido, uma possibilidade de ressignificação das imagens do educador, pois o seu saber fazer se pautará em gestos profissionais, centrados também em um saber agir. Nessa linha, como exemplo, podemos citar o trabalho/docência no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

O AVA tenta simular uma sala de aula, envolvendo sistemas instrucionais que possibilitam um espaço de aprendizagem, interação, comunicação e cooperação. Em geral, não exige profissionais com domínio aprofundado de informática. Todavia, é necessário um curso de formação que privilegie a sua prática de uso. Diante do exposto, e, com intuito de contribuir com as discussões em torno da imagem docente e o que a compõe como o trabalho e a afetividade, objetiva-se neste texto abrir um espaço de reflexão sobre o ser professor, reconfigurado como tutor, em possíveis interações no ambiente virtual de aprendizagem.

Ainda nesse viés, ao longo do estudo, busca-se discutir como as (inter)relações de afetividade podem se constituir no ambiente virtual de aprendizagem e o que isso revela sobre o uso da imagem desse profissional no exercício de sua atividade. Preliminarmente, podemos conjecturar que uma imagem de professor é construída no discurso, designada pelo termo *ethos*. Essa imagem se depreende não só pelas pistas dos modos de dizer, mas também, pela maneira de se enunciar algo.

Esta seção em curso tem como finalidade expor a proposta de trabalho e os objetivos, sob a perspectiva teórica de estudos enunciativo-discursivos, dialogando, ainda, com a concepção de afetividade na aprendizagem. A segunda nos convida a pensar sobre a constituição e a projeção de um “eu” na relação discursiva. Discorre, então, de maneira geral, sobre esse campo de estudos, a fim de apresentar as noções de (inter) subjetividade na linguagem (BENVENISTE, 1988, 1989); de *ethos* (MAINGUENEAU, 2002); em (WALLON, 2007) e (MAHONEY; ALMEIDA, 2010), a afetividade na construção do sujeito que se faz pela interação com outros sujeitos. A terceira traz concepções sobre a afetividade nas (inter)relações constituídas no AVA e a quarta oferece um panorama sobre o trabalho do tutor no ambiente virtual. Nas considerações finais, apresentamos as nossas ponderações sobre o trabalho do tutor e possíveis retomadas para investigações futuras.

Destacamos que a apropriação da transformação digital pode corroborar com posicionamentos ligados ao afeto no ambiente virtual, como mola propulsora para bons resultados no campo das interações, haja vista o ensino e a aprendizagem.

A (INTER)SUBJETIVIDADE NA LINGUAGEM

A enunciação instaura duas “figuras” igualmente necessárias: uma origem e outra, destino da enunciação, o que implica o reconhecimento de uma dependência mútua entre o enunciador (eu) e o alocutário (tu). “A consciência de si só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego o ‘eu’ a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um tu”, na concepção de Benveniste (1989, p. 86).

Para Benveniste (1988, p. 285), “a linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou”. Segundo o autor, “não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a [...]; “é um homem falando com outro homem que encontramos no mundo”. Assim, “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”, afirma Benveniste (1988, p. 286).

Nessa sequência, enunciar é necessariamente mostrar-se primeiro e tomar posição em face dos outros quanto aos objetos representados através de si mesmo. “O sujeito de Benveniste não comunica apenas; ele é identificado por seu ato ao se representar, realizando-o” (DAHLET, 1997, p. 185). Um pronome pessoal como ‘eu’ não tem sentido

descritivo sem referência a seu emprego. ‘Eu’ é o termo com o qual um falante se designa no seu ato de fala. A partir daí, Benveniste comprova que o fundamento da subjetividade está no exercício da linguagem, que permite a cada locutor “apropriar-se” designando-se como “eu”. Logo, a subjetividade é entendida aqui como a capacidade de o locutor se propor como sujeito do seu discurso em uma relação de reversibilidade com o “tu”. (BENVENISTE, 1988).

É na intersubjetividade que se viabiliza o uso da língua no sistema teórico benvenistiano, o que implica o reconhecimento do caráter dialógico como inerente à língua. Assim, o conceito de intersubjetividade, em Benveniste, comporta o de subjetividade. O autor promove avanços significativos nas pesquisas em discurso, abrindo um campo de estudos fecundos sobre questões relativas à subjetividade. (BENVENISTE, 1988).

Maingueneau (2002) propõem algumas noções para aplicação no âmbito do discurso, como a de cena enunciativa, noção ampla que engloba a de cenografia. O conceito de *ethos* tem relação com o de cenografia, e, será apresentado brevemente, aqui, com os elementos que constituem a cena enunciativa. Segundo Maingueneau (2002, p. 95), os enunciados são produto de uma enunciação que implica uma cena.

A noção de cena é utilizada para referir o modo pelo qual o discurso constrói uma representação de sua própria situação de enunciação. A cena enunciativa é constituída por três cenas: a) uma cena englobante, que corresponde ao tipo de discurso; b) uma cena genérica, que corresponde a um gênero de discurso, e c) uma cenografia, correspondente a uma cena constituída pelo texto e que está ligada à atuação dos enunciadores, que se efetua via enunciação. É nessa conjuntura que a noção de *ethos* encontra lugar; ele está ligado ao ato de enunciação e é um elemento da cenografia. (MAINGUENEAU, 2002)

É a enunciação que, ao se desenvolver, “esforça-se para constituir progressivamente o seu próprio dispositivo de fala” (MAINGUENEAU, 2002, p. 87). Ele acrescenta à noção teatral de “cena” a de “grafia”, ou seja, a de “inscrição”, para dar a ideia de que a cena enunciativa não é um quadro que emoldura o discurso, mas um processo que instaura o próprio dispositivo de fala. É na cenografia que a noção de *ethos* está implicada. A cenografia, para o autor, não se confunde com cenário, que poderia dar a ideia de que o discurso aparece inesperadamente no interior de um espaço já construído e independente

dele. O plano da cenografia é o da “correspondência particular, que põe em contato dois indivíduos que mantêm uma relação pessoal” (MAINGUENEAU, 2002, p. 91).

A cena enunciativa, para Maingueneau (2002), não está ligada ao saber extralinguístico que agregaria sentido ao componente linguístico, mas ao que legitima o enunciado, por sua maneira peculiar de dispor os elementos do quadro enunciativo: enunciador, coenunciador, tempo e lugar.

A antiga Retórica designava pelo termo *ethos* a construção das imagens de si no discurso, destinada a garantir o sucesso da argumentação oratória. O *ethos* constitui, para Aristóteles, a mais importante das três provas engendradas pelo discurso – *logos*, *ethos* e *pathos* – e está intimamente ligado à persuasão. Na retórica, a noção tem um sentido moral, podendo-se dizer que o orador que mostra um *ethos* honesto tem mais crédito junto ao auditório – e também um sentido mais neutro – podendo-se falar de *ethos* rude, *ethos* culto etc. (EGGS, 2005, p. 29). As diferentes teorias do discurso e da pragmática retomam a noção de *ethos*, de um modo geral, remetendo-a ao discurso argumentativo. Na perspectiva de Maingueneau (2002, 2005), a noção de *ethos* retoma suas categorias de cena e de cenografia, e procura mostrar que o *ethos* é parte de toda troca verbal (AMOSSY, 2005, p. 24).

Esses estudos mostram que o enunciador faz a língua funcionar por um ato de utilização que o implica, isto é, o sujeito diz-se ao dizer. A personalidade do enunciador pode se revelar na enunciação. A construção de uma imagem de si está ligada à enunciação posta em foco pelos estudos de Benveniste. O conceito de *ethos* é válido para qualquer discurso, mesmo para o escrito. No texto escrito, um tom dá autoridade ao que é dito e esse tom permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciador, pode revelar a “personalidade” do enunciador por meio da enunciação (MAINGUENEAU, 2002). O discurso, nessa perspectiva, não se destina a ser contemplado, configurando-se como enunciação dirigida a um coenunciador que é preciso mobilizar, fazendo-o aderir “fisicamente” a um determinado universo de sentido (TEIXEIRA, 2001, p. 99). A eficácia do *ethos* se deve ao fato de que ele envolve de alguma forma a enunciação, sem estar explícito no enunciado.

Para Maingueneau (2002, p.17), “o universo de sentido propiciado pelo discurso impõe-se tanto pelo *ethos* como pelas ‘ideias’ que transmite”. Essas ideias se apresentam por intermédio de uma maneira de dizer que remete a uma maneira de ser, à participação

imaginária em uma experiência vivida. O *ethos* participa da cenografia, conferindo-lhe o tom que permite ao leitor/ouvinte construir uma representação do enunciador. Ele está ligado aos efeitos de sentido produzidos pela enunciação, considerando-se o diálogo entre enunciador e coenunciador e a imagem que ambos constroem. Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu auto retrato, detalhe suas qualidades e nem mesmo que fale explicitamente de si [...]. A apresentação de si não se limita a uma técnica apreendida a um artifício: ela se efetua, frequentemente, à revelia dos parceiros, nas trocas verbais mais corriqueiras e mais pessoais. (AMOSSY, 2005, p. 9).

A maneira de dizer autoriza a construção de uma imagem de si/do outro, que pode ser apreendida a partir de diversos índices discursivos. Esses índices, que vão desde o gênero de discurso à consideração dos níveis de língua, do ritmo, da entonação, das escolhas lexicais, das construções sintáticas, permitem reconstruir a cenografia de um discurso. Posto isso, a subjetividade é apresentada como resultante de uma relação de intersubjetividade, então, pode-se dizer que, na enunciação, há uma relação de interdependência entre as imagens dos coenunciadores que ali se instituem. Então, o enunciador, ao projetar uma imagem de si, posiciona o outro em um dado lugar.

A AFETIVIDADE NAS (INTER)RELAÇÕES CONSTITUÍDAS NO AVA

No estudo das fases do desenvolvimento humano de Wallon (2007), mais precisamente no estudo das fases centrípetas (predomínio afetivo, voltado para o conhecimento de si), e, centrífugas (predomínio da inteligência, voltado para o conhecimento exterior), determina-se a existência de movimentos reflexos e impulsos que são o ponto de partida na condução do pensamento categorial à personalidade diferenciada. Os movimentos da criança poderão passar despercebidos pelos seus cuidadores, mas, para Wallon (2007, p. 92) “na medida em que exprimem estados de desconforto ou bem-estar, são interpretados pelo ambiente como sinais de necessidades a serem atendidas.” Observamos em Benveniste que o enunciador ao projetar uma imagem de si, acomoda o outro numa dada posição. Wallon (2007, p. 95) indica que são nas trocas afetivas que a presença do outro se concretiza. Entende-se aí que a presença do sujeito pode reforçar o desenvolvimento do ser humano e das suas emoções nas inter (relações)

no ambiente que está inserido, e, “isso significa que a afetividade depende, para evoluir, das conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa” (DANTAS, 1992, p. 92).

Desse modo, na educação a distância, o aluno dá sinais de que suas necessidades precisam ser supridas, já que há um ambiente com relações dialógicas imbricadas em múltiplos sujeitos, porém, com uma participação distante fisicamente. E, ao mesmo tempo, esses sujeitos são únicos, se revelando na enunciação numa perspectiva de interação do desenvolvimento com o ambiente e com o outro.

Cabe ressaltar que alguns conjuntos funcionais atuam como organizadores desse processo de desenvolvimento. Nessa dinâmica, o afetivo, o motor e o cognitivo se relacionam entre si, profundamente, a cada momento. Como resultado, temos a pessoa individual; única. O que define a pessoa é essa individualidade, consequência das relações internas; próprias de cada sujeito, com situações objetivas que ele encontra ao longo de seu desenvolvimento. (Mahoney e Almeida, 2000, p. 17).

Por esse ângulo, Mahoney e Almeida (2010) destacam que há crises de passagem de um estágio para outro. Como exemplo, podemos citar as especificidades dos hábitos de planejamento e estudo do aluno e/ou tutor, envolvendo a confecção e a realização de atividades na modalidade presencial que migraram para o formato digital no AVA. Estabelece-se, nesse ponto, uma relação de estranhamento com a chegada do novo na modalidade de educação a distância. E, lidar com o novo é

descortinar o horizonte de incertezas no qual estamos envoltos representa, sem dúvida, um momento de desconforto, pois a inovação exige que nos desloquemos em modelos institucionais que há muito mostravam-se cristalizados (ABREU, 2002, p. 2).

Cabe considerar que o novo sempre virá causando perturbações no estado de equilíbrio e, muitas vezes, a acomodação em que nos encontrávamos. Mas isso não significa algo ruim, como diz Edgar Morin,

o inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado (2004, p. 30).

Para tentar resolver um mal-estar, os sujeitos podem instaurar movimentos, que delinham formas de representar.

Em um processo ligado aos conhecimentos de mundo, os sujeitos tentam inserir o novo objeto em seus saberes já estabilizados (MOSCOVICI, 2007). Ao vivenciar situações que pressionam para mudança, esses sujeitos podem:

- permanecer estáticos diante do que vivenciam;
(alunos/tutores/docentes que não alteram as suas formas de pensar, sentir e agir.)
- alterar completamente seus saberes diante do conflito;
(alunos/tutores/docentes que alteram suas representações completamente; transformam-se.)
- reelaborar os seus conhecimentos diante de um conflito.
(alunos/tutores/docentes que tentam se readaptar diante de um conflito)

É preciso se desfazer de antigos preceitos para que haja “a solução do conflito [...], a passagem para uma nova interação do indivíduo com as exigências do meio social, portanto, para o novo estágio” (MAHONEY, 2000, p. 17).

Esse estágio seria a aceitação das exigências que o aluno tem ao se dedicar na modalidade EAD. Há, num primeiro momento, uma integração desse sujeito com esse novo instrumento de aprender. Em seguida, a ideia de que a essência de educar é acompanhar essas transformações que ocorrem, pois o emprego das novas tecnologias na educação construiu uma rede diferenciada para se ensinar. Nessa rede, estão o lugar e o trabalho docente.

O TRABALHO DO TUTOR

A atuação do tutor deve ser bastante interativa e resultar em uma mediação efetiva, não podendo faltar planejamento e domínio no uso das ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem. Na linguagem e nas ações, esse profissional deve se mostrar disponível motivando a comunicação entre a turma, assumindo aí uma posição de liderança e comprometimento com o aprendizado do seu aluno, promovendo-se no seu papel de mediador.

Se o tutor interage com os alunos, ele também os motiva. O tutor provê recursos para auxiliar a aprendizagem, instiga à reflexão e a pesquisa, propõe atividades diversas

que estimulem todos os processos cognitivos; articula teoria e prática, avalia a aprendizagem. Então, ele exerce um tipo de função docente.

Ao se inserir como elemento fundamental dessa modalidade de educação – EaD, o tutor prioriza, no geral, o bem-estar do aluno e o seu bem-estar no ambiente de trabalho. Esse profissional, mesmo habilitado para a prática diária na sua ferramenta de trabalho com o computador, ao exercer a sua função mediadora no AVA, está sujeito a enfrentar o desconhecido, em relação aos saberes dos alunos e sobre o uso das tecnologias nessa modalidade de educação, o que poderá causar certo desconforto se não existir um ambiente de ajuda mútua.

Nesse sentido, não podemos pensar que os alunos não têm dificuldades com a tecnologia. Muitas vezes, eles não são tão conhecedores dos recursos disponíveis, pois nem sempre os cursos a distância, nos quais se matriculam, exigem conhecimentos prévios de tecnologia ou as recomendam. Desse modo, os discentes optam por essa modalidade porque transcende a distância e os limites impostos pelo tempo, mas pode ser que áreas da tecnologia e da informática sejam totalmente desconhecidas para eles. (NETTO, 2006, p. 65).

A linguagem assume papel fundamental na interlocução dos atores em função do processo interativo e construtivo da aprendizagem, ocupando uma posição mediadora entre aluno e tutor, estabelecendo um relacionamento baseado na troca, indo além das palavras, permeando sentimentos. Com o papel primordial da linguagem e a importância da interação social para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, os seres humanos operam com base em conceitos culturalmente construídos que constituem, representam e expressam não só seus pensamentos, mas também suas emoções. (OLIVEIRA e REGO, 2003, p. 25).

No que se refere às emoções entre os sujeitos numa sala de aula virtual, traz-se a afetividade como palavra preponderante no cotidiano de quem utiliza a linguagem para aprender e ensinar, desenvolvendo-se uma relação de subjetividade e intersubjetividade entre esses sujeitos no ambiente virtual. Para Serra (2005, p. 41), “as emoções são expressões de espaços relacionais; o afeto é regulado por uma experiência sensorial que pode acontecer a partir da linguagem”. O aprendizado deriva da vontade que cada um tem em agregar ao que já se sabe, em algo novo. Com a possibilidade da realização de uma

formação acadêmica sem tempo e lugares definidos, o aluno convive, por algum tempo, com a ideia do fácil e do rápido.

Ao se deparar com uma estrutura totalmente nova e uma modalidade de educação regulada por tecnologias, o aluno se vê muitas vezes perdido dentro desse novo espaço. Para Mercado (2007, p. 5), “o aluno adulto apresenta dificuldades de se adaptar as novas situações de aprendizagem; são sempre muito ocupados, com pouco tempo para dedicar-se a atividades de aprendizagem organizadas”. Diante disso, sabemos que “os problemas emocionais, condições gerais do ambiente, intensidade e qualidade das inter-relações interferem na aprendizagem do aluno” (INOCÊNCIO, 2012, p.17). Assim, o profissional que orientará os discentes exerce funções indispensáveis na disciplina/curso online. Uma delas está ligada ao desenvolvimento cognitivo do aluno, de suas capacidades afetivas e de favorecimento à auto-organização. (INOCÊNCIO, 2012, p.17).

Cabe ao tutor desenvolver nos alunos a capacidade de se projetar no ambiente virtual. “Não há nada mais social do que o processo através do qual o indivíduo se singulariza, constrói a sua unicidade [...] e poderá ‘socializar-se’ na solidão.” (DANTAS, 1992, p. 97).

Importa destacar que a computação afetiva pode proporcionar um aumento significativo na qualidade e na eficiência estudantil, pois ela se preocupa exatamente com um fator de grande influência que é a questão motivacional dos integrantes do processo educacional (CUNHA; SILVA, 2009).

Nesse ponto, fazemos referência à perspectiva ergológica que se ocupa das relações entre as formas organizadas de trabalho e as exigências subjetivas que o espaço virtual exige. Diante disso, ressaltamos que o trabalho e o papel do tutor são fundamentais para a motivação discente, na medida em que ele percebe que os seus gestos virtuais, como exemplo, a maneira de responder algo e/ou qualquer tipo de contato, são importantes para o grupo. Assim, os alunos passam a se sentir valorizados e motivados para interagir com seus colegas. (SIHLER, 2011).

Pontuamos que o enfoque ergológico trata o trabalho como forma concreta, visualizando esse trabalho como atividade singular e como forma abstrata, isto é, como uma atividade remunerada (SCHWARTZ, 1997). Desse modo, ele não considera o trabalho como simples execução de uma prescrição, como se houvesse uma divisão entre os que planejam e os que executam uma tarefa.

A abordagem ergológica, inclusive, tem o papel de contribuir para a reflexão a respeito da maneira de intervir na situação de trabalho. Isso quer dizer que a intersubjetividade está imbricada nos sentimentos, tendo em vista a realização de um trabalho. De acordo com Oliveira (2008, p. 14), a “atuação do tutor para a promoção da afetividade deve acontecer no sentido do acolhimento, do acompanhamento qualitativo do aluno, procurando conhecê-lo, saber das suas dificuldades, valorizá-lo”, constituindo uma relação intersubjetiva, dinâmica entre si e o outro (aluno), no AVA. Nessa direção, observa-se que não há espaço para simplificação do trabalho do tutor dentro da sua singularidade; na relação abstrata com a sua atividade, e, muitas vezes, a remuneração não condiz com os usos de si nesse ambiente de trabalho.

A questão do uso de si no trabalho é salientada por Schwartz (1997, p. 48), para quem o trabalho é “uma dramática do uso de si por si e pelo outro”. O uso de si pelo outro vem sendo bastante discutido em estudos que se detêm nas restrições postas para o sujeito nas múltiplas experiências de trabalho realizado. A novidade da perspectiva ergológica é destacar que o sujeito procura sempre recentrar o uso que fazem dele, pois não se configura como um disco rígido de computador em que programas podem ser executados.

“Na verdade, o sujeito se implica na atividade com sua história singular, com seus valores e com uma capacidade instituinte que lhe permite transformar-se à medida que (re)normaliza as normas antecedentes.” (MUNIZ, 2004, p. 324).

O profissional dessa área da Educação, com frequência, é submetido a diversas pressões: carga excessiva de trabalho, peso da responsabilidade de suas ações no AVA, episódios de extrema tensão, envolvimento constante com a dúvida do aluno, a falta de familiaridade do aluno com as tecnologias e a evasão. Poucos conseguem lidar com esse cotidiano de forma imparcial, e, muitos desenvolvem mecanismos de defesa para melhor se relacionarem com sua atividade. De certa forma, os profissionais da tutoria esbarram, muitas vezes, na questão do aluno que ainda não adquiriu sua personalidade eletrônica. “[...] Em alguns casos os alunos só precisam falar e saber que tem alguém ali ouvindo e suprimindo o lado afetivo de que o ser humano precisa e que o computador não tem para oferecer.” (LEITZKE; DANDOLINE; SOUZA, 2008, s.p.).

O rápido crescimento da EAD traz consigo diversas questões sobre a atuação do profissional nessa área, o tutor. Devido à constante atualização dos processos de aprendizagem, da sociedade, do mundo e do trabalho, esse profissional atua e protagoniza

o processo de ensino e aprendizagem que ocorre em tempo e espaço diferentes, “exigindo um personagem atento a essas características da modalidade” (BORTOLOZZO; BARROS; MOURA, 2009, s.p.). Os tutores enfrentam o desafio de promover nesse ambiente ambíguo, onde estresse, interação, afetividade e tecnologias se encontram, o cuidado humanizado, bem como ter competência para lidar com um número de alunos que, muitas vezes, pode sobrepor proporção estabelecida pela legislação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este texto parte do pressuposto de que o sujeito se institui intersubjetivamente no discurso, de modo que a imagem do enunciador está implicada com a do outro. As relações professor-aluno que se baseiam no diálogo pressupõem um favorecimento ao aprendiz; de modo geral, o diálogo caracteriza uma forma de afeto entre as partes envolvidas. Estabelece-se aí uma troca entre os sujeitos da comunicação. Nesse contexto, caracteriza-se uma empatia no grupo. O professor-tutor promove no ambiente de aprendizagem um espaço para troca onde cada personagem se coloca no lugar do outro, de modo a proporcionar a aprendizagem efetiva num ambiente de vivências reais e consolidadas na afetividade entre as partes.

Muitas vezes, a discussão sobre a qualidade do trabalho a executar reduz o tutor às instruções e às normas. Existem ainda dificuldades para se perceber que entrar no mundo do trabalho do profissional na/da EAD é entrar num mundo particular e, ao mesmo tempo, complexo. Mas isso não o deixa à margem de um trabalho cujo envolvimento também permeia a afetividade.

Salientamos que o uso de “si” pode aflorar a presença de atitudes humanizadoras e afetivas nas situações de diálogo, na atividade desse profissional do ensino frente à máquina, no ambiente virtual de aprendizagem, em que a afetividade poderá estar presente em todas as ações correspondentes à realização de suas ações.

Em linhas finais, é possível dizer que, embora as reflexões tenham um caráter bastante introdutório, devendo ser retomadas em trabalhos futuros, algumas questões importantes foram discutidas para melhor entendermos a afetividade no ambiente virtual de aprendizagem, como mola propulsora para resultados no campo do ensino e da

aprendizagem, da modalidade a distância, bem como encontrar a melhor posição na cena enunciativa para trabalhar e desempenhar uma atividade de tutoria com sucesso.

REFERÊNCIAS

ABREU, Luiz Cláudio Gomes de. Mediação e emoção: A arte na aprendizagem. In: *Congresso Brasileiro de Comunicação, 25.*, Salvador, 2002. *Anais*. Salvador, 2002. p. 188-188.

AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes, 1988.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

BORTOLOZZO, Ana Rita Serenato; BARROS, Gilian Cristina; MOURA, Leda Maria Corrêa. *Quem é e o que faz o professor-tutor*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009. Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/ead/ana.pdf>> Acesso em: 15 Abril 2020.

CUNHA, Fabrício Oscar da; SILVA, Júlia Marques Carvalho da. *Análise das Dimensões Afetivas do Tutor em Turmas de EaD no Ambiente Virtual Moodle*. XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. 2009. Disponível em: <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/SBIE/2009/conteudo/artigos/completos/61986_1.pdf>. Acesso em: 15 Abril 2020.

DAHLET, Patrick. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, Beth. *Dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997.

DANTAS, Heloysa. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y., Dantas, Heloysa, Oliveira, Marta. Kohl. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda. 1992. p. 85 - 98.

EGGS, Ekkehard. 2005. Ethos Aristotélico, Convicção e Pragmática Moderna. In: Amossy, Ruth (Org.) **Imagens de si no Discurso: a Construção do Ethos**. São Paulo: Contexto: 29-56.

FERREIRA, Telma Sueli. **Representações sobre o Agir: caminhos para a compreensão do papel da tutoria na EAD**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015. v. 1.

INOCÊNCIO, Doralice. **O papel do professor como mediador do processo de ensino aprendizagem em ambientes on-line**. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492007000100007>. Acesso em: 15 Abril 2020.

LEITZKE, Vanderleia; DANDOLINI, Gertrudes Aparecida; SOUZA, João Artur de. **Os desafios de ser tutor num curso a distância**. 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14641>> Acesso em: 15 abril 2020.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (org.). *Henri Wallon – Psicologia e educação*. São Paulo: Loyola, 2010.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. *Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. Revista Psicologia da Educação, 2005, n. 20, p. 11-30. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002> Acesso em: 15 Abril 2020.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (org.). *Henri Wallon – Psicologia e educação*. São Paulo: Loyola, 2000. p. 17

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia e incorporação. In: AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 69-91.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. *Dificuldades na educação a distância online*. 2007. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf>> Acesso em: 15 Abril de 2020.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Rev. técnica Edgard de Assis Carvalho. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

- MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Tradução de Pedrinho Guareschi. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MUNIZ, Hélder et al. Os ingredientes de uma competência de gestão de assistência em uma enfermagem hospitalar. In: FIGUEIREDO, Marcelo et al. (orgs.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- NETTO, Carla. Interatividade em ambientes virtuais de aprendizagem. In: FARIA, Elaine Turk (Org.). *Educação presencial e virtual: espaços complementares essenciais na escola e na empresa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 52-58.
- OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.
- OLIVEIRA, Carmem Lúcia Araújo Paiva. Afetividade, Aprendizagem e Tutoria Online. In: *III Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas*, 2008, EPEAL. III EPEAL Encontro de pesquisa em educação de Alagoas, 2008.
- SCHWARTZ, Y. *Reconnaisances de travail: pour une approche ergologique*. Paris: PUF, 1997.
- SERRA, Daniela Tereza Santos. *Afetividade, aprendizagem e educação online*. 2005. Disponível em: < http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_SerraDT_1.pdf>. Acesso em: 15 Abril de 2020.
- SIHLER, Anelise Pereira. *A afetividade mediada por meio da interação na modalidade a distância como fator preponderante para a diminuição da evasão*. Brasília. 2011. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/116.pdf>>. Acesso em: 15 de Abril de 2020.
- TEIXEIRA, Marlene. *Discurso e trabalho: uma proposta de intervenção*. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 36, n. 4, p. 183-202, dez. 2001.
- WALLON, Henry. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

O DESENVOLVIMENTO DE AGÊNCIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ATIVIDADE SOCIAL: PARTICIPAR DE UMA ENTREVISTA DE EMPREGO

Daniela Ap. Vendramini-Zanella

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP), São Paulo, Brasil. Coordenadora do Curso de Letras Português/Inglês da Universidade de Sorocaba. Orientadora de Pesquisa de Iniciação Científica PIBIC/CNPq - UNISO.

Beatriz Oliveira Delboni

Acadêmica de Licenciatura em Língua Portuguesa, Inglesa e respectivas Literaturas. Bolsista PIBIC-CNPq. Universidade de Sorocaba (UNISO). Sorocaba, São Paulo, Brasil.

RESUMO: Alunos críticos e engajados em suas produções ligadas à área profissional são expectativas no contexto de ensino de língua inglesa na universidade. Este texto tem por objetivo discutir o desenvolvimento de agência dos alunos em aulas de língua inglesa na universidade. Para isso, descreve-se a proposta de ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio da Atividade Social: “participar de uma entrevista de emprego” e se analisa questionário respondido pelos discentes. A análise dos comentários dos alunos centraliza os aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos e são interpretados mediante o aporte teórico apresentado. Os dados apontam que, mesmo de forma incipiente, a proposta de ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de Atividade Social: “participar de uma entrevista de emprego” pode possibilitar o desenvolvimento de agência dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Agência transformativa. Sócio-histórico-cultural. Língua inglesa.

ABSTRACT: Critical and engaged students in their professional area productions are expectations in the English language teaching context at the university. This text aims to discuss the development of students’ agency in English language classes at the university. For this, the English language teaching-learning proposal: “participate in a job interview” is described and a questionnaire answered by students is analyzed. The students’ comments analysis centralize the enunciative-discursive-linguistic aspects and is interpreted through the theoretical contribution presented. The data shows that, even in a very initial way, the English language teaching-learning proposal: “participate in a job interview” can be a possibility of students’s agency development.

KEYWORDS: Transformative agency. Cultural-historical-social. English language.

INTRODUÇÃO

Este estudo situa-se no contexto de aulas de língua inglesa em uma universidade particular do estado de São Paulo em que se trabalha a língua estrangeira ligada à formação profissional dos discentes. Especificamente em curso de Comércio Exterior, os alunos precisam desenvolver competências, nas quatro habilidades, que os possibilitem a participar das principais atividades na esfera de negócios ligada à exportação e à importação, como: escrever e responder uma mensagem, solicitar um orçamento, apresentar resultados de vendas em uma reunião com leitura e interpretação de gráficos, participar de uma entrevista para vaga de emprego (GOMES,1998), entre outras.

O texto que ora se desenvolve centraliza-se na Atividade Social - “participar de uma entrevista de emprego” - à qual se configura como uma das principais práticas na carreira dos alunos, ainda mais no momento em que se encontram cursando, em que buscam estágio na área profissional. Dessa forma, além dos conhecimentos científicos, esses alunos precisam conhecer as exigências e práticas de seus ambientes de trabalho e atuar como sujeitos sócio-históricos, que agem e refletem sobre suas ações e seus contextos, tendo a possibilidade de criar, produzir conhecimento e transformar o mundo (LIBERALI, 2009a, p. 10), o que se relaciona à formação de um aluno crítico, autônomo, responsável por suas escolhas, que é, ainda, sujeito livre que não teme, faz escolhas (LIBERALI, 2009b).

Desde o início da década de 90, a educação brasileira tem como principal objetivo a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos que devem estar em interação, criando e recriando formas transformadoras de intervir ao seu redor, com agenciamento¹, conforme concepção vygotskyana (PRETINI; MEGALI, 2015, p. 26). Essa mesma expectativa é presente na disciplina de língua inglesa na universidade, sabendo-se, ainda, que chegam à graduação com lacunas de aprendizagem que carregam desde a educação básica.

Sabe-se que as dificuldades enfrentadas em desenvolver o ensino-aprendizagem de língua inglesa na educação básica são muitas, desde a falta de formação docente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; CELANI, 2010; VENDRAMINI ZANELLA, 2013; VENDRAMINI ZANELLA; FUGA, 2015), políticas públicas (PAIVA, 2011), fracasso de experiências anteriores sobre o ensino de

¹ Segundo Ninin e Magalhães (2017, p. 17), o conceito de agência respalda-se em diferentes áreas do conhecimento com o foco nas “transformações provocadas no e pelo ser humano na sociedade, de formas diversas e, muitas vezes, com uma compreensão também diversa”.

língua estrangeira (LEFFA, 2011) e o não reconhecimento da importância de se conhecer outro idioma por parte dos alunos (SIQUEIRA, 2011) acabam perpetuando significados sobre não se aprender inglês na escola (BARCELOS, 2011). Dessa forma, é muito comum ouvirmos que “inglês na escola não funciona” (LIMA, 2011).

A língua inglesa tem sido comumente tratada no currículo escolar como uma língua qualquer, entretanto é necessário refletir que se trata de uma língua de alcance global e que não é possível desconectá-la da globalização, pois ela também está interligada à mobilidade de capital e de recursos. Dessa maneira, Gimenez (2011, p. 49) defende que se deve reavaliar os motivos para se aprender uma língua estrangeira como disciplina do currículo, “tanto sob o ponto de vista de expectativas de alunos como do que seria desejável para a criação de uma consciência crítica do papel que a linguagem exerce no mundo”. Assim, a língua inglesa, considerada instrumento de acesso à contemporaneidade, pode promover o intercâmbio cultural, essencial no curso de Comércio Exterior, em que muitas das práticas sociais envolvem interações entre diferentes povos.

Nessa direção, o ensino-aprendizagem de língua inglesa no curso de Comércio Exterior, trabalhado em perspectiva sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1934/ 2001; LEONTIEV, 1977; ENGESTROM, 1999), pode potencializar o agenciamento dos alunos, pois enfatiza a importância de o sujeito estar interligado com atividades que permeiam sua realidade. Dessa forma, o aluno pode refletir de forma crítica sobre o papel da linguagem nas atividades práticas, interligando a língua inglesa ao seu contexto real.

Dentro dessa perspectiva, é necessário considerar o ensino-aprendizagem não apenas como um processo individual e parcialmente autônomo, mas como sócio-historicamente situado e culturalmente distribuído entre pessoas, artefatos e atividades (GIMENEZ; MATEUS, 2009, p. 122). Portanto, o ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de Atividade Social (AS, doravante): “participar de uma entrevista de emprego”, no curso de Comércio Exterior, configura-se como uma proposta que visa desenvolver a agência dos alunos, pois se relaciona com a “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1845-46/2006, p. 26). Nessa ótica, a AS oferece aos alunos a possibilidade de imersão em suas realidades e, a partir dessa reflexão e compreensão, assumir papéis na vida profissional.

Este texto tem por objetivo discutir o desenvolvimento de agência dos alunos em aulas de língua inglesa na universidade. Organiza-se a, em primeiro lugar, introduzir a perspectiva sócio-

histórica-cultural e, ligada a ela, o conceito de agência e de organizador curricular por meio de AS, ilustrando-se com a proposta de ensino-aprendizagem por meio da AS: “participar de uma entrevista de emprego”. Por segundo, apresentar a metodologia de pesquisa, em que se descreve o contexto de intervenção e os procedimentos de produção e análise de dados. Na sequência, os dados são analisados pelos aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos (LIBERALI, 2013) e interpretados mediante o aporte teórico apresentado. Por último, apresentam-se as considerações finais.

A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL, A ATIVIDADE SOCIAL E A AGÊNCIA

Diante o atual cenário do ensino-aprendizagem de língua inglesa na educação básica brasileira e as dificuldades enfrentadas, faz-se importante considerar uma concepção de ensino-aprendizagem que promova transformações e que amenize esse panorama, como pela perspectiva sócio-histórico-cultural. Conforme Liberali (2009a), entre as perspectivas de ensino-aprendizagem, pode-se citar: comportamentalista (PAVLOV, 1849-1936; WATSON, 1878- 1958; SKINNER, 1904-1990) e construtivista (PIAGET, 1896-1980), (AUSUBEL, 1918-2008), e a sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1934/ 2001), que considera os alunos como sujeitos engajados na produção de conhecimento.

A perspectiva sócio-histórico-cultural foi elaborada a partir dos estudos de Vygotsky (1930/ 2009) e, posteriormente, expandida por Leontiev (1977) e Engeström (1999), e abrange que os sujeitos, historicamente, constituem a si mesmos e aos demais por meio de relações que são mediadas socialmente (VENDRAMINI-ZANELLA; LIBERALI, 2011, p. 96). Considera que o indivíduo, segundo Marx, é um ser intrinsecamente social, tanto que foi ao decorrer de séculos de sua história em sociedade que o homem chegou a se individualizar (KONDER, 1981/ 2009. p. 77).

Essa perspectiva tem raízes no materialismo histórico-dialético de Marx, portanto possui como referência a filosofia marxista de que não basta descrever o mundo, mas que se faz necessário agir para modificá-lo (LEFFA, 2011, p. 29). Além disso, considerando que, para Marx, o trabalho é a atividade em que o homem cria a si mesmo, se constituindo como sujeito, a atividade humana é como ele irá agir no mundo, pois pode por meio do desenvolvimento de sua produção material e

relações materiais, alterar sua realidade e criar sua história, ou seja, pensando na “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1845-46/ 2006, p. 26).

Nessa direção, elege-se a perspectiva sócio-histórico-cultural como alternativa para melhor desenvolvimento dos alunos nas aulas de língua inglesa, pois considera que sujeito e mundo são tratados conjuntamente. Assim, o sujeito age e reflete sobre suas ações e seus contextos, tendo a possibilidade de criar, produzir conhecimento e transformar o mundo (LIBERALI, 2009a, p.10).

O ensino-aprendizagem de língua inglesa promove, nessa perspectiva, por meio de Atividades Sociais (AS) articuladas com conteúdo escolares, a participação dos sujeitos envolvidos, em que é proporcionado um momento de agenciamento aos envolvidos em diferentes esferas em que circulam, compartilhando os conhecimentos produzidos nas diferentes atividades propostas (PRETINI; MEGALE, 2015, p. 28-29).

Conforme proposto por Leontiev (1977) e Engeström (1999), uma Atividade é mediada por meio da linguagem e composta por diferentes itens que são articulados dentro de uma perspectiva sócio-histórico-cultural. Assim, prioriza-se o uso de artefatos culturais durante o processo de ensino-aprendizagem, que irão colaborar para a transformação dos sujeitos envolvidos na sequência da atividade (PHILIPPOV; LIBERALI, 2015, p. 75). Durante o ensino-aprendizagem de língua inglesa é possível utilizar artefatos culturais nas diferentes práticas discursivas, como a utilização de músicas, vídeos, livros, jornais, entre outros.

Ainda, participar de uma AS pode proporcionar um momento de reflexão aos alunos envolvidos e a possibilidade de participar de situações que vão além de sua realidade. Vendramini-Zanella e Liberali (2011), por exemplo, citam a atividade social “brincar de ir à piscina e nadar”, realizada no corredor de um hospital infantil, em que “nesse caso específico, por estarem em contexto hospitalar, ir à piscina e, ainda, brincar com água, eram provavelmente apenas sonhos para aquelas crianças que estavam em tratamento” (DELBONI; VENDRAMINI-ZANELLA, 2019, p. 259).

Na descrição proposta por Engeström (1999) e aqui comentada por Liberali (2009a), uma Atividade Social é estruturada a partir dos seguintes componentes:

Quadro 1 – Componentes da Atividade Social

Sujeitos	Aqueles que reagem em relação ao motivo e realizam a atividade.
Comunidade	Aqueles que compartilham a atividade por meio da divisão de trabalho.
Divisão de trabalho	Ações intermediárias realizadas pela participação individual na atividade que não alcançam, de forma independente, a satisfação de necessidade dos participantes. São tarefas e funções de cada um dos sujeitos da atividade.
Objeto	Aquilo que vai satisfazer a necessidade, o objeto desejado. Tem caráter dinâmico, transformando-se com o desenvolvimento da atividade. Trata-se da articulação entre o idealizado, o sonhado, o desejado que se transforma no objeto final ou o produto.
Regras	Normas explícitas ou implícitas na comunidade.
Artefatos/instrumentos	Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado. Podem ser controlados pelo usuário, relevam a decisão tomada pelo sujeito; são usados para o alcance de um fim pré definido (instrumento para o resultado) ou constituídos no processo da atividade (instrumento e resultado) (NEWMAN; HOLZMAN, 2002).

Fonte: Liberali (2009a, p. 12).

Pode-se compreender que uma AS é constituída por sujeitos que percebem suas necessidades e que são motivados por um propósito (o objeto). Esse processo será mediado por artefatos/instrumentos por meio de uma relação entre indivíduos (comunidade), que se constitui por regras e pela divisão de trabalho (LIBERALI, 2009a, p.19). Dessa forma, toda atividade parte

de uma necessidade, então ela só irá existir se houver um motivo, pois ele servirá para impulsioná-la. Por último, o ensino-aprendizagem dentro da organização curricular por meio de AS torna-se relevante por estar intrinsecamente relacionada à “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1845-46/2006, p. 26), enfatizando “o conjunto de ações mobilizadas por um grupo para alcançar um determinado motivo/ objetivo, satisfazendo necessidades dos sujeitos” (LIBERALI, 2009a, p. 11).

Quando se fala em Atividade Social, faz-se necessário trazer a discussão do conceito de agência, inserido na perspectiva sócio-histórico-cultural, pois está relacionado à compreensão e à transformação do contexto social em que o sujeito é atuante e está inserido. Ninin e Magalhães (2017, p. 627) destacam que a agência acontece a partir do sistema de atividade pois “é nele que as interações ocorrem, e é esse mesmo sistema que, orientado pelo contexto e por ações intencionais dos sujeitos, organiza e impulsiona a própria atividade interativa”.

Recentemente, o conceito passou a ser discutido por pesquisadores da esteira sócio-histórico-cultural, tendo como foco a aprendizagem e desenvolvimento humano incorporados em contextos e práticas situadas (STETSENKO, 2019, p. 2). Amplamente debatido nas ciências sociais, sua origem se deu nas décadas de 1980 e 1990, tendo como marco o sociólogo Giddens (1979), conhecido por sua Teoria da Estruturação. Tem-se diferentes tipos de agência, destacando-se a relacional e a transformativa, “cujas características emergem de processos dialógicos e estão voltadas à construção das relações entre participantes envolvidos na atividade, com foco na tomada de decisões em situações complexas” (NININ; MAGALHÃES, 2017, p. 626).

Inserida na temática de Atividade, a visão de mundo de agência transformativa é o foco da perspectiva sócio-histórico-cultural, porque está relacionada a não-passividade do sujeito dentro das estruturas sociais em que está inserido, pois, dentro dela, a realidade é vista como aquilo que está sendo constantemente transformado de forma colaborativa, feito por agentes ativos das práticas sociais transformadoras (STETSENKO, 2019, p. 2). Para as pesquisadoras Ninin e Magalhães, entende-se por agência transformativa, portanto,

a capacidade dos sujeitos para, conscientemente, ampliar / alterar sua atividade profissional para discutir questões complexas em comunidade (EDWARDS, 2007, 2011; ENGESTRÖM; SANNINO, 2011). Nessa perspectiva, a agência transformativa emerge das manifestações das contradições, ou seja, dos conflitos e dilemas vivenciados pelos sujeitos, quando envolvidos com atividades coletivas (NININ; MAGALHÃES, 2017, p. 628).

Os agentes atuantes, entendidos dentro de um mundo coextensivo através de práticas coletivas, transformam e são transformados, mudam as circunstâncias de sua vida e o seu mundo; e nesse processo, estão envolvidos necessidades e objetos de interesse coletivo, assim como ocorre na estrutura de uma AS, impulsando por um motivo. Essa transformação a partir do agenciamento dos alunos é almejada na sala de aula para que atuem como sujeitos sócio-históricos de forma crítica, autônoma e responsável. Portanto, neste estudo, pressupõem-se o trabalho com base em proposta de ensino-aprendizagem por meio de AS como possibilidade de se desenvolver a agência dos alunos.

Assim, descreve-se a proposta de ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio da AS: “participar de uma entrevista de emprego ” configurada pelos seguintes componentes: Sujeitos: candidato à vaga que são os alunos de Comércio Exterior e o profissional de recursos humanos (ou da área de Comércio Exterior); divisão de trabalho: candidatos - elaboram *cover letter*, *résumé* e se preparam para a entrevista em língua inglesa o profissional lê *cover letter* e *résumé* dos candidatos, os entrevista; objeto: participar de uma entrevista de emprego em língua inglesa; regras: os candidatos devem se candidatar à vaga, enviar, previamente, *résumé* e *cover letter* e participar da entrevista (seguindo as especificidades dos gêneros). O profissional deve receber o candidato e entrevistar. E, por último, artefatos: computador, cadeiras, mesa, blogs com as principais perguntas para uma entrevista de emprego, entre outros.

Agora que se definiu a AS em perspectiva sócio-histórica-cultural e se descreveu a proposta de ensino-aprendizagem por meio da AS deste estudo, segue-se com a metodologia em que se apresenta os procedimentos e se descreve o contexto.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

Este artigo discute o desenvolvimento de agência dos alunos em aulas de língua inglesa na universidade. Para o cumprimento desse objetivo, foram analisados dados quantitativos e qualitativos advindos de um questionário (realizado com vinte e cinco alunos do quinto semestre de Comércio Exterior, de uma turma de trinta e seis alunos). Sabe-se que o desenvolvimento de agência não se constata por meio de dados quantitativos os quais, neste estudo, foram utilizados de forma dialogal com os comentários de alunos na tentativa de se tecer reflexões, discutir possibilidades e, talvez, apontar indícios de se impulsionar a atividade para o agenciamento.

Para a produção, coleta, organização e armazenamento dos dados foram seguidos os princípios éticos da universidade no Comitê de Ética da Universidade de Sorocaba <https://www.uniso.br/home/uniso-old/pesquisa%252Fcep/> acessado em Maio de 2016, CAAE: 58314516.1000.5500 (03/08/2016).

Conforme Lima (2008), o questionário organiza-se a elaborar e aplicar perguntas e alternativas de respostas ligadas ao que está sendo investigado na pesquisa. As perguntas do tipo aberta possibilitam que o aluno coloque sua opinião de forma livre, enquanto, a de tipo fechada oferece duas alternativas como respostas, o que possibilita se alcançar dados mais precisos, de caráter qualitativo Já a de múltipla escolha é fechada, apresentando várias alternativas de respostas previamente elaboradas. Neste estudo, adota-se o questionário com cinco perguntas de múltipla escolha (APÊNDICE A- questionário) e campos para comentários dos alunos sobre a proposta de ensino-aprendizagem por meio da AS: “participar de uma entrevista de emprego”. A análise dos comentários centraliza os aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos (LIBERALI, 2013) e são interpretados mediante o aporte teórico apresentado.

Entre esses aspectos enunciativos, identificamos o local e o momento de produção, recepção e circulação das experiências, bem como o papel social dos envolvidos na produção dessas. Em relação às questões discursivas, analisamos os “tipos de argumentos” que são introduzidos nos enunciados dos alunos-professores ao apresentarem uma elaboração caracterizada pela intenção em estabelecer um contrato com o outro na tentativa de sustentar seu ponto de vista (PERELMAN & OLBRECHTS- TYTECA, 1958/2005). Para maior entendimento desse conceito, colocamos o ‘tipo de argumento de exemplo’ em que se menciona um fato ou caso anterior, para confirmar a ideia que se está sustentando. Adicionalmente, podem utilizar ‘tipo de argumento de explicação’, ‘adversativo’, e ‘de ilustração’. Finalmente, quanto às questões linguísticas e operadores argumentativos (por exemplo: mas, porém), conectando-as aos conceitos discutidos na revisão da literatura. Por último ainda sobre a análise, os nomes dos alunos que aparecem no recorte são substituídos por suas iniciais.

DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Este estudo situa-se no contexto de aulas de língua inglesa em curso de graduação bacharelado em uma universidade comunitária do interior do estado de São Paulo em que os alunos

participam de uma proposta de ensino-aprendizagem por meio de AS: “participar de uma entrevista de emprego”.

O curso é constituído por oito semestres e a língua inglesa é componente curricular do quinto semestre. Neste momento, os alunos já estão estagiando na área profissional e participando de entrevistas de emprego. Considerando a realidade do aluno sócio-histórico em processo de formação profissional (da esfera de negócios), o ensino-aprendizagem de língua inglesa na graduação deve considerar as práticas sociais dessas atividades profissionais. Nisso está a relevância da proposta de ensino-aprendizagem por meio da AS discutida neste texto.

A professora do componente curricular de língua inglesa é pesquisadora na área de Linguística Aplicada e, neste estudo, o foco recai na reflexão sobre a ação junto a seu grupo de pesquisa inscrito no Diretório do CNPq, intitulado “Formação Docente na Perspectiva da TASHC e Linguagem”, (2015 – atual, dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3272627652553959) da Universidade de Sorocaba. Este grupo é constituído por professores-pesquisadores, alunos-professores do curso de Letras Português/Inglês (bolsistas do Programa de Extensão universitário e do Programa de Iniciação Científica- CNPq).

DISCUSSÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

O questionário inicial, realizado com os 25 alunos da turma, foi constituído de cinco perguntas de múltipla escolha, cujo conteúdo poderá ser compreendido a partir da breve análise das respostas a seguir. Das respostas obtidas no questionário, 92% dos participantes responderam que ao apresentar o tópico *‘Interview for a job’*, a professora disponibilizou artefatos com exemplos, modelos, vídeos explicativos em língua inglesa (para serem acompanhados) e textos (links de blogs) sobre *interview/résumé* e *cover letter* de forma excelente para a compreensão e execução da atividade e, 4% responderam boa e outros 4% satisfatório (pergunta 1).

Em relação às conversas, orientações e acompanhamento das tarefas (leitura e correção dos *résumés* e *cover letters* em língua inglesa antes da *interview*) pela professora, 60% dos alunos responderam que acharam excelente e que colaboraram para sua participação na *‘interview’*, 28% acharam boa, enquanto 12% acharam satisfatório (pergunta 2).

Constata-se, por esses percentuais, que a professora poderia ter propiciado um acompanhamento mais amplo uma vez que, segundo Ninin e Magalhães (2017), é pela interação e por ações intencionais que dos sujeitos que se alcança a agência.

Quando questionados sobre como se sentiram ao participar nesta Atividade Social: entrevista de emprego, levando em consideração que já conheciam a professora e tiveram várias etapas preparatórias, 52% se sentiram muito seguros, 32% se sentiram bem, 8% médio e 8% inseguros (pergunta 3). Também, 56% dos alunos responderam que acharam excelente sua participação nesta atividade, 20% acharam boa, 20% satisfatória e 4% fraca (pergunta 4).

Os percentuais dessas duas questões (perguntas 3 e 4) indicam que a agência transformativa dos alunos esteja, ainda, em processo inicial de desenvolvimento, ao se embasar na explicação de Stetsenko (2019) sobre a não-passividade do sujeito dentro das estruturas sociais na visão de agência em perspectiva sócio-histórico-cultural; metade dos alunos ainda não consegue, colaborativamente, atuar de forma segura na atividade, o que seria importante para as práticas sociais transformadoras.

Em relação ao futuro profissional, 84% responderam enxergar que a atividade ‘*interview*’ em inglês o/a ajudará em momento em que estiver sendo entrevistado na vida real/profissional de forma excelente. E, 16% enxergam que ajudará de forma boa (pergunta 5).

Enfim, esses foram os resultados quantitativos gerados pelo questionário. Na sequência, segue-se com a análise dos comentários dos alunos.

COMENTÁRIOS DOS ALUNOS NO QUESTIONÁRIO

Nesta seção, os comentários dos alunos são apresentados. Analisa-se que são enunciados de alunos de graduação em curso de Comércio Exterior, em quinto semestre em uma universidade comunitária no interior do estado e São Paulo. Alguns já estão inseridos na esfera profissional - de negócios - por meio de estágio e, outros ainda estão em busca de uma oportunidade. O momento de produção desses alunos está inserido nas aulas de língua inglesa em que a professora trabalha uma proposta de ensino-aprendizagem por meio da AS: “participar de uma entrevista de emprego”.

A atividade ocorre em etapas e a produção final se realiza em uma entrevista individual entre aluno e professora. Nessa direção, espera-se um aluno engajado, crítico que alcance as expectativas de aprendizagem traçadas para esta atividade que envolve questões da língua inglesa

e práticas de linguagem ligadas ao gênero entrevista de emprego. Já, o papel social do aluno durante a entrevista altera-se para candidato a uma vaga de emprego. Por último, a professora executa o papel de mediadora e condutora da AS com vistas ao desenvolvimento de agência dos alunos e, durante a entrevista, assume o papel de profissional na área de negócios.

Vale ressaltar que o campo para comentário foi disponibilizado abaixo das múltiplas escolhas, mas a inserção de comentários apresentava-se como opcional.

Na primeira questão, os alunos comentam sobre o que acharam dos artefatos apresentados pela professora para que pudessem se preparar para a atividade:

G: “Nos ajudou a entender como fazer e nos comportar nessas ocasiões, foi ótimo. (ponto de vista).

M: “Achei de suma importância todo o material disponibilizado pela professora (ponto de vista), **pois** (operador argumentativo explicativo) além de sua explicação clara, consegui ver exemplos práticos, diversas formas de aplicação, muitos sites, que com base neles, consegui me preparar para a “*Interview*”. (tipo de argumento de explicação)

A: “Vídeos e sites com exemplos de interviews ajudaram para estudar”. (tipo de argumento de exemplo).

Nesta questão, a aluna G. relaciona os artefatos à compreensão de como se portar na atividade entrevista: “como fazer e nos comportar nessas ocasiões”. A aluna M. comenta que achou o material relevante e sustenta seu ponto de vista com o tipo de argumento de explicação: “**pois** além de sua explicação clara, consegui ver exemplos práticos, diversas formas de aplicação, muitos sites, que com base neles, consegui me preparar para a “*Interview*”” demarcado pelo operador argumentativo “**pois**”, caracterizando a explicação pela conjunção. Por último, o aluno A. elabora um tipo de argumento de exemplo: “Vídeos e sites com exemplos de interviews ajudaram para estudar”.

Sabe-se que, em uma Atividade Social, os artefatos definem-se como meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado e que podem ser manejados pelo sujeito na atividade na condução à determinada decisão e que, segundo Newman e Holzman (2003), orientam o alcance de um fim pré definido (instrumento para o resultado) ou constituídos no processo da atividade (instrumento e resultado). Dessa forma, diante os comentários dos alunos, constata-se que, de alguma forma, os artefatos desempenharam papel importante para o alcance da atividade.

Na segunda questão, quanto às conversas, orientações e acompanhamento das tarefas (leitura e correção dos *résumés* e *cover letters* em língua inglesa antes da *interview*) pela professora, tem-se apenas o seguinte comentário:

E: “Nos deu dicas de como poderíamos melhorar e do que não fazer, achei ótimo” (ponto de vista).

Este comentário do aluno E. demonstra seu ponto de vista acerca das intervenções da professora: “Nos deu dicas de como poderíamos melhorar e do que não fazer,” que, de certa forma, se relaciona a um encorajamento para que o aluno alcance a prática o mais próximo do que se esperava dentro da Atividade Social, o que demonstra a tentativa da professora intervir a favor do desenvolvimento de agência dos alunos.

Na terceira questão, sobre como os alunos se sentiram ao realizar a Atividade Social: “participar de uma entrevista de emprego”, considerando que já conheciam a professora e tiveram várias etapas preparatórias, os seguintes comentários são tecidos:

I: “A professora nos deixa muito seguros, coisa que ao se tratar de *conversations* em Inglês, não são muito comuns.”

A: “Me senti insegura por saber do meu nível de inglês e por conta disso acabei ficando bem nervosa, **mas** (operador argumentativo adversativo) a professora conseguiu me deixar mais tranquila para finalizar a “interview”.” (tipo de argumento adversativo)

G: “Me senti insegura **pois** (operador argumentativo explicativo) nunca passei por uma situação como essa. No entanto, a professora tentou me acalmar e foi compreensiva.” (tipo de argumento de explicação)

D: “Estava nervosa **mas** (operador argumentativo adversativo) ela fez eu ficar mais tranquila!!” (tipo de argumento adversativo)

Nesta questão, os alunos elaboram mais comentários que em outras questões. A aluna I. em “A professora nos deixa muito seguros, coisa que ao se tratar de *conversations* em Inglês, não são muito comuns.” enfatiza a dificuldade que muitos possuem em relação à produção oral na língua estrangeira.

Apresenta-se, também, tipo de argumento de explicação, pela aluna G: “Me senti insegura **pois** nunca passei por uma situação como essa. No entanto, a professora tentou me acalmar e foi compreensiva.” e tipos de argumentos adversativos, dos alunos A:“(…) **mas** a professora conseguiu me deixar mais tranquila para finalizar a “interview”, e D: “Estava nervosa **mas** ela fez eu ficar mais tranquila!!”

Em geral, esses comentários apontam a ação da professora na condução do agenciamento dos alunos, mesmo que se demonstre incipiente.

Ao serem questionados sobre suas participações na atividade de entrevista de emprego, os seguintes comentários são tecidos:

G: “O nervosismo fez parte, mas como citei, a professora nos deixou bem confortável para a atividade.”

I: “Sinto que consegui entregar um bom *résumé* e *cover letter*, porém penso que não fui bem na *Interview*.”

T: “Fiquei muito nervosa com a situação.”

Os comentários revelam que a entrevista em língua inglesa é um desafio para os alunos e que se sentem inseguros. Com esse dado e da questão anterior, pode-se compreender o papel da professora na condução da Atividade Social visando à formação profissional desse aluno, pois utilizam as escolhas linguísticas: “seguros”, “insegura”, “nervosa”, “tranquila”, “acalmar”, “compreensiva” (da última questão) e, “nervosismo”, “confortável”, “consegui”, “bem”, “nervosa” (da questão em análise), ligadas ao estado emocional.

Retoma-se, mais uma vez, Ninin e Magalhães (2017), para entender que, na perspectiva sócio-histórico-cultural, o conceito de agência está relacionado à transformação do contexto social em que o sujeito é atuante e está inserido e que seu alcance está atrelado às interações e orientações por ações intencionais dos sujeitos, organizando e impulsionando a atividade. Assim, o modo como a professora atua na AS: “participar de uma entrevista de emprego” é essencial no agenciamento dos alunos.

Na última questão sobre de que forma enxergavam que essa atividade na graduação pode os ajudar na vida real/profissional, os comentários são os seguintes:

G: “Temos a realidade de entrevistas na língua que colocamos em nossos currículos, e esta atividade nos mostrou como nos preparar mais.”

B: “A nos preparar para fazer um bom currículo em inglês e típicas perguntas e conversas que podem ocorrer em uma entrevista.” (tipo de argumento de ilustração)

I: “Isso me ajuda a ter uma noção de como é uma entrevista em inglês.”

Interligando esses comentários aos percentuais (84% - excelente; 16% boa), observa-se que os alunos conseguem visualizar que essa Atividade Social os coloca em contato com a atividade prática da esfera profissional. Isso é linguisticamente materializado nos comentários dos alunos como: “Temos a realidade de entrevistas na língua que colocamos em nossos currículos, e esta atividade nos mostrou como nos preparar mais.” e “Isso me ajuda a ter uma noção de como é uma

entrevista em inglês”. Ainda, a aluna B., sustenta seu ponto de vista com o tipo de argumento de ilustração: “A nos preparar para fazer um bom currículo em inglês e típicas perguntas e conversas que podem ocorrer em uma entrevista”.

Essa questão configura-se importante para o agenciamento pois, para se tornarem críticos e autônomos, os alunos precisam compreender-se dentro da Atividade Social como motivados por um propósito, o objeto: participar de uma entrevista de emprego. Liberali (2009a, p. 11) relaciona essa atuação às “ações mobilizadas por um grupo para alcançar um determinado motivo/ objetivo, satisfazendo necessidades dos sujeitos”.

À GUIA DA CONCLUSÃO

Este texto teve por objetivo discutir o desenvolvimento de agência dos alunos em aulas de língua inglesa na universidade em Curso de Comércio Exterior. Por se almejar um aluno responsável, engajado e com atuação crítica nas atividades, partiu-se do pressuposto que a proposta de ensino-aprendizagem por meio de AS pode impulsionar o desenvolvimento de agência dos alunos. O texto organizou-se a descrever a proposta de ensino-aprendizagem por meio da AS: “participar de uma entrevista de emprego” em língua inglesa e analisar o questionário respondido pelos discentes.

Pode-se dizer que, os dados quantitativos (percentuais das respostas) e qualitativos (comentários dos alunos), vistos de forma dialogal, apontam um inicial desenvolvimento de agenciamento pois, a proposta de ensino-aprendizagem por meio de AS, discutida neste texto, está situada na perspectiva sócio-histórico-cultural e, de alguma forma, proporciona aos alunos a compreensão das exigências e práticas de linguagem de uma entrevista de emprego. Isso pode ocasionar a transformação do contexto social em que estão inseridos, encorajando-os a participar de forma crítica e engajada na atividade da vida prática.

Também, os dados revelaram a importância dos artefatos culturais, entre os componentes da AS na perspectiva sócio-histórico-cultural de ensino-aprendizagem, em que exemplos, vídeos, explicações blogs entre outros gêneros apresentados pela professora puderam, conforme explicação de Philippov e Liberali (2015), colaborar para a transformação dos sujeitos envolvidos na sequência da atividade.

A condução da atividade pela professora mostrou-se de grande relevância para o desenvolvimento de agência dos alunos, principalmente, conforme os dados apontam, em relação ao estado emocional e encorajamento no momento da entrevista. Por meio dessa atitude, a professora pode possibilitar que os alunos compreendem seus ambientes de trabalho e atuem como sujeitos sócio-históricos, que segundo Liberali (2009a; 2009b), agem e refletem sobre suas ações e seus contextos, tendo a possibilidade de criar, produzir conhecimento e transformar o mundo, tornando-se um aluno crítico, autônomo, responsável por suas escolhas, de forma livre, fazendo escolhas.

Por último, ao se considerar que o ensino-aprendizagem dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural, assume-se a visão de mundo de agência transformativa (STETSENKO, 2019) em que os alunos, dentro das estruturas sociais em que estão inseridos com vistas a sua atividade profissional, agem como sujeitos não-passivos e apresentam constante possibilidade de serem, colaborativamente, transformados nas práticas sociais transformadoras. Assim, a proposta de ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio da AS: “participar de uma entrevista de emprego” possibilitou, mesmo que de forma inicial, o desenvolvimento de agência dos alunos de Comércio Exterior.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. *In*: LIMA, D. C. (org.) **Inglês em escolar pública não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. pp.147- 159.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. *In*: Telma, G. & Monteiro, M. C.(Orgs.). **Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Campinas: Pontes, 2010, v. 4, p.57-67.

DELBONI, B. O.; VENDRAMINI-ZANELLA, D. A. O brincar e a atividade criadora no ensino-aprendizagem de língua inglesa em relato de experiência na formação docente. *In*: **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 6, p. 255-271, 2019.

ENGESTRÖM, Y. Activity Theory and individual and social transformation. *In*: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R.-L. (Ed). **Perspective on Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 19-38.

GIDDENS, A. **Central problems in social theory. Action, structure and contradiction in social analysis.** Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 1979.

GIMENEZ, T. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. *In*: LIMA, D. C. (org.) **Inglês em escolar pública não funciona: uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.47- 54.

GIMENEZ, K. M. P.; MATEUS, E. Rompendo barreiras em um projeto de Aprendizagem sem Fronteiras. *In*: João Telles (Org.). **Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática.** Campinas: Pontes, 2009, p. 113-135

GOMES, L. F. **Inglês Instrumental para Comércio Exterior: proposta para um curso universitário.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. 1998.

KONDER, L. **O que é dialética.** 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LEFFA, V. Ilusão, aquisição ou participação. *In*: LIMA, D. C. (org.) **Inglês em escolar pública não funciona: uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011. pp. 15-32.

LEONTIEV, A. N. **Activity, consciousness and personality.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977/ 2003.

LIBERALI, F. C.. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira.** São Paulo: Moderna, 2009a. v. 01.

_____. Por um sujeito livre que não teme; faz escolhas. *In*: SCHETTINI, R. H. [et al.] **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI.** São Paulo: Andross, 2009b. p.233-254.

_____. **Argumentação em contexto escolar.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio supervisionado na formação de professores. **Revista Diálogo**, Educ. Curitiba. V. 8, n. 23, jan. abr, 2008, p. 195- 205.

LIMA, D. C. de (org.) **Inglês em escolar pública não funciona: uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**, Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 1845-46/ 2006.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____; HOLZMAN, L. All power to the developing. *In: Annual Review of Critical Psychology*, v. 3, p. 8-23, 2003.

NININ, M. O. G.; MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. *In: Alfa: Revista de Linguística*, v. 61, p. 625-652, 2017.

PAIVA, V. L. M. de O. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. *In: LIMA, D. C. (org.) Inglês em escolar pública não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. pp. 33-46.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a Nova Retórica**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1958/2005.

PHILIPPOV, R.; LIBERALI, F. C. A experiência com gestão da escrita do gênero resumo de obra literária na disciplina de literatura inglesa em currículo de letras: pensando a desencapsulação. *In: PHILIPPOV, Renata; SCHETTINI, Rosemary Hohlwnwerger; SILVA, Kleber Aparecido. (Org.) Integrando e Desencapsulando Currículos do Ensino Superior*, Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 71-96.

PRETINI, A. J.; MEGALE, Antonieta Hayden. Elaboração de material didático para educação bilíngue no Brasil: um percurso para a formação de professores. *In: PHILIPPOV, Renata; SCHETTINI, Rosemary Hohlwnwerger; SILVA, Kleber Aparecido. (Org.) Integrando e Desencapsulando Currículos do Ensino Superior*, Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 17-46.

SIQUEIRA, S. Diálogo com um professor de língua inglesa sobre a carreira docente e a escola pública. *In: LIMA, D. C. (org.) Inglês em escolar pública não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. Pp.93-110.

STETSENKO, A. Radical-Transformative Agency: Continuities and Contrasts With Relational Agency and Implications for Education. *In: Frontiers in Education*, v. 4, 2019.

VENDRAMINI ZANELLA, D. A. **Por uma formação crítico-criativa de alunas-professoras e professora-pesquisadora na graduação em Letras**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

____ e FUGA, V. P. “Eu queria saber o que perguntar para fermentar”: um estudo sobre a produção crítico- criativa de significados na integração e desencapsulação de currículo na formação docente. *In: PHILLIPOV, R. SCHETTINI, R. SILVA, K. A.. Integrando e desencapsulando currículos de ensino superior: o papel da Teoria da atividade sócio-histórico- cultural*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2015, p. 97- 122.

_____ e LIBERALI, Fernanda Coelho. Brincar no hospital: uma produção criativa na formação de alunos-educadores. *In: Linguagem & Ensino*, Pelotas, Vol. 1, No. 14, 11. jan./jul. 2011.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. *In: VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (org.) Práticas de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004, p.131-152.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934/ 2001.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

1. Ao apresentar o tópico ‘*Interview for a job*’, a professora disponibilizou na Plataforma virtual (Moodle) materiais com exemplos, modelos, vídeos explicativos em língua inglesa (para serem acompanhados) e textos (links de blogs) sobre *interview/résumé* e *cover letter*. De que forma você achou que esses materiais colaboraram para a compreensão e execução da atividade ‘*interview*’? Se quiser, deixe algum comentário.
 - Excelente
 - Boa
 - Satisfatória
 - Fraca

2. Na quinzena de aulas sobre ‘*interview*’ como tarefa (avaliativa), a professora conversou e se dispôs a ler/ corrigir seus *résumés* e *cover letters* em língua inglesa (antes da *interview*). De que forma você achou que a conversa e correção das elaborações (*résumé* e *cover letter*) colaboraram para sua participação na ‘*interview*’? Se quiser, deixe algum comentário.
 - Excelente
 - Boa
 - Satisfatória
 - Fraca

3. Levando em consideração que a atividade foi individual com a professora que você já conhecia, e a partir de conversas com ela sobre a importância de simular: Como se sentiu fazendo a tarefa simulação de *interview* com a professora? Se quiser, deixe algum comentário.
 - Muito seguro
 - Bem
 - Médio
 - Insegura
 - Muito inseguro

4. Como você avalia sua participação nesta atividade (*résumé*, *cover letter* e *interview*)? Se quiser, deixe algum comentário.
 - Excelente
 - Boa
 - Satisfatória
 - Fraca

5. Você enxerga que esta simulação de ‘*interview*’ (entrevista de emprego in *English*) o/a ajudará em momento em que estiver sendo entrevistado na vida real/profissional? De que forma? Se quiser, deixe algum comentário.
 - Excelente
 - Boa
 - Satisfatória
 - Fraca

TRANSITIVIDADE ORACIONAL: UMA ANÁLISE FUNCIONALISTA

Francisca Damiana Formiga Pereira

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras
(PPGL/UERN), São João do Rio do Peixe/ Paraíba/Brasil.

RESUMO: A transitividade, como um dos processos de análise linguística, é vista de acordo com a tradição gramatical como uma propriedade limitada ao verbo, desconsiderando, assim, outros elementos importantes, ou seja, o modo como está sendo trabalhada nas mais diversas realidades de ensino acaba sendo resultado de uma abordagem limitada e controversa. Partindo disso, este trabalho tem como objetivo analisar a transitividade tanto do ponto de vista da tradição gramatical quanto à luz do funcionalismo linguístico, afim de mostrar as diferenças de abordagem frente ao fenômeno. Para tanto, foi necessário um recorte com algumas amostras retiradas do corpus Discurso e Gramática da cidade do Natal - (D&G Natal). A escolha se deu por se configurar como um todo organizado de textos reais produzidos por falantes em situações reais de comunicação. A abordagem teórica que norteia a análise está ancorada nos pressupostos da Linguística Funcional, especificamente com o modelo proposto por Hopper e Thompson (1980). A pesquisa aponta a importância de se trabalhar a transitividade levando em consideração, de fato, a oração, vendo-a como um processo contínuo, escalar ao constatar os diversos graus de transitividade que várias construções com o mesmo verbo podem apresentar. As implicaturas disso podem ser vistas no ensino de língua portuguesa ao se propor pensar e rever os modelos de análise e classificação.

PALAVRAS-CHAVE: Transitividade. Linguística Funcional. Oração.

ASBTRACT: The transitivity, as one of the analytical processes of linguistics, is seen according to the grammatical tradition as a property limited to the verb, thus disregarding other important elements, that is, the way it is worked in the most diverse teaching realities ends up resulting from a limited and controversial approach. Based on this, this work aims to analyze transitivity both from the point of view of grammatical tradition and in the light of linguistic functionalism, in order to show the differences in approach to the phenomenon. Therefore, it was necessary to cut out some samples taken from the Discourse and Grammar corpus in the city of Natal - (D&G Natal). The choice was made as an organized whole of real texts produced by speakers in real communication situations. The theoretical approach that guides the analysis is anchored in the assumptions of Functional Linguistics, specifically with the model proposed by Hopper and Thompson (1980). The research points out the importance of working on transitivity taking into account, in fact, the sentence, seeing it as a continuous process, seeing it as a continuous and scaling process when verifying the different degrees of transitivity that various constructions with the same verb can be presented. The implications of this can be seen in Portuguese language teaching by proposing to think and review the models of analysis and classification.

KEYWORDS: Transitivity. Functional Linguistics. Sentence.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na maioria dos compêndios gramaticais a transitividade é tratada como uma propriedade dos verbos e não da oração. Na classificação tradicional, os verbos são considerados transitivos quando exigem outros elementos para completar o seu sentido, ou seja, ancoram-se em critérios sintático-semânticos, como a presença de um Sintagma Nominal (SN), chamado de objeto (complemento), que pode ser regido ou não de preposição e, desse modo, aos que exigem complemento regido de preposição recebem o nome de verbos transitivos indiretos. Já os que exigem complemento, mas que não são regidos por preposição, são classificados como transitivos diretos.

Em relação aos verbos classificados como intransitivos, nestes a ação não vai além do verbo, ou seja, não transita e nem depende de outros elementos, pois o significado é completo, não exigindo nenhum objeto (complemento) para completar-lhe o sentido.

Furtado da Cunha e Souza (2007) pontuam em seu estudo sobre transitividade e seus contextos de usos, que a conceituação tradicional acima apresentada, engloba alguns fatores problemáticos, como, por exemplo, o fato de um mesmo verbo, dependendo do seu contexto de uso, ter a possibilidade de oscilação entre uma classificação transitiva ou intransitiva. Outro ponto enfatizado diz respeito ao Sintagma Nominal (SN) que é analisado sintaticamente pela abordagem tradicional como objeto direto, mas que nem sempre funciona quanto ao sentido como paciente da ação verbal, o que causa certo afastamento dos casos prototípicos ou mais característicos. Assim, enfatizam que para a definição da transitividade é preciso à interação de elementos de natureza não só sintática (presença/ausência de SN objeto - complemento), mas também elementos de ordem semântica (papel semântico do objeto) bem como elementos de natureza pragmática (uso textual do verbo).

LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO (LFCU)

A linguística funcional centrada no uso é uma abordagem que defende o tratamento da linguagem ou fenômeno linguístico, no âmbito da interação, não somente como processo, mas como produto da atividade sociocultural. Levando em consideração os estudos das duas correntes das quais ela resulta, a teoria mescla dois pontos: i: analisa a língua do ponto de vista linguístico e extralinguístico, na vertente norte-americana, em que a “gramática é compreendida como uma estrutura em constante mutação/adaptação, em consequências das vicissitudes do

discurso”, considerando, portanto, uma simbiose entre discurso e gramática, e ii: o comportamento linguístico como capacidades cognitivas, ligadas, entre outros fatores, a experiência humana nos contextos de atividades individuais, sociointeracionais e culturais, em que “a gramática é vista como representação cognitiva das experiências dos indivíduos com a língua, portanto pode ser afetada pelo uso linguístico.” (FURTADO DA CUNHA, 2013).

Nesse sentido, a LFCU concebe a gramática como o resultado de fatores cognitivos e comunicativos, procurando compreender as regularidades e a instabilidade da língua pela motivação e também pelos modelos das práticas discursivas dos usuários no cotidiano social, buscando descrever e explicar os fatos linguísticos com base nas funções semântico-cognitivas e discursivo-pragmáticas nos mais diversos contextos de uso da língua, numa perspectiva pancrônica, relacionando sincronia e diacronia, ao enfatizar não apenas “as relações entre os elementos e as mudanças percebidas nesses elementos e nas relações ao longo do tempo, mas as forças cognitivas e comunicativas que atuam no indivíduo no momento concreto de comunicação que se manifestam de modo universal” (MARTELOTA; AREAS, 2003, p.27-28)

Desse modo, uma teoria linguística que busca descrever e explicar a gramática da língua com foco voltado para o uso que dela fazem os indivíduos em suas interações verbais, não deve desconsiderar as situações e os contextos comunicativos em que esse uso se atualiza, uma vez que, são usos ao longo do tempo que dão forma ao sistema linguístico e não o contrário.

Partindo do pressuposto de que a estrutura configura-se como uma variável depende, e entendendo a língua e a gramática com um sistema maleável, emergente, adaptativo e complexo, que sofre influência do contexto e da situação extralinguística, variando, mudando e regularizando nas situações comunicativas, faz necessário o estudo do item *passar* sob o viés sintático, semântico e pragmático, observando a regularização do uso desse item em situações concretas de interação.

TRANSITIVIDADE ORACIONAL

A transitividade é um conceito caro aos funcionalistas e está dentro das propostas de estudo do funcionalismo. Hopper e Thompson (1980) são considerados os principais expoentes no assunto por apresentarem um modelo de transitividade que prioriza o evento comunicativo, opondo-se aos ditames das gramáticas tradicionais (GTs).

A transitividade, segundo a gramática tradicional, refere-se à transferência da atividade de um agente para um sujeito paciente. É, portanto, uma propriedade dos verbos. Já Hopper e Thompson (1980) relacionam a transitividade a uma função discursivo-pragmática, em que a forma como um falante organiza seu discurso para atingir seus objetivos comunicativos está relacionado com o maior ou menor grau de transitividade, ou seja, é vista como contínua e escalar com base em dez parâmetros, exemplificados no quadro a seguir:

QUADRO 01: Parâmetros da transitividade propostos por Hopper e Thompson

PARÂMETROS	TRANSITIVIDADE	
	ALTA	BAIXA
1. Participantes	dois ou mais	um
2. Cinese	ação	não ação
3. Aspecto do verbo	perfectivo	não perfectivo
4. Pontualidade do verbo	pontual	não pontual
5. Intencionalidade do sujeito	intencional	não intencional
6. Polaridade do sujeito	afirmativa	negativa
7. Modalidade da oração	modo realis	modo irealis
8. Agentividade do sujeito	agentivo	não agentivo
9. Afetamento do objeto	afetado	não afetado
10. Individuação do objeto	individuado	não individuado

Fonte: Furtado da Cunha e Souza (2007, p. 37)

Todos os parâmetros apresentados acima são fundamentais para medir a transitividade das orações em uma escala de maior ou menor grau. Desse modo, entende-se por oração de mais alta transitividade aquela que contiver todos os dez parâmetros da escala positivamente, ou seja, aquela que contiver:

1. *Participantes*: A transferência implica a participação de dois ou mais indivíduos envolvidos.
2. *Cinese*: somente as ações são transferíveis, os estados não.
3. *Aspecto*: uma ação perfectiva, vista do seu ponto final, é mais eficazmente transferida para um participante do que uma ação que não tenha término.
4. *Pontualidade*: ações realizadas sem nenhuma fase de transição óbvia entre o início e o fim têm um efeito mais marcado sobre seus pacientes do que ações que são inerentemente contínuas.

5. *Intencionalidade*: o efeito sobre o paciente é tipicamente mais aparente, quando a ação do agente é apresentada como proposital.
6. *Polaridade*: ações que aconteceram (oração afirmativa) podem ser transferidas, ações que não aconteceram (oração negativa), não podem.
7. *Modalidade*: Uma ação que não ocorreu, ou que expressa um evento hipotético, ou ainda que é apresentada como tendo ocorrido em um mundo não-real (*irrealis*), contingente, incerto. É menos eficaz do que uma ação cuja ocorrência é de fato asseverada como correspondendo a um evento real (*realis*).
8. *Agentividade*: participantes com agentividade alta podem efetuar a transferência de uma ação, já os participantes com baixa agentividade não podem.
9. *Afetamento*: O grau em que uma ação é transferida para um paciente depende da intensidade com que esse paciente é afetado.
10. *Individuação*: um paciente humano ou animado, concreto, singular, contável e referencial ou definido é mais individuado do que um paciente sem essas propriedades, conforme está exposto no quadro 2.

Quadro 02: Propriedades da individuação

INDIVIDUADO	NÃO INDIVIDUADO
Próprio humano, animado concreto singular contável referencial, definido	Comum inanimado abstrato plural incontável não-referencial

Fonte: Furtado da Cunha e Souza (2007, p. 39)

A noção escalar de transitividade proposta por Hopper e Thompson (1980) não considera a binaridade entre verbos transitivos (acompanhados de objeto direto ou indireto) e intransitivos, ou seja, essa relação entre (verbos x complementos), pois na vertente funcionalista a transitividade não recai apenas sobre o verbo, mas sim sobre toda a oração. E são observados todos os aspectos da oração, desde os participantes; as propriedades do verbo (se é de ação ou estado; se trata de uma ação acabada ou contínua; a intencionalidade contida na ação; ação realizada em um mundo real ou não-real) até a agentividade dos participantes, bem como o afetamento e a individuação do paciente.

Embora esses parâmetros sintático-semânticos sejam independentes, eles funcionam juntos e articulados na língua, o que implica dizer que sozinhos eles não são suficientes para definir a transitividade de uma oração.

Vejamos as seguintes amostras, conforme pontua Furtado da Cunha, Costa e Cezário (2003, p. 37):

- a) Batman derrubou o pinguim com o saco.
- b) A Mulher Gato não gostava do Batman.
- c) Esse rio tem uma forte correnteza.
- d) Então o pinguim chegou na festa.

A sentença (a) é a que contém o grau mais elevado de transitividade, considerada canônica, pois contém os dez parâmetros da escala: dois participantes (Batman e Pinguim); verbo de ação (derrubou); aspecto perfectivo (verbo no passado); verbo pontual (ação completa); sujeito intencional; oração afirmativa; oração *realis* (modo indicativo); sujeito agente (Batman); objeto afetado e individuado (pinguim – referencial, humano, próprio, singular).

Já a sentença (b) ocupa o lugar mais baixo na escala, sendo, portanto, uma oração de baixa transitividade ao apresentar apenas quatro traços: dois participantes (Mulher Gato e Batman); perfectividade do verbo; modalidade *realis*; objeto individuado (Batman).

O grau de transitividade oracional reflete, pois, a função discursiva, e em se tratando de estruturas textuais, as orações com alto grau de transitividade ocupam os lugares ou as porções centrais do texto, enquanto que as com menor grau de transitividade ocupam as porções periféricas. No plano discursivo, isso equivale aos conceitos de figura e fundo que são categorias de análise da linguística funcional.

Diante disso, a transitividade “é fundamental para o entendimento de como a gramática do verbo e seus argumentos se manifesta em textos reais produzidos em situações de comunicação” (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2007, p. 31). Ao considerar o evento comunicativo, a transitividade deixa de ser categórica e passa a ser contínua e escalar com base em todos os elementos da oração e não em função do verbo de forma isolada. As categorias de sujeito, verbo e objeto não são definidoras de transitividade, mas sim a relação que cada uma dessas categorias exerce no evento comunicativo.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Por ser o funcionalismo uma teoria que busca identificar as funções ou o papel que as unidades linguísticas desempenham em situações reais de interação através da descrição das formas, ela evita lidar com frases inventadas ou fora do contexto de uso. Assim, ela parte essencialmente para o trabalho com textos reais de fala ou de escrita inseridos em contextos de comunicação.

Seguindo essa linha metodológica da teoria da funcionalista, tomamos como material para análise algumas amostras retiradas do *corpus* “D&G Natal”, o *Discurso & Gramática da cidade do Natal-RN*, organizado por Furtado da Cunha (1998). A escolha se deu em virtude desse material ser um conjunto estruturado de textos coletados em situações efetivas de comunicação, o que possibilita analisarmos os usos variados do verbo *passa*, em especial, no que diz respeito à transitividade.

ANÁLISE DOS GRAUS DE TRANSITIVIDADE DAS ORAÇÕES

Como já foi enfatizada a teoria funcionalista propõe uma abordagem de transitividade que foi desenvolvida por Hopper e Thompson (1980) ao considerá-la como uma noção contínua e escalar (ou gradiente) e não meramente categórica, com base em dez parâmetros sintático-semânticos (já referenciados e explicados no tópico anterior), reforçando o fato de que, embora sejam independentes, funcionam articulados na língua, pois focalizam diversos ângulos de transferência da ação em partes distintas da oração.

Para melhor exemplificarmos, analisamos algumas amostras retiradas do *corpus* *Discurso e Gramática - D&G*, sob o viés tradicional e sob o viés funcional.

(1) “... e é --muito triste a pessoa num poder comer nada ... e quando eu comecei a comer as coisa pastosa ... minha mãe *passava* ... meu almoço no liquidificador ... aí dava pra comer ... mas bem devagarinho ... sabe? bem devagarinho mesmo ... muito triste ...” (p. 106. *Narrativa de experiência pessoal. Parte oral. Ensino médio*)

Fonte: D&G Natal

- Do ponto de vista da classificação tradicional, o verbo desta oração seria classificado como verbo transitivo direto, exigindo um objeto direto para completar o sentido. Assim, temos a sequência prototípica (SVO) representada por: Sujeito (minha mãe) + Verbo (passava) + Objeto (meu almoço), já que o sintagma (no liquidificador) não é

considerado complemento por funcionar como um advérbio de lugar. Deste modo, segundo essa classificação e maneira de ver a transitividade, temos uma oração transitiva prototípica, visto que o sujeito é o agente, enquanto que o verbo é, aqui, de ação e o objeto paciente.

- Do ponto de vista funcional e levando em consideração os dez parâmetros de transitividade proposto por Hopper e Thompson, essa oração é classificada como canônica, uma vez que todos os dez traços são marcados positivamente na escala. Pois apresenta: três participantes (minha mãe – meu almoço – no liquidificador); quanto à cinesis, o verbo é de ação-processo; quanto ao aspecto do verbo, a ação é perfectiva; quanto à pontualidade do verbo, a ação é pontual; quanto à intencionalidade, a ação do agente é proposital; no que diz respeito à polaridade da oração ela é afirmativa; já a modalidade aconteceu em um evento real; quanto à agentividade, o participante é agente; e quanto ao objeto, este é afetado e individuado.

Concluimos que esta oração apresenta grau dez de transitividade, ou seja, ocupa a posição mais alta da escala.

(2) “... e aí aquele amor que eu sentia por Alexandre que eu não podia dar o braço a torcer... nem demonstrar ... porque ele não reconhecia ... **passou** tudo pra ele ... pro Tarcísio ...” (p. 106. *Narrativa de experiência. Parte oral. Ensino médio*)

Fonte: D&G Natal.

- Segundo a GT, esse verbo, nestas condições, exerce a função de transitivo direto e indireto, exigindo dois objetos (complementos), um regido por preposição e outro não. Sendo assim, a oração está representada por: (SVO), sujeito (ela) + verbo (passou) + objeto (aquele amor) + objeto 2 (pra ele - Tarcísio).
 - Já segundo os parâmetros de transitividade propostos na teoria em estudo, este verbo apresenta grau 09 de transitividade, pois apresenta três participantes (ela – aquele amor – Tarcísio); cinesis (verbo de ação); quanto ao aspecto do verbo, a ação é perfectiva; quanto à pontualidade do verbo, a ação é pontual; quanto à intencionalidade, a ação do agente é proposital; no que diz respeito à polaridade da oração ela é afirmativa; já a modalidade aconteceu em um evento real; quanto à agentividade, o participante é agente; e quanto ao objeto este é afetado, mas não- individuado.
-

(3) “... nessa noite ela ... se arrumou toda ... e foi pra rua ... né ... pra ver se arranjava alguns clientes ... então na rua que ela estava ... esse rapaz **passou** ... esse que eu disse a você ... que tava ... era muito rico e vinha sem motorista ...” (p. 110. Narrativa recontada. Parte oral. Ensino médio)

Fonte: D&G Natal.

- De acordo com a classificação tradicional de transitividade, nesta ocorrência o verbo *passar* tem o valor de verbo intransitivo, visto que o sentido, segundo a GT está completo não exigindo complementos. A estrutura oracional é formada por (SV), Sujeito (esse rapaz) + verbo (passou). Em outras palavras, oração formada de um sujeito agente mais um verbo de ação.
- Com base nos dez parâmetros de transitividade proposto por Hopper e Thompson (1980), essa oração é classificada como oração de baixa transitividade, pois apresenta apenas os seguintes traços marcados positivamente: cinese (verbo de ação); aspecto (perfectivo); pontualidade (ação pontual); intencionalidade (a ação do agente é proposital); polaridade (afirmativa); modalidade (evento real); agentividade (participante agente); contém apenas um participante (esse rapaz) e não apresenta objeto. Ocupando, dessa forma, o grau 6 na escala de transitividade.

Esta pequena análise evidenciou que o verbo *passar*, no *corpus*, apresenta graus de transitividade diversos com base nos dez parâmetros de Hopper e Thompson, estudados nesta pesquisa.

Sintetizamos, no quadro abaixo, os resultados em que o sinal (+) representa a ocorrência de forma positiva em cada um dos parâmetros, já o sinal (-) representa aspecto de baixa transitividade e o sinal (*) a ausência do traço. Com relação a cada parâmetro, estes estão representados pelo número, seguindo a ordem da tabela dos parâmetros (exposta no tópico teórico), por exemplo: 1 (Participantes); 2 (Cinese); 3 (Aspecto do verbo); 4 (Pontualidade do verbo); 5 (Intencionalidade do sujeito); 6 (Polaridade da oração); 7 (Modalidade da oração); 8 (Agentividade do sujeito); 9 (Afetamento do objeto) e 10 (Indivuação do objeto).

Escala de transitividade

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Amostra 1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Amostra 2	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Amostra 3	-	+	+	+	+	+	+	*	*	*

Fonte: XXXX (2017) adaptado.

Analisar as orações, com base na graduação ou grau, é ver nas situações comunicativas os fenômenos cognitivos e linguísticos-discursivos que são recorrentes nas interações verbais dos falantes. Uma vez que, diferentemente da tradição gramatical, essa análise não se limita a critérios semântico-estruturais fora ou desconhecidos dos usos efetivos da língua. E nem apenas para “medir” e tratar da caracterização flexional das principais categorias lexicais, como os substantivos, adjetivos e até alguns advérbios. Por exemplo, como as análises voltadas para o grau (aumentativo ou diminutivo) dos substantivos, ou o grau (comparativo, superlativo) dos adjetivos e advérbios, mas sim graus de transitividades do verbo *passar*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisarmos o aspecto da transitividade, sob a ótica do aspecto gradual, e vendo-a como uma propriedade que recai sobre toda a oração e não sobre o verbo em particular, percebemos o quanto isso é importante para o ensino de língua portuguesa, pois instiga novos hábitos de análise e classificação e isso nos faz voltar o olhar para a funcionalidade e o sentido que tais mudanças possam significar para os alunos em sala de aula.

Não estamos querendo apresentar receitas prontas do que deve ou não ser feito nos momentos de análise linguística, mas mostrar outras possibilidades de percepção e abordagem de ver a transitividade. Muitos professores pecam por não se permitirem mergulhar e conhecer novos horizontes teóricos. A linguística funcional é uma ótima oportunidade para aqueles que buscam um ensino produtivo e diferenciado em suas aulas, pois nos permite estudar e perceber os fenômenos linguísticos em uso, nas situações interativas, e perceber os fenômenos em uso implica reconhecer que a língua não é estática, mas maleável e dinâmica e que não faz muito sentido continuarmos fadados à prescrição gramatical, pois sabemos das inconstâncias e incoerências que ela traz.

REFERÊNCIAS

FURTADO DA CUNHA, M. A.; SOUZA, Maria Medianeira. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; RIOS DE OLIVEIRA, M.; MARTELOTTA, M. E (Orgs.). **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 21-45.

FURTADO DA CUNHA, M. A. **Corpus discurso & gramática**: a língua falada e escrita na cidade do Natal. Natal: EDUFRN, 1998.

HOPPER, P.; THOMPSON, S. Transitivity in Grammar and Discourse. **Language**, v. 56, n. 2, 1980. p. 251-299.

MANUSCRITO DO SÉCULO XIX DO CONSELHO MUNICIPAL DA VILA DO OROBÓ: EDIÇÃO SEMIDIPLOMÁTICA E ANÁLISE GRAFEMÁTICA

Daniel Neves dos Santos Neto

Mestre em Educação e Diversidade (PPED/UNEB). Especialista em Educação, Contemporaneidade e Novas Tecnologias (UNIVASF). Licenciado em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas (UNIVERSO). Técnico em Assuntos Educacionais no IFBA *Campus* Jacobina. Contato: danielnetto.ifba@gmail.com

Sidalva Reis Silva

Mestranda em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS). Especialista em Estudos Linguísticos e Filológicos (UNEB). Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB). Professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Educação de Itaberaba – Bahia. Contato: sidalva@live.com

RESUMO: Neste artigo apresentamos a edição semidiplomática da primeira Ata da Sessão Extraordinária do Conselho Municipal da Vila do Orobó (hoje atual cidade de Itaberaba/BA) datada de 23 de abril de 1896, documento este que se encontra preservado e conservado no arquivo da atual Câmara Municipal da cidade de Itaberaba, no estado da Bahia. Fundamentamos esse trabalho em teóricos do campo da Filologia, tais como Cambraia (2005), Basseto (2005) e outros. Esta edição tem como objetivo facilitar a leitura de um documento público para fins de estudos no campo da linguística. Neste trabalho de edição textual apontamos de forma descritiva os aspectos intrínsecos e extrínsecos ao documento para, em seguida, realizar a transcrição e a edição do documento, bem como estudo grafemático. A relevância desse estudo consiste em nos possibilitar entrar em contato com um manuscrito do século XIX, compreendê-lo e assim poder realizar reflexões acerca de algumas mudanças linguísticas ocorridas na língua portuguesa até a contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ata. Transcrição. Mudanças linguísticas.

ABSTRACT: In this article we present the semidiplomatic edition of the first Minutes of the Extraordinary Session of the Municipal Council of Vila do Orobó (today the city of Itaberaba / BA) dated of April 23, 1896, document which is preserved and preserved in the archive of the current City Council of the city of Itaberaba, in the state of Bahia. We base this work on theorists in the field of Philology, such as Cambraia (2005), Basseto (2005) and others. This edition aims to facilitate the reading of a public document for the purpose of studies in the field of linguistics. In this text editing work, we describe the intrinsic and extrinsic aspects of the document in a descriptive way, and then transcribe and edit the document, as well as a graphical study. The relevance of this study is to enable us to contact a manuscript from XIX century, understand it and thus be able to reflect on some linguistic changes that have occurred in the Portuguese language up to the present.

KEYWORDS: Minutes. Transcription. Language changes.

INTRODUÇÃO

A escrita está presente em todas as situações do nosso cotidiano. Ela vai desde os topônimos, os letreiros dos ônibus até os registros que se tornam patrimônios culturais por preservarem memórias e por elucidar aspectos constituintes de identidades individuais e coletivas. Vários foram/são os suportes utilizados no processo de registro da escrita ao longo da história da humanidade, a exemplo de papiros, pedras, folhas de plantas, papel, etc., possibilitando que os diversos saberes construídos pela humanidade fossem transmitidos geração após geração, comunicando (in)formações ao longo do tempo e possibilitando a produção de conhecimento nas mais diversas áreas do conhecimento, tais como a História, a Linguística e a Literatura.

Dentre tais áreas do conhecimento, destaca-se a Filologia, aqui entendida como uma ciência que precedeu a Linguística e que se interessa por estudar os textos escritos pretéritos, literários e não-literários. Portanto, a Filologia é a ciência que estuda a linguagem e a cultura do homem, além de exercer grande importância para a história da humanidade, Queiroz (2007), pois é graças a ela que temos acesso a fontes manuscritas importantes para entender a história de diferentes povos. Assim, a partir do trabalho filológico podemos enveredar por vários caminhos dos estudos linguísticos.

A depender dos processos de conservação, em maior ou menor intensidade, ao longo das décadas ou dos séculos, podem ocorrer, nos registros escritos, transformações em seus aspectos físicos (deterioração) ou linguísticos, levando-os, muitas vezes, a serem descartados, perdidos ou simplesmente esquecidos. E é aqui que entra o trabalho do Filólogo, ou do Crítico Textual, que se propõe a recuperar e/ou buscar genuinidade de um texto escrito em tempos passados (décadas ou séculos anteriores ao que se realizada a pesquisa). Este profissional/pesquisador busca, desta forma, restaurar a forma original de um documento por meio de comparação das diferentes versões contidas em manuscritos, examinando detalhadamente cada palavra e apurando as corrupções que tiverem origem no seu processo de transmissão. De acordo com Cambraia (2005), o objetivo principal de crítica textual é a restituição da forma genuína dos textos. Ela contribui para a recuperação do patrimônio cultural escrito de uma dada cultura, através da restauração de livros e documentos, tanto na forma física, quanto em seu conteúdo (SILVA, 2002).

Dentro dessa perspectiva de restauração de textos, tem-se a preocupação de restaurar os textos escritos com o objetivo de não permitir que os conteúdos presentes nesses textos se percam, pois estes são de grande importância para o estudo da Língua em seus aspectos históricos, linguísticos e culturais (BASSETO, 2005; BISPO, 2010). Dentre as técnicas de restauração, destaca-se a edição Semidiplomática (CAMBRAIA, 2005), cuja finalidade consiste em se editar (transcrever) textos pretéritos utilizando-se de operações e procedimentos diversos que facilitem a leitura do texto e conservem seus conteúdos presentes, conforme melhor explicado nos capítulos seguintes. No caso deste trabalho, apresentamos a edição semidiplomática e a análise grafemática da primeira Ata da Sessão Extraordinária do Conselho Municipal da Vila do Orobó (hoje atual cidade de Itaberaba/BA) datada, 23 de abril de 1896, documento este que se encontra preservado no arquivo da atual Câmara Municipal da cidade de Itaberaba, no estado da Bahia.

DOCUMENTO EM ESTUDO

DESCRIÇÃO DO DOCUMENTO

A primeira Ata da sessão extraordinária do Conselho Municipal da Vila do Orobó (atual cidade de Itaberaba/BA) foi escrita de próprio punho e apresenta letra humanística cursiva com regularidades em sua forma, tanto no seu traçado quanto na inclinação. Nos aspectos materiais, foi usado como suporte de escrita o papel de um livro de atas em formato de brochura. O documento está redigido no fôlio 01, recto e verso do livro de atas das sessões do Conselho Municipal da Vila do Orobó datado de 1896 a 1903, livro pertencente atualmente à Câmara Municipal de Itaberaba/Ba.

Este documento, datado de 23 de abril de 1896, foi escrito com tinta preta em letras cursivas aplicadas por meio de pena de ave no recto e verso, em um único folio, uma coluna contendo 36 linhas. Foi utilizado papel almaço pardo com dimensão 300 mmX200 mm, com linhas de marca d'água horizontais. As seis últimas linhas estão alinhadas à direita do texto, em sentido horizontal.

O documento está escrito em língua portuguesa e apresenta um número considerável de palavras que possivelmente tendem a convergir com as regras ortográficas de escrita desta língua vigentes e usuais no período em que o documento fora escrito (considerando que o documento fora escrito por homens que, por atuarem em um órgão do poder público e estarem

em posição de poder, possivelmente eram pessoas bem escolarizadas e/ou consideradas “cultas” ou “letradas” para a sua época, havendo ainda a possibilidade de tais pessoas terem utilizado, no registro deste documento, uma variante prestigiada da língua mais próxima aos manuais normativos gramaticais do período). As ocorrências de letra maiúscula ocorrem em todas as palavras que se referem a nomes de pessoas, bem como nas seguintes palavras: *Abril* (l. 03), *Conselho Municipal* (l. 05), *Para Prisidente* (l. 14), *Vice* (l. 16), *Commissão* (l. 22), *Instrucção Publica Estatistica* (l. 28), *Março / Intendente / Membros* (l. 32), *Conselho Municipal /Administradores / Districtaes* (l. 33), *Juises / Paz* (l. 34), *Secretario* (l. 38) – palavras de conteúdo da classe dos substantivos que não raro compõem a esfera discursiva do âmbito do poder público.

ASPECTOS INTRÍNSECOS AOS DOCUMENTO

É possível identificar divergências quanto à grafia da palavra “Jeronymo” (l. 07), pois no final da ata essa palavra é assinada com a grafia “Geronimo” (l. 42), sugerindo um erro de grafia da escrita desta palavra na primeira ocorrência aqui citada, conforme imagens a seguir:

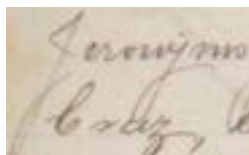


Figura 01: Escrita do nome “Jeronymo”

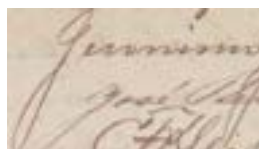


Figura 02: Assinatura do nome “Geronimo”

O manuscrito apresenta em todos os rectos, na parte superior direita, a rubrica “Santos Couto”, bem como uma mancha na parte direita da linha de nº 24 sobre as palavras “contas – Carlos”, conforme imagens a seguir:



Figura 03: Rubrica de Santos Couto

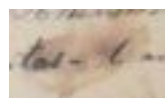


Figura 04: Mancha sobre as palavras contas – Carlos

O livro é numerado manualmente em algarismo cardinal indo-arábico no canto superior direito de cada recto, muito embora apareça um rasgo no papel na numeração do primeiro recto

do livro. Também consta no texto a contração da palavra “não” na linha 09, grafado “nâ” com ocorrência do acento circunflexo (^) para nasalizar a palavra, conforme imagens a seguir:



Figura 05: Numeração do recto danificado com rasgão

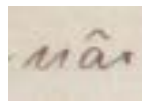


Figura 06: Contração da palavra “não”

Também é possível identificar no texto a ocorrência de abreviações apenas nas assinaturas das pessoas, conforme imagem a seguir:

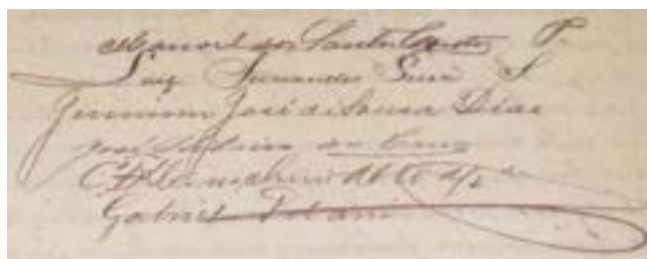


Figura 07: Assinaturas no final da ata com abreviações nos sobrenomes

De um modo geral, o texto está bem redigido, apresentando clareza nas ideias, não gerando dúvidas quanto à sua transcrição ou interpretação. Apresenta pontuação e progressão textual adequado que permitem tal inferência.

ASPECTOS EXTRÍNSECOS AO DOCUMENTO

A capa do livro que contém o documento em estudo neste trabalho apresenta-se com aspecto envelhecido, com aparentes desgastes naturais devido ao seu manuseio ao longo das décadas, porém adequadamente conservado em suas características materiais. Na sua contracapa, além das mesmas características de conservação da capa, apresenta um rasgo no canto superior esquerdo, conforme podemos observar nas imagens a seguir:



Figura 08: Capa do livro de atas



Figura 09: Contracapa do livro de atas

Na capa do livro de atas consta um adesivo com informações manuscritas e impressas em gráfica ou tipografia referentes à sua fabricação (gráfica, livraria, encadernação, ano, endereço). Também é possível identificar na contracapa, de forma datilografada informações acerca do documento a que se refere o livro, o ano de uso e o local em que se encontra. Além disso, na parte interna da capa do livro de atas consta ainda informações complementares referentes à livraria/papelaria que teria disponibilizado o livro, dados dessa papelaria e a numeração do livro, conforme imagens a seguir:



Figura 10: Adesivo de identificação da capa do livro de atas



Figura 15: Foto da identificação da contracapa do livro de atas



Figura 16: Identificação na parte interna do livro de atas

Por fim, o livro de ata possui um termo de abertura com informações referentes ao destino do livro, as normas obedecidas na organização do livro (rubrica no canto superior direito, numeração das páginas, encerramento do livro), o local em que foi usado e a data de abertura do livro, conforme imagem e transcrição registrada no capítulo seguinte deste artigo.

TRANSCRIÇÃO E EDIÇÃO DO MANUSCRITO

Segundo Erich Auerbach (*apud* CARVALHO, 2003, p. 01), a filologia é definida como “o conjunto das atividades que se ocupam metodicamente da linguagem do Homem e das obras de arte escritas nessa linguagem”. A saber, é a ciência que estuda uma língua em seus aspectos históricos a partir de documentos escritos. Ela propõe-se, entre outras, a buscar a genuinidade de um texto - o que identifica a atividade do/a pesquisador/a crítico textual, conforme já apontado neste texto. A edição textual se configura numa atividade que demanda tempo para sua conclusão, tendo em vista que esta se atravessa de momentos de estudos, pesquisas, pausas, buscas de referências para a compreensão do texto, acesso a novas tecnologias, além de ser uma atividade a ser realizada com o máximo de cuidado de modo a se garantir a fidedignidade ao texto original.

Segundo Cambraia (2005), a edição de textos pretéritos busca torná-los acessíveis e disponíveis, viabilizando a realização de pesquisas nas diversas áreas de conhecimento, inclusive no campo de Letras. De acordo com este autor, os tipos fundamentais de edição para documentos mono testemunhais são: a edição fac-similar que se baseia inicialmente no grau zero de mediação; a edição diplomática que é a primeira forma de mediação feita pelo crítico textual; a edição paleográfica ou semidiplomática, na qual é permitido realizar modificações para tornar o texto mais compreensível para um público que não seria capaz de decodificar certas características originais; a edição interpretativa, na qual o texto passa por um processo que uniformiza a grafia, tornando-o mais acessível a um público mais amplo por oferecer-lhe um texto mais apurado, facilitando sua compreensão; e a edição modernizada, na qual há também um grau elevado de intervenção do editor, pois possibilita que hajam modernizações linguísticas no texto, adequando-se a linguagem para o contexto atual. Neste último tipo de edição textual, palavras que possivelmente seriam incompreensíveis para o/a leitor/a são modernizadas, preservando-se o sentido original. De acordo com o Cambraia (2005, p. 90),

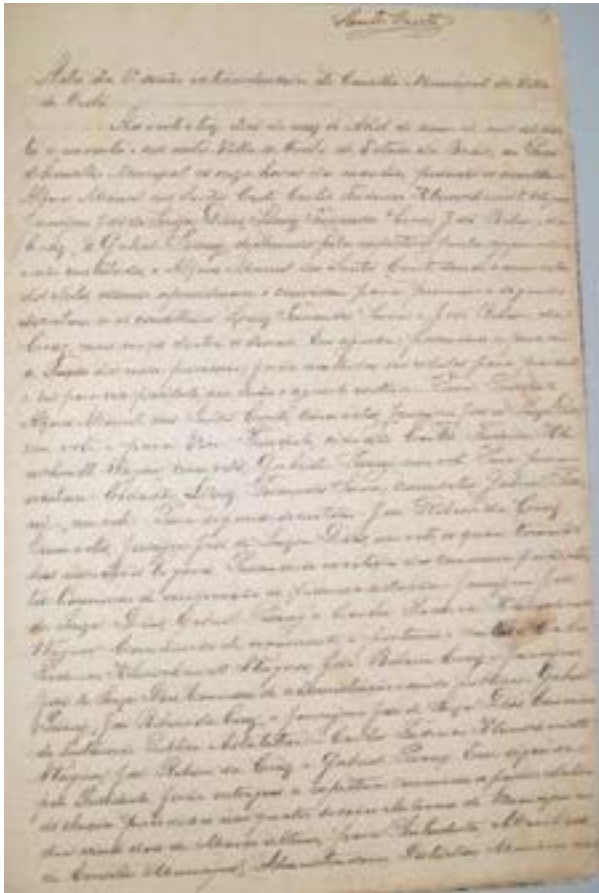
A escolha de um dos tipos fundamentais de edição para ser aplicado a um texto exige especial reflexão do crítico textual, pois cada tipo tem características muito próprias e distintas. Por isso, dois aspectos, em especial, devem ser necessariamente observados: o público-alvo almejado e a existência de edições anteriores.

No caso da edição Semidiplomática – tipo de edição adotada neste estudo – o/a pesquisador/a editor/acrítico/a textual atua de forma mais interventiva sobre o texto, realizando operações tais como o desdobramento de abreviaturas, a inserção ou supressão de elementos por conjectura, dentre outras. Os principais objetivos dessas operações são o de facilitar ainda

mais a leitura do texto, tornando-o mais acessível ao público menos especializado numa tentativa de retificar falhas óbvias no processo de cópia do texto, tais como a supressão ou repetição de letras, etc. Esse tipo de edição, além da diplomática, é mais comum quando se tratam de documentos jurídicos. Neste trabalho disponibilizamos ao/à leitor/a também a imagem do texto original, possibilitando-o que tenha acesso ao texto em seu estado genuíno.

Para a realização da edição semidiplomática do documento selecionado, adotamos alguns procedimentos baseados em Queiroz (2007). Para a descrição observamos os seguintes elementos: número de colunas; número de linhas da mancha escrita; existência de ornamentos; maiúsculas mais interessantes; existência de sinais especiais; número de abreviaturas; tipo de escrita; tipo de papel; data do manuscrito. Quanto à transcrição/edição do texto, adotamos os seguintes procedimentos: respeitar fielmente o texto: grafia (letras e algarismos), linha, fôlio, etc.; indicar o número do fôlio, à margem direita; numerar o texto linha por linha, indicando a numeração de cinco em cinco, desde a primeira linha do fôlio; separar as palavras unidas e unir as separadas; desdobrar as abreviaturas, apresentando-as em itálico e negrito; utilizar colchetes para as interpolações; indicar as rasuras ilegíveis com o auxílio de colchetes e reticências; no caso de trechos digitoscritos, ao longo do documento, os apresentamos em negrito e com a cor correspondente à que aparece no documento original; utilizar chaves para palavras expurgadas; utilizar a seta para cima (↑) ou a seta para baixo (↓) para indicar a localização das palavras inseridas antes ou depois da linha manuscrita no texto; indicar as rasuras / palavras ilegíveis com o auxílio de colchetes e reticências.

Vejamos o documento em sua edição semidiplomática segundo os procedimentos anteriormente indicados:



Santos Couto f.1r

Acta da primeira sessão extraordinária do Conselho Municipal da Villa do Orobó.

05 Aos vinte e trez dias do mez de Abril do anno de mil oitocentos e noventa seis nesta Villa do Orobó do Estado da Bahia, no Paço do Conselho Municipal, as onze horas da manhã, presentes os conselheiros Alferes Manoel dos Santos Creto, Carlos Frederico Kleinschmidt Wagner, Jerônimo José de Souza Dias, Luiz Fernandes Serra, José Ribeiro da Cruz, e Gabriel Pisany, deplomados pela respectiva junta appuradora enã contestados; o Alferes Manoel dos Santos Creto serrado o mais velho

10 dos eleitos, assumio a presidencia e convidou para primeiro e segundo secretario a os conselheiros Luiz Fernandes Serra e José Ribeiro da Cruz, mais moços dentre os demais. Em seguida, passando-se a proceder a eleição da mesa provisoria, farão recolhidas seis cédulas para presidente e seis para vice presidente, que derão o seguinte resultado: - Para Prsidente

15 Alferes Manoel dos Santos Creto, cinco votos; Jeronymo José de Souza Dias, um voto; e para Vice- Prsidente, cidadão Carlos Frederico Kleinschmidt Wagner, cinco votos; Gabriel Pisany, um voto. Para primeiro secretario - Cidadão Luiz Fernandes Serra, cinco votos, Gabriel Pisany, um voto - Para segundo secretario - José Ribeiro da Cruz,


20 cinco votos, Jeronymo Jose de Souza Dias, um voto, os quais tomarão seus respectivos logares. Passando-se as votações das comissões farão eleitos: Comissão de virificação de poderes e redação: - Jeronymo José de Souza Dias, Gabriel Pisany e Carlos Frederico Kleinschmidt Wagner, Comissão de orçamento e posturas e contas - Carlos

25 Frederico Kleinschmidt Wagner, José Ribeiro Cruz e Jeronymo José de Souza Dias. Comissão de administração e saúde publica: - Gabriel Pisany, José Ribeiro da Cruz, e Jeronymo Jose de Souza Dias. Comissão de Instrução Publica e Estatística: - Carlos Frederico Kleinschmidt Wagner, José Ribeiro da Cruz e Gabriel Pisany. Em seguida,

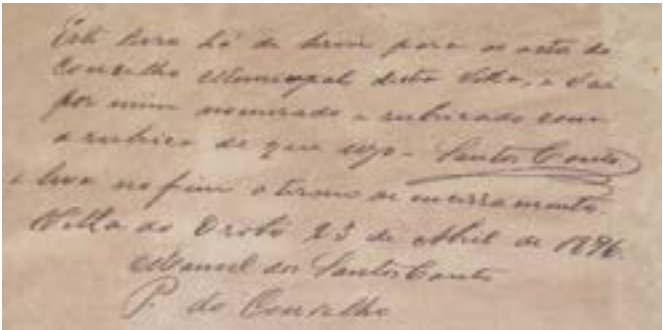
30 pelo Prsidente, farão entregues a respectiva comissão os papeis relativos ás eleições procedidas nas quatro secções eleitoraes do Municipio no dia vinte e dois de Março ultimo, para Intendente, Membros do Conselho Municipal, Administradores, Districtaes, membros das

f.1v

35 juntas Districtaes, e Juises de Paz. E nada mais havendo a tratar-se, o Prsidente suspendes a sessão, convidando aos senhores conselheiros a comparecer em a manhã, na hora rigimental, e mandou lavrar esta acta,

	<p>40</p> <p>45</p>	<p>que assigna com os conselheiros presentes. E eu Luiz Fernandes Serra, Secretario a escrivi e assigno.</p> <p>Manoel dos Santos Couto P.</p> <p>Luiz Fernandes Serra S.</p> <p>Geronimo José de Sousa Dias</p> <p>José Ribeiro da Cruz</p> <p>CFKleinschmidt [...]</p> <p>Gabriel Pisani</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	---------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Segue também a imagem e a edição semidiplomática do termo de abertura do livro de atas que porta a ata analisada neste artigo:

	<p>05</p> <p>Este livro há de servir para as actas do Conselho Municipal desta Villa, e Vai por mim nomerado e rubricado com a rubrica de que uso – Santos Couto. e leva no fim o termo de encerramento. Villa do Orobó 23 de Abril de 1896.</p> <p>Manoel dos Santos Couto</p> <p>P. do Conselho</p>
------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Após transcrever/editar o referido documento, identificamos elementos linguísticos e ortográficos possíveis de serem analisados. Tais elementos são elucidados no capítulo seguinte deste trabalho, cuja análise se pauta no comparativo com os usos da variante urbana de prestígio da língua portuguesa, cujos processos linguísticos sofrem uma maior influência das prescrições das gramáticas normativas da atualidade.

ANÁLISE GRAFEMÁTICA

A escrita apresentada no documento *corpus* deste trabalho apresenta muitas similaridades com a escrita utilizada na atualidade, apresentando traçado regular, letras maiúsculas distintas das letras minúsculas, paragrafação, margens e pontuação adequadas. Contudo, algumas diferenças gráficas com a ortografia usual atualmente da língua portuguesa

podem ser identificadas e explicadas. Desta forma, realizamos neste estudo um estudo grafemático do manuscrito analisado neste artigo, de modo a “esclarecer características fonéticas da língua em uso” (TELLES e GAMA, 2016, p. 03), conforme quadro a seguir:

Quadro 01: Análise Grafemática

Grafia encontrada 1896	Grafia atual 2020	Caso / Fenômeno Linguístico	Folio / Linha	Mudanças Ocorridas
Acta	Ata	Síncope da consoante oclusiva surda	f.1r / l. 1	cta>ta
Extraordinaria	Extraordinária	Variação gráfica de acentuação sem alteração do significado	f.1r / l. 1	a > á
Villa	Vila	Simplificação da consoante lateral geminada	f.1r / l. 1	ll > l
anno	Ano	Simplificação da consoante nasal línguo-dental geminada em posição intervocálica	f.1r / l. 3	nn > n
trez	três	Variação gráfica da consoante simbilante em final de palavra sem alteração de significado com	f.1r / l. 3	z > s e > ê

Grafia encontrada 1896	Grafia atual 2020	Caso / Fenômeno Linguístico	Folio / Linha	Mudanças Ocorridas
mez	mês	Variação gráfica da consoante simbilante em final de palavra sem alteração de significado com acréscimo de acento circunflexo	f.1r / l. 3	z > s e > ê
deplomados	diplomados	Troca da vogal /e/pela vogal /i/	f.1r / l. 8	e > i
appuradora	apuradora	Síncope com consoante surda bilabial em posição intervocálica	f.1r / l. 8	pp > p
nâ	não	Desaparecimento do acento circunflexo e formação do ditongo nasal	f.1r / l. 9	â > ão
assumio	assumiu	Troca da vogal /o/ pela vogal /u/ sem alteração de significado	f.1r / l. 10	o > u
presidencia	presidência	Variação gráfica de acentuação sem	f.1r / l. 10	e > ê

		alteração do significado		
conselheiros	conselheiros	Troca da vogal /i/ pela vogal /e/	f.1r / l. 11	i > e
Grafia encontrada 1896	Grafia atual 2020	Caso / Fenômeno Linguístico	Folio / Linha	Mudanças Ocorridas
provisoria	provisória	Variação gráfica de acentuação sem alteração do significado	f.1r / l. 13	o > ó
cedulas	cédulas	Variação gráfica de acentuação sem alteração do significado	f.1r / l. 13	o > ó
derão	deram	Queda do acento til /~/ e da semivogal /o/ com acréscimo da bilabial nasal sonora	f.1r / l. 14	ão>am
Prisidente	Presidente	Troca da vogal /i/ pela vogal /e/	f.1r / l. 14, 16, 30 f.1v / l. 35	i > e
secretario	secretário	Variação gráfica de acentuação sem alteração do significado	f.1r / l. 18	a > á
logares	lugares	Troca da vogal /o/ pela vogal /u/	f.1r	o > u

seos	seus	Troca da semivogal /o/ pela semivogal /u/	l. 21	o > u
Commissão	Comissão	Simplificação da consoante bilabial nasal sonora	f.1r / l. 24, 26, 27 f.1v / l. 31	mm > m
Grafia encontrada 1896	Grafia atual 2020	Caso / Fenômeno Linguístico	Folio / Linha	Mudanças Ocorridas
virificação	verificação	Troca vogal /i/ pela vogal /e/	f.1r / l. 22	i > e
publica	pública	Variação gráfica de acentuação sem alteração do significado	f.1r / l. 28	u > ú
Instrucción	Instrução	Síncope da consoante oclusiva surda	f.1r / l. 28	çç > ç
Estatistica	Estatística	Variação gráfica de acentuação sem alteração do significado	f.1r / l. 28	i > í
siguida	seguida	Troca da vogal /i/ pela vogal /e/	f.1r / l. 12, 29	i > e
papeis	papéis	Variação gráfica de acentuação sem alteração do significado	f.1r / l. 30	e > é
assigno	assino	Síncope da consoante oclusiva sonora	f.1v / l. 38	gno > no

escrivi	escrevi	Troca da vogal /i/ pela vogal /e/	f.1v / l. 38	I>e
assigna	assina	Síncope da consoante oclusiva surda	f.1v / l. 37	gna> na
rigimental	regimental	Troca da vogal/i/ pela vogal /e/	f. 1v / l. 36	i > e
Grafia encontrada 1896	Grafia atual 2020	Caso / Fenômeno Linguístico	Folio / Linha	Mudanças Ocorridas
manhân / manhán	manhã	Queda dos acentos agudo /' e circunflexo /^/ e da consoante nasallínguo-dental e acrécimo do acento til /~ na vogal final para nasalização	f.1v / l. 36 f.1r / l. 05	nhán, nhân> nhã
suspendes	suspende	Apócope da consoante fricativa em final de palavra	f.1v / l. 35	es > e
Juises	Juízes	Variação gráfica da consoantesimilante e de acentuação sem alteração de significado	f.1v / l. 34	is>íz
Districtaes	Distritais	Síncope da consoante oclusiva surda e troca da vogal /e/ pela vogal /i/	f.1v / l. 34	ctaes> tais

Município	Município	Variação gráfica de acentuação sem alteração de significado	f.1r / l. 31	i > í
eleitoraes	eleitorais	Troca da semivogal /e/ pela semivogal /i/	f.1r / l. 31	e > i
Grafia encontrada 1896	Grafia atual 2020	Caso / Fenômeno Linguístico	Folio / Linha	Mudanças Ocorridas
secções	seções	Síncope da consoante oclusiva surda	f.1r / l. 31	cc > ç

Fonte: Dados da pesquisa.

Considerações Finais

O que se buscou neste trabalho foi editar a Atada Primeira Seção Extraordinária do Conselho Municipal da Vila do Orobó – atual cidade de Itaberaba/BA - e fazer uma análise grafemática dos elementos ortográficos e linguísticos encontrados no texto. Assim, a partir das reflexões iniciais acerca da importância da preservação dos textos escritos para manutenção do constructo histórico, social e cultural da humanidade, pode-se descrever acerca dos principais documentos que podem ser editados e como alguns teóricos encaram tais documentos. Também buscou-se afirmar acerca da importância do trabalho do Crítico Textual na manipulação adequada desses documentos e a relevância dos estudos da filologia para as análises linguísticas e históricas.

Ancorados em reflexões teóricas iniciais, analisamos o documento em questão, editando-o de forma semidiplomática, o que possibilitou a realização de uma análise grafemática comparativa da ortografia encontrada no documento com a ortografia atual da língua portuguesa, justificando-se as ocorrências das mudanças linguísticas que ocorreram. Concluímos assim reafirmando a relevância desse estudo ao nos possibilitar entrar em contato

com um manuscrito do século XIX preservado e conservado na Câmara Municipal da cidade de Itaberaba-Bahia, compreendê-lo e assim poder realizar reflexões acerca de algumas mudanças linguísticas ocorridas na língua portuguesa até a contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BASSETO, B. F. **Elementos de Filologia Românica: História Externa das Línguas**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

BISPO, C. R. Crítica Textual e Informática: a transmissão dos textos na era digital. **Revista Soletras**, Ano X, nº 19, jan/jun. 2010. São Gonçalo: UERJ, 2010.

CAMBRAIA, C. N. **Introdução a Crítica Textual**. São Paulo: Martins Fons, 2005.

CARVALHO, Rosa Borges Santos. **A Filologia e seu objeto: Diferentes Perspectivas de Estudo**. Philologus - Revista do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, ano 9, n.26, Rio de Janeiro. 2003.

QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de. Introdução metodológica. In: _____. (Org.). **Documentos do acervo de Monsenhor Galvão**: edição semidiplomatica. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2007, p. 16-17, 23-34.

SILVA, J. P. da. **Crítica Textual e Edição de Textos**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Filologia, 2002. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/viisenefil/03.htm>>. Acesso em 08 mai. 2020.

TELLES, C. M.; DA GAMA, A. R. Perspectivas da filologia textual. **Revista do GELNE**, v. 4, n. 2, p. 1-6, 29 fev. 2016. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9077>>. Acesso em 08 mai. 2020.

A UTILIZAÇÃO DE SÉRIES NA BUSCA POR CONSERVAR E APERFEIÇOAR UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA APRENDIDA

Maicon Farias Vieira

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras,
Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, Rio
Grande do Sul, Brasil.

RESUMO: As metodologias de ensino de línguas estrangeiras nem sempre acompanham a vazão que a modernidade propicia. Vê-se, na atualidade, o uso de séries, alocadas virtualmente, como uma maneira simultaneamente satisfatória e prazerosa de aperfeiçoar a aprendizagem de línguas estrangeiras. Assim, este artigo visa a problematizar o uso das séries pertencentes a plataformas de *streaming* como elemento fomentador para a manutenção e aperfeiçoamento de idiomas em fase de aprendizado. Para tanto, procura-se discutir as diferenciações de manutenção e aperfeiçoamento relacionados ao ensino de línguas estrangeiras, o papel da modernidade e da modernidade líquida na constituição das diferentes formas de compreender a aprendizagem, a valorização do uso do vídeo como referencial pedagógico e o da autonomia na constituição da manutenção dos idiomas estrangeiros. Dentre os principais elementos que possibilitam a manutenção e o aperfeiçoamento de um idioma estrangeiro tendo como base plataformas *online* de vídeo, está a fidelização dos aprendentes às séries, mediante a aproximação à circularidade da trama da série, fazendo de quem as vê, parte delas. Outro elemento constituidor no processo formador do aprendente é a necessidade de um olhar voltado à autonomia, que desbanque três dos principais componentes que impedem o estudo autônomo: a falta de interesse no estudo da língua estrangeira, problemas de estilo de aprendizagem e o desejo de aprender. Como efeito de tais práticas temos a facilitação das habilidades de compreensão auditiva, a partir dos áudios originais, e da compreensão leitora, focada na utilização de legendas na língua estrangeira estudada.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de idiomas. Recursos digitais. Streaming.

ABSTRACT: Foreign language teaching methodologies do not always follow the flow that modernity provides. Nowadays, the use of series, virtually allocated, is seen as a simultaneously satisfying and pleasurable way to improve the learning of foreign languages. Thus, this article aims to problematize the use of series belonging to streaming platforms as a fomenting element for the maintenance and improvement of languages in the learning phase. To this end, we seek to discuss the differentiations of maintenance and improvement related to the teaching of foreign languages, the role of modernity and liquid modernity in the constitution of the different ways of understanding learning, the valorization of both the use of video as a pedagogical reference and the use of autonomy in the constitution of the maintenance of foreign languages. Among the main elements that enable the maintenance and improvement of a foreign language based on online video platforms, is the learners' loyalty to the series, by approaching the circularity of the series' plot, making those who see them part of them. Another constitutive element in the learning process of the learner is the need for a look towards autonomy, which knocks down three of the main components that prevent autonomous study: the lack of interest in the study of the foreign language, problems of learning style and the desire to learn. As an effect of such practices we have the facilitation of listening comprehension skills, through the original audios, and of reading comprehension skills, focused on the use of subtitles in the studied foreign language.

KEYWORDS: Language teaching. Digital resources. Streaming.

INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira não é algo fácil. A iniciação depende de uma relação motivacional do aprendente, preliminarmente, para buscar o aprendizado da língua estrangeira e, a *posteriori*, para prosseguir ao longo dos variados caminhos da aprendizagem. Contudo, quem ensina também é impactado, além de responsável pelo impacto em relação ao aprendente. A escolha dos métodos, a focalização correta para a finalidade esperada, as atividades, a interação, todos esses são elementos de extrema necessidade de serem observados quando pensamos o espaço que o ensino-aprendizagem representa na vida das pessoas que ensinam e que aprendem.

Muitos dos elementos descritos anteriormente são levados em consideração quando alguém procura um profissional, um espaço ou mesmo uma metodologia de ensino de língua estrangeira. Porém, ao longo da utilização e da aprendizagem se concretizando, muitas vezes os aprendentes abandonam a importância da manutenção e do aperfeiçoamento de seu aprendizado.

Nesta vertente, é preciso questionar: aperfeiçoamento e manutenção são equivalentes?

Segundo o dicionário online Michaelis [20--], o vocábulo “aperfeiçoamento” pode ser compreendido como:

Aperfeiçoamento.
sm
1 Ato ou efeito de aperfeiçoar(-se); acepilhamento.
2 Última demão; retoque.
3 Progresso material ou moral; aprimoramento, melhoramento (MICHAELIS, [20--]).

Assim, a partir das definições apresentadas, podemos atribuir a terceira concepção como a mais próxima em relação ao ensino-aprendizagem de línguas. Neste contexto, podemos ver o aperfeiçoamento como algo positivo, algo que se coloca em evolução. Já o vocábulo “manutenção”, segundo o mesmo dicionário, pode ser definido como:

Manutenção
sf
1 Ato ou efeito de manter(-se).
2 Ato de conservar ou de fazer durar algo em bom estado; preservação.
3 Aquilo que apoia ou sustém algo; apoio, sustentação.
4 Despesa feita com a subsistência de alguém ou de algo; manança.
5 Ação de administrar algo; administração, gerenciamento.
6 Cuidado periódico para a boa conservação de máquina, equipamento, ferramenta etc (MICHAELIS, [20--]).

As definições apresentadas para “manutenção” nos levam a uma ideia de constância, continuidade. Trazendo para as relações de ensino-aprendizagem, podemos atribuir estas palavras ao ato de o aprendiz não esquecer do que lhe foi ensinado, isto é, enquanto a manutenção se relaciona com o que o aprendiz já possui em seu *corpus* e suas relações com a língua, o aperfeiçoamento se relacionará com os fatores linguístico-discursivos evolutivos deste sujeito. Podemos dizer, então, que há um espaço de intersecção entre aperfeiçoamento e manutenção, mas não que ambas são as mesmas coisas.

Dentre as diversas possibilidades para aperfeiçoamento e manutenção de uma língua estrangeira aprendida ou em processo de aprendizagem, podemos atribuir aos meios tecnológicos uma grande parcela de desenvolvimento de métodos e/ou técnicas, além, é claro, de dispositivos para tais feitos. Atualmente, a utilização de *streamings* para receber informação é muito grande. “O *streaming* funciona exclusivamente por meio da internet e não envolve o armazenamento de dados no disco rígido (HD) do computador para reprodução posterior” (SANTOS, 2018, p.131). Este “representa, atualmente, uma tecnologia que oferece vídeos comprimidos, [...] ao vivo ou não, em velocidade surpreendente” (PORTO et al, 2020, p.31). Ressalta-se, também que não é necessário que “o usuário espere pela transmissão completa dos arquivos para que a exibição do conteúdo se inicie” (SANTOS, 2018, p.131), mostrando-se como uma ferramenta bastante prática para vídeos.

Dentre as principais empresas que trabalham com este ramo, temos a Netflix¹, uma empresa, norte americana, responsável pela distribuição de filmes e séries de diferentes épocas e países, a partir de um processo de assinatura. Pensando na utilização cada vez mais frequente deste e de outros *streamings*, este artigo vem problematizar a utilização das séries como elementos potencializadores para a manutenção e aperfeiçoamento de línguas estrangeiras.

TEMPOS DE FLUIDEZ PARA O ENSINO

A realidade do ensino de línguas perpassa uma relação direta com os elementos ligados à modernidade e à tecnologia. Em tempos em que o rádio era o elemento tecnológico que despontava, lá estava o ensino de línguas se fazendo presente; o mesmo ocorreu, evolutivamente, com a televisão e o computador. As modernidades e o consumo fazem com que grande parte das pessoas possuam em suas mãos um *smartphone* possibilitando a interação (homem-homem, homem-máquina, máquina-homem) em redes sociais, plataformas e

¹ Disponível em <https://www.netflix.com/br/>. Acesso em 12 abr. 2020.

extensões de aplicativos, o que, para mediação de ensino, é bastante positiva. Contudo, as atuais práticas também têm apresentado sujeitos que buscam intensificar “as características que embasaram a modernidade – o individualismo, o mercado e o progresso técnico-científico” (SEVERIANO; RÊGO; MONTEFUSCO, 2010, p.140).

Na fluência destes elementos, inter-relacionando mundos outrora afastados, mas que podem existir simultaneamente, em uma espécie de constante deslocamento, nos remetemos a compreender a modernidade como fluída, líquida. Nas palavras de Bauman (2001):

[...] os padrões e configurações não são mais “dados”, e menos ainda “auto-evidentes”; eles são muitos, chocando-se entre si e contradizendo-se em seus comandos conflitantes, de tal forma que todos e cada um foram desprovidos de boa parte de seus poderes de coercitivamente compelir e restringir (BAUMAN, 2001, p.15).

Ainda nesta perspectiva, existir nestes espaços conflitantes “seria existir sempre em movimento, em meio as oscilações entre as continuidades e rupturas” (FABRÍCIO, 2006, p.46), já que o “acontecimento está presente em todas atividades” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p.191). Desta maneira, todo momento é uma lacuna em potencial para aprender, para aperfeiçoar-se ou mesmo para fazer uma manutenção de elementos anteriormente absorvidos.

Se o *acontecimento está presente em todas atividades*, o ato de ver um filme ou uma série televisiva pode ser bastante positivo para atualizar os conhecimentos de uma língua estrangeira.

A utilização de *streamings*, facilita ao usuário a aproximação com vídeos e séries, posto que podem ser vistas a qualquer momento, de maneira *online* ou através de *download*, com ou sem necessidade de finalização do vídeo. Desta forma, “os serviços de *streaming* têm a seu favor a ausência dos limites impostos pela linearidade do fluxo televisivo [e] não são reféns de uma grade de horários que restrinja suas possibilidades na hora de licenciar ou criar conteúdo” (FURTADO, 2018, p.38). Contudo, atualmente, as séries produzem um efeito de fidelidade, criando em quem as busca, não somente relação com o enredo da trama, mas com toda a circularidade² envolvida, sem deixar de lado a culturalidade e a língua abrangida.

Sabendo de tais fatos, observa-se como fundamental o acesso das relações pedagógicas a este campo, já que, a cada dia, fica mais evidenciada a utilização de vídeos, como afirma Barbosa (2016):

Como se sabe, nos dias de hoje, o mundo está constantemente ligado às novas tecnologias e em qualquer sítio e a qualquer hora podemos ver vídeos ou ouvir música. Podemos, então, afirmar que vivemos num mundo tecnológico. Os anos vão passando e notamos cada vez mais a presença das novas tecnologias ao serviço da pedagogia (BARBOSA, 2016, p.02).

²Compreende-se a circularidade como as “influências recíprocas relacionadas circularmente entre a cultura da classe dominante e a das classes subalternas” (GINZBURG, 2006. p. 10).

FIDELIDADE NAS SÉRIES, FIDELIDADE À LÍNGUA

A fidelidade, descrita anteriormente, ocasionada pelas séries, pode ser o fio condutor para a prática de língua estrangeira por aprendentes que queiram aperfeiçoar ou mesmo fazer manutenção no idioma estudado. Das quatro habilidades comunicativas, utilizadas no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (compreensão escrita, compreensão auditiva, produção escrita e produção oral), duas delas (compreensão escrita e auditiva) podem ser trabalhadas de maneira clara com a utilização dos vídeos, ainda que a mais trabalhada, geralmente, seja a compreensão auditiva, já que nem todos os aprendentes colocam legendas no idioma de aprendizado e nem todas as séries possuem esse recurso. Independente da utilização da legenda na língua original, cabe ressaltar que “(...) o filme apresenta mais uma vantagem pelo fato de ser uma mostra autêntica produzida na língua-alvo sem manipulações com fins didáticos (CRUZ; GAMA; SOUZA, 2007, p.489).

Quando dentro da circularidade da série e do acompanhamento semanal, diário ou mesmo em maratona (vendo vários episódios da mesma série em sequência), o aprendente compreende não apenas as noções de vocabulário e gramática, mas todo um contexto extra que as imagens e discussões podem conferir. Ainda nas palavras de Cruz; Gama; Souza (2007) podemos compreender que as séries podem:

[...] proporcionar aos aprendentes um trabalho interdisciplinar que pode ir desde o resgate da história da sétima arte, por exemplo, até o desenvolvimento de conceitos da linguagem cinematográfica que propiciem elementos básicos de análise que permitam ler além das imagens (CRUZ; GAMA; SOUZA, 2007, p.490).

Ler além das imagens, como mencionado acima, transpassa as quatro habilidades comunicativas do ensino-aprendizagem de línguas, porém é parte fundamental na construção e formação das culturalidades³. Nem sempre as representações das vivências sócio-culturais apresentadas podem ser levadas como verídicas, porém sempre há traços distintivos que culturalmente ficarão marcados; fazendo com que o aprendente se sinta parte daquela circularidade. Ao vivenciar tais ações este sujeito se coloca em posição de indivíduo intercultural, outorga que lhe aproxima ainda mais do idioma de estudo, aperfeiçoando-o e

³ Neologismo discutido por Pessoa (2011) ao mencionar que “ao analisarmos [os] fenômenos culturais não estamos estudando simplesmente os aspectos superficiais das manifestações propriamente ditas, mas examinamos o que as tornam culturalmente significativas e devidamente abrangentes para as investigações dos Estudos Culturais, isto é, buscamos nelas não a sua literariedade ou sua literalidade, mas o que denominamos aqui de sua ‘culturalidade’, e a sua ‘culturaliedade’”. (PESSOA, 2011, p. 128).

tornando evidente a “valorização da responsabilidade no uso das palavras e da posse de seus significados” (KRAMSCH, 2001, p.37).

Contudo, existe um fato eminente: há, no aperfeiçoamento/manutenção de uma língua estrangeira mediada por séries presentes em plataformas de *streaming*, uma necessidade do sujeito apresentar-se como autônomo. As relações de autonomia são bastante difíceis e controversas em relação ao ensino-aprendizagem de línguas, porém será apresentada uma breve discussão de como a autonomia se faz presente quando nos referimos às séries.

Leffa (2003) apresenta três restrições relacionadas aos alunos quando se trata de autonomia no ensino: a falta de interesse no estudo da língua estrangeira, problemas de estilo de aprendizagem e o desejo de aprender. Vejamos as especificações de cada uma delas.

Quanto à falta de interesse no estudo da língua estrangeira, o autor afirma que ao aprender uma língua estrangeira “(...) há um período inicial de entusiasmo, uma espécie de ‘lua de mel’ com a língua estrangeira quando o aluno começa a estudar, nas primeiras aulas. Passado esse, (...) o interesse normalmente cai” (LEFFA, 2003. P.40). A afirmativa é realmente verdadeira. Todavia, no caso de sujeitos que fazem a manutenção da língua a partir de séries, a chance do interesse cair é um pouco mais difícil; já que as séries envolvem o sujeito no enredo, fazendo com que este queira cada vez mais informações, entusiasmado, inclusive, com as informações incompletas que, muitas vezes, surgem, para conquistar que as vê.

Ainda sobre a falta de interesse, Leffa se coloca de maneira positiva à autonomia ao dizer que “que os pouquíssimos alunos que conheci pessoalmente e que foram capazes de adquirir um conhecimento funcional da língua estrangeira, foram alunos autônomos, alunos que por conta própria foram muito além do que lhes foi exigido na sala de aula” (2003, p.40). Ainda que apresentando um olhar positivo, o autor deixa claro que “pouquíssimos alunos” conseguem trabalhar de maneira autônoma e motivada, porém, quando há esse entusiasmo de si, eles são totalmente capazes de aperfeiçoar seu conhecimento de maneira autônoma.

Já, quanto a problemas de estilo de aprendizagem, o autor se remonta ao que denomina “tolerância crítica”. Ele afirma que “o aluno, principalmente o adolescente, pode (...) não possuir o que poderíamos chamar de tolerância à crítica; falar uma língua estrangeira é expor-se, às vezes, até ao ridículo” (LEFFA, 2003, p.41). A assertiva em questão só pode ser relacionada ao ensino regular de língua estrangeira; já que, do ponto de vista das séries, os adolescentes são responsáveis por grande parte das visualizações destas nas plataformas de *streaming*.

A utilização das séries, quando vistas sem legenda ou mesmo com legendas no idioma de origem, não cria possibilidade de que o aprendente subterfuga à língua materna, o que em alguns

momentos pode causar certa apreensão. Contudo, como o envolvimento não é apenas linguístico, mas sim em toda a circularidade relevante à série, a possibilidade de que adolescentes se coloquem tolerantes criticamente aumenta, já que a exposição e dificuldades são decrescidas. Terra (2004) evidencia a necessidade de exposição dos aprendentes a contextos onde não haja inserção da língua materna:

(...) uma condição *sine qua non* para que ocorra o aprendizado da LE consiste na necessidade de exposição do aprendiz a essa LE, cada vez que alunos e professor usam a LM, em sala de aula, significa uma oportunidade perdida de exposição desse aprendiz à LE (TERRA, 2004, p.104).

A terceira restrição relacionada aos alunos quando se trata de autonomia no ensino, segundo Leffa (2003) é o desejo de aprender. Este ponto é imprescindível para uma boa relação com a língua estrangeira e “se ele não existe não dá para disfarçar” (2003, p.41). Neste ponto é de fundamental importância a utilização das séries para aprender, aperfeiçoar ou mesmo fazer manutenção da língua estrangeira já que esta, como dito anteriormente, fideliza.

A fidelização do idioma de estudo se dá quando o aprendente relaciona e utiliza a língua no seu dia a dia. O desejo de conhecer elementos novos em uma língua surge ao utilizá-la e obter necessidades. É após obter o sentimento de satisfação pelo aprendizado de um idioma que as gírias, as vivências, o convívio e as subjetivações se tornam interessante. Se o aprendente não pode estar nos lugares e fazer parte de toda essa circularidade, por que não apre(e)nder de maneira facilitada e contínua pelas séries? Ferreira (2011) afirma que é necessário:

[...] reconhecer a utilidade do audiovisual, visto este fazer parte do cotidiano do aluno, mais concretamente nos seus momentos de lazer. Portanto, (...) há que despertar nos alunos um sentido mais crítico e analítico a quando da utilização do audiovisual, tornando-os assim seres ativos na interpretação das imagens visando assim a criação de novas mensagens e informações (FERREIRA, 2011, p.22).

O feito de ser autônomo, interpretativo e motivado ao aperfeiçoar uma língua estrangeira pode ser desenvolvido com o uso das séries e por influência ou indicação de um professor, mas desenvolver o desejo de aprender de forma autônoma só acontecerá de forma efetiva se o aprendente desejar e colocar em prática. Nada, nem ninguém, são capazes de ganhar louros com a vitória de um sujeito autônomo. Imposições não possuem relação com autonomia. Uma boa ou má aula tampouco se relaciona com a autonomia. A autonomia se relaciona com o próprio sujeito e com aquilo que é de real desejo de ser aprendido. Indo ao encontro das palavras de Leffa (2003):

Como na sala de aula tradicional as coisas são muitas vezes impostas, há necessidade de justificar a não-consecução dos objetivos, tapando o sol com a peneira. Faz-se de conta que se ensinou e faz-se de conta que o aluno aprendeu. Na aprendizagem autônoma, a responsabilidade está no aluno. Se ele aprendeu, o mérito é dele (LEFFA, 2003, p.41).

Ao fim, podemos observar que as três restrições relacionadas à autonomia de aprendentes, apresentadas por Leffa (2003), podem ser contornadas com o auxílio das séries apresentadas em plataformas de *streaming*, quando relacionadas ao aperfeiçoamento/manutenção de língua estrangeira realizada de maneira autônoma. A fidelidade à língua constrói não só a autonomia do sujeito, mas também a sua *práxis*. A *práxis* da observação de séries, contextualizada e focada na manutenção/aperfeiçoamento do idioma, acarreta na união do aprendente à circularidade da língua estudada. A presença na circularidade fideliza o aprendente. E assim a roda gira no *continuum*. Como afirma Gomes (2016):

O impacto [dos] processos deve-se em grande parte ao facto de apelarem à natureza lúdica que nos define enquanto seres humanos, combinando com sucesso diversas técnicas com a intenção de fidelizar públicos vários, mas simultaneamente respeitando interesses e ritmos de trabalho diferentes. Extrapolando para o campo restrito da Educação, é legítimo antever a importância que as valências digitais poderão vir a ter, pois parecem estar destinadas a otimizar o processo ensino/aprendizagem (GOMES, 2016, p.01).

Considerações finais

A discussão e problematização do uso de séries tanto para o ensino, como para a manutenção e o aperfeiçoamento de línguas estrangeiras, ainda deve ser bastante ampliado. Há inúmeros trabalhos relacionados à utilização de audiovisual no ensino de línguas, mas são praticamente nulas as produções que versem sobre as séries, sejam elas televisivas ou em plataformas de *streaming*. Em quantidade também insignificativa estão os trabalhos relacionados a aperfeiçoamento e/ou manutenção de idiomas aprendidos como língua não materna.

Como feito inicialmente, é necessário discutir sobre as aproximações e afastamentos dos termos “aperfeiçoamento” e “manutenção”, elementos fundamentais para a constituição desta escrita. O mesmo é observado quando é feita a contextualização da modernidade e da modernidade líquida, pois se evidencia a necessidade de buscar abordagens que demonstrem as potencialidades das tecnologias atuais, com um foco especial nas plataformas de *streaming*.

Este artigo, ao se propor a discutir as problemáticas mencionadas anteriormente, buscou elucidar que motivos fazem do uso de séries mais significativos para a manutenção/aperfeiçoamento de línguas. Como ponto chave para a valorização do uso de séries, está a relação de fidelidade que estas comumente causam. A fidelização ao espaço e circularidade que envolvem os personagens nas séries envolvem também aqueles que as veem e fazem do simples fato de contemplar um episódio algo valoroso quanto à relação de ensino-aprendizagem, manutenção e aperfeiçoamento de uma língua.

A demonstração de uma possibilidade de estudo autônomo também foi trazida à tona, discutindo com teóricos sobre vantagens e desvantagens da autonomia no ensino de línguas e na sua manutenção. Foi salientada a necessidade da autonomia para que sujeitos trabalhem de forma profícua o aperfeiçoamento da língua estrangeira quando mediados por séries. Para tanto, os aprendentes devem valorizar o idioma em que estão inseridos, buscando analisar as séries não apenas na língua meta, mas também com o uso de legendas na mesma língua ou mesmo sem a utilização destas. Ademais, devem buscar os assuntos e circularidades que mais lhes envolvam, feito que independe de indicações e/ou imposições, mas sim do quanto significativo seja o desejo e prazer do aprendente.

Este artigo é como a ponta de um grande *iceberg*. O que é evidenciado aqui demonstra muito pouco do que ainda pode ser estudado. Focar na utilização das séries televisivas ou em *streaming*, junto a todo o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, é uma necessidade, pensando no uso de novas tecnologias. Seria essa a ideia da fidelização?

A conclusão fica a cabo das palavras de Finardi & Prebianca (2014), pensando em como devemos nos imbricar nas novas tecnologias:

Apontamos assim a necessidade de políticas linguísticas e de formação docente para uso das novas tecnologias que deem conta de um ensino de línguas plural, em consonância com os anseios dos indivíduos que as usam, que as modificam e se apropriam delas e que escolhem quando, onde e com quem querem se comunicar e talvez o mais importante, como o fã (eis que surgem as novas tecnologias!) (FINARDI; PREBIANCA, 2014, p.136).

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Stephanie Pires. O impacto da utilização de vídeos em fases específicas da aula: Um projeto de promoção da participação oral. Dissertação (Mestrado). Universidade do Porto, Porto, Portugal, p. 230, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CRUZ, Maria de Lourdes Otero Bravo. GAMA, Ângela Patrícia Felipe. SOUZA, Fábio Marques de. O cinema no aperfeiçoamento das competências de línguas (materna e estrangeira). Prógrad UNESP. Livro eletrônico dos núcleos de ensino da UNESP, São Paulo, v., p. 487-499, 2007.
- FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, p.45-65, 2006.

- FERREIRA, Ana Maria Martins Rocha. A motivação na aprendizagem de línguas estrangeira: em que medida pode a utilização do audiovisual aumentar a motivação dos alunos? Dissertação (Mestrado). Universidade do Porto, Porto, Portugal, p.125, 2011.
- FINARDI, Kyria. PREBIANCA, Gisele Vergine Vieira. Políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de Letras Inglês em uma Universidade Federal. *Leitura*, Maceió, n.53, p. 129-154, 2014.
- FURTADO. Leticia Luzia da Silva. Da *network* ao *streaming*: as reconfigurações da narrativa seriada em *Arrested Development*. Monografia (Graduação). Curso de Bacharelado em Cinema e Animação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, p.71, 2018.
- GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- GOMES, Cristina Maria Cardoso. Ludismo, Gamificação e Realidade Aumentada: Desenvolvimento de recursos educativos na área das expressões multimídia. Tese (Doutorado). Universidade do Algarve, Algarve, Portugal, p.288, 2016.
- KRAMSCH, Claire. El privilegio del hablante intercultural. In BYRAM, Michael. FLEMING, Michael (Org). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, p.23-37, 2001.
- LEFFA, Vilson. José. A autonomia na aprendizagem de línguas. In NICOLAIDES, Christine. MOZZILLO, Isabella. PACHALSKI, Lia. MACHADO, Maristela. FERNANDES, Vera (Org.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: Editora da UFPel, p. 33-49, 2003.
- MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 02 abr. 2020.
- PESSOA, Marcelo. Estudos culturais: a culturalidade e a culturariedade. *Todas as Musas*. São Paulo, v. 03, nº1, p.121-136, 2011.
- PORTO, Klayton Santana. et al. Aprendizagem da matemática em aulas de streaming: uma análise à luz das teorias da transposição didática e da transposição informática. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, São Paulo, v. 11, nº1, p. 27-47, 2020.
- SANTOS, Maira. Bianchini dos. A Netflix no campo de produção de séries televisivas e a construção narrativa de *Arrested Development*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, p.219, 2018.
- SARAIVA, Karla. VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.34(2), p.178-201, 2009.

SEVERIANO, Maria de Fátima Vieira; RÊGO, Mariana Oliveira do; MONTEFUSCO, Érica Vila Real. O corpo idealizado de consumo: paradoxos da hipermodernidade. Revista Mal-estar e Subjetividade, Fortaleza, v. 10, nº 1, p.137-165, 2010.

TERRA, Márcia Regina. Língua materna (LM): um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de língua estrangeira (LE). Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v.43, p. 97-113, 2004.

ARCAÍSMO LINGUÍSTICO: METAPLASMO POR PERMUTA NO FALAR DE PESSOAS IDOSAS

Tamara Cristina Penha da Costa

Pós-graduada em Língua Portuguesa pela Faculdade Antônio Propício Aguiar Franco – (FAPAF). Santa Luzia do Pará – Pará – Brasil.

Antônia Samara Sousa do Nascimento

Pós-graduada em Língua Portuguesa pela Faculdade Antônio Propício Aguiar Franco – (FAPAF). Santa Luzia do Pará – Pará – Brasil.

Oziel Pereira da Silva

Orientador. Mestre em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Conceição do Araguaia – Pará – Brasil.

RESUMO: As mudanças ocorridas na sociedade refletem na língua, a ponto de provocarem transformações que podem resultar em alterações na estrutura das palavras, na norma linguística seguida como padrão, nos sentidos ou, ainda, caírem em desuso. A fim de melhor compreender esses fenômenos, aguçados durante o estudo das ciências linguísticas “Português diacrônico” e “Sociolinguística”, no período da graduação, realizou-se uma pesquisa quali-quantitativa, de cunho exploratório. De igual modo, utilizou-se a entrevista estruturada, com gravações feitas pelo aparelho celular, à geração dos dados. Posto isso, comparou-se algumas variantes encontradas na fala de idosos, com idade acima de 60 anos, residentes em dois bairros, de diferentes níveis socioeconômicos, do município de Conceição do Araguaia – Pará: “Capelinha” e “Morada do Sol”. Vale ressaltar que esta pesquisa é recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso e pretende apresentar resultados referentes a uma das variantes pesquisadas – *metaplasmo por permuta de “s” por “r” no interior das palavras* –, a respeito da qual, acreditava-se estar presente em maior percentual na fala de idosos de menor nível socioeconômico. Contrariando a hipótese, entretanto, percebeu-se que a ocorrência do fenômeno linguístico em estudo pode estar relacionada à origem geográfica da maioria dos entrevistados, aspecto inesperado inicialmente. Por outro lado, mostra também que as variações perpassam por diferentes classes sociais, seja em maior ou menor frequência. Por fim, utilizou-se as contribuições teóricas de Bagno (2004, 2007 e 2013), Bortoni-Ricardo (2014), Cardoso (2013), Faraco (1996, 2008), Houaiss (2001), Marconi e Lakatos (2007), Mussalim e Bentes (2008).

PALAVRAS-CHAVE: Língua. Norma. Variação.

ABSTRACT: The changes that occurred in society reflect in the language, to the point of provoking transformations that may result in changes in the structure of words, in the linguistic norm followed as standard, in the senses or, even, fall into disuse. In order to better understand these phenomena, sharpened during the study of the linguistic sciences "Portuguese diachronic" and "Sociolinguistics", in the period of graduation, an exploratory

quali-quantitative research was carried out. Similarly, the structured interview was used, with recordings made by the cellular device, to the generation of the data. Having said that, some variants found in the speech of elderly people, aged over 60 years, living in two neighborhoods, of different socioeconomic levels, in the municipality of Conceição do Araguaia - Pará: "Capelinha" and "Morada do Sol". It is noteworthy that this research is an excerpt from a Course Conclusion Paper and intends to present results referring to one of the variants researched – metaplasm by exchange of "s" by "r" inside the words – about which, it was believed to be present in a higher percentage in the speech of elderly people of lower socioeconomic level. Contrary to the hypothesis, however, it was noticed that the occurrence of the linguistic phenomenon under study may be related to the geographical origin of most interviewees, an unexpected aspect initially. On the other hand, it also shows that variations permeate different social classes, whether in greater or lesser frequency. Finally, the theoretical contributions of Bagno (2004, 2007 and 2013), Bortoni-Ricardo (2014), Cardoso (2013), Faraco (1996, 2008), Houaiss (2001), Marconi and Lakatos (2007), Mussalim and Bentes (2008) were used.

KEYWORDS: Language. Standard. Variation.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “*O uso de variantes não-padrão por moradores dos bairros Capelinha e Morada do Sol do município de Conceição do Araguaia-PA: erros na fala ou alternativas legítimas de comunicação?*”, defendido por dois dos autores, no ano de 2017, no Campus VII da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Vale ressaltar que o interesse por esse tema surgiu de indagações suscitadas no estudo das ciências da linguagem Sociolinguística e Português diacrônico, no período da licenciatura. Assim, visando compreender os fenômenos de variação, mudança e conservação linguísticas, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza quali-quantitativa e de caráter exploratório sobre o tema investigado. Os dados foram gerados por meio de entrevista estruturada, a partir de gravações feitas com aparelho celular, as quais possibilitaram comparar algumas variantes não-padrão utilizadas por pessoas idosas, com idade a partir de 60 anos. Os entrevistados residem em dois bairros do município de Conceição do Araguaia – Pará: Capelinha e Morada do Sol.

Desse modo, realizou-se discussões teóricas sobre o processo de mudança e variação linguística, bem como sobre as possibilidades de adequação da linguagem em diferentes contextos sociais, o uso e conservação de palavras consideradas arcaísmo linguístico, além da normatização da língua como tentativa de frear a variação.

Os resultados evidenciaram que as variantes encontradas na pesquisa são usadas, de igual modo, por falantes idosos de diferentes níveis econômicos, contrariando a hipótese inicial. Tais

ocorrências podem estar relacionadas às diferentes origens da maioria dos entrevistados – que migraram para o município na época de sua formação –, e possibilitam, ainda, perceber a dinamicidade da língua no espaço e sua capacidade de variação, perpassante por todas classes sociais.

No presente estudo, ressalte-se, as discussões giram em torno de uma das variantes linguísticas encontradas na pesquisa-fonte, o Metaplasmo por permuta (alternância de “s” por “r” no interior das palavras).

A partir das análises apresentadas espera-se promover reflexões sobre os diferentes usos da linguagem, os quais configuram a identidade social dos sujeitos na comunidade de que participam.

NORMA-PADRÃO, NORMA CULTA E NORMA POPULAR: DESFAZENDO AS SINONÍMIAS

Antes de discutir a respeito da norma-padrão e da norma culta, primeiramente é preciso compreender o que é “norma”. Em termos linguísticos, a norma corresponde à *normalidade*, isto é, ao “[...] modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo os fenômenos em variação”, e não a *normatividade* ou conjunto de regras (FARACO, 2008, p. 42), ou seja, a “norma” não está relacionada apenas as regras propriamente ditas impostas pela norma-padrão, mas também às variações linguísticas que também possuem regras gramaticais. Com isso, não existe uma relação direta entre norma e normatividade. A primeira está direcionada com um acordo linguístico no qual a variação também está inserida, enquanto que a segunda diz respeito a uma imposição gramatical.

Conforme se depreende, toda comunidade de fala tem sua *norma* [*normas*, na verdade, uma vez que não adotam apenas uma, mas várias], o que sugere que as manifestações linguísticas nela presentes não são caóticas ou resultado de uma suposta deficiência intelectual de seus falantes, por “não conseguirem” aprender a norma social de prestígio. Nesse contexto, então, o falante adota o papel de um “camaleão linguístico”, posto que “[...] mudará sua forma de falar (sua norma) variavelmente de acordo com as redes de atividades e relacionamentos em que se situa” (Idem, *ibidem*, p. 43).

Partindo do conceito de *norma* apresentado anteriormente, iremos estabelecer a distinção entre *norma-padrão* e *norma-culta* a fim de mostrar que possuem significados e funções distintas, não sendo, portanto, sinonímias.

Durante anos da nossa vida escolar ouvimos falar em norma-padrão e norma-culta nas aulas de língua portuguesa, como sendo sinônimas e, muitas vezes, concluímos a escolaridade acreditando nessa concepção. Aprendemos, ainda, a concepção de erro linguístico na língua falada, tendo em vista haver regra, proposta pela gramática tradicional, que deve ser seguida pelos falantes.

Afinal, o que é a norma-padrão? Para responder a esta pergunta é preciso levar em consideração o conceito de *norma* e *padrão*, pois estes estão interligados e correspondem a um modelo de *língua artificial* que serve para impor regras tanto para a fala quanto para a escrita (BAGNO, 2007).

Faraco (2008) destaca que a norma-padrão é preconceituosa em relação às demais variedades, tendo em vista que ela busca estabelecer “a padronização da língua, considerando tudo o que é diferente a ela como errado”. (p. 40).

Tendo em vista que a norma-padrão desconsidera o que é diferente dela, a fala das pessoas que residem em áreas rurais ou mesmo em determinados bairros das cidades é considerada “errada”, fora do padrão, fato que resulta em preconceito social para com estas pessoas (BAGNO, 2007). Ainda segundo o autor, nenhum brasileiro fala a norma-padrão, modelo artificial de língua – ou “língua materna de ninguém” (Idem, 2013) –, fundamentado na língua dos escritores portugueses do Romantismo do século XIX.

Após termos realizado uma breve discussão sobre a norma-padrão, vamos diferenciá-la da norma culta. Para isso, faz-se necessário entender a definição de *culto*, na perspectiva dos estudos científicos da linguagem.

Quando falamos em “culto”, logo relacionamos tal adjetivo às pessoas de classes sociais elevadas, com boa escolarização, ou mais precisamente, aquelas que residem nas zonas urbanas. Essa analogia, contudo, além de problemática, acaba gerando a exclusão de muitas pessoas, pois quando classifica os falantes cultos como sendo aqueles que possuem escolarização e classe social elevada, ela acaba elegendo à condição de não-sujeito a maior parte da população brasileira, que é de origem popular e apresenta baixa escolaridade. Outrossim, seriam elas desprovidas de cultura, simplesmente por não possuírem os critérios acima apresentados, conforme já pontuamos em outro momento?

Por falar em cultura, convém salientar que na concepção dos estudos linguísticos, o termo *culto* está relacionado a *cultura*, e não propriamente à ideia de erudição linguística ou à gramatiquice.

Em defesa desta concepção, Bagno (2004, p. 58) mostra que de acordo com a visão dos sociólogos e antropólogos, estudiosos da cultura, “[...] não existe nenhum ser humano que não esteja vinculado a uma cultura, que não tenha nascido dentro de um grupo social com seus valores, suas crenças, seus hábitos, seus conceitos, seus costumes, sua arte, suas técnicas, sua língua [...]”.

Faraco (2008, p. 48), visando explicitar a verdadeira compreensão de norma culta para os estudos linguísticos, afirma que, ao contrário do que comumente se pensa e ensina,

[...] a norma culta brasileira falada se identifica, na maioria das vezes, com a linguagem urbana comum, ou seja, com a fala dos falantes que estão fora do campo dos chamados (tecnicamente) de cultos e não propriamente com as prescrições da tradição gramatical mais conservadora.

Observa-se que a noção de norma culta apresentada pelo autor em muito se diferencia daquela apresentada pela tradição gramatical conservadora, haja vista que, para aquele, o adjetivo “culto/a” está relacionado/a aos falantes urbanos escolarizados (jornalistas, escritores, etc.), enquanto, para esta, ao normativismo gramatical.

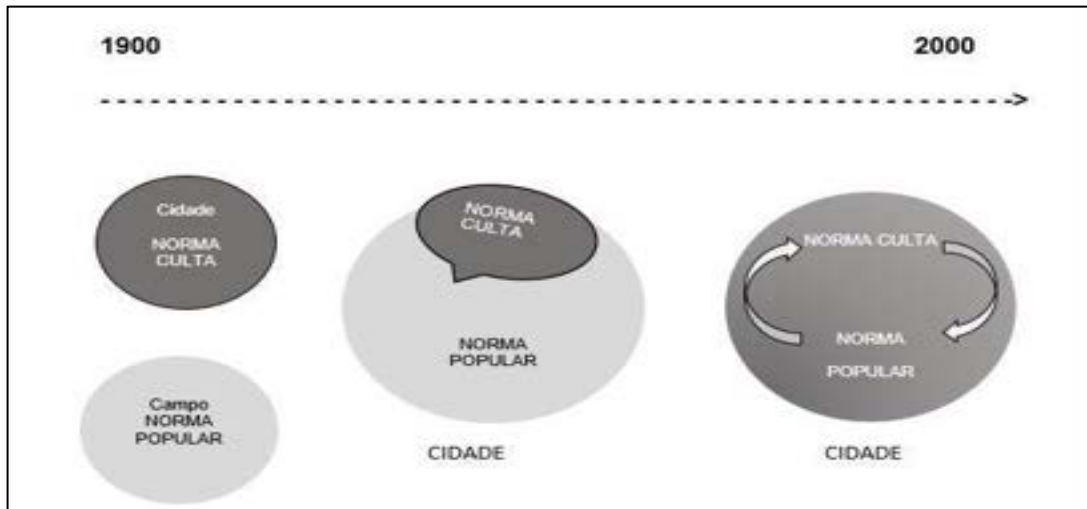
Outro conceito bastante utilizado na sociedade é, *norma popular*, geralmente relacionado/atribuído às pessoas de classe social inferior, por apresentarem pouca ou nenhuma escolaridade, bem como por não levarem em consideração, em suas práticas de linguagem, as regras estabelecidas pela gramática tradicional, seja na fala ou na escrita. Neste tipo de norma, os falantes fazem uso de variedades linguísticas que, por seu turno, são mal vistas por outras comunidades de falantes.

Assim, a norma popular consiste em um “[...] conjunto de variedade linguísticas que apresentam determinadas características fonéticas, morfológicas, sintáticas, semânticas e lexicais etc., que nunca ou muito raramente aparecem na fala (e na escrita) dos falantes ‘cultos’” (BAGNO, 2003, p. 63).

Podemos concluir, a partir do exposto acima, que os conceitos de norma culta, norma-padrão e norma popular, cada um com sua especificidade, permeiam a sociedade como um todo.

Ampliando a discussão, Bagno (2007), tomando por base as mudanças linguísticas ao longo dos anos, defende a ideia de que o português brasileiro está dividido em três *normas* (norma-padrão, norma-culta e norma-popular), conforme figura abaixo:

Figura 1 - Relação entre norma-culta e norma-popular.



Fonte: BAGNO (2013, p. 59).

A classificação mostra a mudança que a língua sofreu entre o período de 1900 até 2000, ou seja, mais precisamente quando a população do campo passa a migrar para os centros urbanos, ocasionando na hibridização¹ das variedades linguísticas. Vale ressaltar que as barreiras dialetais que até então separavam a fala urbana da fala rural foram rompidas, em virtude do processo de urbanização. De modo que, de acordo com o mesmo pesquisador, “Não era mais possível reunir, num termo só, a língua realmente falada pelos cidadãos urbanos mais letrados – uma norma *endógena*², *nacional* – e modelo idealizado de “língua certa”, efetivamente falado por ninguém- uma norma *exógena*³, *importada*. [...]”, (idem, ibidem, p. 59-60).

NORMA-PADRÃO X MUDANÇA

A norma-padrão, ao estabelecer *regras* para o uso da língua, não leva em consideração seu processo evolutivo nem as pessoas que a utilizam, uma vez que, as mudanças que ocorrem na língua são barradas pelas gramáticas. Contudo, por mais que as gramáticas resistam, a

¹ Temos, na verdade, variedades linguísticas *híbridas*, em que o máximo que se pode detectar é a frequência maior ou menor de determinados traços fonomorfofossintáticos e lexicais anteriormente atribuídos com exclusividade a variedades regionais, sociais, profissionais etc. específicas. [...]. (BAGNO, 2013, p. 60).

² “Endo”: prefixo. Do adv.prep. gr. *éndon* 'dentro, interiormente; no interior de'; este da prep.gr. *en* 'em; em direção a; ao lado de etc.', proveniente de uma raiz i.- e. (HOUAISS, 2001).

³ “Exo”: Prefixo: corresponde ao adv.prep.gr. *éksó* 'fora, de fora, por fora, afora' [...]. (HOUAISS, 2001).

mudança está sempre acontecendo, primeiramente na língua falada e depois na escrita, “o que é padrão pode tornar-se não padrão, e o que é considerado não padrão pode ser estabelecido como padrão”. (FISHMAN apud MUSSALIM; BENTES, 2008, p. 40-41). Na realidade, cabe às gramáticas aceitarem, e a nós, adequarmo-nos a ela [mudança].

Convém ressaltar que, ao prescrever regras para a fala e a escrita, a norma-padrão acaba gerando um distanciamento entre elas, pois conforme ressalta Bagno (2007), fala-se uma língua e se escreve outra; fala-se a língua brasileira, escreve-se a portuguesa.

O questionamento em relação à norma-padrão consiste no fato das gramáticas estabelecerem regras sem levar em consideração que sua aplicabilidade não equivale “a todos os usos possíveis da língua” (BAGNO, 2004). O autor ainda ressalta que:

[...] nossas gramáticas normativas tentam analisar o *português do Brasil* com o mesmo aparato teórico-descritivo usado para analisar o *português de Portugal*, sem se dar conta de que a língua falada aqui já representa muitas e profundas diferenças em relação à língua de lá, o que exige a elaboração de outra *gramática do português brasileiro*. (Idem, p. 19).

É importante compreender que a tentativa de homogeneização da língua portuguesa no Brasil, se deu desde o período colonial, e se mantém até os dias atuais por meio da norma-padrão (MATTOS; SILVA, 2004). Faraco (2008) destaca que a ideia de tornar a língua homogênea partiu de membros letrados das altas camadas sociais.

O estabelecimento de regras para a norma-padrão, desde o princípio, apresenta falhas, pois utilizou-se como recursos para a criação de regras da língua textos literários (arcaicos) de escritores portugueses. Além do mais, a escolha pelo padrão português não estava relacionada apenas a fatores linguísticos, mas também ideológicos, visto que o modelo de língua portuguesa no Brasil deixaria a elite letrada mais próxima da Europa.

Concluimos, dessa maneira, que:

[...] a norma-padrão é uma camisa-de-força, uma tentativa de controlar, de coibir, de domesticar os usos da língua. De um lado, ela não nos deixa empregar regras gramaticais antiquíssimas da língua; de outro, ela não nos deixa usar regras gramaticais inovadoras, nascidas das necessidades atuais de expressões dos falantes. Ela quer nos forçar a abandonar nossa herança linguística ancestral e, ao mesmo tempo, recusa nossa criatividade, nosso poder de inovação. [...] (BAGNO, 2004, p. 50).

Assim, podemos perceber que desde o início de nossa formação convivemos com a tentativa de imposição de um modelo de língua artificial que objetiva homogeneizá-la em todo

território brasileiro, impedindo-nos de inovar e utilizar expressões ditas como “ultrapassadas” em nosso léxico. Este modelo ideológico de ensino gramatical parte da instituição escolar, que por sua vez, “tenta remar contra a maré: a imposição do padrão idealizado como o “correto” é ainda o objetivo que persegue. (MATTOS; SILVA, 2004, p. 74).

PERCURSO METODOLÓGICO

Em razão de sua natureza [quali-quantitativa⁴] e de seu caráter [estudo exploratório], esta pesquisa utilizou-se do método comparativo entre algumas variantes utilizadas por pessoas idosas, com faixa etária de 60 anos, nos bairros “Capelinha” e “Morada do Sol”, no município de Conceição do Araguaia-PA. Tal abordagem permitiu verificar as variantes que se mantêm mais conservadas no falar desse público. (cf. MARCONI; LAKATOS, 2003).

Concernente aos aspectos descritivos, veja-se o seguinte:

No bairro *Capelinha*, localizado próximo ao centro da cidade, foram entrevistadas 15 pessoas idosas, de faixa etária entre (60) sessenta e (80) oitenta anos. Desses, seis (06) eram do sexo feminino e nove (09) do masculino.

Por sua vez, no bairro *Morada do Sol*, área periférica da cidade, foram entrevistadas quinze (15) pessoas, com idade entre sessenta e um (61) e oitenta e cinco (85) anos. Dentre esses, nove (09) são do sexo masculino e seis (06) do feminino.

Os dados foram gerados por meio de entrevista estruturada, que “[...] se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano (LAKATOS; MARKONI, 2003, p. 197), e efetivada por meio de gravações feitas em aparelho celular, as quais foram posteriormente transcritas.

O método de entrevista utilizado permite informações satisfatórias em relação ao objeto de estudo pesquisado, pois possibilita aos sujeitos da pesquisa a liberdade para falar sobre situações vivenciadas, sem que haja preocupação quanto ao monitoramento linguístico, respostas previamente elaboradas ou influências externas.

⁴ Embora sejam de origens e naturezas distintas, os paradigmas quantitativo e qualitativo [tradição positivista e tradição epistemológica ou interpretativista, respectivamente], não são se excluem, em absoluto. Nos estudos sociolinguísticos, caso em que se insere este trabalho, a conciliação entre essas duas abordagens é vista como “[...] possível, desejável e perfeitamente aceitável” (CARDOSO, 2013, p. 155). A esse respeito, sugere-se conferir, ainda, Bortoni-Ricardo (2008).

Posto isso, utilizou-se um roteiro contendo (17) perguntas, além de ficha do informante, direcionadas a acontecimentos e narrativas sobre a localidade, à infância e ao lazer.

Estruturalmente, o roteiro está assim organizado: as perguntas de 1 a 9 inquirirem sobre a localidade dos informantes; as de 10 a 14, sobre a infância e, as de 14 a 17, sobre momentos de lazer:

1. Você gosta de morar aqui? Por quê?
2. Quais motivos o (a) levaram a residir aqui?
3. Há quanto tempo você mora nessa localidade? (bairro, vila, interior/zona rural).
4. Você gosta de morar aqui? Por quê? (VER PERGUNTA 1)
5. (Se o informante morar a bastante tempo) Como era o bairro antes/quando você se mudou para cá? Mudou muito?
6. Em que outros lugares você já morou nesta cidade? Como era lá comparado a essa localidade?
7. Já aconteceu algo de negativo aqui, que o (a) fez pensar em se mudar de bairro?
8. O que o/a senhor (a) conhece sobre o processo de ocupação do município de Conceição do Araguaia-PA?
9. Conhece alguma narrativa (causo/mito) da região? Poderia compartilhar isso?
10. Na sua infância você frequentava a praia com a família?
11. Que tipo de brincadeira marcou sua infância? Como ela “funciona (va)”? Ainda é praticada da mesma forma pelas crianças dos dias atuais?
12. Você poderia compartilhar alguma boa lembrança de sua infância, além das brincadeiras?
13. Caso tenha frequentado a escola, quais são suas lembranças?
14. Você era um bom aluno? Tirava boas notas?
15. Para o senhor (senhora), houve alguma mudança no veraneio nesses últimos anos?
16. O que você gostaria que tivesse no veraneio de Conceição do Araguaia? E o que gostaria que não tivesse?
17. “Como” ou “Em quê” você costuma ocupar suas horas de lazer?

RESULTADOS E DISCUSSÕES

TROCA DO FONEMA /S/ PELO /R/ NO INTERIOR DAS PALAVRAS

Tendo em vista serem elementos constitutivos da língua, os fonemas e os morfemas, assim como ela, passam por modificações e se adaptam às necessidades do contexto histórico-social dos sujeitos. Essas são denominadas de *metaplasmo*.

Segundo Bagno (2007), o metaplasmo (mudança que ocorre na estrutura de uma palavra), se dá por acréscimo, remoção ou deslocamento dos sons.

Na mudança do latim para o português é possível observar que os metaplasmos contribuíram não apenas para a evolução das palavras, mas também para a alteração em seu sentido.

A transformação do “s” em “r” se dá em decorre um fenômeno que ocorre na língua chamo de *Metaplasmo por permuta*, este por sua vez consiste na substituição ou troca de um fonema⁵ (COUTINHO, 2005), que ocorre em um vocábulo⁶. Esse tipo de metaplasmo apresenta as seguintes subdivisões: sonorização, vocalização, consonantização, assimilação, dissimilação, nasalação, desnasalação, apofonia e metafoia.

Na análise foi possível identificar “assimilação consonantal” – alteração em uma consoante –, cuja ocorrência, segundo Coutinho (*op. cit.*), se dá em decorrência da substituição de um “segmento sonoro” por um “segmento igual” ou “semelhante” a outro existente na palavra.

ALTERAÇÃO DO FONEMA /S/ PELO /R/ NA FALA DOS ENTREVISTADOS DO B.C

Falante 01:

- [...] Só mermo no campo, pra roça só.

- [...] Ninguém pode se julgar mió do que o outro. Né mermo?

Falante 03:

- [...] Eu mermo já mexi com comercio [...].

⁵ É a menor unidade sonora de uma palavra.

⁶ São palavras que fazem parte de uma língua.

- [...] Naquele tempo cê botava mermo pra aprender, sabia que era difícil, sabia que era difícil, ai cê caprichava mermo pra aprender.

Falante 04: - Aqui mermo era uma Chácara. Não, aqui nessa rua mermo.

Falante 06:

- [...] Eu vou ficar aqui mermo com a minha família.

-[...] Essas casas veia ai do mermo jeito.

Falante 08:

- [...] Eu era moça, agora tô veia. Aqui mermo.

- [...] Toda vida eu gostei daqui. Aqui mermo no bairro [...].

- Eu moro aqui mermo nessa casa [...].

Falante 09:

- [...] O açai, merma coisa [...].

- [...] Assava lá na praia mermo.

Falante 14:

- [...] Casei, tenho os filhos, três filhos mais a esposa, morreu dois só tem uma filha, trabalho aqui mermo.

- Era pouca gente quando eu cheguei aqui mermo, aqui não tinha nada, era só mato.

Falante 15:

- Só aqui mermo, trabalho na FUNASA e viajava muito, mas morada só aqui mermo é daqui pro cemitério.

- Rapaz, o que mais marcou minha infância no tempo que eu jogava bola, jogava porque gostava mermo, peão, peteca, baladeira.

Observemos o gráfico a seguir, com a síntese dos dados:

Gráfico 03 - Troca do fonema /s/ pelo /r/ no interior das palavras.



Fonte: Pesquisa de campo, outubro de 2017.

De acordo com os resultados obtidos, cerca de 53,30% dos entrevistados trocam o fonema /s/ pelo /r/ no interior das palavras, enquanto em 46,70% essa troca não foi identificada. Cabe ressaltar que esse fenômeno é mais evidente em pessoas que residem ou residiram parte de sua vida em zonas rurais, haja visto que, dois dos entrevistados que apresentaram este tipo de variação moram bastante tempo nessa localidade, ou seja, desde a infância.

ALTERAÇÃO DO FONEMA /S/ PELO /R/ NA FALA DOS ENTREVISTADOS DO B.M.S

Falante 01: - [...] Do mermo jeito. [...].

Falante 04: - [...]eu fiquei por aqui mermo [...].

Falante 10: - [...]o que eu faço mermo é só ficar por aqui [...].

Falante 13: - [...] Só mermo pra aprender a fazer o nome. [...].

Falante 14: - [...] Não só no tempo de rapaz mermo, aqueles tempo era diferente mermo [...].

Abaixo, tabela com as porcentagens que representam a substituição fonética de /s/ por /r/ entre os residentes do bairro em análise.

Tabela 08 - Troca do fonema /s/ pelo /r/ no interior das palavras.

Fator	Nº Entrevistados	Nº de pessoas que apresentam variação	%
Apresenta troca do fonema /s/ pelo /r/.	15	05	33,40
Ausência de troca do fonema /s/ pelo /r/.	15	10	66,60

Fonte: Trabalho de campo, outubro de 2017.

Elaboração: Costa e Nascimento, 2017.

Os dados obtidos mostram que as trocas de fonemas não são tão evidentes na fala dos entrevistados, pois os percentuais indicam que foram encontradas somente em 33,40% dos casos. Ou seja, em 66,60% deles não houve troca de /s/ por /r/. Estabelecendo-se um comparativo com o B.C, verifica-se que este apresenta maior índice percentual em relação à troca de fonemas (ver Gráfico 3). Na verdade, há uma diferença de aproximadamente 20%, em relação às variantes encontradas e as não encontradas.

Diante dos resultados, observamos que o uso da variante estudada é mais evidente no falar dos entrevistados que residem no bairro Capelinha, isto é, na fala de idosos localizados no bairro de maior nível socioeconômico. Constatamos, assim, que o uso da variante não-padrão não se encontra presente apenas no falar de pessoas consideradas de menor condição social, como acreditávamos, mas de qualquer falante independente de seu nível socioeconômico. Assim, a língua em quanto elemento dinâmico perpassa todas as camadas da sociedade independentemente do nível socioeconômico e social do falante, modificando-se e se transformando no espaço geográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutiu-se ao longo desse trabalho sobre a presença de uma das variantes linguísticas identificadas na fala dos idosos entrevistados. Por meio dos resultados compreende-se que aqueles de nível socioeconômico superior fazem uso em maior percentual da permuta do “s” pelo “r” no interior das palavras. Isso significa que as variações estão presentes na fala das pessoas de diferentes classes sociais, independentemente de sua condição socioeconômica.

De acordo com as abordagens teóricas discutidas, é perceptível que a língua sofre mudança no decorrer do tempo e variação no espaço geográfico. Em detrimento desse processo, as palavras sofrem alterações fonéticas, morfológicas, semânticas e sintáticas que, em sua

maioria passam a ser vistas como arcaísmo linguístico pelo fato de entrar em desuso. Desse modo, nem sempre as variações são bem vistas, pois dependendo de quem as utiliza pode ser considerada “norma culta” quando usada por falantes mais escolarizados ou “norma popular” quando usada por falantes de classe menos favorecida, o que resulta no preconceito linguístico-social.

É preciso considerar que a língua como elemento vivo está em constante transformação, em detrimento as necessidades dos indivíduos. Nesse sentido, a gramática normativa surge como uma tentativa de frear as mudanças linguísticas, uma vez que não considera o real uso entre os falantes, e sim a norma culta usada pelos falantes mais escolarizados e pertencentes a classes sociais de maior prestígio.

Espera-se que os resultados de uma das variantes abordados nesse artigo, bem como as discussões teóricas contribuam para possíveis reflexões quanto ao real uso da língua. Compreender os elementos responsáveis pelas mudanças e aceitar como forma de enriquecimento linguístico e cultural pode contribuir para desmistificar o preconceito linguístico e social que paira sobre as variações linguísticas, principalmente quando utilizadas por falantes de menor prestígio social.

REFERÊNCIAS

BAGNO. **Português ou Brasileiro?** Um convite à pesquisa. 4º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

_____. **Sete erros aos quatro ventos:** a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola editoria, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2014.

CARDOSO, Caroline Rodrigues. Pesquisa quantitativa e qualitativa em Sociolinguística: dadaísmo metodológico? **Cadernos de Letras da UFF**, v. 23, n. 46, p. 143-156. – Rio de Janeiro, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. **O tratamento você em português:** uma abordagem histórica. 13 ed. Curitiba, 1996.

_____. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** Parábola editorial: São Paulo, 2008.

HOUAISS. Antônio e Villar, Mauro de Sales. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2007.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MUSSALIN, F; BENTES, A, C (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ARTIGO CIENTÍFICO: MARCAÇÃO DO POSICIONAMENTO CONFORME O USO DE TERMOS MODULADORES

Ana Paula Santos de Souza

Doutoranda pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pau dos Ferros, RN, Brasil.

Francisca Damiana Formiga Pereira

Doutoranda pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pau dos Ferros, RN, Brasil.

RESUMO: Este trabalho objetiva analisar os termos moduladores utilizados na escrita acadêmica, de modo a verificar como esses recursos são usados pelos escritores como elemento para impressão do seu ponto de vista e marca do seu posicionamento. Para a análise foi selecionado um artigo científico, escolhido de modo aleatório, tendo em vista que esse gênero é produzido por alunos de vários níveis (graduandos/graduados; pós-graduandos/graduados; e professores em geral), ou seja, transita e é escrito por públicos de várias esferas acadêmicas. Para subsidiar esta análise, utilizou-se como aporte teórico a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) que é pautada nas concepções Hallydianas, especificamente, a metafunção interpessoal no que diz respeito à *modulação*. Os resultados apontam claramente que a *modulação* evidencia o posicionamento do sujeito escritor no texto e o quanto isso é importante para entendermos o quanto é imprescindível atentarmos para as realizações lexicogramáticas adotadas pelo produtor do texto para interagir com o leitor e, conseqüentemente, produzir sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: LSF. Metafunção Interpessoal. Modulação.

ABSTRACT: The aim of this work is to analyze the modulating terms used in academic writing, in order to verify how these resources are used by writers as an element to print their point of view and mark their positioning. For the analysis, a scientific article was selected, chosen at random, considering that this genre is produced by students of various levels (undergraduate / graduate students; post-graduate students / graduates; and teachers in general), that is, it transits and is written by audiences from various academic spheres. To support this analysis, Systemic-Functional Linguistics (LSF) was used as a theoretical contribution, which is based on Hallydian conceptions, specifically, the interpersonal metafunction with respect to modulation. The results clearly point out that modulation highlights the position of the writer subject in the text and how important this is to understand how essential it is to pay attention to the lexicogrammatic achievements adopted by the text producer to interact with the reader and, consequently, produce senses.

KEYWORDS: LSF. Interpersonal metafunction. Modulation.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Todo texto é escrito com base nas pretensões dos seus autores e uma das características mais fortes é a marca do posicionamento. O escritor/autor, tende, no momento da escrita, a levar em consideração vários fatores importantes na construção do seu texto e para a abstração dos

sentidos que deseja expressar, marcada com termos específicos que evidenciam uma escrita consciente e direcionada.

Sob esse olhar, buscamos, respaldados na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), com base nas concepções de Halliday, Gouveia (2009), Fuzer & Cabral (2014) e outros autores que trazem contribuições significativas sobre a teoria, e, em especial, sobre modulação que é a nossa categoria de análise, analisar os termos moduladores utilizados na escrita acadêmica.

A LSF aborda a linguagem como um sistema que envolve os interactantes e os contexto(s). A visão de mundo dos interactantes, a função social desempenhada por eles e o contexto influenciam na fala/escrita, logo, as escolhas linguísticas são pautadas nessas condições. Gouveia (2009) elucida que a linguagem tem três funções: a *ideacional*, que expressa as experiências do sujeito, sua consciência; a *interpessoal*, na qual o sujeito interage com o outro para estabelecer e manter relações, influenciar, expressar pontos de vista, sugerir, etc; e a *textual*, responsável pela organização dos significados ideacionais e interpessoais como discurso.

Com base nisso, podemos afirmar que utilizamos o texto para nos comunicar e/ou interagir, ao escrevê-lo ou oralizá-lo realizamos seleções para nos adequarmos ao(s) contexto(s) e produzir uma semântica coerente com a pretendida. Dessa forma, a construção de sentidos se dá conforme interactantes e contextos.

Portanto, para compreender um texto, precisamos lançar um olhar sobre o gênero, o(s) propósito (s) e o(s) contexto(s). Caso não levemos em consideração esses últimos, podemos prejudicar o processo de construção de sentidos, comprometendo a interação entre autor, texto e leitor.

Cabendo salientar que há o contexto de situação, ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando e o contexto de cultura, ambiente que inclui as ideologias, as convenções sociais e instituições. O primeiro, de acordo com Fuzer e Cabral (2014), possui três variáveis: o *campo*, que é a ação praticada e os participantes envolvidos; as *relações* centram-se nos participantes, os papéis sociais; e o *modo*, que é o papel linguagem, o canal, o meio e o que é compartilhado entre os participantes.

Consoante a estes apontamentos, o presente estudo busca compreender que ao fazer uso de termos moduladores, o autor defende seu ponto de vista, se posiciona no texto conforme suas pretensões para com o seu público alvo. Deste modo, mostramos em um artigo científico o uso da modulação e, com base nesta, as intencionalidades das autoras. Afinal, quando produzimos

um texto, o fazemos para alguém, logo, não se trata de uma produção desprezível, ensinamos atingir o leitor. Sob esse viés, podemos afirmar que o leitor é uma peça essencial no processo de produção textual, ele é indispensável nas escolhas lexicais e semânticas feitas pelo autor.

ENTENDENDO A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A Linguística Sistêmico-Funcional é uma “teoria geral do funcionamento da linguagem humana, concebida a partir de uma abordagem descritiva baseada no uso linguístico” (GOUVEIA, 2009, p. 14). Ela interpreta a língua como um sistema de significados, além de fornecer “instrumentos de descrição, uma técnica e uma metalinguagem que são úteis para a análise dos textos, pelo que, adicionalmente, pode ser encarada como um modelo de análise textual.” (Gouveia, 2009, p. 14).

Quando falamos ou escrevemos, estamos o fazendo com um propósito, e este é imbuído de uma carga de sentidos que lhe são atribuídos conforme as especificidades socioculturais. Logo, os textos que produzimos revelam não só nossos discursos, afinal, como seres sociais, somos moldados linguisticamente, mesmo que indiretamente, consoante nossos contextos, além de precisarmos nos adequar às situações interativas cotidianas.

Como bem pontua Gouveia (2009, p. 15), “Halliday recusa as descrições meramente estruturais até então dominantes em linguística, elegendo o uso como marca fundamental de caracterização de uma língua e, conseqüentemente, da sua descrição.” Dessa forma, ele lança um olhar tanto para o sistema linguístico quanto para as funções da língua. O estudioso também defende que linguagem é uma realidade que está acima dos sistemas linguísticos e dos falantes, ela potencializa as possibilidades de uso e complementa outras capacidades humanas. (GOUVEIA, 2009)

Através da linguagem, expressamos conteúdo, experiências do mundo, seja este real ou da própria consciência, estabelecemos e mantemos relações sociais uns com os outros, estabelecemos também relações entre partes de uma mesma instância de uso da fala, além da situação particular de uso da linguagem. (GOUVEIA, 2009)

A LSF é *sistêmica* ”porque vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, dos quais nos servimos para construir significados”. Estes sistemas são constituídos por um conjunto de alternativas possíveis, podendo ser semânticas, léxico-gramaticais ou fonológico/grafológicas”. E ela é *funcional* porque explica “explicar as estruturas gramaticais

em relação ao significado e às funções que a linguagem desempenha nos textos” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 19).

Neste sentido, a presente teoria busca explicar, a partir das estruturas linguísticas, os significados do texto. O que leva o mesmo a ter determinados sentidos. O lugar onde estou, com quem eu falo e o papel social que exerço, as minhas intenções, por exemplo, influenciam nas minhas escolhas linguísticas.

Estas escolhas ocorrem em decorrência da linguagem ser um sistema que se baseia na gramática, que está organizada em estratos. A Figura 1, apresentada por Halliday e Matthiessen (2014), representa os estratos, a organização da linguagem, e mostra como o sistema linguístico estratificado é "incorporado" ao contexto.

Figura 1 – A linguagem como sistema de estratos



Fonte: Halliday e Matthiessen (2014, p. 26, adaptado)

Halliday e Matthiessen (2014), afirmam que, já que utilizamos a linguagem para dar sentido à nossa experiência e realizar nossas interações com outras pessoas, a gramática precisa estar de acordo com o que acontece fora linguagem, com os acontecimentos e com as condições do mundo, os processos sociais que estamos envolvidos. Paralelo a isto, é preciso organizar a interpretação da experiência, e o modo que expressamos os processos sociais, para, assim, serem transformados em redação. Nesse sentido, duas etapas são realizadas: na primeira, experiência e relacionamentos interpessoais são transformados em significado, sendo este é o estrato da semântica; na segunda, o significado é posteriormente transformado em redação, este

é o estrato da lexicogramática. Quando falamos ou escrevemos isto ocorre naturalmente, mas quando ouvimos ou lemos, os passos são o contrário.

Ao falarmos, concretizamos a linguagem oralizada, tem-se a estratificação da fonética, e, quando há interface com os recursos do corpo para a fala e para a audição há, ao ouvirmos, a estratificação da fonologia, que é, conforme os estudiosos supracitados, a organização do som da fala em estruturas formais e sistêmicas.

Como mostra a Figura 1, os quatro estratos são agrupados em dois planos estratais, o plano de conteúdo e o plano de expressão. Esses planos são sistemas interdependentes envolvidos pelo contexto, já que este é responsável pela construção de sentidos.

O texto e os sentidos

Em um texto temos a materialização da linguagem, que é um recurso para criar significado, logo, o texto é um processo de fazer sentido no contexto. Halliday e Matthiessen (2014, p. 3) afirmam que o termo “texto” faz referência “a qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido para alguém que conhece a língua.”¹ Gouveia (2009) lista a noção básica de texto:

- O que produzimos quando comunicamos ou interagimos;
- Falado ou escrito ou não verbal;
- Individual ou coletivo;
- Composto de apenas uma frase ou de várias (a extensão não é relevante);
- Uma coleção harmoniosa de significados apropriados ao contexto;
- Realizado por orações
- Um processo contínuo de eleição semântica.

Um texto não é uma mera junção de palavras, mas, sim, uma junção de significados. Quando lido, novos sentidos são agregados a ele. Ao realizarmos uma segunda leitura de um mesmo texto, por exemplo, ‘enxergamos’ novos sentidos, pois somos sujeitos em constante transformação, sem contar que os contextos também mudam. Se utilizo um texto com o intuito de ministrar uma aula, tenho um propósito, porém, se utilizo este mesmo texto com o intuito de

¹ The term ‘text’ refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language; we can characterize text as language functioning in context (cf. Halliday & Hasan, 1976: Ch. 1; Halliday, 2010). (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 3)

defender um ponto de vista perante uma entrevista avaliadora, meu propósito muda, certamente, os sentidos de tal texto também.

Nesse sentido, a linguagem é um instrumento de ação condicionado às variações contextuais. Portanto, o texto está inserido no *contexto de cultura* e no *contexto de situação*. O primeiro refere-se “ao ambiente sociocultural mais amplo, que inclui ideologia, convenções sociais e institucionais”, portanto, ele está associado ao propósito social, ao que está acordado por uma sociedade. Já o segundo, “é o ambiente imediato no qual o texto esta de fato funcionando.” Assim, pode-se prever o que o texto traz antes mesmo de lê-lo, pois seu lugar antecipa sua função. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 26-27).

O *contexto de situação* apresenta três variáveis, a saber, *campo*, *relações* e *modo*. O *campo* diz respeito à atividade realizada pelos participantes, à natureza social. As *relações* dizem respeito aos participantes, aos papéis que desempenham, à interação social exercida por eles. Por fim, o *modo* diz respeito à função exercida pela linguagem, ao veículo utilizado para a concretização desta e às intenções dos sujeitos interactantes.

Quadro 1 – As variáveis do contexto de situação

VARIÁVEIS DO CONTEXTO SITUAÇÃO RELAÇÕES		
CAMPO	RELAÇÕES	MODO
Atividade	Participantes da situação	Linguagem constitutiva ou auxiliar.
Objetivo	Quem fala ou escreve	
	Quem ouve ou lê	Meio oral, escrito e/ou não verbal
Finalidade	Participantes no texto	
	Distância social	Canal gráfico ou fônico

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 30, adaptado)

Nessa perspectiva, podemos afirmar que os significados são possíveis dentro do contexto que ocorrem, sendo a linguagem um recurso para produzi-los. Dessa forma, o texto é a soma da representação da cultura, da interação e da mensagem.

As funções ou metafunções da linguagem

As variáveis do *contexto de situação* estão relacionadas às três funções ou metafunções da linguagem, são elas: *ideacional*, *interpessoal* e *textual*. A partir de uma adaptação alargada

da descrição proposta por Butt, Fahey, Feez, Spinks & Yallop (2000, p. 39), Gouveia (2009) afirma que a *função ideacional* nos possibilita representar a realidade, seja física ou mental, assim, damos significados às nossas experiências e vivências. A *função interpessoal* nos possibilita interagir com o outro, estabelecer as nossas relações sociais. Já a *função textual* nos possibilita materializar as duas primeiras funções, codificando, de forma linear e coerente, os significados textuais.

Nesse sentido, a variável de *campo* relaciona-se com a *função ideacional*, a variável de relações relaciona-se com a *função interpessoal* e a variável de *modo* relaciona-se com a *função textual*, como mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Integração das metafunções na oração

FUNÇÕES	<i>A denunciada</i>	<i>Matou</i>	<i>seu filho recém-nascido</i>	<i>em 19.09.1997.</i>
Ideacional (Transitividade)	Participante	Processo	Participante	Circunstância
Interpessoal (Modo)	Sujeito	Finito (passado)	Resíduo	
Textual (Tema e Rema)	Tema	Rema		

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 35)

As funções da linguagem determinam que a oração é uma unidade plurifuncional, sendo organizada conforme os significados ideacionais, interpessoais e textuais, assim, temos a oração como representação, como interação e como mensagem, concomitante. Logo, através dela as experiências são concebidas nas interações e estruturadas como mensagens.

FUNÇÃO INTERPESSOAL (A ORAÇÃO COMO TROCA): A MODULAÇÃO

Halliday e Matthiessen (2014, p 135) “os tipos mais fundamentais de papel da fala, que estão por trás de todos os tipos mais específicos que podemos eventualmente reconhecer, são apenas dois: dar e solicitar”.² Quando eu falo, estou dando ou solicitando algo do meu ouvinte.

² “The most fundamental types of speech role, which lie behind all the more specific types that we may eventually be able to recognize, are just two: (i) giving, and (ii) demanding”. (Halliday e Matthiessen, 2014, p. 135)

“Um "ato" de falar é algo que pode mais apropriadamente ser chamado de interação: é uma troca em que dar implica receber e pedir implica dar em resposta.”³

A parte da gramática em que os significados interpessoais são manifestados é o sistema de modo. Dessa forma, esta função da linguagem aborda as possibilidades utilizadas pelos sujeitos para interagir com o outro, algo essencial em uma sociedade. Pensando assim, a oração é analisada como uma parte de interação entre os sujeitos interactantes, falante e ouvinte.

Para que ocorra a interação é preciso haver *informações* ou *bens e serviços*. Nas *informações*, ocorre a troca de linguagem, quando o realizamos estamos com o intuito de fazer com que nosso “interlocutor *tome conhecimento* do que é enunciado ou responda à pergunta feita.” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 105). Nos *bens e serviços*, o sujeito faz uso da linguagem com o intuito de influenciar o comportamento de seu interlocutor, logo, almeja que este *faça* o que é enunciado.

Halliday e Matthiessen (2014) afirmam que a função semântica de uma oração na troca de bens e serviços é a proposta, quando a oração não pode ser afirmada ou negada. Enquanto, que a função semântica de uma oração de troca de informação é a proposição, que é algo que se é possível argumentar, seja, colocando dúvida, seja afirmando-a, seja negando-a, etc.

A modalidade

Na função interpessoal temos a modalidade, que se refere ao posicionamento assumido pelos falantes/escritores. Há dois tipos de modalidade: a *modalização* (probabilidade e usualidade) e a *modulação* (obrigação e inclinação).

A *modalização*, também chamada, conforme Fuzer e Cabral (2014), de “modalidade epistêmica” ocorre quando há a troca de informações ou conhecimentos, podendo ser expressa em graus de probabilidade (certo, provável, possível) ou usualidade (sempre, usualmente, às vezes), havendo vários recursos léxico-gramaticais para expressar esses graus, como

verbos modais (pode, deve), adjuntos modais (possivelmente, talvez, certamente, seguramente, usualmente, frequentemente, sempre normalmente, raramente, ocasionalmente, eventualmente), grupos adverbiais (sem dúvida, com certeza, às vezes, com frequência) e expressões como é possível, é provável, é certo, é costume. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 114)

³ “An ‘act’ of speaking is something that might more appropriately be called an interact: it is an exchange, in which giving implies receiving and demanding implies giving in response. (Halliday e Matthiessen, 2014, p. 135)

As autoras supracitadas afirmam que a *modulação*, também chamada de (modalidade deôntica), ocorre em propostas, comando (há graus de *obrigação*: permito, aceitável, necessário, obrigatório) e ofertas (há graus de *inclinação*: inclinado, disposto, desejoso, determinado).

Tanto a categoria *obrigação* quanto a categoria *inclinação* podem realizar-se gramaticalmente através de: verbo modalizador (deve, deveria), adjuntos modais (necessariamente, obrigatoriamente, voluntariamente, alegremente), expressões como é necessário, é preciso, é esperado, está inclinado a, está disposto a. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 115)

Nesse sentido, a modalidade indica o grau de imperatividade e facultatividade atribuído ao conteúdo proposicional.

A modulação no artigo científico

Para melhor compreendermos a *modulação* e seu uso no texto, a destacamos em um artigo científico. Cabendo salientar, que trata-se de um gênero argumentativo que exige um posicionamento do sujeito escritor, além de ser passível de constantes avaliações, uma vez que o mesmo circula na esfera acadêmica. Assim, compreendemos que para escrevê-lo é necessário pensar no público a quem se direciona, no contexto ao qual circula e nas pretensões almejadas com a sua escrita, pois estes fatores influenciam tanto nas escolhas linguísticas do sujeito escritor, tanto nos sentidos construídos no texto.

Sob esse olhar, o artigo *A coesão textual na tessitura do texto: a referenciação como artifício de construção de objetos discursivos*, das autoras Marly de Fátima Gonçalves Tavares Biezu e Aparecida Feola Sella, trata da referenciação como recurso que possibilita o entendimento do texto, dessa forma, as autoras utilizam-se de termos que indicam *modulação* com o intuito de apresentar, de forma eficiente, o que propõe o artigo. Como já citado, a *modulação* ocorre em propostas de comando e ofertas, indica o que o sujeito escritor acredita ou gostaria que o seu leitor acreditasse, procurando assegurar a veracidade/importância de seu texto.

Nessa perspectiva, as autoras se utilizam, no decorrer do artigo, da modulação para tornarem seu texto envolvente e convincente. Para tanto, as mesmas fazem uso de distintos termos que indicam o tipo de modalidade aqui estudado, como mostra o Quadro 3 – *As ocorrências da modulação no artigo de científico*.

Quadro 3 – As ocorrências da *modulação* no artigo de científico

OCORRÊNCIA DA MODULAÇÃO	OBRIGAÇÃO	INCLINAÇÃO	GRAU
-------------------------	-----------	------------	------

1.	“ Espera-se , conforme propõem alguns lingüistas, que o ensino de Português se organize em torno do uso efetivo da língua [...]. Almeja-se uma prática de reflexão sobre a estrutura da língua e de seus usos.”		X	desejoso
2.	“ Intenciona-se , com esse material, possibilitar ao aluno o entendimento de como os textos, produzidos na modalidade escrita da língua, contam com o aparato da referenciação para a construção de objetos discursivos. Pretende-se , também, demonstrar que a utilização desses recursos lingüísticos pode auxiliar na construção de sentido e na coesão do texto.”		X	desejoso
3.	“ É importante lembrar que a coesão pode auxiliar no estabelecimento da coerência, embora nem sempre a coesão se manifeste explicitamente por meio de marcas lingüísticas, o que aponta para a possibilidade de se construir um texto coerente que não apresente coesão explícita.”	X		necessário
4.	“A relação existente entre hiperônimo e hipônimo é fundamental para a coesão textual.”	X		necessário
5.	“ É preciso que o júri seja convencido de que o ponto de vista apresentado é o mais coerente.”	X		necessário
6.	“Nessa fase, as provas apresentadas devem ser mais contundentes que as apresentadas na concordância parcial;”	X		necessário
7.	“Ainda na terceira fase, o argumentador deve expor as razões pelas quais discorda da proposição. Para tanto, deve utilizar sentenças introduzidas por expressões explicativas [...]”	X		necessário
8.	“Os elementos lingüísticos tiveram, então, seu lugar redimensionado, a partir da estratégia usada para compreensão/interpretação/produção de textos, apresentada aos alunos como um mecanismo indispensável para a articulação textual.”	X		necessário
9.	“Em outras palavras, faz-se necessário a efetivação de práticas que propiciem aos professores a mudança de postura diante do exercício da leitura e da produção textual.”	X		necessário

Fonte: Quadro elaborado para este trabalho

O Quadro 3 – *As ocorrências da modulação no artigo de científico* mostra as ocorrências da *modulação* e os posicionamentos das autoras quanto ao tema que está sendo tratado no artigo. Nos fragmentos 1 e 2, temos destacado *espera-se, almeja-se, intenciona-se e pretende-se* indicando *inclinação*, o desejo das autoras de promover um ensino de Português efetivo e reflexivo (fragmento 1) e que o estudo desenvolvido no artigo seja válido para o ensino e compreensão do texto (fragmento 2). Dessa forma, vemos que elas não afirmam que seu artigo irá contribuir, elas desejam que isto ocorra, todavia, elas não se comprometem afirmando isto. Já nos fragmentos 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9, temos destacados os termos *é importante, é fundamental, é preciso, devem, deve, indispensável, faz-se necessário*, que indicam uma *obrigação*, as autoras se posicionam no texto, marcando o grau de *necessário* ao que afirmam, assim, podemos afirmar, resumidamente, que elas defendem o uso da referência no ensino de Português, revelando que tratam de um tema importante, portanto, que tem credibilidade.

Neste sentido, percebe-se que as autoras ora se impõem no texto, ora se “protegem”, sendo as escolhas de termos moduladores essenciais para isto, revelando que as mesmas se isentam de possíveis críticas, no entanto, também defendem o que está sendo discutido no texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise e das considerações elencadas aqui, podemos perceber que a *modulação* evidencia o posicionamento do sujeito escritor no texto de modo preciso mediante as suas pretensões. As autoras do artigo analisado mostram, conforme apontado no Quadro 3, que é necessário, em se tratando da escrita, deixar marcado como uma espécie de guia para que o leitor não venha a ter dúvida sobre os seus reais propósitos, pois diferentemente da fala, a escrita pode levar a múltiplos sentidos e interpretações caso os termos não estejam precisamente marcados e bem delineados em termos de sentidos, uma vez que, o leitor precisa estar ciente do que está sendo definido ou defendido para que ele venha a concordar ou até discordar do que está sendo expresso.

E por tratar do uso concreto da linguagem, a Linguística Sistêmico- Funcional é uma grande aliada no estudo para a compreensão do texto, portanto, este artigo representa uma pequena amostra das múltiplas possibilidades de estudo que essa rica teoria nos oferece, bem como de sua importância no processo de construção dos sentidos do texto.

REFERÊNCIAS

FUZER, A.; CABRAL, S. R. S. (Orgs). *Introdução à Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2014.

GOUVEIA, C. A. M. *Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional*. Matraga, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 13-47, jan./jun. 2009.

HALLIDAY, M, A, K.; MATTHIESSEN, C. M.I.M. **introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 2014.

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_marly_fatima_goncalves_tavares.pdf>. Acessado em 25 de maio de 2019.

REFLEXÕES EM TORNO DAS ATITUDES LINGUÍSTICAS DE DISCENTES ESTRANGEIROS EM UMA UNIVERSIDADE BILÍNGUE

Franciele Maria Martiny

Doutora em Letras, docente da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil

RESUMO: Neste artigo serão tecidas reflexões em torno das atitudes linguísticas de um grupo de discentes estrangeiros a partir de uma investigação relacionada a um projeto de pesquisa em desenvolvimento, inserido no campo da Linguística Aplicada, e nos estudos sociolinguísticos. O objetivo é analisar os comportamentos linguísticos de falantes em torno do uso e da aprendizagem das línguas presentes em uma universidade pública brasileira, que possui um projeto integracionista latino-americano, tendo como proposta o bilinguismo espanhol/português. Para tanto, foram aplicados roteiros de entrevistas que contemplam as atitudes nas ocorrências das línguas conhecidas e usadas pelos acadêmicos em contexto de imersão. Verificou-se que o estudo das atitudes é relevante por problematizar a realidade linguística de um contexto plurilíngue e pluricultural, nem sempre reconhecido pelos seus participantes, evidenciando preferências e comportamentos de acordo o contexto mais amplo em que estão inseridos, priorizando as duas línguas majoritárias na universidade e, em seguida, o inglês, e o pouco espaço de uso das línguas minoritárias que também são apagadas em grande parte das entrevistas.

PALAVRAS-CHAVE: Plurilinguismo. Atitudes. Universidade.

ABSTRACT: In this article, reflections are brought around linguistic attitudes of a group of foreign students, from an investigation related to a project of research in development, inserted in the field of Applied Linguistics and sociolinguistic. The objective is to analyze the linguistic behavior of speakers around the use and teaching and learning of languages present in a Brazilian university, which has a Latin American integration project, having as proposal Spanish and Portuguese bilingualism. Therefore, the applied interview scripts contemplate the attitudes in the occurrences of the languages known and used by the academics in the context of immersion. It was found that the study of attitudes is relevant for problematizing a plurilingual and pluricultural scenario, not always recognized by its participants, showing preferences and behaviors according to the broader context in which they are inserted, prioritizing the two major languages in the university, plus English. In addition, there was little space for the use of minority languages in the daily interactions of students, who were also not cited by them as languages of interest for learning.

KEYWORDS: Plurilingualism. Attitudes. University.

PALAVRAS INICIAIS

Este artigo apresenta reflexões em torno do desenvolvimento de um projeto de pesquisa denominado “Atitudes linguísticas em torno do uso e do ensino-aprendizagem de línguas em contexto multilinguístico” que está sendo realizado, em uma universidade pública brasileira, que atualmente possui mais de 5 mil alunos em 29 cursos de graduação e 12 cursos de pós-graduação, num espaço fronteiriço cujo projeto institucional tem como propósito a integração linguística e cultural latino-americana. Trata-se, portanto, de um espaço que possui um amplo quadro de discentes, docentes e técnicos administrativos de várias partes do Brasil, dos demais países da América-Latina e do Caribe, e ainda, no ano de 2019, a referida instituição recebeu estudantes refugiados e portadores de visto humanitário e oriundos de povos indígenas aldeados da América do Sul. Tal iniciativa ampliou ainda mais o número de etnias presentes na referida universidade, incluindo discentes de países como Síria, Rússia, Angola e Congo. Considera-se, assim, esse um espaço profícuo para investigações linguísticas como as sobre atitudes.

Com base nesse perspectiva, a pesquisa em desenvolvimento está inserida na área da Linguística Aplicada (LA), em sua vertente *IN*disciplinar (MOITA LOPES, 1998; 2006) e pela Sociolinguística (BORTONI-RICARDO, 2008; CAVALCANTI, 1999; 2006). Tal viés teórico-metodológico leva em consideração aspectos ideológicos, sociais, históricos e culturais nas análises relacionadas à língua, em face aos estudos sobre as atitudes linguísticas (CALVET, 2002; 2007; MACKAY, 1968; GROSJEAN, 1983; MORENO FERNÁNDEZ, 1998). Busca-se, a partir desse posicionamento, mostrar a pluriculturalidade e o bilinguismo/plurilinguismo como um fenômeno sociolinguístico complexo, que abrange situações sociais mais amplas que influenciam diretamente os sujeitos, em suas relações sociais nos usos das línguas, com vistas a levantar os comportamentos linguísticos de falantes de diferentes grupos étnicos em torno do ensino-aprendizagem formal e informal das línguas nesse cenário sociolinguisticamente complexo (CAVALCANTI, 1999),.

Para este estudo, as análises estão centradas em um grupo de 30 discentes estrangeiros entrevistados, no final do ano letivo de 2018, de vários cursos universitários que possuem a língua portuguesa como língua adicional no seu currículo acadêmico, dentro do Ciclo Comum de Estudos (CCE)¹. Investigou-se o perfil sociolinguístico dos graduandos e em que momentos,

¹ Trata-se da política de aprendizagem de língua portuguesa (no caso dos estrangeiros) e de espanhol (para os brasileiros), línguas adicionais presentes na base curricular de todos os cursos pelo fato do bilinguismo ser um dos

situações e lugares são utilizadas determinadas línguas, com quais objetivos, discutindo relações de poder sobre os diversos falares no espaço universitário, além de investigar quais línguas os discentes já conhecem e quais gostariam de aprender. Isso porque, considera-se que esse diferencial das demais instituições de ensino superior do país, o CCE, exige um olhar também diferenciado e indagador do pesquisador/professor.

A respeito das questões éticas de pesquisa, os participantes foram informados estudo em desenvolvimento e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que lhes permitia abandonar a pesquisa a qualquer momento caso julgassem adequado, o que não ocorreu. A fim de preservar suas identidades, os discentes serão nominados neste trabalho como P1, P2, P3... e assim sucessivamente.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Da mesma forma como menciona Ribeiro Berger (2015), considera-se que as regiões de fronteira são espaços propícios para a experimentação de projetos de integração linguístico-cultural, como acontece na universidade focalizada neste estudo. Porém, ao mesmo tempo, essas mesmas fronteiras se caracterizam historicamente como regiões em que as agendas políticas estão voltadas a resolver uma potencial predisposição para o conflito. Assim, as instituições de ensino, como a escola e a universidade, por exemplo, que formam o quadro de gestão do Estado, contribuem ou não para a consolidação desses projetos político-linguísticos.

Nesse contexto é que se insere esta pesquisa, uma vez que se coaduna com Moreno Fernández (1998), o qual destaca que por intermédio dos estudos sobre atitudes é possível conhecer assuntos como o planejamento linguístico e o ensino de línguas, sendo esse último o foco do projeto em desenvolvimento. Outro aspecto que se considera importante, ao focalizar as atitudes, é a influência dessas nos processos de variação e mudança linguísticos, uma vez que tais investigações podem evidenciar a linguagem de prestígio e a linguagem estigmatizada em constantes relações de poder entre diferentes grupos em contato e, assim também em conflito, como será abordado na sequência deste artigo, a partir dos levantamentos feitos dos posicionamentos de discentes entrevistados.

eixos do projeto da universidade. As turmas são heterogêneas e contam com discentes de vários cursos e nacionalidades.

Para realizar o levantamento então dos comportamentos linguísticos dos sujeitos entrevistados, o roteiro de entrevista semiestruturado foi adaptado à realidade sociolinguística e cultural da comunidade pesquisada, semelhante ao que fez Corbari (2014) em sua tese, contemplando questões que verificaram: a) a(s) língua(s) falada(s) pelo sujeito com os familiares, ao longo de sua vida, e na atualidade; b) a percepção do sujeito com relação às diferentes línguas faladas na universidade e em seu entorno; c) a avaliação do sujeito com relação a essas línguas; d) o posicionamento do sujeito com relação ao seu uso das línguas e à sua aprendizagem da língua adicional na universidade e das demais línguas presentes nesse espaço.

Optou-se por realizar as análises qualitativamente (BORTONI-RICARDO, 2008) objetivando compreender mais esse cenário de interação em que os discentes estão inseridos. A partir disso, adere-se também a uma visão interpretativista (ERICKSON, 1986) no fazer pesquisa aplicada, com vistas a evidenciar essa relação língua-cultura-sujeito, como constituição identitária do falante, não neutralizando preconceitos e estereótipos, tampouco apagando os grupos minoritários participantes do contexto universitário que influenciam e são influenciados pelas práticas sociais das quais fazem parte (MORENO FERNÁNDEZ, 1998). Como mostra Cavalcanti, “[...] um indivíduo emerge através dos processos de interação social, não como um produto final, mas como alguém que é (re)construído através das várias práticas discursivas das quais participa” (2006, p. 242). Assim, a LA, nos últimos anos, como uma de suas áreas de interesse vem se debruçando sobre implicações políticas de ensino-aprendizagem de línguas e sobre as dinâmicas que envolvem as diversas formas de usos.

Compreendem-se, por esse viés, as atitudes linguísticas como um conjunto “de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com as variedades das línguas e para com aqueles que as utilizam”. (CALVET, 2002, p. 65). Ou seja, as atitudes são um fenômeno social e psicológico com que se interpreta, se sente e se ressignifica a realidade, sendo evidências que demonstram as tendências individuais e grupais para usar, aprender ou ensinar línguas. São, nesse sentido, influenciadas por fatores contextuais e por constructos históricos e, embora sejam individuais, elas têm origem em um comportamento coletivo e (re)produzidas cotidianamente, influenciando o comportamento linguístico (CALVET 2002).

Pretende-se com este estudo explorar, a partir de uma perspectiva pluricultural, como o conceito de bilinguismo é tomado, em sua complexidade de fenômeno sociolinguístico, que abrange situações sociais mais amplas, não isentas, nem transparentes, sendo que o

desenvolvimento e aprendizagem das línguas não é estático e definitivo (MACKEY, 1968; GROSJEAN, 1983).

Acredita-se que o campo das atitudes linguísticas representa um componente fundamental da identidade linguística do falante e possibilita a compreensão do seu próprio comportamento linguístico, o que pode revelar preconceitos e estigmas relacionados às línguas e seus falantes. Considera-se tais observações pertinentes pois possuem relação com as políticas linguísticas, direitos linguísticos e, por extensão, a educação (MAHER, 2007). Portanto, o enfoque que se dá a cada uma das línguas envolvidas no processo dependerá, em grande medida, das políticas linguísticas subjacentes aos propósitos da educação bilíngue, como se pretende ser, como já mencionado, o projeto integrativo da universidade em foco.

As questões que ora estão sendo levantadas na interface da sociolinguística e LA têm mostrado como fatores ideológicos, extralinguísticos, influenciam a escolha, ou por vezes, a imposição, de determinadas línguas e variedades antes de outras na educação, uma vez que as atitudes linguísticas possuem um papel decisivo juntamente com a consciência linguística, uma vez que as avaliações sobre as línguas são subjetivas. Discutem-se, assim, o modo como se inscrevem os conflitos sociais e políticos nas práticas linguísticas (MOITA LOPES, 2006).

Além disso, “[...] há uma insistência discursiva no tema da solução de problemas contextualizados, socialmente relevantes, ligados ao uso da linguagem e ao discurso, e na elaboração de resultados pertinentes e relevantes, de conhecimento útil a participantes sociais em um contexto de aplicação escolar ou não” (ROJO, 2006, p. 258). Observa-se, nesse sentido, o importante papel de estudos aplicados para melhorar a qualidade de vida desses participantes do contexto focalizado a partir, primeiramente, da consideração dessas vozes, o que manifestam e desvelam sobre os conflitos linguísticos com possíveis contribuições aos problemas verificados (MOITA LOPES, 2006), como se pretende fazer na sequência do projeto que ainda está em andamento.

ANÁLISE DO PERFIL E DAS ATITUDES LINGUÍSTICAS DOS DISCENTES

Como já explanado na introdução deste artigo, foram entrevistados 30 discentes universitários para esta análise, sendo que 15 são do gênero feminino e 15 do gênero masculino, de dez nacionalidades, Venezuela, Haiti, Bolívia, Colômbia, Peru, Argentina, Honduras, El Salvador, Equador e Paraguai.

Segue, na sequência, um quadro com informações a respeito dos participantes da pesquisa.

Quadro 1 – Perfil dos Participantes

Participantes	Nacionalidade	Idade	Sexo/gênero	Tempo no Brasil
P1	Paraguai	32 anos	M	2 anos
P2	Paraguai	31 anos	F	5 anos
P3	Paraguai	24 anos	M	1 ano
P4	Paraguai	19 anos	M	2 anos
P5	Paraguai	18 anos	F	1 ano
P6	Colômbia	19 anos	M	1 ano
P7	Colômbia	20 anos	F	1 ano
P8	Colômbia	18 anos	M	1 ano
P9	Colômbia	20 anos	F	1 ano
P10	Colômbia	19 anos	M	1 ano
P11	Bolívia	18 anos	M	1 ano
P12	Bolívia	18 anos	F	1 ano
P13	Bolívia	19 anos	M	1 ano
P14	Bolívia	19 anos	F	1 ano
P15	Bolívia	20 anos	M	1 ano
P16	Argentina	18 anos	F	1 ano
P17	Argentina	18 anos	F	1 ano
P18	Argentina	20 anos	M	1 ano
P19	Argentina	23 anos	M	1 ano
P20	Peru	20 anos	F	1 ano
P21	Peru	21 anos	F	1 ano
P22	Peru	21 anos	M	1 ano
P23	Peru	22 anos	M	1 ano
P24	El Salvador	20 anos	F	1 ano
P25	El Salvador	21 anos	F	1 ano
P26	Equador	19 anos	M	1 ano
P27	Equador	23 anos	F	1 ano
P28	Venezuela	21 anos	F	1 ano
P29	Venezuela	23 anos	M	1 ano
P30	Haiti	24 anos	F	1 ano

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Com base nesta pequena amostra, evidencia-se a diversidade de países presentes no espaço universitário, sendo que há mais de 30 nacionalidades na instituição de ensino. No total, 30% do corpo discente são estrangeiros.

Dentro do CCE, esses graduandos, a maior parte deles do Paraguai, Colômbia e Bolívia, tiveram um ano de ensino formal de português como língua adicional, já que estavam finalizando o 2º semestre de seus cursos universitários. Ou seja, como o regime é semestral, no primeiro semestre os graduandos cursam o nível Básico de Português Língua Adicional (PLA) e no segundo, o Intermediário I de PLA.

Com base no Quadro 1, nota-se que, com exceção de três estudantes, os demais estão há um ano no Brasil. Os que já estão há mais tempo vieram ao país, primeiramente, por questões de trabalho e, somente após, iniciaram seus estudos na instituição. Esses discentes são do Paraguai, país que faz fronteira com a instituição em estudo, sendo que a proximidade entre os países é que os levou a estarem no Brasil anteriormente em busca de oportunidade, primeiramente, de emprego.

Para se manterem estudando em tempo integral, a maioria, 25 alunos, recebe auxílios e/ou bolsa de projetos de pesquisa ou extensão da própria universidade ou provenientes de órgãos de fomento, e apenas cinco (P4, P7, P 13, P15, P19) relataram receber ajuda financeira da família para poderem permanecer no Brasil. O que mostra a importância de auxílios financeiros para a manutenção dos discentes estrangeiros na graduação e suas efetivas participações em atividades extracurriculares para complementarem suas carreiras universitárias.

Quanto à faixa etária, verifica-se que 28 discentes possuem entre 19 e 24 anos e dois têm mais de 30 anos, ou seja, trata-se de um público bastante jovem, com pouca ou nenhuma experiência de trabalho anterior aos estudos universitários no Brasil.

Sobre o conhecimento de línguas, a maioria, 17 estudantes, não tinha nenhum contato com a língua portuguesa até chegar à universidade. Os demais, 13 alunos, já possuíam algum conhecimento da língua anterior aos estudos universitários atuais, sendo que somente dois já possuíam contato com o português desde a infância (P1, P3). Isso se deve, ao país em que nasceram, o Paraguai, como já citado, fazer fronteira com o Brasil, assim, em várias regiões daquele país a língua e a cultura brasileiras estão presentes nos meios de comunicação e nas famílias imigrantes que lá residem ou mesmo nas interações cotidianas na fronteira. A aluna argentina (P16) também cursou português em uma matéria optativa na escola secundária, sendo

mais um país que faz fronteira com a região brasileira e que possui algumas políticas de incentivo ao ensino de língua portuguesa. Os demais sujeitos entrevistados que tiveram acesso à língua portuguesa previamente aos cursos universitários que frequentam foram por intermédio de cursos livres de idiomas ou por meio de algum contato com brasileiros ou pessoas que residiram nos seus países.

Em torno desse aspecto sobre conhecimento das línguas, verificou-se que muitos discentes, 14, afirmam conhecer três línguas ou mais, enquanto 16 citaram, até aquele momento, conhecer as duas línguas ensinadas na universidade, português e espanhol, sendo o espanhol a língua materna.

Após a referência às duas línguas mais presentes nas interações dos pesquisados, a terceira língua mais conhecida por eles é o inglês, havendo ainda a presença de conhecimento do guarani (5 participantes – P1, P2, P3, P4, P5), crioulo e francês (1 participante – P30), italiano (3 participantes – P5, P19, P23,) e quéchua (1 participante – P12). Esse cenário reflete, em parte, o contexto plurilinguístico da universidade que possui muitas línguas e culturais em contato, embora seu projeto aponte apenas duas línguas no currículo comum, como já citado, sendo essas também majoritárias no espaço universitário, com a predominância ainda do português, conforme a investigação. Oficialmente, a instituição reconhece a coexistência de sete línguas - português, espanhol, guarani, crioulo haitiano, francês, aimará, quéchua - verifica-se que nesta pesquisa apenas o aimará não foi citado pelo grupo entrevistado.

Com relação ainda ao perfil dos participantes, sobre as línguas faladas pelas famílias dos pesquisados, 26 graduandos afirmaram falar exclusivamente o espanhol com seus familiares. A aluna haitiana, diferentemente, fala as duas línguas mais presentes em seu país, francês e crioulo, e os cinco discentes paraguaios falam espanhol e guarani, sendo essas duas últimas as línguas faladas em maior número naquele país, pois o Paraguai tem uma situação sociolinguística peculiar em relação aos demais países da América do Sul, por ser um país oficialmente bilíngue, tendo o castelhano/espanhol e o guarani, ou seja, há presença de uma língua de colonização europeia e outra herdada de povos anteriores a aquela². Há ainda uma discente peruana que afirma falar espanhol e compreender o quéchua falado por seus pais embora responda em espanhol.

² Apesar da implantação desta política, conforme Meliá (2012), existe uma diferença de status social que o guarani tem em relação ao espanhol quando se trata de seu uso público pelo estado, sendo que a prática mostra a diferença entre os dois falares, o segundo tendo mais espaço na cultura formal, nos meios de comunicação, no âmbito das tecnologias, enquanto o primeiro é a língua do cotidiano.

Sobre as interações no espaço universitário, praticamente todos, 29 graduandos, disseram falar tanto o espanhol quanto o português, apenas a discente haitiana (P30) relatou falar crioulo e português. Interessante notar que nesse último caso, a falante não deixou de mencionar a sua língua materna, mesmo sendo minoritária nesse espaço. Entretanto, o uso linguístico fica restrito a seus colegas haitianos também falantes de crioulo uma vez que a citada língua não está presente no currículo, possuindo um pequeno espaço em cursos de extensão que abordam aspectos culturais do Haiti. Destarte, verifica-se que o uso da língua minoritária naquele espaço é mais restrito. Já as línguas guarani e quéchua que apareceram no repertório linguístico de 6 discentes neste item não foram mencionadas. Verifica-se o apagamento desses outros falares no contexto universitário, pois apenas são línguas “reconhecidas” pela instituição, no entanto, há poucas ações para a promoção dessas línguas minoritárias e de forma descontínua (não é todo ano que são ofertados cursos nesse sentido), o que pode ocasionar o não uso dos falantes que acabam focalizando preferencialmente o espanhol ou o português, as línguas majoritárias naquele contexto, em suas interações cotidianas.

Quando perguntados sobre “qual espanhol”, se referindo à variedade/variante do idioma a ser ensinada na universidade, quatro discentes responderam “o mais neutro” (P13, P19, P25, P27), um respondeu “o espanhol tradicional que não tem diferença marcada” (P4) e dois “o básico, o gramatical”, (P10, P15) três citaram o espanhol da Espanha (P2, P5, P20) e os demais, a grande maioria, consideraram o espanhol da América-Latina, ou como afirmou um discente “o espanhol da gente” (P16). Com relação a esse assunto, verificou-se na fala de parte dos discentes essa denominação de variedade “neutra” ou “internacional” e, ainda, a “mais correta”, sendo citada, nesse sentido, como a de preferência de ensino-aprendizagem no contexto universitário, o mesmo pode ser falado sobre qual português deve ser ensinado/aprendido.

Depreende-se que o que está evidenciado nessas concepções é um desejo de ensino-aprendizagem de uma variedade de língua que seria estável, homogênea, geral (BUGEL, 2012).

Verifica-se aí uma percepção muito restrita do que seria a compreensão de língua, semelhante ao que é discutido por Fritzen (2008) em relação à língua alemã, quando muitas pessoas acreditam na representação de uma língua tida como a língua da Alemanha senão “não é alemão”. Uma concepção de língua como entidade pura, hegemônica, imutável, que só quem nasce na Alemanha tem, assim não há lugar para outras línguas alemães que fujam deste padrão abstrato e intocável. Já que essas outras formas de falar estão “contaminadas” pelo contato com línguas diferentes, então perdeu-se a pureza. Tais situações demonstram exemplos de como a

ideologia linguística está centralizada num falar em detrimento de outros, sendo que uma variedade seria mais importante e assim o único falar que deveria ser ensino/aprendido, num ideal de certo *versus* errado. Sendo que por ideologia linguística, entende-se “quaisquer conjuntos de crenças sobre a língua articulados pelos usuários como uma racionalização ou justificação de estrutura e uso linguístico percebidos” (SILVERSTEIN, 1979, p. 193).

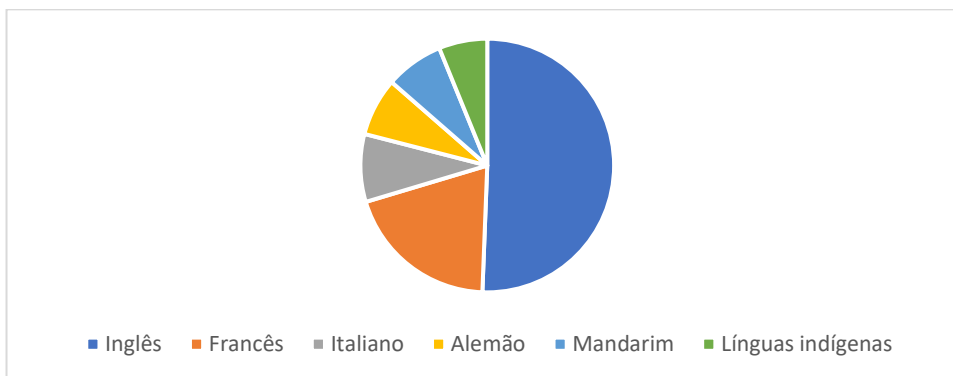
De outra maneira, compreende-se a língua de acordo com a visão de César e Cavalcanti (2007, p. 62) como um caleidoscópio, ou seja, como “uma porção de conjuntos híbridos de diversos fragmentos (modulações, textos, tons), a partir dos quais são possíveis determinadas combinações”. Assim, entende-se que a linguagem de forma complexa e heterogênea que está e constitui o social, sendo carregada de valores e ideologias.

Nas entrevistas aparece também a ideia de falante nativo de língua, um conceito baseado em uma abstração, uma vez que somente um falante imaginário conseguiria alcançar a competência absoluta em uma língua (RAJAGOPALAN, 2005).

A respeito de qual língua os discentes consideravam mais importante, se existia alguma, 20 citaram o inglês, inclusive para a maioria deles essa língua deveria fazer parte do currículo comum juntamente com espanhol e português. As defesas nesse sentido foram feitas devido a essa ser “universal” (P7, P15, P20), “mais interessante” (P11), “porque é a língua que mais abre portas para o futuro” (P5), ou por motivos de estudo e trabalho. Inclusive, um aluno que reproduz esse discurso diz lamentar-se por essa realidade, segundo ele, imutável (P10). Conforme menciona Grosjean (1983), recorrentemente a língua de prestígio, do grupo dominante, é considerada mais expressiva e mais lógica, capaz de exprimir melhor pensamentos abstratos.

Como línguas que gostariam de aprender, grande parte dos alunos cita, novamente, o inglês, seguido pelo francês, italiano, alemão e mandarim. Apenas um aluno afirma ter vontade de aprender línguas indígenas porque fazem parte de sua herança, sendo verificado um sentimento de pertencimento.

Gráfico 1 – Línguas que gostaria de aprender



Fonte: dados da pesquisa (2019).

Verifica-se, a partir das respostas, o *status* das línguas de prestígio, num contexto mais amplo, inglesa e europeias e ainda uma asiática, como sendo as de preferência de aprendizagem dos discentes entrevistados, uma vez que, segundo parte dos pesquisados, seriam mais “úteis” (P3, P17, P19, P20, P27), pelo viés, principalmente, econômico.

Sobre a relação que tinham os discentes com a língua adicional presente no CCE, muitos enfatizaram que a aprendizagem do português foi a partir de um sentimento de obrigação pelo contexto de profunda imersão no país que a língua oficial é a língua portuguesa, o que, segundo os graduandos, obriga-os a aprender a falar em todos os espaços o português. Metade dos discentes (15 participantes) relatou relacionar o uso da língua portuguesa como uma forma de respeito à (uma) cultura do país em que estão, não citando outras línguas presentes nesse território e, assim, outras culturas.

A partir disso, constata-se a visão que parte dos graduandos apresenta de um país monolíngue, sendo a escolha pela oficialização da língua portuguesa um dos símbolos da cultura brasileira. Essa atitude revela uma noção de um país monolíngue, em que estar no Brasil significa falar português, o mito do monolinguismo já há muito arraigado na sociedade brasileira, na propagação da ideia de uma língua, uma nação. A maioria dos discentes apresenta, nesse sentido, uma atitude positiva em relação ao português, língua majoritária no país e no espaço universitário.

Constata-se que a busca pela uniformidade linguística e cultural presente na ideologia de uma língua/uma nação, objetivada pelos projetos de construção dos estados-Nações (ROMAINE, 1995), auxilia na manutenção do mito do monolinguismo, possibilitando mais espaço às línguas hegemônicas.

Apesar do cenário sociolinguístico brasileiro, assim como dos demais países latino-americanos, ser caracterizado pelo multilinguismo e multiculturalismo, como mostra Maher (2013, p. 118), o mito do monolingüismo “corresponde a algo desejável” por parte de quem está no poder, e os sujeitos são “obrigados” a falar a língua nacional, já que fazem parte dessa nacionalidade.

Nas considerações de Cesar e Cavalcanti (2007), esse mito da língua única é naturalizado na sociedade brasileira que se tornou verdade inquestionável. Assim, embora haja, no contexto brasileiro, a presença de duzentas e setenta e quatro línguas indígenas, faladas por 315 etnias distintas (IBGE, 2010), além de 70 línguas pertencentes a comunidades descendentes de imigrantes, comunidades quilombolas e comunidades surdas (Língua Brasileira de Sinais e língua indígena de sinais Urubu-Kaapor), a diversidade é recorrentemente apagada (OLIVEIRA, 2008). Essa situação, portanto, não é reconhecida, muitas vezes, pelos discentes brasileiros e, como está sendo visto, também pelos estrangeiros, sendo que há um desconhecimento das línguas aqui faladas, aceitando a ideologia imposta de que o Brasil tem uma única língua. Isso sem contar as variedades presentes nesta língua, pois se for levada em consideração a multiplicidade dos contextos em que o português é falado no Brasil, pode-se afirmar que existem várias línguas sob o mesmo rótulo. Entretanto, as agências unificadoras, como os documentos e diretrizes de ensino formal de língua portuguesa no Brasil, ainda propagam uma “cultura monoglota da língua padrão.” (SILVERSTEIN, 1996).

Portanto, como a maioria dos países do mundo, o Brasil é um país de muitas línguas e culturas. “Finalmente, ainda, somos plurilíngües porque estamos presenciando o aparecimento de ‘novos bilingüismos’, desencadeados pelos processos de formação de blocos regionais de países, no nosso caso o Mercosul [...]. (OLIVEIRA, 2009, p. 7).

Em estudos mais recentes, Altenhofen (2013) mostra que o número de 30 línguas alóctones foi revisto e passou-se a considerar 56 línguas de imigração no contexto nacional. A ampliação desses dados não se deve ao surgimento de novas línguas no país, mas tem a ver com a visibilidade de outros falares que agora possuem *status* de línguas³. Ou seja, a propagação do mito de país monolíngue apaga as minorias linguísticas também presentes no território, tornando-as invisíveis, instaurando o prestígio sobre uma norma de falar o português brasileiro.

³ Como resultado da mobilização de vários setores da sociedade, houve uma política a partir do Decreto Nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010, que instituiu o Inventário nacional da Diversidade Linguística (INDL) como instrumento oficial de documentação, identificação, reconhecimento e valorização das línguas faladas no Brasil por diferentes grupos étnicos.

De outra parte, quando se perguntou se os estudantes usariam o português ainda em seu país (caso voltassem) ou depois de sua formação acadêmica aonde estivessem, 25 discentes afirmaram que não, pois não estariam mais no Brasil. Nota-se, a partir desses dados, mais uma vez, a noção de língua relacionada a apenas um país e ao contexto imediato de formação e não como um conhecimento mais amplo, visando outros momentos possíveis de interação e de trocas culturais em outros espaços. Apenas cinco alunos afirmaram que seu conhecimento de português ainda seria válido após retornar ao seu país, uma vez que ensinariam aos seus conhecidos a fim de buscar relação entre as línguas latinas, ou usariam para questões turísticas, ou seja, econômicas. Os demais citaram que a língua portuguesa seria “útil” para fins de trabalho, como no caso dos paraguaios (P1, P2) e da discente argentina (P17) que se relacionam mais diretamente com os brasileiros no sentido de proximidade territorial. Novamente, percebe-se a ligação entre o posicionamento dos discentes e fatores contextuais e históricos que envolvem as relações entre línguas e falantes.

Além disso, sobre as manifestações de que no país de muitos deles não falariam mais em português caso retornassem ao seu país, o argumento é de que a língua oficial seria outra e, assim, haveria uma mudança de necessidade, seria preciso usar o espanhol. Ou seja, também a diversidade linguística dos demais países não é mencionada e reconhecida. Panorama que sinaliza o prestígio da língua majoritária dos países dos discentes que não citaram as demais línguas presentes naqueles espaços, semelhante a situação do Brasil com relação ao português, percebe-se a perpetuação dos projetos de construção dos estados-nações historicamente situado.

Com relação à importância que se dá às diferentes línguas, apenas 10 alunos afirmaram que não identificam uma diferenciação valorativa entre as diversas línguas presentes na Universidade uma vez que consideram todas igualmente importantes. Entretanto, quando questionados sobre quais línguas que gostariam de ensinar aos filhos, caso tenham (já que nenhum deles ainda é pai ou mãe) vários graduandos citaram, mais uma vez, o inglês e as outras duas línguas majoritárias na universidade, espanhol e português. Somente três estudantes mencionaram outras línguas como alemão, francês, mandarim, e um citou todas que forem possíveis uma vez que “Porque saber outro idioma é uma forma distinta de ver as coisas” (P10), uma apreensão mais ampla do que a visão, muitas vezes, utilitária de aprendizagem de línguas, ainda muito presente na sociedade e, algumas vezes, encontrada também nesta pesquisa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Embora saiba-se que com o estudo das atitudes nem sempre produzam mudanças com vistas a um aprimoramento do comportamento social visando a integração, como se pretende ser num espaço universitário plurilíngue e pluricultural, acredita-se que haja uma grande importância desses estudos, permitindo verificar as lacunas de um modelo pedagógico, problematizando o papel agente da fala de cada sujeito e analisando estereótipos socioculturais hegemônicos. Além disso, com o levantamento e verificação das atitudes linguísticas é possível evocar as vozes de falares minoritários e compreender melhor a realidade linguística de um determinado contexto. Assim, as investigações fornecem norteamentos aos professores pesquisadores (BORTONI-RICARDO, 2008) para problematizarem os aspectos que ensino-aprendizagem de línguas para além do viés apenas linguístico. Destarte, o complexo contexto sociolinguístico da universidade foco deste estudo evidencia aspectos extralinguísticos que esbarram diretamente no ensino e aprendizagem de línguas vislumbrando a necessidade de um contínuo pensar sobre as representações dos falantes de uma língua, a indivisível relação das línguas e culturas, lançando questionamentos sobre os estereótipos culturais e sobretudo valorizando o saber linguístico e cultural dos estudantes.

Observou-se que a política e o planejamento da linguagem da instituição, ao focalizarem a educação bilíngue nas línguas espanhol e português, atribuindo a elas a função de línguas de ensino e de produção de conhecimento científico, promovem o fortalecimento das duas línguas majoritárias, ao mesmo tempo em que colocam as demais línguas, em um espaço menor de ensino e uso, promovendo a redução do seu *status* e, assim, os espaços de uso. Além disso, verifica-se uma visão de língua para alguns discentes ainda muito reducionista voltada à valorização de uma variedade em detrimento de outras e ao desejo de aprendizagem de línguas com maior *status* nos cenários econômico e político.

Diante desses apontamentos, o projeto de pesquisa está ainda em desenvolvimento, sendo que, em um segundo momento, a ideia é a entrevista a docentes da instituição já que as atitudes são parte dos fatores que influenciam e orientam posturas políticas, na gestão das línguas, como um fenômeno social que envolve diferentes agentes como os docentes, que possuem um papel importante nessa gestão, tendo uma função política primordial.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Cristine et al. (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 93-116.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador – Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

BUGEL, Talia. O ensino das línguas do Mercosul. Aproximando-nos da maioria (1991-2012). *Latin American Research Review*, v. 47, 2012, p. 70-94.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. In: *DELTA: Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 5. n. Especial, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci_arttext. Acesso em: jul. de 2012.

_____. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-251.

CESAR, America L.; CAVALCANTI, Marilda C. Do singular para o multifacetado. O conceito de língua como caleidoscópio. In: BORTONIRICARDO, Stella Maris (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p. 45-69.

CORBARI, Clarice. *Atitudes linguísticas em uma localidade paranaense de colonização multiétnica*. In: XVII Congreso Internacional Asociación de Linguística y Filología de América (ALFAL) Latina. Paraíba-Brasil p. 1779-1790, 2014.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRUCK, Merlin C. (Org.). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Ed. Paidós, 1986. p. 195-301.

FRITZEN, Maristela P. “Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch”: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 47, n.2, p. 341-356, Jul./Dez. 2008.

GROSJEAN, François. *Life with Two Languages - an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press, 1983.

IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 22 de jan. de 2020.

MACKEY, William F. The description of bilingualism. In: FISHMAN, Joshua A. (ed) *Readings in the sociology of language*. Haia: Mouton, 1968, p. 555-584.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONIRICARDO, Stella Maris (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 67-94.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, et al. *Política e Políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 117-134.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A transdisciplinariedade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinariedade: Questões e perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 113-128.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguísta aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-42.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.

OLIVEIRA, Gilvan M. Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito Linguístico. *Revista Linguagem*, 11. Ed., novembro e dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.dl.ufscar.br/linguagem/edicao11/artigo12.pdf>. Acesso em jul. de 2018.

_____. *Plurilingüismo no Brasil*. Brasília: Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil; Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), 2008, p. 3-11. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161167>. Acesso em: 20 de nov. 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Postcolonial word and postmodern identity: some implications for language teaching*. D.E.L.T.A., v. 21, n. esp., p. 11-20, 2005.

RIBEIRO BERGER, Isis. Atitudes de professores brasileiros diante do espanhol e do guarani: elemento a gestão de línguas. *Signo y Señal*, n. 28, diciembre de 2015, p. 169-185. *Revista del Instituto de Lingüística*. n. 28, 2015, p. 169-185. Disponível em: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/issue/view/17>. Acesso em: jan. de 2019.

ROJO, Roxane H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p 253-274.

ROMAINE, Suzanne. *The bilingual speech community*. In: ROMAINE, Suzanne. (Ed.) *Bilingualism*. Merton College, University of Oxford: Backwell, 1995. p.23-77.

SILVERSTEIN, Michael. Monoglot 'standard' in America: Standardization and metaphors of linguistic hegemony. In: BRENNEIS, D.; MACAULAY, R. *The matrix of language*. Boulder: Westview, 1996, p. 284-306.

ELABORAÇÃO E ANÁLISE DE ATIVIDADES DE INGLÊS: REPENSANDO O CONCEITO DE “CULTURA”

Mariana Nunes Monteiro

Doutoranda no Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

RESUMO: O momento atual é marcado por uma série de processos complexos agrupados, geralmente, sob a denominação de contemporaneidade. Dentre esses processos, é relevante para este artigo, destacar as hibridizações linguístico-culturais cada vez mais latentes devido à globalização. Quando o assunto é ensino de inglês, faz-se necessário elaborar materiais que contemplem as culturas dos educandos, ao invés de só reforçarem as culturas dos ditos falantes nativos como sendo um padrão a ser imitado. Pensando sobre essas questões, este artigo se volta para a elaboração e análise de atividades de inglês, destinadas a alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, que visam a desconstruir esse ideal do falante nativo e suas culturas, fazendo com que o aluno valorize suas culturas e os usos criativos que faz da língua inglesa. Essas atividades foram pensadas e analisadas a partir, principalmente, dos macrocritérios para a análise de livros didáticos cunhados por Tilio (2016). Os processos de elaboração e análise apontam para a possibilidade e necessidade de se elaborar materiais de inglês que valorizem as performances linguísticas e culturais dos educandos. Para tanto, o conceito de cultura é discutido e problematizado, à luz das teorias de Duranti (1997).

PALAVRAS-CHAVE: cultura. Falante nativo. Materiais de inglês.

ABSTRACT: The current moment is marked by a series of complex processes usually grouped under the name of contemporaneity. Among these processes, it is relevant for this article to highlight linguistic-cultural hybridizations which are becoming increasingly latente due to globalization. When it comes to teaching English, it is necessary to develop materials that contemplate learners' cultures, instead of reinforcing native speakers' cultures as standards to be followed. Thinking about these issues, this article aims at elaborating and analysing English activities, developed for 8th graders. These activities focus on deconstructing the ideal of the native speaker and their cultures and making students value their own cultures and the creative uses they make of the English language. They were mainly elaborated and analyzed based on the macrocriteria for analysis of coursebooks coined by Tilio (2016). The elaboration and analysis processes point to the possibility and necessity of elaborating English materials that value students' linguistic and cultural performances. Therefore, the concept of culture is discussed and problematized, in the light of Duranti's (1997) theories.

Keywords: culture. Native speaker. English materials.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vivemos em tempo de muitas mudanças e hibridizações de vários tipos: culturais, sociais, linguístico-discursivas, etc., no qual o global e o local estão imbricados inextricavelmente. Dentre essas mudanças, é relevante para este estudo destacar a demolição e estabelecimento de fronteiras não só físicas e geográficas, mas também intelectuais e culturais, reconhecidos pela nomenclatura *globalização* (RAMOSE, 2009) ou globalizações (econômica, política, cultural, religiosa, etc.) (PIETERSE, 1995).

É importante notar que as divergências vão muito além da denominação, pois como defende Canclini (2007 [2010]), o conteúdo do que cada um imagina como globalização varia consideravelmente.

Para o gerente de uma empresa transnacional, a “globalização” abrange sobretudo os países em que sua empresa atua, suas atividades e a concorrência com outras empresas; para os governantes da América Latina, cujo intercâmbio comercial se concentra nos Estados Unidos, globalização é quase sinônimo de “americanização”; no discurso do Mercosul, a palavra inclui também nações europeias e, às vezes, é associada à novas interações entre os países do Cone Sul. Para uma família mexicana ou colombiana com vários membros trabalhando nos Estados Unidos, a globalização remete a estreita ligação com o que ocorre nesse país onde estão seus familiares, bem diferente do que imaginam artistas americanos ou colombianos, por exemplo, Salma Hayek ou Carlos Vives, que têm um amplo público no mercado norteamericano (CANCLINI, 2007 [2010, p. 10]).

Assim, conclui-se que existem múltiplas narrativas sobre o que significa globalizar-se e é possível organizá-las simbolicamente em dois grandes grupos: narrações épicas e narrações melodramáticas (CANCLINI, 2007 [2010]), ou ainda, globalização como fábula e globalização como perversidade (SANTOS, 2000 [2003]), respectivamente. As narrações épicas e a globalização como fábula giram em torno dos avanços econômicos e da promoção da uniformidade e da homogeneização, sempre a serviço dos atores hegemônicos, com base na crença de que todos os países e todos os povos estão sendo incluídos nesse processo. As narrações melodramáticas e a globalização como perversidade, por outro lado, entendem que a globalização beneficia setores minoritários e promove uma disputa de todos contra todos, em

que o desemprego se torna crescente, a pobreza aumenta, fábricas falem e explodem a migração e os conflitos étnicos e regionais.

Em termos culturais, mais especificamente, a divisão culmina em três escolas de pensamento: a globalista, a localista e a glocalista (KUMARAVADIVELU, 2006). A primeira acredita que a cultura norte-americana ocupa o centro dominante e que a globalização cultural ocorre, portanto, de forma unilateral, partindo desse centro para o restante do mundo. Assim sendo, os membros dessa primeira escola “veem uma equação simples e direta: globalização = ocidentalização = norte-americanização = mcdonaldização” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 132).

A segunda escola, por sua vez, defende que está ocorrendo um tipo de heterogeneização cultural, na qual a cultura e as identidades locais estão sendo fortalecidas, principalmente como resposta à ameaça representada pela globalização. Ou seja, na medida em que a globalização contribuiu somente para a contração do espaço, tempo e fronteiras, mas não para a expansão da harmonia comum ou valores compartilhados entre os povos, ela acaba fortalecendo extremismos, como o fundamentalismo religioso, por exemplo (KUMARAVADIVELU, 2006).

Já a terceira escola defende a hibridização, unindo, de certa forma, os dois polos acima explorados, por acreditar que a homogeneização e a heterogeneização estão ocorrendo ao mesmo tempo. Ou seja, “as culturas em contato modelam e remodelam umas às outras direta ou indiretamente” e essas forças são tão complexas que não podem ser entendidas na perspectiva limitada de uma dicotomia centro-periferia (ibidem, p. 134).

Quando o assunto é ensino e aprendizagem de línguas envolve, é cada vez mais necessário, devido aos processos de globalização na contemporaneidade, que a forma como cultura é trabalhada nas aulas de língua inglesa seja repensada. No caso específico da língua inglesa, considerada a língua da globalização (RICHARDS, 2003), essa delimitação do desenvolvimento de uma consciência sociocultural dos aprendizes a apenas algumas culturas hegemônicas específicas se torna ainda mais passível de problematização, pois a articulação entre diferentes identidades linguísticas, culturais, globais e locais, desestabiliza, de maneira mais contundente, a máxima do filósofo Herder: “um povo, uma língua, um território” (JACQUEMET, 2015, p. 330). Para que se repense a maneira como cultura é trabalhada nas aulas de inglês, deve-se, primeiramente, repensar o conceito de cultura em si, pois é ele que norteia o trabalho em sala de aula.

O CONCEITO DE “CULTURA”

Os questionamentos apresentados ao final da seção anterior corroboram um entendimento de cultura como algo distinto da natureza, ou seja, como algo que é aprendido socialmente e transmitido, passado de uma geração para outra, através de ações humanas e, obviamente, através da linguagem (DURANTI, 1997). Essa é apenas uma das seis teorias de cultura apresentadas por Duranti em seu texto *Theories of culture*, de 1997. Assim sendo, faz-se relevante discutir o conceito de cultura.

O termo “cultura”, derivado de “cultivo”, do campo semântico de “agricultura”, presumia, no século dezoito, a existência de uma divisão entre educadores e os muitos que deveriam ser objetos de cultivo (BAUMAN, 2013), ou seja, cultura como sinônimo de civilização. Nessa perspectiva,

a “cultura” compreendia um acordo planejado e esperado entre os detentores do conhecimento (ou pelo menos acreditavam nisso) e os ignorantes (ou aqueles assim descritos pelos audaciosos aspirantes ao papel de educador); um acordo com uma única assinatura, unilateralmente endossado e efetivado sob a direção exclusiva da “classe instruída” (BAUMAN, 2013, p. 9).

O inglês, aqui no Brasil, continua sendo percebido sob essa perspectiva de cultura como *high culture*, como língua de propriedade dos países do Círculo Interno, carregada de superioridade cultural, histórica, moral, econômica (JORDÃO, 2004). Por isso, o ensino de inglês acaba, muitas vezes, operando a partir daquela primeira teoria de cultura apresentada por Duranti, através da transmissão de fatos e informações sobre a(s) dita(s) cultura(s) “alvo”, vista(s) como superior(es) (PULVERNESS, 2014). Por conseguinte, o desenvolvimento de uma consciência intercultural dos educandos fica restrito à aprendizagem de fatos e costumes sobre determinadas culturas hegemônicas, especialmente, estadunidense e inglesa. Dito de outra forma, o trabalho que geralmente se faz com cultura nas aulas de inglês se restringe a uma constatação das diferenças, mas não a um entendimento dos processos socio históricos de (re)produção e circulação dessas diferenças (TILIO, 2015).

Além da primeira teoria de cultura apresentada por Duranti (1997) e já discutida anteriormente, o autor menciona mais cinco teorias nas quais a linguagem também tem um papel particularmente importante. A segunda, por exemplo, pensa cultura como conhecimento

de mundo. Isso não só significa que membros de uma cultura devem conhecer certos fatos ou ser capazes de reconhecer objetos, lugares e pessoas, mas também devem compartilhar certos padrões de pensamento e formas de entender o mundo (DURANTI, 1997).

Já terceira teoria de cultura destacada pelo autor é a teoria semiótica de cultura, cultura como comunicação, através da qual cultura é entendida como um sistema de signos. Em sua versão mais básica, essa visão entende cultura como uma representação do mundo, uma maneira de fazer sentido da realidade através de sua objetificação em estórias, mitos, descrições, teorias, provérbios, produtos artísticos e performances (DURANTI, 1997).

A quarta teoria, por sua vez, percebe cultura como um sistema de mediação. Segundo essa teoria, a cultura organiza o uso de ferramentas em atividades específicas como caçar, cozinhar, construir, lembrar o passado e planejar o futuro. Em cada caso, a habilidade das pessoas de se apropriar, explorar ou controlar a natureza, ou suas interações com outras pessoas, vai ser modificada pelo uso de ferramentas (DURANTI, 1997).

A quinta teoria defende cultura como um sistema de práticas, entendendo que o sujeito pode existir culturalmente e funcionar como agente, participante, em uma série de atividades habituais que são tanto pressupostas quanto reproduzidas por suas ações individuais (DURANTI, 1997).

A sexta e última teoria apontada por Duranti apresenta a ideia de cultura como um sistema de participação. Essa teoria está relacionada ao conceito de cultura como sistema de práticas e é baseada na ideia de que qualquer ação no mundo, incluindo as práticas linguísticas, têm uma qualidade inerentemente social, coletiva e participativa. Assim como a quinta teoria de cultura acima apresentada, a sexta teoria também está em conformidade com o entendimento de língua(gem) como prática social, uma vez que defende que falar uma língua significa ser capaz de participar em interações com o mundo (DURANTI, 1997).

Convirjo, então, com as duas últimas teorias de cultura discutidas e defendo que a ideologia¹ cultural de que os ditos falantes nativos de inglês são de culturas superiores que devem ser aprendidas e imitadas pelos aprendizes de inglês seja repensada, visto que entendo cultura como um sistema de práticas sociais nas quais o micro e o macro, o contexto situacional e o socio-histórico se imbricam inextricavelmente. Assim sendo, “a mera exposição de fatos

¹ Neste artigo, entendo o termo ideologia como “todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas signícas” (VOLÓCHINOV, 1929 [2017]).

acerca de outras culturas não faz sentido por si só: é preciso que tais fatos sejam pensados criticamente e confrontados com os contextos culturais do aprendiz” (TILIO, 2016, p. 231).

Nessa perspectiva, as culturas dos educandos são, na maioria das vezes, completamente ignoradas nesse processo. Assim sendo, o ideal seria entender as culturas “do outro” e as dos alunos como fluidas, desessencializadas, desterritorializadas, se entremeando e se mesclando, antropofagicamente. Sem desconsiderar o caráter violento que envolve tal conceito, aproprio-me do conceito de antropofagia, presente no Manifesto Antropofágico de Oswald de Andrade (1972), para pensar cultura e ensino de inglês a partir de um entrelaçamento de culturas globais e locais de maneira que não haja uma replicação de modelos globais ou uma supervalorização dos mesmos, mas sim um processo de entrelaçamento inextricável de ambas, não sendo possível dizer onde termina uma cultura e começa a outra. Esse processo acaba gerando culturas glocais², que precisam ser contempladas nos materiais didáticos utilizados em sala de aula.

METODOLOGIA

Assim que ingressei na escola federal³ onde trabalhei como professora substituta de inglês por dois anos, fui convidada por duas professoras efetivas para participar do seu grupo de pesquisa, cujo principal objetivo era⁴ repensar o trabalho realizado com a língua inglesa na escola, desconstruindo uma visão hegemônica da língua como atrelada única e exclusivamente a países como Estados Unidos e Inglaterra. Como consequência dessa desconstrução, o projeto almejava aproximar os educandos da língua estudada, conscientizando-os acerca da sua capacidade ativa e transformadora em relação ao inglês. Em outras palavras, a ideia era encorajar os alunos a perceber que eles podem e devem se apropriar da língua inglesa de forma protagonista, valorizando seus próprios usos, a fim de desestabilizar e, quiçá, desconstruir a relação de poder assimétrica entre falantes nativos e não nativos.

Algumas manifestações na comunidade escolar que instigaram e encorajaram essas professoras a começar esse projeto de pesquisa e, conseqüentemente, a buscar reformular certos paradigmas que ainda norteavam o trabalho com a língua inglesa na escola foram: a

² Apropriando-me do termo “glocal”, cunhado por Robertson (1992), opto por pensar o inglês na contemporaneidade a partir dos Ingleses Glocais e de culturas glocais, cujo traço distintivo são as mestiçagens linguístico-identitárias forjadas a partir de necessidade contingenciais de comunicação.

³ Escola localizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

⁴ Embora o projeto ainda continue em curso, optei por utilizar o Pretérito Perfeito Simples para fazer referência ao mesmo durante o período em que fiz parte da equipe.

representação do setor de inglês no site da escola a partir do uso da imagem da Estátua da Liberdade; o questionamento de alunos e responsáveis acerca da realização de celebrações como o Halloween; e a representação do setor em apostilas e envelopes preparados pela direção ou pela copiadora da escola através do uso da bandeira da Inglaterra ou de fotos de locais turísticos dos Estados Unidos e/ou Inglaterra. Além dessas justificativas, é possível ressaltar também questionamentos de alunos e responsáveis acerca do inglês ensinado (americano ou britânico), assim como sua crença de que um falante nativo de inglês é necessariamente um professor melhor do que um não nativo, mesmo que o primeiro não tenha formação na área.

O projeto era composto por reuniões semanais para discussão de teoria e para pensarmos sobre questões práticas acerca da implementação e do andamento do mesmo. A presente pesquisa surgiu, então, da necessidade de produção de materiais para esse projeto, visto que a temática em questão não era explorada nos livros adotados⁵ pela escola.

É importante salientar que as atividades apresentadas neste artigo fazem parte de uma unidade didática mais ampla, elaborada para ser trabalhada durante todo um trimestre letivo com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II. No entanto, não seria possível apresentá-la na íntegra. Optei, então, por discutir neste artigo uma seção que compõe o material. A escolha foi feita a partir do entendimento de que essa seção tematiza de forma mais direta a desconstrução da hegemonia das culturas do falante nativo.

Ressalto que tanto o processo de elaboração das atividades quanto o de análise foram pautados por por macrocritérios, pensados por Tilio (2016), para a análise de LDs e sistematizados no quadro a seguir, assim como aparece no texto do autor.

5 A escola referida adota livros aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Na última seleção, no PNLD 2016, a coleção *It Fits*, obra coletiva desenvolvida e produzida por Edições SM, foi adotada para o Ensino Fundamental II.

Quadro: Macrocritérios para análise de LDs (TILIO, 2016)

Categoria	Operacionalização
Multiletramentos (críticos)	Variedade de multiletramentos críticos
Gêneros discursivos	Trabalho com uma variedade de gêneros discursivos socialmente relevantes; textos autênticos
Temas	Temas abordados e sua relevância/familiaridade para o público-alvo
Transculturalidade	Contextos situacionais e culturais contemplados; tratamento das diferenças
Atividades	Diversidade de atividades, de modo a atender a heterogeneidade de estilos de aprendizagem dos alunos, com predominância de atividades que envolvam operações cognitivas mais complexas e de tarefas autênticas
Autonomia	Desenvolvimento da autonomia do aprendiz, de forma que ele consiga ir além do livro didático e efetivamente agir no mundo social utilizando os conhecimentos nele aprendidos
Conteúdo	Trabalhado em uma perspectiva analítica, de forma a tornar o aluno consciente da função social desse conteúdo e das possibilidades de significados por ele engendradas
Letramento crítico	Espaço para que o aluno assumira postura crítica ao longo de todo processo pedagógico

LETRAMENTO CRÍTICO

LETRAMENTO CRÍTICO

LETRAMENTO CRÍTICO

Por fim, é válido mencionar que as atividades não serão apresentadas como um bloco só, de forma corrida, como aparecem no material elaborado. Elas serão apresentadas uma a uma no desenrolar da discussão tecida no processo de análise de dados.

ANÁLISE DOS DADOS

A primeira atividade da seção prepara os educandos para a atividade dois, na qual eles têm que minimamente reconhecer países no mapa-múndi. Essa atividade se resume a um mapa

(cf. figura 1) em que cada país tem seu território coberto por sua bandeira, e um diálogo controlado (cf. figura 2), através do qual os alunos devem testar/construir seu conhecimento cartográfico/geográfico, adivinhando os nomes dos países apontados por seus parceiros.



Figura 1: Mapa utilizado na atividade 1



Figura 2: diálogo referente à atividade 1

Nessa atividade, dois dos cinco macrocritérios selecionados se sobressaem: Multiletramentos (críticos) e Autonomia. O primeiro pode ser percebido na tentativa de desenvolvimento do letramento cartográfico/geográfico dos alunos através da leitura de uma representação cartográfica plana, ou seja, a atividade em questão extrapola o texto escrito e trabalha com outras semioses. É importante ressaltar que, embora essa atividade passeie pelos países na medida em que encoraja os aprendizes a “transitar” pelo mapa livremente, não é possível dizer que ela se desenvolve sob uma perspectiva multicultural, pois ela se restringe à identificação dos países no mapa. No entanto, essa atividade como parte de um todo, que é a

seção em questão, colabora para um trabalho multicultural, como será discutido mais adiante quando os macrocritérios forem utilizados para falar da seção como um todo.

Cabe dizer ainda que faltou um trabalho, mesmo que superficial, com o gênero mapa. Digo “mesmo que superficial” porque o mapa em questão remete ao gênero, mas não é fiel a ele, por se tratar de um mapa estilizado. Além disso, tanto nessa atividade quanto na atividade dois, que também trabalha com um mapa, os alunos não precisam de conhecimentos muito aprofundados sobre mapas para realizar a atividade. Dessa forma, acredito que não é necessário ir muito a fundo no estudo desse gênero, mas seria interessante trabalhar minimamente as características de um mapa, como, por exemplo, desenvolver com os alunos a noção de mapa político. Isso não poderia, por exemplo, vir somente nas orientações para o professor.

A categoria Autonomia, por sua vez, se apresenta, nessa atividade, mais como autonomia individual⁶, já que a figura do professor perde centralidade, dando vez a uma participação ativa dos alunos. Isso se evidencia na proposta da atividade de estimular que as respostas partam dos alunos, ao invés de virem prontas e fechadas de forma unilateral: do professor para o aluno.

A segunda atividade da seção consiste em um mapa-múndi em branco (cf. figura 3), no qual os alunos devem pintar os países onde a língua inglesa é falada. Nas instruções para o professor, sugere-se não sanar nenhuma dúvida dos alunos quanto a que inglês considerar, pois mesmo que eles não utilizem a metalinguagem (L1, L2, LE), essa questão pode ser levantada. A produção deles nessa atividade servirá de base para as discussões vindouras, porque é muito provável que a maioria dos alunos, se não todos, pintem somente países hegemônicos como Estados Unidos e Inglaterra, o que será contrastado com as estatísticas sobre o número elevado de falantes não nativos de inglês, apresentadas na atividade quatro dessa seção. Dessa forma, como também indicado nas orientações para o professor, não existe uma resposta fechada para essa atividade, uma vez que a resposta depende da maneira como o aluno está considerando o inglês: como língua materna, como segunda língua ou como língua estrangeira. O fato de a atividade não delimitar a ação do aluno e, portanto, não aceitar apenas uma resposta, colabora para o desenvolvimento da autonomia individual do educando, que se sente livre para realizar

⁶ A autonomia individual está mais ligada à noção de autonomia do senso comum, entendendo que ser autônomo é agir no mundo sem a ajuda de outrem. O macrocritério “Autonomia”, por outro lado, se refere ao conceito de autonomia sociocultural, que parte do “pressuposto de que o indivíduo faz parte de um contexto socio-histórico e, como tal, é responsável por seus atos e pelas consequências daí originadas, além de exercer um papel modificador no e do meio social no qual está inserido” (NICOLAIDES; TILIO, 2011, p. 179).

a atividade da maneira que julgar correta, contanto que saiba justificar e embasar suas escolhas. Além disso, assim como na atividade um, essa atividade auxilia no desenvolvimento do letramento cartográfico/geográfico dos alunos na medida em que eles têm que saber explorar o mapa. Essa atividade, no entanto, dá um passo a mais do que a primeira atividade em direção a um trabalho multicultural, visto que encoraja a reflexão dos alunos acerca de identidades linguístico-culturais relacionadas ao inglês.

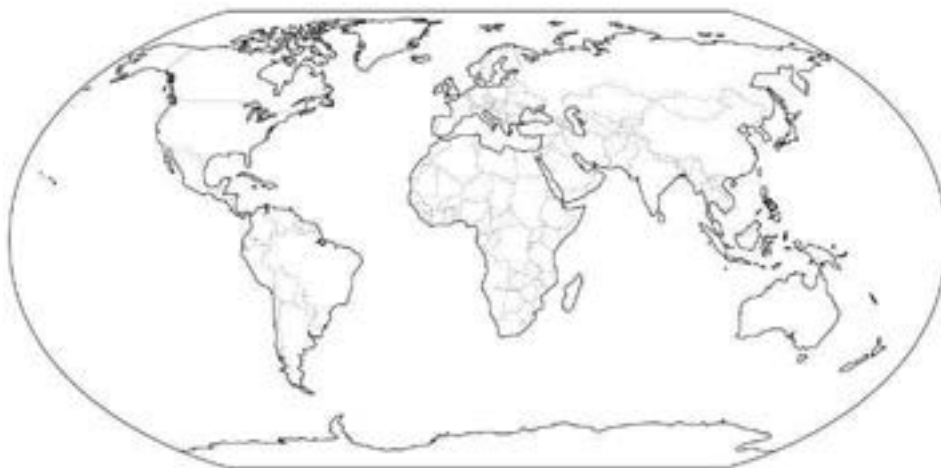


Figura 3: mapa-múndi para colorir da atividade 2

A atividade três, por sua vez, trabalha os conceitos de L1, L2 e LE a partir da leitura de um texto em português (cf. figura 4) que esmiúça tais conceitos. O importante dessa atividade é, primeiro, trabalhar esses conceitos, problematizando-os, já que em meio a um mundo hibridizado, mestiço e diverso, onde a mistura linguístico-identitária é cada vez mais evidenciada, não faz mais sentido continuar operando com essas epistemes. Entretanto, elas são conceitos base para que os alunos entendam depois, mais efetivamente, a noção de inglês como língua franca e de ingleses locais. Além da leitura do texto, os alunos são encorajados a encontrar no mapa da atividade anterior (cf. figura 3) países que exemplifiquem os conceitos trabalhados, ou seja, países que falam inglês como primeira língua, como segunda língua e como língua estrangeira. Eles são levados também a visitar esse mesmo mapa para, a partir dos conceitos trabalhados, entender a maneira como pensam o inglês no mundo contemporâneo, pensamento esse que provavelmente se materializou nos países que escolheram pintar no mapa.

A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através do pai, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos lingüísticos e não-lingüísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilingüismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1.

É sabido, que uma segunda língua não é necessariamente uma segunda, no sentido de que haverá uma terceira, uma quarta, e assim por diante. “Segunda” está para “outra que não a primeira (a materna)”, e a ordem de aquisição se torna irrelevante – desde que não se trate de mais uma L1. Dependendo de como a língua foi adquirida, ela pode ser classificada de uma forma ou de outra.

Diferenciando, porém, do conceito de Língua Estrangeira (LE), uma Segunda Língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contato mais intenso com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social. Para o domínio de uma SL é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade.

A aquisição de uma Segunda Língua e a aquisição de uma Língua Estrangeira (LE) se assemelham no fato de serem desenvolvidas por indivíduos que já possuem habilidades lingüísticas de fala, isto é, por alguém que possui outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento que aqueles usados para a aquisição da L1. Uma diferenciação entre essas duas formas de aquisição de língua não-materna baseia-se fundamentalmente no já citado papel ou função da SL na cultura do falante.

Do contrário, no processo de aprendizado de uma LE não se estabelece um contato tão grande ou tão intenso com a mesma. A grande diferença é que a LE não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração, enquanto a SL desempenha um papel até mesmo vital numa sociedade: “Im Gegensatz zur Fremdsprache ist eine Zweitsprache unmittelbar kommunikativ relevant und spielt bei der Erlangung, Aufrechterhaltung oder Veränderung der Identität der Sprecher eine Rolle”.

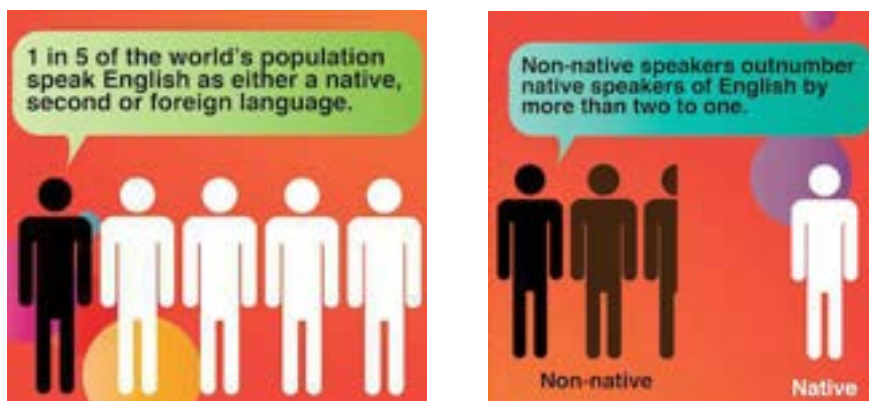
Figura 4: texto sobre os conceitos de L1, L2 e LE da atividade 3

Um aspecto que eu mudaria nessa atividade seria a maneira como os conceitos L1, L2 e LE são trabalhados. Gosto do uso do texto em português, uma vez que tais termos envolvem explicações complexas, o que se tornaria ainda mais complicado se os alunos tivessem que ler em inglês. O uso da língua materna aqui colabora para o desenvolvimento da autonomia individual do aluno; todavia, acredito que o fato de o texto já apresentar as definições dos

conceitos não ajuda nesse processo. Penso que seria mais interessante e produtivo se o texto viesse com lacunas a serem preenchidas no lugar dos termos “primeira língua”, “segunda língua”, “língua estrangeira”. Em outras palavras, ao invés do texto vir com as definições e explicações completas e os alunos terem que somente achar exemplos de países para cada um desses conceitos, defendo que os alunos possam chegar a suas próprias conclusões a partir da leitura do texto e, assim, completá-lo com os conceitos em questão, correlacionando-os com suas definições. Dessa maneira, o conteúdo da atividade seria trabalhado de maneira indutiva e analítica, o que facilitaria o processo de aproximação do conteúdo com a realidade social do aluno.

Ainda sobre a terceira atividade, é importante dizer que ela suscita o macrocritério Gêneros discursivos. Mais uma vez, assim como ocorreu na primeira seção da unidade, o gênero discursivo utilizado na atividade não é trabalhado. Nesse caso, o gênero é artigo acadêmico. Ele não é relevante para o público-alvo, e, por isso, não defendo que suas características sejam exploradas nem como parte do corpo da seção, nem em uma caixa à parte.

A quarta atividade se volta para uma reflexão sobre dois pequenos textos (cf. figuras 5 e 6), nos quais texto escrito e imagem fundem-se. Esses textos trazem informações sobre o número de falantes de inglês no mundo, assim como a notícia de que o número de falantes não nativos ultrapassa o de falantes nativos, o que acaba fazendo com que o inglês assuma o status de língua franca. Os alunos são, então, encorajados a pensar criticamente sobre essas informações na tentativa de responder a seguinte pergunta do enunciado: “A quem pertence o inglês, então?”.



Figuras 5 e 6: textos da quarta atividade da seção

Nessa atividade, a categoria Conteúdo se destaca, pois o conteúdo é trabalhado de maneira indutiva e analítica. Os alunos têm que ler os textos e chegar a sua própria conclusão acerca da pergunta estabelecida, o que faz com que a função social desse conteúdo se torne mais clara. Na verdade, espera-se que os alunos compreendam melhor a aplicabilidade social dessas informações na próxima atividade, uma vez que é ela que abarca de maneira mais contundente os usos criativos forjados também pelos ditos falantes não nativos.

A quinta atividade enfoca produções linguísticas de brasileiros (cf. figuras 7 e 8) que se apropriam da língua inglesa e a adaptam aos seus contextos culturais e situacionais, o que reforça a discussão da atividade anterior sobre os falantes nativos do inglês não deterem o monopólio da língua.



Figuras 7 e 8: exemplos de hibridizações linguísticas da atividade 5

Um macrocritério que se destaca nessa atividade é o da Transculturalidade. Isso pode ser dito porque a atividade atravessa fronteiras linguístico-culturais, contemplando um contexto híbrido, no qual não se pode delimitar onde termina uma cultura e onde começa a outra. Esse entrelace linguístico-cultural inextricável corrobora a ideia de se pensar culturas a partir de um movimento antropofágico, como sugerido anteriormente, na medida em que não há uma replicação de modelos globais, mas sim um imbricamento do global e do local que culmina na construção de culturas e ingleses glocais.

Além dele, destaca-se também o Letramento crítico, uma vez que essa atividade demanda, em diálogo com as atividades quatro e seis, que os alunos entendam o porquê das hibridizações, atentando para o fato de que elas ocorrem a partir do tensionamento global-local, e percebendo que elas desestabilizam o poderio dos ditos falantes nativos.

A penúltima atividade da seção trabalha uma citação de Chinua Achebe: “O preço que uma língua global tem que estar preparada para pagar é o da submissão a muitos tipos diferentes de uso”. Tal citação é trabalhada com o intuito de tentar sumarizar o ponto principal dessa seção: o surgimento de diferentes ingleses construídos na interseção global-local.

A última atividade é uma caixa de discussão intitulada *Reflecting and Dialoguing* (cf. figura 9), já apresentada anteriormente. Nessa caixa, as seguintes questões são levantadas: “O que é uma língua global? O inglês é uma língua global? O que faz uma língua ser global? Quais são os benefícios de uma língua global? Você consegue pensar em alguma desvantagem?”. Optei por alocar essas perguntas em uma caixa *Reflecting and Dialoguing*, pois elas se distanciam um pouco da linha que a seção vinha seguindo, já que o foco da seção recai mais sobre a questão das hibridizações linguístico-culturais. No entanto, não quis deixar tais questões de fora da unidade por julgá-las de extrema relevância para a construção do conhecimento do alunado acerca da língua inglesa na contemporaneidade.

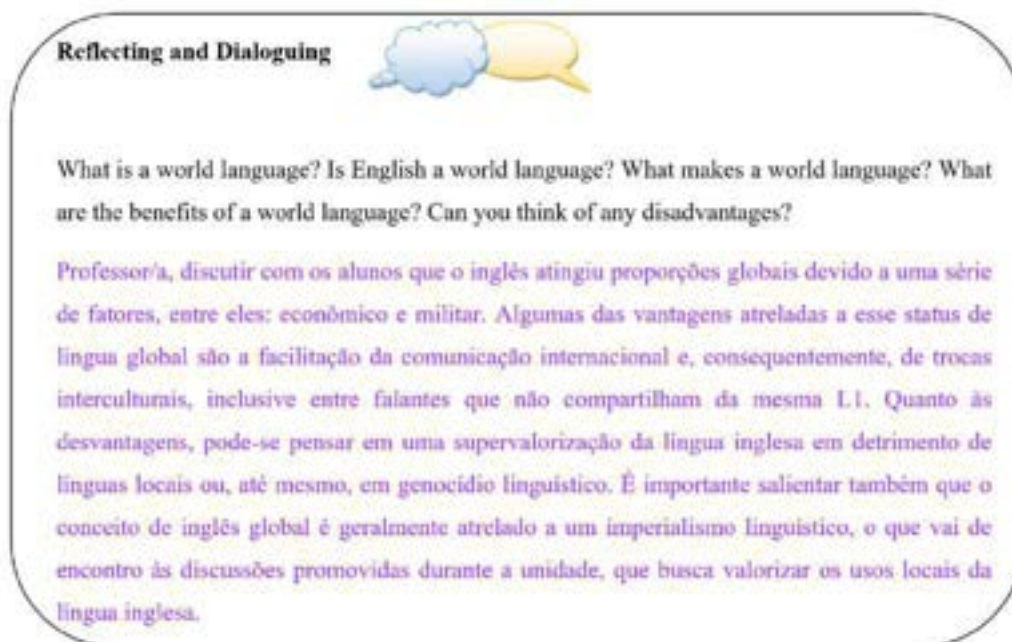


Figura 9: caixa *Reflecting and Dialoguing*

Chegado ao fim dessa seção, destaco, a partir de agora, todos os macrocritérios suscitados pela seção como um todo. Quanto ao primeiro deles, Multiletramentos (críticos), é possível destacar um trabalho com os seguintes letramentos nas atividades em questão: letramento cartográfico/geográfico (atividades 1 e 2), letramento de leitura (atividade 3 e 4), letramento crítico (atividades 5 e 6). Nota-se, então, que a seção trabalha uma variedade de

letramentos em uma perspectiva multimodal, na medida em que não se restringe ao tradicional texto escrito, e multicultural, uma vez que explora realidades linguístico-culturais distintas cujo ponto em comum é a língua inglesa, o que se evidencia de forma contundente na construção do conhecimento do aluno acerca dos conceitos de L1, L2, LE e LF. Defendo ainda que essa seção vai além de um trabalho multicultural, no qual diferentes realidades linguístico-culturais são confrontadas, abarcando a categoria Transculturalidade. Isso pode ser dito porque a seção tem como foco hibridizações linguístico-culturais que transgridem os limites do território e as barreiras simbólicas entre uma língua e outra; nesse caso, entre as línguas portuguesa e inglesa.

São exatamente essas hibridizações linguístico-culturais que compõem o tema dessa seção, dentro do tema mais macro da unidade didática. Defendo a relevância desse tema para o público-alvo, visto que acredito que é a partir do entendimento e da valorização de produções linguísticas mestiças, como as que aparecem na seção, que os aprendizes podem começar a se perceber como donos da língua inglesa e, portanto, forjar novos usos de acordo com suas necessidades situacionais. Esse tema é de tamanha relevância que acabou motivando a criação da unidade didática aqui analisada. Essa categoria se imbrica na categoria Conteúdo, pois é esse tema, além dos conceitos mais concretos de L1, L2, LE e LF, que são os conteúdos dessa seção. Salvo tais conceitos, o conteúdo da seção é trabalhado de maneira analítica, fazendo com que os educandos percebam sua função social de forma mais efetiva. Isso pode ser percebido, como foi discutido ao longo da análise, no caráter indutivo da maioria das atividades, que não apresentam respostas prontas e fechadas para os alunos, mas os encorajam a construir conhecimento e não a consumi-lo.

Quanto ao macrocritério Atividades, saliento que a seção *Glocal Englishes* abrange um leque amplo de atividades: diálogo (atividade 1), atividade com mapa (atividades 1 e 2), atividade de leitura (atividade 3 e 4), atividade de discussão (atividades 5 e 6). Vale ressaltar que, nessa seção, há a predominância de atividades que demandam operações cognitivas complexas, posto que, salvo a primeira atividade que é mais simplista, todas as demais exigem que os alunos entendam e reflitam sobre conceitos complexos.

O sexto macrocritério, Autonomia, além de se apresentar em sua forma de autonomia individual, já discutida durante a análise das atividades, pode ser percebida também em seu aspecto sociocultural, à medida que a seção busca preparar o aluno para agir no mundo social utilizando os conhecimentos nela aprendidos. Ou seja, entende-se que, por instigar os alunos a se apropriar da língua inglesa e valorizar os usos que fazem da mesma, a presente seção os

empodera para, de fato, atuar no mundo através do inglês, sem necessitarem reproduzir de forma passiva construções linguístico-culturais dos ditos falantes nativos.

Por fim, a categoria Letramento crítico se faz bastante presente na seção *Glocal Englishes*, pois os alunos são encorajados a assumir uma postura crítica durante toda a seção, especialmente nas atividades quatro, cinco e seis. Eles são levados a construir uma nova visão sobre o inglês na contemporaneidade, descentralizando o poder do falante nativo e legitimando todos os usos dessa língua.

No entanto, agora percebo que o trabalho com o letramento crítico deixou a desejar nessa seção devido ao fato de não ter sido proposta uma reflexão efetiva sobre as condições sociohistóricas de produção e reprodução das relações sociais de poderio do dito falante nativo e de desvalorização do não nativo. Tal reflexão poderia ocorrer entre as atividades três e quatro, o que faria até com que a transição entre essas atividades se desse de forma mais sutil, menos brusca. Em outras palavras, seria interessante e produtivo se os alunos, a partir do trabalho com os conceitos de L1, L2 e LE, pudessem compreender de onde vem a soberania dos chamados falantes nativos de inglês para, então, desconstruí-la a partir do entendimento de relações mais fluidas e menos territorializadas na contemporaneidade.

Uma opção seria disponibilizar algumas perguntas para reflexão, ao final da atividade três, que preparassem os educandos para a próxima atividade, na qual eles serão apresentados às estatísticas do alto número de falantes não nativos. Algumas perguntas possíveis são: “No caso de uma criança que nasceu no Brasil, mas mora desde um ano de idade na Noruega, fala Norueguês no dia a dia, aprende inglês na escola e fala português em casa com os pais, é possível dizer qual é a L1 dessa criança?”, “O que essa situação revela sobre os conceitos de L1, L2 e LE na contemporaneidade?”, “Na sua opinião, quantas pessoas no mundo falam inglês?”, “Você acredita que existam mais falantes de inglês nos EUA e na Inglaterra ou espalhados pelo mundo?”. Através da discussão dessas perguntas os alunos podem vir a reconhecer a inaplicabilidade de tais conceitos no mundo contemporâneo, mas entender que eles um dia eles talvez tenham feito mais sentido e que a construção da posição de poder dos falantes nativos vem não da genética, mas do tensionamento de redes de poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades analisadas instigam os alunos a se apropriar da língua inglesa, valorizando os usos que fazem da mesma, o que tende a os empoderar para agir no mundo através dessa

língua. Esse movimento fica melhor ilustrado na atividade cinco da seção analisada, visto que apresenta manifestações de ingleses glocais, hibridizações linguístico-culturais produzidas, por brasileiros, através da apropriação da língua inglesa.

A análise mostrou como é possível fugir das representações, na maioria das vezes estereotipadas, que materiais de inglês fazem do mundo, já que se construiu a partir da aproximação de duas esferas: o mundo dos aprendizes e o mundo do inglês, antes muito distante do primeiro. Dito de outra forma, os alunos estão geralmente acostumados a pensar a língua inglesa, e as culturas a ela associadas, como algo muito distante, como uma língua do outro, algo inalcançável e, na maioria das vezes, superior. Entretanto, a partir do momento que a seção entende cultura como sistemas de participação e não como conteúdo a ser passado de uma geração para a outra, ela aproxima os dois mundos mencionados, imbricando-os antropofagicamente. Assim, os alunos podem passar a se perceber como agentes dos processos de construção de significados em língua inglesa. Essa mudança é possibilitada, principalmente, pelo fato de a unidade mostrar o quanto o inglês está presente no dia a dia dos alunos, e por focalizar o quanto eles também podem modificar essa língua.

A abordagem transcultural, percebida nas atividades, contesta a ideologia linguístico-cultural da delimitação da língua inglesa a países hegemônicos, como Estados Unidos e Inglaterra. Esse movimento de questionamento dessa ideologia é feito a partir do estímulo à percepção dos alunos sobre a proximidade que têm com o inglês no seu cotidiano, e através da tematização de hibridizações linguístico-culturais, mostrando que é problemático, na contemporaneidade, tentar delimitar uma língua a uma comunidade ou a um território específico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, O. **Do Pau-Brasil à antropofagia e às utopias**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CANCLINI, N.G. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2007.

DURANTI, A. Theories of culture. Linguistic diversity. In: _____. **Linguistic Anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. **O livro didático em questão**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GRAY, J. The ELT coursebook as cultural artefact: how teachers censor and adapt. **ELT Journal** Vol 54/3 July 2000.

JACQUEMET, M. Language in the age of globalization. In: Bonvillain, N. (ed.). **The Routledge Handbook of Linguistic Anthropology**. London: Routledge (2015), p. 329-347.

JORDÃO, C. M., A língua inglesa como commodity: direito ou obrigação de todos? In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P. L.; JUNQUEIRA, S.R. A.(orgs.). **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: a Aula e os Campos do Conhecimento**. XII ENDIPE, Vol. 3, Curitiba: Universitária Champagnat, 2004.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: Moita Lopes, L.P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-147.

NICOLAIDES, C.; TILIO, R. O material didático na promoção da aprendizagem autônoma de línguas por meio do letramento crítico. In: SZUNDY, P.T.; ARAÚJO, J.C.; NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A. (Orgs.). **Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. São Paulo: Pontes, 2011.

PIETERSE, J. N. (1995). Globalization as hybridization. In: M. Featherstone, S. Lash and R. Robertson (eds), **Global Modernities**. London: Sage.

PULVERNESS, A. Materials for cultural awareness. In: TOMLINSON, B. (Ed.) **Developing Materials for Language Teaching**. 2 ed. London: Bloomsbury, 2014.

RAMOSE, B.M. Globalização e Ubuntu. In: Santos, B.S.; Meneses, M.P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina. AS, 2009, p. 135-176.

RICHARDS, Jack C. **30 Years of TEFL/TESL: A Personal Reflection**. TEFLIN Journal, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 14-57, feb. 2003. ISSN 2356-2641. Available at: <<http://journal.teflin.org/index.php/journal/article/view/171>>. Date accessed: 23 dec. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.15639/teflinjournal.v14i1/14-57>.

_____. The ELT textbook. In: GARTON, S.; GRAVES, K. (Eds.) **International Perspectives on English Language Teaching**. London: Palgrave Macmillan, 2014.

ROBERTSON, R. **Globalization: social theory and global culture**. London: Sage, 1992.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

THORNBURY, S. Resisting coursebooks. In: **Critical Perspectives on Language Teaching Materials**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013. p. 152 – 165.

TILIO, R. O livro didático no ensino de línguas: caracterização do objeto, função e critérios de escolha. In: BARROS, A. L. E. C.; TENO, N. A. C.; ARAUJO, S. D. (Orgs.) **Manifestações: ensaios críticos de língua e literatura**. Curitiba: Appris, 2016. p. 215-237.

_____. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: HILSDORF ROCHA, C.; FRANCO MACIAL, R. [orgs.]. **Língua estrangeira e formação cidadã: entre discursos e práticas**. São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 51-68.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017[1895-1936].

O ATO ALOCUTIVO EM NOTÍCIAS DE DIVULGAÇÃO DA CIÊNCIA PRODUZIDAS POR ALUNOS DE ENSINO MÉDIO: ENTRE O INFORMAR E O CAPTAR

Daiana Campani

Mestra e doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, RS, Brasil. Professora de Língua Portuguesa na educação básica e no ensino superior.

Dieila dos Santos Nunes

Mestra e doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, RS, Brasil.

RESUMO: Este artigo, partindo do compromisso social da linguística aplicada, objetiva discutir alguns resultados obtidos com alunos de uma escola de ensino médio técnico gaúcha por meio de uma proposta pedagógica que se pautou na importância da divulgação científica para a sociedade. A experiência, que envolveu três turmas de 1º ano, na disciplina de Língua Portuguesa, resultou em 27 notícias de divulgação da ciência que tiveram uma dupla finalidade: informar crianças de ensino fundamental sobre as descobertas de cientistas mirins de uma feira científica produzida pela escola em questão e suscitar o interesse dessas mesmas crianças para os conhecimentos científicos ali divulgados. A proposta estabeleceu um diálogo com Vogt (2003), Giering e Souza (2013), Charaudeau (2009; 2016) e Nunes (2019) para a discussão sobre a divulgação da ciência. Dos 27 textos produzidos pelos grupos, 25 apresentaram estratégias de patemização, uma estratégia para captar e seduzir o leitor (NUNES, 2019). Entre as estratégias que se destacaram nos textos, está o apelo ao ato Alocutivo (CHARAUDEAU, 2009), com 118 ocorrências. Neste artigo, as autoras (a professora que aplicou a proposta e a autora da dissertação de mestrado que discutiu a estratégia da patemização) analisam quali-quantitativamente essa ocorrência nos resultados, apontando a profícua aproximação entre as pesquisas acadêmicas e a escola básica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa. Divulgação científica. Ato Alocutivo.

ABSTRACT: This paper, starting from the social commitment of the Applied Linguistics, aims to discuss some results obtained from students of a technical high school in Rio Grande do Sul through a pedagogical proposal that was based on the importance of the divulgation of science for society. The experience, which involved three first year of high school classes in the Portuguese lessons, resulted in 27 science divulgation articles that had a double finality: inform elementary school kids about the discoveries of young scientists from a scientific fair that happened at the mentioned school and spark the interest of these kids about scientific knowledges there disclosed. The proposal established a dialogue with Vogt (2003), Giering and Souza (2013), Charaudeau (2009; 2016) and Nunes (2019) for the discussion about science popularization. From the 27 texts produced by the groups, 25 present pathemization strategies, a strategy used to captivate and seduce the reader (NUNES, 2019). Among the strategies that stood out in the texts is the appeal to the allocutive act (CHARAUDEAU, 2009), with 118 occurrences. In this paper, the authors (the teacher that applied the proposal and the author of the masters dissertation that discussed the

pathemic strategy) analyzed quali-quantitatively this occurrence in the results, pointing to a fruitful approximation between the academic researches and the basic school.

KEYWORDS: Portuguese language teaching; Popularization of Science; Allocutive Act.

INTRODUÇÃO

Este artigo é o resultado de uma experiência que corrobora a tese de que as pesquisas científicas desenvolvidas com o compromisso social da linguística aplicada, no âmbito dos Programas de Pós-Graduação, podem chegar, efetivamente, à sala de aula da educação básica, trazendo importantes resultados para a sociedade. As reflexões deste artigo, produzido a quatro mãos, são feitas por duas doutorandas em Linguística Aplicada que assumiam, no ano de 2019, outros papéis. Uma delas, pesquisadora integrante do grupo CCELD — Comunicação da Ciência e Letramento Científico, coordenado pela Professora Doutora Maria Eduarda Giering, do PPGLA da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, defendeu, em julho de tal ano, sua dissertação de mestrado (NUNES, 2019) sobre a patemização como uma estratégia para captar e seduzir o leitor de um texto de divulgação científica midiática para crianças. A outra, mestra em Linguística Aplicada pelo mesmo PPG, exercia a função de professora de Língua Portuguesa de três turmas de primeiro ano de um curso técnico de eletrônica integrado ao ensino médio em uma escola pública gaúcha.

Tal instituição de ensino médio tem uma contribuição à sociedade reconhecida no que se refere ao ensino pela pesquisa e ao estímulo à disseminação científica, aqui entendida como a circulação da ciência entre especialistas (ZAMBONI, 2001). Seja por meio das propostas de trabalho das diferentes disciplinas que compõem o currículo dos cursos técnicos, seja por meio da realização das suas feiras científicas interna e externa, a escola é uma referência na região quando se fala em método científico na educação básica. A instituição realiza, todos os anos, uma reconhecida feira que recebe jovens pesquisadores da educação básica de todo o Brasil e também de várias partes do mundo. A escola é de ensino médio, mas ela abre espaço de sua feira para receber também estudantes de ensino fundamental de todo o Brasil, na versão “Júnior” da feira.

É inegável, pois, a oportunidade de essa escola contribuir não só para a disseminação, mas também para a divulgação da ciência — doravante DC —, que tem como objetivo discutir o conhecimento não de cientista para cientista, mas entre o cientista e o público não especialista. O objetivo da DC não é tornar o público a que se destina especialista naquele assunto, mas sim permitir-lhe “melhor conhecer os fenômenos do mundo” para poder

“debatê-los quando eles apresentam problemas de ordem moral” (CHARAUDEAU, 2016, p. 550).

Talvez nunca tenha se discutido tanto, como no momento histórico em que este artigo é produzido, em que o mundo é atingido por uma pandemia, sobre a importância da legitimação dos saberes científicos e sobre a inegável necessidade de que os conhecimentos da ciência cheguem a toda sociedade. É uma questão de cidadania, de direitos humanos. A divulgação científica pode ser considerada uma forma de inclusão social, pois pode fomentar a cultura científica (VOGT, 2003).

Este trabalho alicerça-se, portanto, no pressuposto de que a divulgação da ciência deve ser uma tarefa inerente ao pesquisador. Conforme Nunes (2019),

a comunicação da ciência desempenha um importante papel uma vez que oportuniza ao público geral o contato com descobertas científicas; também possibilita a prática democrática, pois coloca em evidência abordagens especializadas, a fim de suscitar no leitor possíveis discussões. É desta forma que a sociedade se transforma: quando os experimentos e descobertas da ciência chegam ao público não especializado, de forma ativa e participativa (NUNES, 2019, p. 14).

Às vezes, entretanto, parece ser mais fácil, para o estudante-pesquisador (independente de sua instituição de ensino), explicar seu trabalho a outro cientista (um professor da área técnica, um colega de curso ou um avaliador externo da área) do que a um público não especialista — que também visita feiras científicas e que também assiste a e avalia Trabalhos de Conclusão de Curso¹. Nesses casos, são necessárias estratégias complexas que exigem não uma “tradução” do discurso científico para o de divulgação, mas sim todo um trabalho de recontextualização de um discurso especializado, inerente ao texto científico, para um discurso acessível, próximo — e interessante — ao público não especializado.

Pensando nisso, as autoras começaram a dialogar para que os resultados da pesquisa de Nunes (2019) pudessem fazer parte da realidade daqueles estudantes, a fim de que eles comessem, desde seu primeiro ano o curso, a pensar na importância da divulgação científica para a sociedade e a produzir textos de DC, uma vez que muitos alunos poderão seguir os estudos científicos que iniciam ainda no ensino médio. Essa proposta de levar a ciência à sala de aula ganha respaldo também com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento que menciona o conceito de “letramento científico” e que apresenta, na área de Linguagens e suas Tecnologias, o “campo das práticas de estudo

¹ Na escola em questão, por exemplo, professores que não pertencem às disciplinas técnicas do curso também participam de bancas.

e pesquisa” como um dos campos prioritários de atuação social. Nesse aspecto, a BNCC, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, sugere um trabalho com textos/discursos “que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica” (BRASIL, 2017, p. 480).

Assim, foi construída uma proposta pedagógica de trabalho com língua materna que culminou com a produção, por parte dos alunos de ensino médio, de uma notícia de divulgação científica destinada para crianças do ensino fundamental da região, a partir da escolha de um projeto de pesquisa apresentado por pesquisadores mirins nessa feira científica externa de grande porte realizada pela escola (versão “Júnior”). Os textos estão sendo divulgados em um jornal na cidade, foram expostos na escola e serão divulgados nas redes sociais da feira. A proposta estabeleceu um diálogo com ideias sobre a divulgação científica, a partir de trabalhos como Vogt (2003), Giering e Souza (2013), Charaudeau (2016) e Nunes (2019).

Este artigo tem como objetivo fazer um recorte da análise das 27 notícias que resultaram dessa proposta, unindo o olhar das duas autoras deste texto — a professora que aplicou a proposta e a autora da dissertação de mestrado que discutiu a estratégia da patemização, mostrando o profícuo diálogo que pode ocorrer entre as pesquisas acadêmicas e a educação básica. Nas notícias, foram encontrados exemplos de todas as estratégias de patemização elencadas por Nunes (2019), mas a que mais se destacou foi o emprego do ato Alocutivo nos textos (CHARAUDEAU, 2009), com 118 ocorrências, distribuídas por 25 textos, cuja análise será o foco deste artigo.

A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA MIDIÁTICA

O conceito de divulgação científica e, mais especificamente, o de divulgação científica midiática — doravante DCM —, apresentados neste artigo, tomam como base os trabalhos de Vogt (2003), Giering e Souza (2013), Charaudeau (2009; 2016) e Nunes (2019).

Vogt (2003) apresenta o conceito de *cultura científica*, pois acredita que o processo que envolve o desenvolvimento científico é um processo cultural, seja no ponto de vista de sua produção e disseminação entre os pares, seja no de sua circulação no ensino ou, ainda, de sua circulação na sociedade em geral. O autor apresenta um modelo do processo de desenvolvimento da cultura científica representado em forma de espiral:



Figura 1 — A espiral da cultura científica

Fonte: Vogt (2003)

Para o autor, no primeiro quadrante, *da produção e difusão da ciência*, os cientistas são os destinadores e os destinatários da ciência; no segundo, *do ensino da ciência e da formação de cientistas*, cientistas e professores destinam informações para os estudantes de todos os níveis; no terceiro, *do ensino para ciência*, cientistas, professores e diretores de museus destinam informações para os estudantes e um público jovem; por fim, no quarto, *da divulgação da ciência*, jornalistas e cientistas destinam informações para a sociedade em geral.

Segundo o autor, os sistemas de ensino fundamental e médio estariam no segundo quadrante; as feiras de ciências, no terceiro; e as revistas de divulgação científica e os jornais, no quarto. Entretanto, a proposta pedagógica a ser relatada partiu da visão de que a feira científica em que as ações aqui socializadas ocorreram e, portanto, o trabalho de uma instituição de ensino médio, também poderiam atingir esse quarto quadrante, uma vez que um grande número de visitantes — não só estudantes — assiste aos trabalhos, e os textos que são o produto final da proposta seriam lidos pela sociedade como um todo, ao serem, efetivamente, publicados em uma coluna no jornal da cidade voltada à feira e em redes sociais. É interessante destacar também o papel da retroalimentação dessa espiral, uma vez que todos os quadrantes estão inter-relacionados. Em um momento em que a sociedade

questiona os saberes científicos, é possível a indagação: em que quadrante essa espiral está se rompendo?

Giering e Souza (2013) elucidam o conceito de DCM, apontando que ela se situa na intersecção de três discursos: o científico, o didático e o midiático. Para Charaudeau (2016), o discurso de divulgação pode aparecer em situações didáticas ou midiáticas; portanto, ele pode tomar emprestado características de uma ou de outra e, às vezes, das duas ao mesmo tempo, que é o caso da proposta pedagógica em questão, que é híbrida, pelas razões já discutidas. Em sua *finalidade*, a divulgação científica na mídia aponta duas visadas: fazer-saber (informar) e fazer-sentir (suscitar o interesse). Em relação à *identidade* dos parceiros, o autor aponta que os sujeitos podem ter diferentes níveis de conhecimento, e essa especificidade deve ser levada em consideração no momento da produção. No caso da proposta em questão, os alunos atuaram como jornalistas divulgadores. No que se refere ao *tema*, a DCM, ainda para Charaudeau (2016) mostraria o caráter híbrido desse discurso, nessa proposta ainda mais acentuado em função de uma forte vinculação, sim, ao didático. O tema estaria relacionado a uma *dessacralização* do conhecimento científico.

Charaudeau ainda discute quatro restrições a que a DCM se submete: *visibilidade*, *legibilidade*, *seriedade* e *emocionalidade*. A restrição de *visibilidade* leva a mídia a selecionar os fatos científicos mais impactantes. A restrição de *legibilidade* é marcada pela simplicidade na construção frásica e nas escolhas lexicais e pela figuralidade, relacionada à disposição de textos, títulos, subtítulos e outros procedimentos escrito-visuais para a compreensão imediata e captação do interesse do leitor. A restrição de *seriedade* relaciona-se à necessidade, por exemplo, de procedimentos que desempenham papel de argumento de autoridade ou que mostrem que o enunciador tem consciência da distância da linguagem da ciência e da linguagem de um público não especialista. Por fim, a restrição de *emocionalidade* é marcada por procedimentos que tenham efeitos de afeto. E é nesta restrição que se ancora, mais especificamente, o trabalho de Nunes (2019), que será tomado como base para a análise dos textos selecionados.

A NOTÍCIA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA MIDIÁTICA PARA CRIANÇAS

Giering e Souza (2013) discutem algumas peculiaridades linguístico-discursivas da DCM para crianças. Para elas, o duplo objetivo da DCM, quando relacionado às crianças, tem uma peculiaridade, pois o texto é destinado a um leitor que está em processo de formação

intelectual e talvez não esteja interessado, necessariamente, em temáticas científicas. Entre as estratégias para atingir essas finalidades, as autoras, aludindo a artigos anteriores (GIERING, 2008, 2010), apresentam as seguintes: apelo à modalidade alocutiva da interpelação (uso do pronome “você”); empregos de verbos no modo imperativo, de frases interrogativas ou exclamativas e de avaliações emotivas de um objeto, ser ou ação; referências a temas e situações supostamente conhecidas do leitor; antecipação de possíveis questionamentos ou avaliações do leitor e chamada de atenção para o fato de que esse leitor mirim aprendeu algo novo.

O trabalho de Nunes (2019) também se dedica-se à DCM voltada para crianças. A pesquisadora analisou um *corpus* de 40 artigos de DCM para crianças, 20 da revista *on-line Ciência Hoje das Crianças* — doravante CHC — e 20 do blogue *Minas Faz Ciência Infantil* — doravante MFCI — buscando identificar elementos linguístico-discursivos e icônicos de patemização. Para a autora, “a patemização é uma estratégia — que visa captar e seduzir o leitor — utilizada pelo locutor, o qual mobiliza um conjunto de categorias discursivas para organizar uma interação pelo afeto” (NUNES, 2019, p. 13). O trabalho apresenta dados que mostram que a infância é a fase em que há mais distanciamento da ciência; daí a importância da discussão sobre o assunto.

Algumas das estratégias patêmicas para captação e sedução do público leitor discutidas pela pesquisadora são algumas das já mencionadas anteriormente neste artigo, pois Nunes também revisa o trabalho de Giering e Souza (2013). Entretanto, cita algumas outras: abertura explosiva do texto (início em forma de pergunta), interjeições, palavras encontradas em histórias infantis, situações que suscitam nojo, humor, fatos inusitados, ludicidade, relação com o cotidiano da criança, antropomorfização da natureza, uso de linguagem própria da criança, entre outras estratégias.

Na *notícia de divulgação científica midiática*, encontram-se, assim como em outras notícias,

título, subtítulo (opcional), lead (informação sucinta do fato jornalístico noticiado e das principais circunstâncias em que ele ocorre), detalhamento, intertítulo (opcional), acompanhada geralmente de algum elemento icônico (ilustração, foto, gráfico, infográfico, legenda) – e, ao mesmo tempo, a organização do artigo acadêmico – resumo, introdução, materiais e métodos, resultados e discussão dos resultados (GIERING, 2013).

O texto precisa abordar os resultados finais ou parciais de um fazer científico, relevantes para a comunidade. As respostas às seis questões fundamentais, popularmente conhecidas como a “fórmula do 3Q+COP”, que devem ser respondidas no texto relacionam-

se a essa novidade científica: quem foram os cientistas, que descobriram o quê, onde, quando, com qual justificativa (por quê), com qual metodologia (como), porém sem o aprofundamento de uma reportagem.

A linguagem precisa ser simples, objetiva e clara, buscando estratégias para informar e, ao mesmo tempo, captar a atenção do leitor. Todos os conceitos científicos devem ser explicados. Para isso, apresenta definições, apostos, comparações ou analogias, sendo um texto diferente de artigos científicos produzidos para revistas científicas especializadas ou dos relatórios produzidos para as feiras científicas, em que o autor escreve de cientista para cientista. O autor precisa escrever para leitores não familiarizados com o tema da pesquisa ou até mesmo com ciência.

Outra característica marcante da notícia de DCM é o emprego da citação, recurso por meio do qual “o jornalista traz a voz do cientista responsável pela pesquisa ou de alguém que esteja direta ou indiretamente ligado a ela” (GIERING, 2013).

Conforme a revisão das ideias de Nunes (2019), no caso do leitor mirim, o jornalista pode fazer uso de estratégias patêmicas para atingir o duplo objetivo, típico da DCM. É um texto, se feito pelo jornalista, em terceira pessoa. Porém, diferente de uma notícia não científica, o texto de DCM pode valer-se de expressões avaliativas ou qualificadoras, conforme apontamentos da autora. É um texto veiculado em jornais, revistas ou blogues de acesso popular.

A GERAÇÃO DOS DADOS

A proposta pedagógica foi realizada durante o ano letivo de 2019, em três turmas de 1º ano do ensino médio de uma escola técnica, durante as aulas de Língua Portuguesa, ministradas por uma das autoras deste artigo. O trabalho envolveu em torno de 90 estudantes, com idades variando entre 14 e 16 anos. A proposta envolveu algumas etapas anteriores, como o estudo da notícia (a não científica) e o estudo de textos acadêmicos, porém a ênfase, neste artigo, será dada à produção de uma notícia de divulgação científica midiática para crianças, a ser publicada no maior jornal da cidade e nas redes sociais da feira, bem como divulgada em exposição na escola e na Imersão Científica e Tecnológica da escola. O quadro abaixo sintetiza algumas ações didáticas.

Etapas

- a) Leitura da notícia “Estudo explica por que cachorros são sensíveis e sociáveis” (ESTUDO..., 2017). Exercícios envolvendo o texto e as características do gênero. Discussão sobre ciência na sociedade, desordem da informação e a DCM. Explicação do projeto a ser desenvolvido.
- b) Leitura e discussão de textos de DCM infantil da revista *on-line* CHC e do blogue MFCL. Discussão sobre a DCM infantil, as características do gênero notícia de DCM para crianças e as diferenças entre a notícia e o artigo de DCM para crianças. Textos analisados:
 - “A difícil relação entre sono do adolescente, humor e horário escolar” (TARCIA, 2018)
 - “Ai, que fedor!” (LORETTO, 2016)
 - “De onde vem a sensação boa de quando matamos a sede?” (SOARES, 2019a)
 - “Fungos para a saúde bucal?!” (SOARES, 2019b)
 - “Lagarto esquentadinho” (CHAGAS, 2016)
- c) Tarefa em grupos: divisão de estratégias patêmicas elencadas por Nunes (2019) para apresentação aos colegas, por meio de exemplos encontrados nos textos citados no item “b”.
- d) Divisão dos grupos para as entrevistas na feira.
- e) Discussão sobre a postura do jornalista e dicas de como ser um “jornalista por um dia”, por meio de um vídeo feito especialmente para o projeto pela aluna de Jornalismo da UFRGS Bibiana Costa Davila, também estagiária do jornal *Zero Hora* e ex-aluna do Curso Técnico de Eletrônica da escola.
- f) Ida à feira para a realização das entrevistas.
- g) Socialização, em sala de aula, sobre os resultados encontrados nas entrevistas com cientistas do ensino fundamental. Discussão sobre a linguagem de popularização da ciência encontrada (ou não) nos trabalhos apresentados na mostra do ensino médio, também visitada pelos estudantes. Avaliação da validade da tarefa por parte dos estudantes .
- h) Produção e entrega das notícias.
- i) Leitura das notícias pelos colegas de outros grupos, com preenchimento da ficha de avaliação e de sugestões.
- j) Leitura, por parte da professora, dos textos originais e das fichas de avaliação com sugestões dos colegas. Retorno aos estudantes, por meio de bilhetes. A esta etapa, não foi atribuída nota.
- k) Reescrita por parte dos estudantes.
- l) Nova avaliação por parte da professora e atribuição de nota. *Feedback* oral e escrito por parte da professora aos estudantes.
- m) Encaminhamentos para a publicação.

Quadro 1 — As etapas da produção da notícia

Fonte: Campani (2020).

Os estudantes poderiam reunir-se em grupos de sua livre escolha, de, no máximo, quatro componentes. Foram produzidas 27 notícias de divulgação científica midiática,

conforme quadro a seguir. Por questões éticas, nomes de lugares, de escolas e da feira foram substituídos por letras.

Texto	Título	Subtítulo	Temática do projeto escolhido
1	A doação de órgãos é um ato de solidariedade	Tem gente há tanto tempo na fila de transplante que o coração não está mais aguentando...	Doação de órgãos
2	Álcool pra criançada?	Pesquisadoras estudam o consumo de álcool entre crianças e adolescentes	Uso de álcool entre alunos da comunidade escolar
3	Alcoolismo entre os jovens	Estudo feito por adolescentes busca alertar sobre o uso de bebidas alcoólicas.	Consumo de bebidas alcoólicas por jovens entre 14 a 17 anos
4	Aparelhos eletrônicos, alunos nota zero!	Pesquisadoras do ensino fundamental tomam atitude contra o uso excessivo de aparelhos eletrônicos	Malefícios do uso excessivo de aparelhos eletrônicos
5	Assédio e suas diferentes formas	Se perguntassem para você hoje “O que é assédio?”, você saberia responder?	Assédio sexual na comunidade do projeto
6	Ausente	Ausente	Inteligência artificial na medicina
7	Bobinas de Tesla – energia elétrica <i>wireless</i> feita em casa	Ausente	Transmissão de energia elétrica por meio de campos eletromagnéticos
8	Comer ou pintar? Descubra a arte do açaí	Pesquisa de jovens do X aponta que é possível usar o açaí para pintar telas e fazer as mais variadas tintas, dependendo do ingrediente que for misturado	Produção de tintas com várias cores a partir das partes do açaí
9	Diversão é pra todo mundo!	Ser bom em algum jogo não é só para meninos, é para todos!	Esporte e gênero
10	Drogas: o que elas causam?	Ausente	Problemas com o uso de drogas
11	Economia circular: uma nova esperança para o meio ambiente	Alunos de 7º ano fazem projeto sobre mais eficaz para melhorar o futuro ambiente.	Método da economia circular
12	Estudantes de X participam de feira tecnológica internacional	Ausente	Aplicações do gás ozônio
13	Inteligência artificial	Como finalistas da Feira X conseguiram prever o preço futuro de uma moeda virtual.	Criação de uma inteligência artificial para prever o preço do Bitcoin
14	Lagartixas	Pragas domésticas ou aliadas?	Função das lagartixas no meio ambiente
15	Lixo espacial é um perigo real?	Alunos do sétimo ano da escola X, de Y, chegam à Feira X com esse problema	Lixo espacial

16	Lixo, será mesmo?	Jovens estudam se é possível plantar papel reciclado através de sementes	Papel reciclado e plantação de árvores
17	O caminho da cenoura até o Pernalonga	Alunos recuperam horta de escola, e a curiosidade pela cenoura traz grandes descobertas	De onde vêm as cenouras
18	O que é o Antúrio?	Alunas do ensino fundamental de X fazem projeto desvendando os mistérios da planta Antúrio	As partes do antúrio
19	P.A.R.: um projeto econômico e sustentável	O Projeto Água Reutilizável tem com objetivo a economia de água e, conseqüentemente, a diminuição da conta no fim do mês	Produção de um reservatório móvel para captar a água descartada pela máquina de lavar roupa e sua reutilização
20	Perigosos canudos plásticos	Conheça o trabalho “Descanude-se”, participante da Feira X. Entenda sobre os danos causados pelos canudinhos no mundo em que você vive	Tipos de canudos que são melhores para o meio ambiente
21	Quais os perigos dos bichinhos de jardim?	Sendo vilões ou heróis, todos têm sua função e são importantes para o ambiente	A função dos insetos do jardim
22	Robôs médicos, já pensou nisso?	Inteligência artificial na medicina	Inteligência artificial na medicina
23	Será que as aranhas podem ser super-heroínas?	Uma turma do 4º e do 5º ano de X queria saber mais sobre as teias e acabou descobrindo que as aranhas podem ser nossas aliadas contra inimigos mais perigosos que o Duende Verde	A produção das teias de aranhas
24	Transformes poderão substituir médicos no futuro?	Pesquisa mostra como a inteligência artificial mudará a medicina no futuro	Inteligência artificial na medicina
25	Uma cor define nosso gênero?	Pesquisa em escola de X mostra resultados impressionantes sobre o assunto.	Gênero, infância e preferência por cor
26	Você sabia que os animais marinhos estão morrendo?	Ausente	Criação de canudos recicláveis com a cana de açúcar
27	Você sabia que vários animais são mortos todos os dias na BR-116?	Ideia genial de jovens estudantes pode salvar a vida de vários animaizinhos!!!!!!!	Alta mortalidade de animais na BR-116

Quadro 2 — Os textos produzidos
Fonte: Campani (2020)

Como etapa de divulgação desse produto final, alguns textos produzidos ultrapassaram os muros da instituição: estão sendo divulgados no maior jornal da cidade. Da mesma forma, serão divulgados nas redes sociais da feira brevemente. Assim, o interlocutor do texto não será/está sendo apenas o professor, mas crianças do ensino fundamental da região e seus professores, que poderão entrar em contato com o conhecimento científico produzido por pequenos cientistas de sua mesma faixa etária e ter ideias para seus trabalhos de pesquisa. Da mesma forma, os próprios autores das pesquisas poderão ver o seu trabalho virar uma

notícia produzida por “jornalistas” do ensino médio técnico. Além disso, toda comunidade poderá ter acesso a esses textos.

A ANÁLISE DOS DADOS: O ATO ALOCUTIVO COMO ESTRATÉGIA DE CAPTAÇÃO DO PÚBLICO INFANTIL

O Modo Enunciativo – considerado sobreposto aos modos descritivo, narrativo e argumentativo por conseguir intervir na encenação (*mise-en-scène*) desses modos – tem um papel substancial na organização do discurso, pois autoriza interpretar a posição do locutor em relação ao interlocutor, ao dito e ao mundo. O Enunciativo volta-se aos seres internos à linguagem e compreende em organizar as categorias de língua, que são responsáveis por designar os tipos de relações do ato enunciativo, por meio dos processos de modalização do enunciado (CHARAUDEAU, 2009). No que diz respeito à modalização, esta é composta por atos Locutivos, classificados em Alocutivos, Elocutivos e Delocutivos.

No ato Delocutivo, há um apagamento do sujeito falante e uma não implicação do interlocutor; o locutor apenas testemunha uma realidade que se impõe a ele. O discurso é marcado pelo afastamento do sujeito, por intermédio da objetividade e da impessoalidade, já que ele somente relata “o que o outro diz e como o outro diz” (Idem, p. 83). No ato Elocutivo, o sujeito enuncia seu ponto de vista sobre o mundo numa relação consigo, sem implicar o interlocutor na sua tomada de posição. Nas categorias modais desse ato, o locutor deixa suas marcas pelos pronomes pessoais, instaurando a subjetividade no discurso.

Entretanto, nosso foco está no comportamento Alocutivo, identificado em nosso *corpus* como uma estratégia utilizada pelo locutor para sensibilizar, emocionar, chamar a atenção do seu interlocutor, a fim de engajá-lo no texto e motivá-lo para a leitura.

As categorias modais do ato Alocutivo dão conta da posição de influência ocupada pelo sujeito enunciador em relação ao seu interlocutor. Elas proporcionam, conforme Nunes (2019), uma instância de interação entre os protagonistas no momento da enunciação. Isto é, o enunciador (divulgador), à medida que populariza um saber oriundo da ciência, busca uma reação do destinatário (público infantil), por meio dos procedimentos de ordem linguística passíveis de exprimir emoções.

As diferentes modalidades Alocutivas são divididas em duas posições: de superioridade e de inferioridade. A primeira é instaurada em um papel de imposição exercido pelo locutor, atribuindo categorias da língua que impõe ao seu interlocutor a execução de

uma ação. Abrange as modalidades de “Injunção”, “Interpelação”, “Autorização”, “Aviso”, “Julgamento”, “Sugestão” e “Proposta”, responsáveis por estabelecer uma relação de força entre ambos. Já na posição de inferioridade, o locutor faz uma solicitação ao interlocutor, utilizando-se das modalidades de “Interrogação” e “Petição”, que determinam uma relação de pedido entre eles (CHARAUDEAU, 2009).

Embora o discurso midiaticizado da ciência seja um “Discurso relatado” (ato Delocutivo), no qual o propósito se impõe por si só, percebemos que outras categorias modais são utilizadas na construção do texto, haja vista o pouco conhecimento de mundo das crianças e a existência do não interesse em assuntos da ciência. Por essa razão, em se tratando do público infantil com níveis de conhecimento variados, o comportamento Alocutivo é basilar para uma efetiva recontextualização da linguagem, de modo a facilitar a compreensão desse público tão particular sobre saberes advindos da ciência.

Engendra-se, portanto, na tensão entre o fazer-sentir (emocionar) e o fazer-saber (informar), o ato Alocutivo como forte estratégia escolhida e empregada pelos alunos-divulgadores, para informar pesquisas científicas da Feira de Ciências em questão.

Há de se observar que as notícias de divulgação científica escritas pelos alunos do ensino médio são pertencentes ao domínio midiático digital, caracterizado pela dupla visada (de captação e de informação), pois são publicadas também na versão digital do maior jornal da cidade. A identidade dos parceiros é marcada por uma acentuada assimetria: de um lado, alunos do ensino médio que assumem o papel de divulgadores da ciência (condição de seriedade); de outro, crianças do ensino fundamental em processo de formação e que podem não ter interesse em saber sobre as descobertas de cientistas mirins.

Nas notícias de DC que compõem nosso *corpus* de pesquisa, dentre as 118 ocorrências das modalidades alocutivas, 66 pertencem às modalidades de Interpelação e de Interrogação. Esse número evidencia duas posições em que o divulgador da ciência se coloca: de superioridade, ao estabelecer com seu enunciado a identidade de uma pessoa humana – aluno do ensino médio e divulgador – e ao “atribuir a si um estatuto que o autoriza a interpelar” (CHARAUDEAU, 2009, p. 86), por meio da categoria modal de Interpelação; e de inferioridade, ao pedir ao interlocutor – crianças – o que ele sabe ou pensa sobre determinado tema ou assunto, por intermédio da Interrogação.

Desse modo, para ilustrar o processo de construção das notícias a partir do ato Alocutivo como estratégia de captação dos leitores-mirins, utilizamos como critério de seleção para a análise qualitativa a representatividade quantitativa dessas duas categorias.

Portanto, as amostras selecionadas, das quais faremos uma breve análise, são duas notícias de DC que tiveram mais ocorrências das modalidades de Interpelação e de Interrogação.

Por questões éticas e para fins de preservação da identidade dos envolvidos na pesquisa, os alunos, as escolas, os municípios e o nome da mostra de ciências serão substituídos por letras do alfabeto. Ressaltamos que os textos transcritos apresentam seus segmentos enumerados, a fim de facilitar a análise.

Texto 1:

A primeira notícia tem como título “Álcool pra criançada?” e busca informar (fazer-saber) pesquisa realizada pelas alunas X, Y e Z, que participaram da Mostra X, sobre o consumo de álcool entre crianças e adolescentes de uma comunidade da região (condição de visibilidade). Ao mesmo tempo, objetiva captar o público infantil (fazer-sentir) por meio das modalidades alocutivas.

(1) **Álcool pra criançada?**

(2) Pesquisadoras estudam o consumo de álcool entre crianças e adolescentes.

(3) Você conhece alguém que bebe? (4) Já lhe ofereceram bebida em alguma festa? (5) Já bebeu antes dos 18? (6) Pois saiba que não está sozinho nessa. (7) As alunas X, Y e Z, da EMEF A, do município B, RS, que estavam na Mostra C, fizeram um trabalho científico chamado “Consumo de álcool na adolescência”. (8) Com a ajuda da orientadora D, elas fizeram uma pesquisa entre os alunos da comunidade W e com pessoas em tratamento no Alcoólicos Anônimos (AA) da região. (9) A partir dela, puderam constatar que cada vez os jovens estão começando a beber mais cedo. (10) Entre os alunos, a faixa entre 10 e 12 anos é a que mais havia ingerido álcool. (11) Outro fato que chama bastante a atenção é que a idade de início de consumo dos jovens de hoje em dia é menor que a dos participantes do AA. (12) Ainda perceberam que o contato é normalmente com os amigos ou com família, **como aquela sua amiga que te dá uma parada diferente numa festa ou seu tio que insiste que você pague de macho e beba álcool, caso você seja menino.**

(13) A ideia do projeto surgiu enquanto conversavam com a orientadora sobre uma festa de formatura em que vários menores de idade consumiam álcool, evoluiu para um debate em sala de aula e a falta de conhecimento entre os menores contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa.

(14) A aluna Y reforçou: “Não existe dose segura de consumo de álcool. Os danos à saúde do adolescente vão desde câncer a doenças neurológicas. (15) É perigoso.”

(16) O projeto foi finalista na Mostra X e chegou a ganhar o Prêmio X.

(17) E você aí? (18) Se identificou? (19) Se liga, o vício em álcool é um caminho tortuoso e difícil de encontrar a saída. (20) Fique tão longe quanto puder!

Encontramos, na notícia acima, 10 segmentos com as modalidades alocutivas. Já no título “Álcool pra criançada?” é marcada a aproximação do divulgador com o leitor, quando o primeiro busca chamar a atenção de seu interlocutor em um comportamento alocutivo de Interrogação. A expressão “pra criançada” faz referência ao universo infantil, pois é utilizada no cotidiano das crianças, remetendo como se estivessem em uma

brincadeira e ouvissem-na por um adulto. Além disso, a curiosidade desse leitor tão particular pode ser instigada para conhecer a pesquisa informada, ao relacionar uma droga lícita com a sua faixa etária no título.

Os segmentos (3) “**Você conhece** alguém que bebe?”, (4) “Já **lhe ofereceram** bebida em alguma festa?” e (5) “Já **bebeu** antes dos 18?” proporcionam ao interlocutor, pelas modalidades alocutivas de Interpelação e de Interrogação, uma sequência de questionamentos que visam a contextualizar o estudo informado. Os alunos-divulgadores buscam ativar conhecimentos prévios do leitor criança e aproximar a pesquisa da realidade vivenciada por ele, exercendo uma relação de influência por meio do pronome “você”. O sujeito enunciador presume, portanto, a presença de um tu interpretante, instaurando um “jogo de expectativas” em relação aos efeitos produzidos no outro. Pelo ato Alocutivo, o locutor intenta uma aproximação com o seu interlocutor, de modo a implicar um comportamento, que não é precisamente uma resposta, mas uma reação do outro sobre o seu dizer.

Após ocorrer um detalhamento da pesquisa informada na notícia, como a apresentação do objetivo, das instituições, dos pesquisadores envolvidos e dos procedimentos metodológicos, os divulgadores, no segmento 12, optam por trazer um dos resultados do estudo (o contato com o álcool normalmente começa dentro da família) fazendo a seguinte alusão ao universo do leitor: “[...] como aquela **sua amiga** que **te dá** uma parada diferente numa festa ou **seu tio** que insiste que **você pague** de macho e **beba** álcool, caso **você seja** menino”. Essa referência às pessoas participantes da vida da criança (amiga e tio), em situações hipotéticas de indução ao consumo de álcool, é realizada pela modalidade alocutiva de Julgamento, na qual o locutor estabelece com seu enunciado uma ação realizada e julga de modo implícito se o ato é bom ou mau (CHARAUDEAU, 2009). Vemos, desse modo, uma preocupação dos divulgadores em – além de informar um resultado intrigante da pesquisa – alertar o público infantil sobre o primeiro contato com o álcool, a partir desse dado científico.

Por fim, evidenciamos três segmentos em que as modalidades alocutivas de Interpelação e de Interrogação são acionadas como estratégia de captação (condição de emocionalidade). Em (17) “E **você aí?**”, (18) “**Se identificou?**”, (19) “**Se liga [você]**, o vício em álcool é um caminho tortuoso e difícil de encontrar a saída.”, por meio de uma linguagem informal e leve (condição de legibilidade), como se estivessem em um bate-papo, ocorre uma implicação do interlocutor, na qual o locutor *lhe* impõe uma reação reflexiva a partir da

pesquisa científica informada. Para concluir a notícia, é pela modalidade alocutiva de Injunção que o sujeito enunciador atribui a si um estatuto de poder (condição de seriedade) e estabelece ao interlocutor uma ação a realizar: (20) “**Fique [você] tão longe quanto puder!**”

Texto 2:

“O que é o Antúrio??” é a segunda notícia a ser analisada e tem como fim discursivo informar (fazer-saber) pesquisa realizada por alunas do ensino fundamental da Escola F sobre a planta antúrio. A construção do texto acontece na tensão entre o informar (condição de seriedade) e o captar a atenção (condição de emocionalidade) do público mirim.

(1) O que é o Antúrio??

(2) Alunas do ensino fundamental de X fazem projeto desvendando os mistérios da planta Antúrio.

(3) Você conhece o Antúrio? (4) Sabe dizer onde fica a flor da planta? (5) Se as respostas foram negativas, aposto que você adoraria descobrir. (6) As alunas X, Y e Z, do 4º ano da Escola F, de W, com a orientação da professora G, fizeram um projeto em que pesquisaram sobre a planta antúrio. (7) As descobertas feitas pelas jovens de 10 anos foram apresentadas na Mostra X, que ocorreu entre os dias 21 e 25 de outubro na K, e, **caso você tenha perdido, pode entender tudo aqui.**

(8) Após a leitura do livro "Além do grande quadro", da escritora Marelise Griebeler, quando a professora levou para a sala um Antúrio para ilustrar, surgiu o interesse pela planta. **(9) O que chamou a atenção das alunas e também pode ter chamado a sua,** é o fato de a suposta flor e as folhas do Antúrio terem o formato de coração. (10) Intrigadas, elas começaram a pesquisar, **e como todos nós faríamos,** utilizaram de início a internet.

(11) Juntamente com a professora, fizeram uma visita ao sítio X, onde conversaram com o proprietário, Sr. D, que pratica o cultivo dos antúrios. (12) As alunas identificaram as partes da planta e viram suas hipóteses caindo por terra. (13) Antes da pesquisa começar, pensavam que a flor do Antúrio era sua bráctea, que é a parte colorida e que tem o formato parecido com o das folhas. (14) Ao pesquisarem descobriram que a verdadeira flor do antúrio é minúscula, tendo o tamanho da cabeça de um alfinete e fica em torno da espiga.

(15) Com essa pesquisa, além de adquirir novos conhecimentos, X, Y e Z puderam passar os conhecimentos adiante, apresentando seu interessante projeto de pesquisa na Mostra X. **(16) E você?! (17) Tem algum conhecimento que queira passar adiante? (18) Busque aconselhamento de pessoas mais experientes e faça um projeto com os amigos também! (19) Tudo sempre é melhor quando pessoas que você gosta estão junto, não concorda?**

O título da notícia (1) “**Você sabe** o que é o Antúrio?” configura-se nas modalidades alocutivas de Interpelação e de Interrogação, pois, ao mesmo tempo que o locutor invoca o interlocutor, questiona-o. Entretanto, essa pergunta não é realizada com a intenção de adquirir uma informação, assim como o locutor não está revelando sua ignorância sobre o que é perguntado, mas ele está atribuindo a si o direito de questionar e, por isso, pede ao

interlocutor o que sabe sobre a planta antúrio. É uma estratégia que serve, segundo Nunes (2019), para colocar mais dúvidas sobre o tema e trazer o leitor para dentro do texto, por meio de uma pergunta retórica. Observamos também que há uma antropomorfização de um elemento da natureza – uma das estratégias elencadas por Nunes (2019) e característica típica da restrição de emocionalidade, quando os divulgadores empregam o artigo definido “o” antes do nome da planta e a e iniciam com letra maiúscula. Isto é, “o Antúrio” é convertido em um agente ativo com intenções (CHARAUDEAU, 2016), não sendo mais somente a planta antúrio, mas um ser com nome próprio e definido (restrição de visibilidade).

Os segmentos (3) “**Você conhece** o Antúrio?”, (4) “**Sabe dizer** onde fica a flor da planta?” são responsáveis por contextualizar o tema a ser noticiado, ainda antes de elementos do *lead*, como objetivo da pesquisa, pesquisadores e escola. Pelas modalidades alocutivas de Interpelação e de Interrogação, o locutor provoca uma incerteza no interlocutor em relação ao que se pergunta (se conhece e sabe o habitat da planta), com vistas a provocar impacto na criança leitora e fazê-la ter interesse em saber mais sobre o antúrio – restrição de visibilidade.

Após o encadeamento de perguntas, o sujeito enunciador já pressupõe a resposta de seu interlocutor: (5) “Se as respostas foram negativas, **aposto que você adoraria descobrir**.”. O uso do verbo “apostar”, nesse caso, gera uma dramatização verossímil (restrição de emocionalidade), dado que é utilizado em contextos do dia a dia das crianças, como em brincadeiras e jogos. O leitor mirim, por sua vez, munido de espírito competitivo, é conduzido pelos divulgadores a permanecer na leitura, a partir de um sentimento de “jogo de apostas”.

Assim, o parágrafo inicial da notícia é finalizado com a implicação do interlocutor, pela modalidade alocutiva de Sugestão: “[...] caso **você tenha perdido, pode entender** tudo aqui.” Essa sugestão realizada pelo locutor atribui a si um estatuto de saber (restrição de seriedade) e propõe ao interlocutor uma ação a executar: continuar na leitura para entender a proposta da pesquisa informada.

O comportamento Alocutivo também é evidente nos segmentos (9) “O que chamou a atenção das alunas e [...] **pode ter chamado a sua**” e (10) “Intrigadas, elas começaram a pesquisar, e **como todos nós faríamos**, utilizaram de início a internet.”. O pronome possessivo “sua” inclui o interlocutor como alguém que pensa parecido com as pesquisadoras, ou seja, assim como um fato chamou a atenção das cientistas, pode ter chamado a do leitor. Já o pronome pessoal “nós” acrescido do verbo “fazer” na 1ª pessoa do

plural do futuro do pretérito instaura um mesmo patamar às cientistas, aos divulgadores e aos leitores, haja vista que a ação de pesquisar um assunto na internet é comum entre esses sujeitos sociais envolvidos.

Com o intuito de finalizar a notícia do mesmo modo que foi iniciada – mantendo uma interação com o interlocutor –, o locutor vale-se das modalidades alocutivas de Interpelação e de Interrogação, em (16) “**E você?!**” e (17) “Tem algum conhecimento que **[você] queira passar** adiante?”, para questionar e permitir uma reflexão do interlocutor em relação a um conhecimento que possa ter interesse em saber e compartilhar com a sociedade.

O próximo segmento, (18) “**Busque [você]** aconselhamento de pessoas mais experientes e **faça [você]** um projeto com os amigos também!”, configurado na modalidade alocutiva de Injunção, propicia com seu enunciado um fazer-saber para um fazer-fazer, pois estabelece as ações de buscar conhecimento e fazer um projeto a serem realizadas pelo interlocutor.

A partir de (16), os divulgadores não tratam da pesquisa informada, mas optam por finalizar o texto fazendo uma espécie de motivação ao leitor mirim, a fim de que este (com a mesma faixa etária dos pesquisadores) também colabore com o universo científico, por meio da participação em projetos de pesquisa. No último segmento, pelas modalidades alocutivas de Interpelação e de Interrogação, em (19) “Tudo sempre é melhor quando pessoas que **você gosta** estão junto, **não concorda?**”, o locutor finaliza a interação de modo informal (restrição de legibilidade) provocando o interlocutor a participar do diálogo e responder à pergunta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo tinha como objetivo maior promover uma discussão de alguns resultados obtidos com alunos de uma escola de ensino médio técnico gaúcha a partir de uma proposta pedagógica pautada na importância da divulgação da ciência para a sociedade. Para isso, levando em consideração as estratégias de captação – ou de emoção – utilizadas pelos alunos-divulgadores em suas produções, evidenciamos, dentre os diversos recursos linguístico-discursivos passíveis de exprimir emoções e apresentados aos alunos, o ato Alocutivo na totalidade das notícias, com 118 ocorrências, como forte aliado nesse processo de recontextualização da linguagem e sensibilização do público-leitor.

Diante disso, nas análises qualitativas empreendidas, percebemos o empenho dos alunos-divulgadores para suscitar nas crianças leitoras um prazer pelo universo da ciência e motivá-las no momento da leitura. Esses vestígios na construção da notícia de divulgação científica possibilitam ver claramente o importante papel desenvolvido pela categoria linguística analisada nesta pesquisa. É principalmente por meio do comportamento alocutivo que o divulgador da ciência pode buscar uma aproximação com as crianças, garantir uma anuência desse público tão particular e, por conseguinte, cumprir o fim discursivo planejado: informar um saber advindo da ciência.

Além disso, a experiência também mostrou o quanto trabalhar com produção de textos autênticos, que tenham efetivamente um interlocutor na sociedade, pode ser interessante, em detrimento de textos artificiais, cujo único interlocutor seria o professor, com intenção de correção e de nota. Os alunos puderam trabalhar com leitura, escrita e oralidade, em situações concretas de uso da língua na sociedade, além de discutirem um tema tão importante quanto a DC.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. 2017. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC. Brasília, DF, 600 p.

CHAGAS, Catarina. Lagarto esquentadinho. *Ciência Hoje das Crianças*. 4 fev. 2016. Disponível em: <<http://chc.org.br/lagarto-esquentadinho/>>. Acesso em: 20 out. 2019.

CHARAUDEAU, Patrick. Sobre o discurso midiático e sua midiaticização. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 14, n. 3, p. 550-556, set./dez. 2016.

_____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Trad. Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2009.

ESTUDO explica por que cachorros são sensíveis e sociáveis. *Revista Galileu*. 21 set. 2017. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2017/09/estudo-explica-por-que-cachorros-sao-sensiveis-e-sociaveis.html>>. Acesso em: 2 out. 2019.

GIERING, Maria Eduarda. A divulgação científica midiática para crianças e os fins discursivos. *Revista do Gel*. São José do Rio Preto: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, v. 5, n. 1, p. 181-195, 2008.

_____. A midiaticização da ciência: lendo artigos de divulgação científica para adultos e crianças. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE ANÁLISE DO DISCURSO, 2, *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

_____. Gêneros acadêmicos e de divulgação científica. In: DAMIN, Cristina Pimentel (Org.) *et al. Leitura e produção de textos de comunicação da ciência*. São Leopoldo, Unisinos, 2013. E-book.

GIERING, Maria Eduarda; SOUZA, Juliana Alles Camargo de. Informar e captar: objetos de discurso em artigos de divulgação científica para crianças. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Silvana Maria Calixto de. *Referenciação: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2013.

LORETTO, Diogo. Ai, que fedor!. *Ciência Hoje das Crianças*. 13 jan. 2016. Disponível em: <<http://chc.org.br/ai-que-fedor/>>. Acesso em: 20 out. 2019.

NUNES, Diela dos Santos. *Estratégias patêmicas em artigos de popularização da ciência para crianças no domínio midiático digital*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos, São Leopoldo, 2019.

VOGT, Carlos. A espiral da cultura científica. *Comciência*. Disponível em: <http://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/cultura/cultura01.shtml> Acesso em: 11 dez. 2019.

TARCIA, Lorena. A difícil relação entre sono do adolescente, humor e horário escolar. *Minas Faz Ciência Infantil*. 19 abr. 2018. Disponível em: <<https://minasfazciencia.com.br/infantil/2019/09/10/fungos-para-a-saude-bucal/>>. Acesso em: 20 out. 2019.

_____. De onde vem a sensação boa de quando matamos a sede? *Minas Faz Ciência Infantil*. 22 jul. 2019a. Disponível em: <<http://minasfazciencia.com.br/infantil/2019/07/22/matar-a-sede/>>. Acesso em: 20 out. 2019.

SOARES, Verônica. Fungos para a saúde bucal?! *Minas Faz Ciência Infantil*. 10 set. 2019b. Disponível em: <https://minasfazciencia.com.br/infantil/2019/09/10/fungos-para-a-saude-bucal/>. Acesso em: 20 out. 2019.

ZAMBONI, Lílian Márcia Simões. *Cientistas, jornalistas e a divulgação científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso de divulgação científica*. Campinas: Autores Associados, 2001.

PROPOSTAS DE ANÁLISE DISCURSIVA PARA O ENSINO- APRENDIZAGEM DE GÊNEROS DO DISCURSO LITERÁRIO: A AUTORALIDADE

Tiago Éric de Abreu¹

Doutorando em Estudos Linguísticos. Universidade
Federal de Uberlândia (UFU) Uberlândia – MG, Brasil

RESUMO: O objetivo deste artigo é demonstrar a pertinência da Análise do discurso literário para a abordagem das condições sociocomunicativas que atravessam as abordagens dos textos no campo educacional e na pesquisa. São discutidos problemas institucionais associados aos gêneros do discurso para fundamentar a análise da “autoralidade” de obra literária, a partir do quadro teórico proposto pela Análise do discurso francesa (MAINGUENEAU, 2016). A finalidade deste estudo é analisar o modo de inserção dos estudos da linguagem, em particular a Análise do discurso literário, nas práticas institucionais de ensino-aprendizagem que trabalham com gêneros literários. Os conceitos de instâncias de autoria, paratopia e comunidade discursiva (MAINGUENEAU, 2016, p. 320) fundamentam a análise do *corpus*. Efetua-se uma análise do funcionamento da autoria de textos do campo literário. As reflexões deste artigo pretendem servir aos estudos dos gêneros literários, de forma a suscitar novas atividades para os ambientes de ensino-aprendizagem nas universidades e, por consequência, para o ensino básico, haja vista as possibilidades de análise que esta área de estudos (Discurso literário) propõe para o trabalho com gêneros textuais/discursivos.

PALAVRAS-CHAVE: Enunciação. Autoralidade. Educação.

ABSTRACT: The aim of this article is to demonstrate the pertinence of Literary Discourse Analysis to the approach of socio-communicative conditions in the study of texts in the educational field and in research. It is discussed institutional problems linked to the genders of discourse, in order to substantiate the analysis of literary work authorship by the Literary discourse analysis theory (MAINGUENEAU, 2016). The purpose of this paper is to analyse how the Language Studies, in particular, Literary Discourse Analysis, work in institutional learning and teaching practices which deal with literary texts. The concepts of instances of authorship, paratopy and discursive community (MAINGUENEAU, 2016, p. 320) are resources to the analysis of the *corpus*. It is done an analysis of authorship functioning in texts of the literary field. Considering the possibilities that this area of research (Discourse Analysis) proposes to working with genders of texts/discourse.

KEYWORDS: Enunciation. Authorship. Education.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento N° 88887.514017/2020-00.

Introdução

Este estudo mobiliza os conceitos da Análise do discurso literário e coloca questões sobre os estudos da linguagem e sua inserção nas práticas de ensino-aprendizagem de gêneros textuais. Com esta finalidade, serão mobilizados os conceitos de funcionamento de autoria, gêneros de discurso, comunidade discursiva e paratopia (MAINGUENEAU, 2016, p. 320). As reflexões deste trabalho pretendem servir como orientação para os estudos do fato literário nos ambientes de ensino-aprendizagem, sobretudo nas universidades.

Ao demonstrar a aplicação dos conceitos da Análise do discurso ao estudo de textos literários, o intuito é investigar de que modo a apreensão do fato literário, a partir deste quadro teórico, modifica nossa concepção da autoralidade de obras textuais. A partir destas questões, buscarei mostrar a relevância dos estudos sobre o funcionamento da autoria para a análise da semântica global do *corpus* composto por textos do campo literário, e enfatizarei as consequências desta abordagem para o ensino-aprendizagem.

A princípio, situarei o problema e farei uma explanação do quadro conceitual em que o estudo se insere para, em seguida, apresentar a análise e algumas problematizações. Início colocando questões pertinentes às interrelações dos estudos da linguagem e do discurso com as práticas de ensino-aprendizagem de literatura. Em seguida, buscarei reafirmar a tese de que o trabalho com gêneros do discurso literário pode objetivar as competências discursivas, tendo como fundamentação os conceitos da Análise do discurso literário – pensada como uma disciplina de comunicação entre a linguística, ou os estudos da linguagem, a literatura e as ciências sociais. As observações que seguem colocam problemas institucionais e sociocomunicativas que atravessam as práticas de ensino-aprendizagem, do ponto de vista do interdiscurso (MAINGUENEAU, 2005).

Existe um sistema educacional, rede de lugares sociais instituídos por dispositivos sociocomunicativos e vetores discursivos de ordem política e econômica, filosófica e religiosa, que se constitui como institucionalização da divisão social do trabalho; os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem são também interpelados por vários discursos que constituem a semântica legitimadora de um “sistema” educacional.

1. Pesquisa, ensino-aprendizagem, disciplinas, áreas e campos: instituições sociocomunicativas

O universo acadêmico tem adotado historicamente uma política disciplinar de setorização do conhecimento, que corresponde também à gestão das carreiras acadêmicas e profissionais. O modo de organização da universidade é a distribuição das disciplinas em diversos “compartimentos” dentro dos institutos ou faculdades; cada docente-pesquisador, cada posto universitário é etiquetado segundo aquele princípio que rege também o recrutamento. E existe uma distribuição de disciplinas de modo que há correspondência entre ensino básico e ensino superior. A divisão em departamentos e institutos é uma questão meramente administrativa. Nada obstante, os atores destes espaços são levados a crer que tais demarcações correspondem a uma partição efetivo do real, e a “projetar em qualquer transcendente os princípios de classificação que estruturam suas práticas” (MAINGUENEAU, 2006, p. 8).

O fato de, nas últimas décadas, alguns especialistas em literatura rechaçarem os aportes das obras feitas pela semiótica – no decênio 1960-1970 – e pela sociologia do campo literário, de Pierre Bourdieu, evidenciam que a eficácia ilusória daquelas categorias é reforçada pelos mesmos agentes que a contestam: a crença na ameaça de anexação por outra disciplina aproxima e dá coesão aos membros de uma comunidade.

Via de regra, a análise de textos literários é uma atribuição das faculdades de letras, localizadas nos departamentos de linguística e literatura, cujas pesquisas são categorizadas, no Brasil, dentro da grande área “Linguística, letras e artes”. Nas universidades, a literatura é abordada geralmente por professores especialistas em estudos literários, e não por linguistas. A Análise do discurso literário (MAINGUENEAU, 2016) – que, dada esta “topografia” do ensino/pesquisa, ocupa um lugar mais próximo das Humanidades ou Ciências Humanas e Sociais, apesar de sua ligação estreita com a linguística –, não pode ser localizada em uma área universitária específica.

Há um tópico bastante difundido entre as pesquisas que se atêm ao ensino de literatura a partir de certas abordagens dos estudos da linguagem, em que a relação da linguística com a literatura é colocada de forma que o papel da primeira seria fornecer elementos para os especialistas em estudos literários analisarem seus textos. No entanto, da perspectiva da pragmática ou da Análise do discurso literário, essa aceção da relação entre linguística e

literatura é demasiado reducionista. Após a década de 1970, os desenvolvimentos das ciências da linguagem e suas aproximações às ciências humanas e sociais trouxeram a campo propostas renovadas, produzindo outro tipo de relação entre as ciências da linguagem e os estudos dos literários.

Durante a graduação, constatei certa relutância da parte dos professores pesquisadores da área de literatura, que recusavam a utilização de abordagens do texto literário tais como a que Pièrre Bourdieu propõe em “As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário” (1996). Apesar das várias publicações, nas últimas décadas, de estudos do campo literário propondo quebras de paradigmas, em alguns espaços de pesquisa ainda o culto do cânone literário resiste às abordagens que problematizam a relação autor-obra; em parte, as práticas tradicionais de especialização em literatura segue perpetuando a relação exclusiva entre texto e contexto, a singularidade da obra, etc., mesmo após vastas desconstruções epistemológicas, e diante dos novos quadros sociocomunicativos surgidos com as mídias digitais. Se a especialização em estudos literários precisa legitimar a sua eficácia institucional, é compreensível que certa parcela de pesquisadores da área rejeitem uma Análise do discurso literário (MAINGUENEAU, 2010a).

A antiga distinção entre o “fora” e o “dentro” do texto estabelece uma tópica cuja fronteira tem sido guardada desde a estética romântica (século XIX), quando o “tesouro nacional” da literatura se liga fortemente a questões identitárias (mas não somente); ao problema “monodisciplinar” vem somar-se a reprodução de práticas associadas ao território canônico da escrita – grafocêntrico –, enquanto a “literatura” oral e/ou popular permanece em grande parte ignorada (quando esta é estudada, costuma figurar entre os estudos ditos “marginais”, sobre as “minorias”, o negro, os povos originários, a mulher, o imigrante. Isto se dá porque ainda remanesce certa concepção hermenêutica – pra não dizer “hermética” – de obra literária, apesar mesmo das reviravoltas ocorridas no campo literário ao longo do século XX, tanto da parte dos autores e seus posicionamentos, quanto devido às mudanças de *mídium* e suporte implicadas pelas redes digitais. Estas posturas institucionais que atravessam a atitude dos educadores/pesquisadores explicam, em parte, algumas das dificuldades existentes no âmbito do ensino-aprendizagem.

2. Mecanismos institucionais e abordagens do texto

Em um artigo publicado na *Acta linguistica Hafniensia*, Maingueneau (2010b, p. 2) sumariza as principais abordagens históricas da obra literária. Até a década de 1960, estudou-se literatura a partir da retórica de herança clássica, que tendia a analisar os textos estabelecendo conexões sistemáticas em termos de “procedimentos” e “efeitos” em uma audiência – uma espécie de estilística “atomística” para a qual o texto seria o resultado do uso correto das ferramentas linguísticas empregadas pelo autor segundo as necessidades de “seu” estilo, ferramentas que são descritas por especialistas em estilística pela seleção de categorias relevantes da retórica ou gramática descritiva. Outra abordagem estilística, associada à estética romântica, tende a considerar a obra literária como “expressão” da consciência do autor, o qual representaria no texto sua “visão de mundo” – este ponto de vista tende a ressaltar a unicidade de cada obra, considerando-a como um universo em si mesma.

A partir da década de 1960, a crítica literária contrasta com as abordagens anteriores, estabelecendo contato mais específico com a linguística. De acordo com Maingueneau (2010b, p. 4),

O estruturalismo literário, assim como os formalistas russos, declarava se apoiar na linguística para desenvolver uma verdadeira ciência do texto literário. Mas, se linguística quer dizer ‘uma disciplina que estuda as propriedades da linguagem humana’, pode-se facilmente observar que a maioria das pesquisas estruturalistas não trabalhavam com categorias tais como ‘adjetivo’, ‘frase’, ‘aspecto’, ‘determinação’, ‘foco’, etc., nem com categorias como dialeto, variação, acento, etc. Na realidade, as noções mais usadas eram ‘paradigma’, ‘sintagma’, ‘conotação’, ‘padrão’, etc. Muitos especialistas em literatura denunciavam a linguística como ‘imperialista’; mas tratava-se de um imperialismo da semiótica, não da linguística. Os campos mais desenvolvidos pelo estruturalismo literário eram a narratologia, a poética (no sentido estrito de uma ciência do verso) e lexicologia².

² “Literary structuralism, like Russian formalists, claimed to take on modern linguistics to develop a true science of literary text. But if linguistics means “a discipline that studies the properties of Human language”, it can easily be observed that most of structuralist research did not work with categories such as “adjective”, “phrase”, “aspect”, “determination”, “focus”, etc., neither with categories such as dialect, variation, stress, etc. In reality, the notions that were mainly used were “paradigm”, “syntagm”, “connotation”, “pattern”, etc. Many specialists of literature denounced linguistics as “imperialist”; but it was an imperialism of semiotics, not one of linguistics. The fields most developed by literary structuralism were narratology, poetics (in the narrow meaning of a science of verse) and lexicology”. (Tradução minha. Todos as traduções de textos não publicados em língua portuguesa são de minha autoria).

O analista do discurso entende que a única área da linguística realmente trabalhada pelo criticismo estruturalista era a lexicologia: as redes lexicais eram supostamente representativas das obras de que eram extraídas, apesar de geralmente não serem associadas à estrutura dos textos. Pela aplicação dos métodos da lexicologia estrutural e da estatística lexical, a crítica literária estruturalista se favorecia da linguística estrutural, focada no signo, o que, paralelamente, simplificava a interpretação sociológica ou psicológica dos textos.

Cito outro trecho do artigo de Maingueneau:

O estruturalismo mudou nossa maneira de considerar a relação texto-contexto. Até este ponto, esta relação não é de todo enigmática: recorrendo à psicologia popular ou à sociologia, não era difícil dizer que um escritor estava ‘influenciado’ por este ou aquele evento traumático em sua vida, ou que o romance ‘refletiu’ as preocupações do grupo ao qual o escritor pertencia, assim por diante. Porém, da década de 1960 em diante, a relação texto/contexto se tornou problemática; buscava-se desesperadamente por uma ‘teoria’ da ‘articulação’ entre texto e contexto. Ao menos se alegava procurar por esta articulação; pois é de se supor que os teóricos se deram por satisfeitos com a secreta impossibilidade de tal teoria: isso demonstra que os departamentos de Humanidades – aos quais praticamente todos pertenciam – eram autônomos, e que as obras literárias estariam fora do alcance das ciências humanas ou sociais (MAINGUENEAU, 2010b, p. 5).

Pode-se dizer que o modo como a produção de pesquisas está atrelada às práticas constitutivas de campos territorializados ligados à rotina burocrática dos departamentos e institutos, tem por efeito moldar as abordagens no campo do ensino-aprendizagem conforme as fronteiras institucionais. A abordagem sociológica ou sociopoética mostrou-se insuficiente ao reduzir a literatura ao seu aspecto “exterior”, contextual, histórico. Já a abordagem imanentista, que considera a textualidade da obra autotélica, representa o texto como algo fechado em sua interioridade como um fim em si mesmo, portanto, destacado dos eventos de seu “entorno”. A análise do discurso literário, área surgida na década de 1990, propõe uma abordagem distinta da redução textualista e da redução sociohistórica da obra. A finalidade desta abordagem, conforme Maingueneau coloca na obra “Discurso literário” (2016, p. 323), é “reconhecer em sua integralidade o evento enunciativo”. Este deslocamento tanto tem consequências necessárias para as práticas pedagógicas nas universidades, como pode, também, servir de pretexto para problematizar a percepção do fato literário tal como ele é trabalhado nos espaços escolares.

A instituição de ensino-aprendizagem e pesquisa, quaisquer sejam suas falas, fala dela mesma, haja vista que, através de uma espécie de “performatividade generalizada, sua enunciação realiza o que ela diz pelo simples fato de dizê-lo” (MAINGUENEAU, 1997, p. 63). O fato mesmo de o sujeito estar inscrito na cena pedagógica faz com que ele atinja o espaço da racionalidade governante, disciplinadora. O termo “escola”, por sua vez, não é unívoco. Ele remete tanto a lugares e práticas, a uma instituição, como também à escola que se legitima ao enunciar.

É perceptível, nas práticas históricas de ensino da literatura no Brasil, que muitas das abordagens em escolas e universidades foram balizadas pela concepção de obra advinda da estética romântica, que recebe os textos canônicos, consagrados por certa camada da sociedade, como entidades representantes da “boa literatura”; nesta ideia repousa também uma concepção implícita de língua literária, cujo código, a princípio, compartilhado com um reduzido número de “iniciados”, tornou-se, a partir da obra fundadora de Luís de Camões, prototípico da escrita “cult”, que não só institui um registro do português de prestígio, como legitima a língua, a história e a identidade de uma nação.

O código linguageiro validado no Brasil com as práticas literárias do romantismo (século XIX) tornou-se paradigmático da associação entre pátria, língua literária e história nacional, e trouxe consigo também categorias estéticas análogas às instituídas pelo romantismo europeu. Dentre os valores ideológicos da estética romântica, o principal é o conceito de obra como criação de um subjetividade singular, que ainda permeia o ensino de literatura no Brasil, inclusive nas universidades. Há também certa concepção de “classe literária” – que equivale a uma “comunidade discursiva”³ formada por escritores, críticos, leitores, editores e outras instituições (MAINGUENEAU, 2016) – a qual contribuiu para que se entronizassem certos textos como exemplares prototípicos de obras “genuínas”, frutos do “gênio” do escritor, de modo que não se questionou, por muito tempo, seu status de produtos discursivos de uma sociedade, nem os mecanismos institucionais que os tornavam possíveis. Um destes mecanismos constituintes, por exemplo, na apreensão do discurso literário, é o de “funcionamento de autoria”, a ser abordado na próxima seção deste trabalho.

³ Não é apenas através de efeitos textuais, escreve Dominique Maingueneau (1997, p. 64) que o discurso produz uma “cena enunciativa eficaz, mas por sua inscrição em uma comunidade, correlato do discurso [...]. Não é possível escapar à mistura radical dos conteúdos e da instituição. A comunidade discursiva e a formação discursiva conduzem uma à outra indefinidamente”. Entenda-se “formação discursiva” como “posicionamento” no interior do campo.

3. O quadro teórico da Análise do discurso literário

Para Maingueneau (2016, p. 320), a paratopia criadora implica uma dupla relação: com a sociedade e com a instituição literária. A Análise do discurso literário – distinta das abordagens tradicionais do texto, que raciocinam em termos de uma oposição entre o cerne do texto e seu entorno –, estabelece seus estudos a partir da assunção do fato literário considerado como gênero do discurso, a partir, portanto, do estudo das condições de sua emergência, as que tornam possíveis as obras, cuja materialidade linguística é um eixo constitutivo.

Ao afirmar que “é preciso renunciar aos esquemas geométricos elementares (interior/exterior, centro/periferia do texto)”, um dos problemas que Maingueneau (2016, p. 321) coloca, a respeito das abordagens estabelecidas, é que esta tradição de “leituras e interpretações” do texto literário se funda em um argumento persuasivo que envolve a classificação das obras literárias tendo como critério a sua “singularidade”. Esta categoria, no entanto, não é algo evidente e a pergunta que se coloca é: este critério se aplicaria, da mesma forma, a uma literatura de gêneros – soneto de Camões, poesia galego-portuguesa, cantigas de amigo, romance de folhetim, poesia de cordel, repentes métricos –, e à estética pós-romântica?

Ante a insuficiência de vários critérios que tendem a separar um campo de estudos específico para os intérpretes “qualificados”, herdeiros das operações filológicas que, em tese, emprenderiam um estudo “propriamente literário” dos “conteúdos”, podemos considerar que o argumento da “singularidade” das obras é utilizado como pretexto para se resguardar o “tesouro” do textos literários da análise linguística e seu trabalho “manual” sobre os mecanismos de produção semântica, reservando o sentido “belo e sublime” – para usar a expressão kantiana ironizada por Dostoiévski em “Memórias do sobsolo” (2009) –, para os especialistas assim dotados da “chave” hermenêutica.

A “leitura literária”, em termos de interpretação, é legítima (e tem sido feita em textos filosóficos, religiosos e pela psicanálise, etc.). Contudo, nos termos do analista do discurso, “não é mediante uma oposição entre o cerne e o centro do texto e seu entorno que se pode formular a diferença entre os dois empreendimentos” (MAINGUENEAU, 2016, p. 321). As diferenças entre as abordagens dos estudos literários e da Análise do discurso literário não se resumem à oposição “quadro comunicacional” versus “núcleo do texto”. Logo, a análise dos textos, que remete à inserção do escritor no espaço literário, à cena de enunciação e a um

posicionamento, é próprio da abordagem interdiscursiva, que renuncia às oposições geométricas elementares, tais como “periferia/centro” e “exterior/interior” dos textos.

3.1 Instâncias de enunciação e posicionamento

O conceito de “embreagem paratópica”, proposto por Maingueneau (2016), permite rever os enunciados literários com base nos elementos da língua e do discurso, os quais tornam possíveis e ancoram sentidos que se constroem na produção/recepção/gerenciamento das obras. A expressão “embreagem paratópica” se refere, pois, àqueles elementos linguístico-discursivos que ancoram a paratopia do autor com relação à sua obra, isto é o posicionamento que investe o texto em um lugar paratópico, de difícil inserção tópica (relativa a um lugar sociodiscursivo), e às condições que o enunciador cria a fim de legitimar a própria obra, através dos mecanismos de inscrição e espaços de subjetivação.

Considerar a literatura como prática discursiva, significa apreendê-la como enunciação e como instituição, ou ainda, conforme Mussalim (2018, p. 588), como “vetor de um posicionamento”; isto significa considerar os textos literários como enunciados de sujeitos “socialmente inscritos em condições históricas de produção de sentidos”. Para a análise de enunciados literários, portanto, pode-se questionar: o que seria a situação de enunciação de uma obra? Como todo enunciado, a obra literária implica uma situação de enunciação que, pela abordagem da ordem do discurso, não pode ser interpretada apenas como as circunstâncias “contextuais” de sua produção, ou seja, aquelas de ordem sociohistórica tão somente. As circunstâncias de produção da obra literária não têm a ver somente com ela ter sido redigida em certo período, em determinados lugares, por tais indivíduos.

A instituição literária produz sentidos constituindo-se em um espaço de subjetivação, isto é, de constituição de imagens autorais. O processo de inscrição se dá, segundo Mussalim (2014, p. 23), na enunciação de uma determinada “identidade criadora”. A Análise do discurso literário reconhece três formas de subjetividade ligadas à autoralidade: *pessoa*, *escritor*, e *inscritor* – a pessoa é a instância de enunciação passível de biografia; o escritor, o ator do espaço literário, dotado de uma trajetória que liga uma imagem autoral às obras; e o inscritor, o sujeito da enunciação. Cada uma dessas instâncias é atravessada pelas outras (MAINGUENEAU, 2016, p. 136).

Podemos pensar, com Maingueneau (2016, p. 137), que a identidade autoral não está restrita a uma posição, uma substância ou um suporte; logo, não se pode isolar ou reduzir as instâncias de enunciação a um de seus três aspectos – de escritor, de pessoa e de inscritor – mas toma-los em suas imbricações. A história literária, seja ela psicologizante ou sociologizante, tende a resumir a instância de enunciação à pessoa; as pesquisas sobre instituições soem reduzi-la ao escritor; enquanto os estudos que privilegiam a centralidade da obra e do texto restringem-se à instância do inscritor.

Em “Discurso literário” (2016, p. 137), Maingueneau descreve que o *inscritor*, especificamente, é aquele que desenvolve estratégias no espaço literário, e se enuncia “através de um posicionamento no campo literário e um certo modo de presença/ausência na sociedade”; o inscritor, portanto, seria tanto o enunciador de um texto específico como “o ministro da instituição literária, que confere sentido aos contratos implicados pelas cenas genéricas e que delas se faz o garante”. Cito as palavras do analista do discurso:

Suporte de um ato de discurso socialmente reconhecido, a obra é enunciada através de uma instituição, no caso, um gênero de discurso determinado que ele próprio, num nível superior, mobiliza essa vasta instituição que é a Literatura. As condições de enunciação vinculadas a cada gênero correspondem a outras tantas expectativas do público e antecipações possíveis dessas expectativas pelo autor (MAINGUENEAU, 2001, p. 122).

O pesquisador francês afirma, dentre outras coisas, que a constituição de um público expectado já está incorporada na enunciação, isto é, concebe-se de antemão uma imagem de leitor esperado, cujas marcas estão presentes no processo de inscrição, o que, aliás, é uma forma de gerenciamento da obra. Assim como para a literatura não há um diploma reconhecido que confira o direito à palavra – diferente, por exemplo, da medicina –, cada posição do campo literário, segundo as próprias dimensões, define o que é um autor legítimo. Isso determina quem tem o direito de enunciar. Ao propor um dispositivo de análise do texto literário, Maingueneau entende que os “meios” literários são fronteiras:

A existência social da literatura supõe ao mesmo tempo a impossibilidade de ela se fechar em si mesma e a de se confundir com a sociedade “comum”, a necessidade de jogar com esse meio-termo e em seu âmbito. Não que a literatura tenha um funcionamento incompatível com outros domínios de atividade [...], mas é preciso considerar igualmente seus poderes de excesso. Enquanto discurso constituinte, a instituição literária não pode de fato pertencer plenamente ao espaço social, mantendo-se antes na fronteira entre a inscrição em seus funcionamentos tópicos e o abandono a forças que excedem

por natureza toda economia humana. Isso obriga os processos criadores a alimentar-se de lugares, grupos, comportamentos que são tomados num pertencimento impossível (MAINGUENEAU, 2016, p. 92).

Decorre daí que a literatura não se encerra em um território, mas é comparável a uma rede de lugares na sociedade. Consequentemente, as comunidades discursivas engendradas em torno dos textos e sua recepção, encarrega-se de gerir as obras, as imagens dos autores e legitimar os sentidos que serão válidos em um lugar e um tempo caracterizados segundo o funcionamento sociodiscursivo das instituições gestoras a que se afiliam seus membros – Universidade, clube de leitores, editoras, academias de letras.

4. Análise de textos do campo literário

Apresentarei, a seguir, uma análise discursiva do funcionamento de autoria e da imagem de autor, em eventos enunciativos literários.

De acordo com Abreu (2017, p. 100), um discurso humanista se inscreve nos textos do educador e poeta indiano Rabindranath Tagore (1861-1941). Laureado pelo Nobel de Literatura em 1913, ele criou em diversos gêneros, tais como a poesia, o ensaio filosófico, romances, reunidos por editores em volumosos tomos sob o título *The English writings of Rabindranth Tagore* (2012), juntamente com cartas pessoais. Um discurso humanista atravessa esta obra, que, embora em distinto lugar sociohistórico, comunica-se com o humanismo das obras renascentistas (como o “Discurso sobre a dignidade humana”, de Pico della Mirandola) e na obra de alguns psicólogos do século XX, como Carl Gustav Jung, Roberto Assagioli, entre outros –, discurso do qual sobressai a representação das virtudes humanas; apesar da crença no valor da humanidade, as valências semânticas do posicionamento do autor no campo são tais que o sema “humano” assume, alternadamente entre os enunciados, os valores negativo e positivo:

Os tentáculos serpenteantes de um utilitarismo reptiliano com que o Ocidente agarrou todas as vulneráveis e suculentas porções do Oriente, estão provocando sofrimento e indignação nos países orientais. O Ocidente vem até nós, não com a imaginação e simpatia que criam e unem, mas com uma paixão truculenta – a paixão do poder e riqueza. [...] a ideia coletiva dominante nos países ocidentais não é criativa. ela está pronta para escravizar ou matar indivíduos, drogar uma grande sociedade com veneno que mata a alma, obscurecendo todas suas perspectivas com a névoa negra da estupefação, e castrando comunidades inteiras de homens até o último grau de impotência. Ele precisa inteiramente de força espiritual para se integrar e harmonizar; ele perdeu o senso da grande personalidade humana (TAGORE, 1922, p. 98).

Neste texto escrito em no período pós Primeira Guerra Mundial, é perceptível a oposição dos pares de semas /Ocidente/ /Oriente/, /poder/ /impotência/, /criação/ /escravização/, /força espiritual/ /paixão do poder/, /integrar/ /harmonizar/. No campo semântico assim constituído, a forte oposição do termos entre os enunciados faz notar a tensão, a polarização em que o “nós” se identifica com os valores humanistas e as tradições, enquanto o “ele” representa o imperialismo/colonialismo.

Cito ainda outros dois trechos: “criação é a revelação da verdade através do ritmo das formas” e “todo nosso conhecimento das coisas é o conhecimento de sua relação com o Universo” (TAGORE, 1922, p. 6), os enunciados são definições típicas do *ethos* sábio. O termo “universo” (e, por consequência, “universal”, “unidade”) possui uma valência específica neste tipo de discurso, pois o posicionamento do escritor é justamente o de conciliação, atitude daquele que se posta entre os dois *polos da polêmica*.

Alguns dos valores semânticos deste discurso são perceptíveis igualmente em textos de autores contemporâneos sobre física quântica, em que há a tendência à mediação entre certos espaços discursivos da ciência, da religião e da literatura. Como sói ocorrer com as produções de autores consagrados, a semântica global que deriva do posicionamento de Tagore no interior do campo literário é também investida pelas intervenções da comunidade discursiva constituída em torno aos textos. A obra, gerenciada pelos editores, conta diversos gêneros do discurso: poemas, dramas teatrais, palestras, romances, novelas, artigos, ensaios, cartas, que apresentam distintos regimes de enunciação; em um estudo mais abrangente, além do alcance deste artigo, será possível demonstrar as imbricações das diferentes instâncias de autoria, bem como o modo de constituição da imagem de autor na gestão da obra pelo editores, comentadores, etc.

Os sinais da gestão da obra pela comunidade discursiva (MAINGUENEAU, 2016) se fazem ver nos procedimentos de tradução utilizados: por exemplo, o romane *Çaturanga*⁴ (1914) foi vertido para o português pela poetisa brasileira Cecília Meireles, a partir de uma tradução francesa do original bengali. As traduções acrescentam camadas de sentido aos textos originais e são parte da difusão da obra por regiões além daquelas condições primeiras de sua produção; esta comunidade discursiva de diferentes estratos sociohistóricos, por sua vez, influi sobre a gestão da obra.

⁴ A grafia “Ç” representa um fonema da língua bengali do norte da Índia que corresponde a [tʃ], ou ao “ch” do espanhol (*charla*), ou mesmo ao “tchau” português.

Por consequência, o “autor” não é o gestor exclusivo da própria obra, mas que ela vai sendo projetada a outros universos discursivos que modificarão as imagens de autor, segundo a apresentação, o formato, os prefácios, notas de rodapé, escolhas tradutórias, características intrínsecas às línguas, e em decorrência de cada *mídiu*m diferente ao qual os textos são vertidos; por exemplo: a transcrição de palestras do escritor em Harvard, seus diálogos com Einstein, Gandhi, Mussolini, etc. são textos orais que, na “tradução” à escrita adquirem outros valores semânticos. Ademais, apresentados na série de uma coletânea de obras reunidas, em volumes encadernados em capa dura, tais textos adquirem outro status, o de relíquia e patrimônio, e outras características decorrentes da gestão da obra, que são, igualmente, constitutivas de sua semântica global.

Todas estas considerações da ordem do discurso são relevantes também para os estudos linguísticos e literários, pois podem ser problematizados por estes campos, através do quadro de conceitos proposto pela Análise do discurso literário, que aborda os enunciados literários tendo como referência o sistema de restrições semânticas e as condições de emergência e circulação dos textos. Na abordagem da Análise do discurso literário é pertinente considerar o problema dos discursos constituintes, isto é, aqueles que validam o que dizem a partir de uma autolegitimação constitutiva de seus enunciados. Os enunciados literários instituem sua autolegitimação através da cenografia que inscrevem. Na obra de Tagore, o status poético reclama seu direito frente aos sistemas lógicos:

The meaning of the living words that come out of the experiences of great hearts can never be exhausted by any one system of logical interpretation. They have to be endlessly explained by the commentaries of individual lives, and they gain an added mystery in each new revelation. (“O sentido das palavras vivas que surgem das experiências dos corações grandiosos jamais poderá ser esgotado por nenhum sistema de interpretação lógica. Ele terá de ser indefinidamente explanado pelos comentários de vidas individuais, e se revestirão de novos mistérios a cada nova revelação (TAGORE, 1915, p. viii).

O texto enuncia no campo semântico do “sentido”, em que o valor “mistério” e “revelação” possuem uma relação específica, que denota o atravessamento dos campos literário, religioso e filosófico, sobretudo se levarmos em conta que, conforme o escritor mexicano Octavio Paz escreve no ensaio “Vislumbres da Índia” (1997, p. 161), “na Índia, a filosofia dependeu sempre da religião; foi uma exegese, não uma crítica”. Isto significa, também, que os valores “filosofia” e “religião” possuem valências históricas e culturais específicas, de modo

que, na literatura indiana, estes campos não demarcam fronteiras da mesma forma como se dá nas culturas “ocidentais”.

Ao referir-se ao termo sânscrito correspondente à ideia análoga de “Criador”, o discurso religioso indiano dos *rishis* (sábios), nos textos dos “Upanixades” (textos filosóficos do século VI a.C.) utilizam a palavra *Brahman*, e assim caracterizam o deus como sendo *kavi* – “poeta” (GOSWAMI, 2006b, p. 98). O posicionamento de Tagore inscreve as imagens do poeta/criador e sábio em um regime de subjetivação em que as instâncias *escritor*, *inscritor* e *pessoa* se fundem.

What divine drink wouldst thou have, my God, from this overflowing cup of my life?

My poet, is it thy delight to see thy creation through my eyes and to stand at the portals of my ears silently to listen to thine own eternal harmony?

Thy world is weaving words in my mind and thy joy is adding music to them. Thou givest thyself to me in love and then feelest thine own entire sweetness in me (TAGORE, 1997, p. 83).

(“Que divina ambrosia Tu me darás, meu Deus, da transbordante taça da minha vida?

Meu poeta, é o seu deleite ver sua criação através de meus olhos e se postar ante os portais de meus ouvidos silenciosamente para ouvir a própria harmonia eterna?

O mundo está tecendo palavras em minha mente e teu júbilo é melodiá-las. Tu te doaste a mim no amor, e em mim então sentiste tua inteira doçura”.)

Quanto à instância de autoria *pessoa*, a obra literária de Tagore inscreve um posicionamento enigmático, o que é constitutivo de sua semântica, pois, posicionando-se no campo literário, o autor legitima sua enunciação validando-a no interdiscurso com as diversas instituições filosófico-religiosas da Índia. Do ponto de vista interdiscursivo, o enigma e a vagueza dos enunciados poéticos contrapõem-se ao dogmatismo objetivista inglês (a Índia era ainda, na época de Tagore, colônia inglesa).

À imagem de autor atrelada à obra de Tagore aderem, entre tantas outras, as figuras do orador, do sábio, do mestre (*gúru*). A fala do mestre⁵ espiritual é dialógica e incorpora os *ethé* irônico e sábio, de maneira análoga à filosofia socrática, cuja pedagogia maiêutica consiste em fazer falar por meio de perguntas. Ademais, postura de uma orador que enuncia para uma vasta comunidade discursiva, incorpora-se, nos textos de Tagore – sobretudo àqueles que são

⁵ Na Índia, o ensino tradicional milenar, sobretudo nas artes, dança-teatro e música, acontece em uma relação específica entre o guru (mestre) e o aprendiz, sendo esta a forma arquetípica da transmissão do conhecimento na tradição aural (ABREU, 2017).

transposições de conferências pronunciadas por ele em países diversos –, de forma a caracterizar um tipo de gestão da própria obra. Os textos ensaísticos do autor, e também os poéticos – sobretudo as canções –, inscrevem-se em gêneros nos quais preponderam os elementos da oralidade, da vocalidade, da “atualidade” performática, pois os enunciados incorporaram referências à situação de enunciação (embreagem linguística); neles estão em ação, especialmente, as instâncias *pessoa* e *escritor* (MAINGUENEAU, 2016, p. 214).

A noção de gênero do discurso implica a ação de dispositivos sociohistóricos de regulação comunicacional, que podem ser referidos através das metáforas do “jogo”, “contrato” e “ritual” (MAINGUENEAU, 2002, p. 22). E estes dispositivos sociocomunicacionais, no caso dos gêneros literários, decodificam e estabilizam valores semânticos específicos que circulam e são recodificados em uma comunidade discursiva, formada principalmente por editores, leitores e críticos, que reproduzem e institucionalizam as falas do autor, acreditando-se guardiães de seu legado, com discordâncias e unanimidades relativas quanto à “interpretação” de seus textos, quanto à imagem do autor, etc.

Cabe notar, antes de apresentar a próxima análise, a ressalva de que o discurso não se vale apenas de efeitos textuais para produzir eficazmente a cena enunciativa; a comunidade discursiva funciona como um correlato do discurso, e é nela que se dá sua inscrição.

Outro texto da obra de Tagore em inglês apresenta uma conjunção de semas que, aparentemente, constitui um paradoxo: “universal” e “individual” – *when a man attains his highest end by **merging** the individual in the universal, he becomes free from the thralldom of pain* (“quando um homem alcança sua meta suprema fundindo o individual no universal, ele se torna livre da escravidão do sofrimento”). O dicionário *Password* (1999, p. 326) traz as seguintes definições para o verbo inglês *merging* (*to merge*):

1. *to (cause to) combine or join: The sea and sky appear to merge at the horizon* (“O mar e o céu parecem fundir-se no horizonte”). * **fundir(-se)**. 2. (*with into*) *to change gradually into something else* (“transformar-se gradualmente em outra coisa”): *Summer slowly merged into autumn*. (“Lentamente, o verão se transformou no outono”) * **fundir(-se)**. (*with into etc*) *to disappear into* (*eg a crowd, background, etc*): *She merged into the crowd*. * **fundir(-se)**”.

Já o dicionário *Michaelis* (2009, p. 213) explica sucintamente o termo *merge*: “fundir. ser absorvido”. No primeiro sentido, poderia ser traduzido por “misturar-se”, ou, até mesmo, “mergulhar”, “dissolver-se”, embora não pareça ser esse o caso, pois “misturar-se” sugere, no

contexto, a ideia de juntar-se a, sem deixar de ser o que se é. Esta interpretação é confirmada pelo trecho – em que transparece a noção de “indivíduo” que, nada obstante, alarga-se para além das fronteiras de uma individualidade, e instaura a objetivação da subjetividade, ou universalização do singular. A instância que se inscreve no morfema “eu” encena um sujeito, mas responde por uma coletividade de sujeitos, a voz das instituições tradicionais, que incorpora um *ethos* sábio.

Mas, conforme escreveu Maingueneau (2005, p. 85): “como no caso do vocabulário, o importante não é o tema, mas seu tratamento semântico”. Consideremos o trecho: *This knowledge is a joy to us, for the knowledge is one of the channels of our relation with the things outside us; it is making them our own, and thus widening the limit of our self* (“Este conhecimento é uma alegria para nós, pois o conhecimento é um dos canais da nossa relação com as coisas fora de nós; o conhecimento nos faz apropriar-nos das coisas, e assim, expande os horizontes da nossa personalidade”) (TAGORE, 2012, p. 303). No fragmento de texto citado, a imagem de público implícita na enunciação corresponde a uma coletividade; através da instância *inscritor*, os enunciados se dirigem a muitos, e a fala deste *inscritor* os representa. Ao enunciar na primeira pessoa plural – o pronome “nós” – ocorre a encenação de uma intimidade compartilhada, típica das vertentes estéticas românticas do século XIX. Ademais, a instância *escritor* se mostra como um “conciliador” e um “porta-voz”; os enunciados abrem espaço à colocação polifônica das falas do *outro* (ou seu simulacro) de maneira dialógica, as quais o texto não refuta, mas expõe com a finalidade de legitimar o próprio posicionamento. O uso da primeira pessoa do plural, ainda, tem o efeito sociocomunicativo do carisma místico e, portanto, representa a postura do *auctor* Tagore, cuja obra abre ao Ocidente os “tesouros” do Oriente, defende as nações ameaçadas, e responde pela “voz” de seu povo (o conceito de *auctor* será explicado adiante).

Aqui se apresenta o problema da paratopia discursiva. A paratopia é descrita por Maingueneau (2001, p. 62) como uma forma de posicionar-se em um “entrelugar”. Por mais se aproxime da ideia de um “eu soberano”, o estatuto do enunciador oscila entre um “autor-responsável”, um “autor-ator” e o *auctor*. O “autor-responsável” representa a “instância de estatuto historicamente variável que responde por um texto”; o “autor-ator” é aquele que gere uma trajetória ou uma carreira, “organizando sua existência em torno da atividade de produção de textos”. “*Auctor*” refere-se ao autor como correlato de uma obra maior (*Opus*)

(MAINGENEAU, 2010c, p. 30). Logo, as instâncias de autoria estão imbricadas de forma inextricável umas das outras.

Considerando os textos de Tagore como eventos sociocomunicativos, o enunciador compõe a cena de enunciação dirigindo-se a um público vasto, em língua inglesa, dentro e fora da Índia, na Inglaterra e Estados Unidos, Japão China, Rússia, França e Espanha, para cujos idiomas há diversas traduções. Ele se coloca, assim, como um interlocutor qualificado, um porta-voz do universo de sentido indiano para as instituições ocidentais, um mediador entre as instituições discursivas orientais e a lógica argumentativa do Ocidente; incorpora, por isso, o *ethos* sábio, ponderado, que marca sua enunciação.

A instância *escritor* mostra o *ethos* intermediador, diplomático, na obra do indiano; ademais, as três instâncias de autoria se atravessam de tal forma que, no texto de Tagore citado a seguir, os pronomes “nós “ e “nosso” se inscrevem como a própria fala coletiva do povo, da nação: *Our voice is not the voice of authority, with the power of arms behind it, but the voice of suffering which can only count upon the power of truth to make itself heard* (“Nossa voz não é a voz da autoridade, que tem o poder das armas atrás de si, mas a voz do sofrimento que pode contar apenas com o poder da verdade para se fazer ouvida”) (TAGORE, 2012, p. 378).

Cada instância autoral – *pessoa, escritor e inscritor* – encena a atitude ética que valida e legitima a enunciação: as falas da obra de Tagore incorporam a atitude moralizante típica de um discurso profético, cujo protótipo ocidental são os textos dos profetas do Antigo Testamento. A postura dos enunciadores proféticos bíblicos, que os convertia em críticos contundentes da hipocrisia dos governantes e fariseus, era também conhecida pelo escritor indiano, conforme se lê em seus escritos ensaísticos. O enunciador, portanto, posiciona-se como crítico legítimo, constituindo valores semânticos específicos para os semas nação, identidade, cultura e educação (TAGORE, 2012, p. 376; 459).

Se considerarmos a análise de Abreu (2017, p. 101), nos textos assinados por Tagore, sobrepõem-se e se imbricam as imagens autorais do conferencista internacional, do escritor de romances e teatro, do proprietário de terras, do mestre espiritual, do professor de jovens e crianças, e a do cantor-poeta popular da Bengala Ocidental. No trecho a seguir, a instância de enunciação *pessoa* aparece em primeiro plano; em uma carta pessoal de Tagore, a imagem do mestre e guia é sobreposta pela do filósofo autocognoscente, à maneira socrática:

Preaching I must give up, and also trying to take up the role of a beneficent angel to others. I am praying to be lightened from within, and not simply to hold a light in my hand.

(“Devo deixar de pregar e também de tentar fazer o papel de anjo beneficente dos outros. Estou orando para ser iluminado a partir de dentro, e não simplesmente segurar uma tocha na mão”) (TAGORE, 2012, p. 237).

Com uma postura que incorpora o *ethos* franco, a atitude confessional do enunciador denota aquelas propriedades genéricas da carta pessoal (em que o texto citado foi originalmente produzido). No entanto, sua transposição e publicação através do *mídiu*m livro altera o status do texto e, conseqüentemente a semântica constitutiva de seus enunciados. A obra de Tagore é, logo, popularizada por traduções e pelas aparições do autor em pronunciamentos públicos no âmbito da política pacifista; o *ethos* que impõe às suas falas incorpora a postura do representante da Instituição escolar que ele fundou na Índia – a imagem do educador visionário se soma à do poeta místico, porta-voz do que há de universal no humano – o que denota do próprio nome dado à sua instituição educacional: *Vishva Bháratí* (“Voz universal”) – e assim o escritor constrói sua lenda pessoal.

Considerações finais

Busquei apresentar, de forma sucinta, uma análise da semântica global da obra de Tagore. Há de se considerar de forma mais abrangente, ainda, as condições de emergência de seus textos, surgidos, de acordo com Abreu (2017a, p. 101) no diálogo e posicionamento tanto ante as tradições populares quanto diante da tradição erudita filosófico-religiosa indiana, o que reafirma a tese de que a enunciação na obra de Tagore se configura nas fronteiras entre os gêneros do discurso, o que contribuiu para heterogeneidade constitutiva das comunidades discursivas surgidas em torno de sua obra.

E sobre os eventos enunciativos inscritos no interdiscurso com as tradições populares, é válido afirmar ainda, considerando os estudos de Heinrich Zimmer (1986, p. 21), que “as narrativas tradicionais aparecem frequentemente nos discursos dos sábios orientais, circulam no saber comum do povo” e são conhecidos por muitos desde a infância. A obra de Tagore se impõe de maneira dialógica com relação às tradições populares, o que de certa forma caracteriza a imagem do autor presente já no processo de inscrição. Isto mostra que, semelhante àqueles fenômenos sociodiscursivos do culto à personalidade, o *auctor* Tagore – isto é, aquela instância autoral associada a uma *Opus*, uma obra maior que leva seu nome –, representa não só um autor

do campo literário, ou uma identidade criadora que responde por uma obra, mas uma *pessoa* dotada de biografia e de um status sociológico, que possui marcas bem definidas na enunciação.

As observações feitas neste estudo podem somar-se ao trabalho acadêmico não apenas de pesquisa como também às práticas de ensino-aprendizagem, a fim de que os professores em formação reconheçam a validade desta abordagem e mobilizem as possibilidades de análise de gêneros textuais que ela propõe. Busquei, portanto, demonstrar a imbricação das instâncias de autoria em uma análise do discurso literário, área que está ainda em desenvolvimento e, portanto, a abordagem empreendida neste artigo se caracterizou pela abertura de possíveis caminhos analíticos para aplicação dos conceitos, os quais precisam ser mais amplamente explorados, revistos e completados com novas observações do fato literário e das condições de surgimento das obras. É, portanto, uma abordagem recente que, desde a década de 1990 procura se estabelecer em contato com outras áreas, haja vista que um aspecto que caracteriza a Análise do discurso desde seu surgimento é sua atividade constitutivamente “interdisciplinar”.

Referências

- ABREU, T. E. Poesia além do espaço e do tempo: hinos epifânicos na lírica do Ocidente e do Oriente. **MIGUILIM**, v. 6, p. 98-111, 2017. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/1180>. Acesso em 13-05-2020.
- BOURDIEU, Pièrre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Trad. Maria Lucia Carvalho. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1996.
- DOSTOIEVSKI, Fyodor Mikhailovich. **Memórias do subsolo**. Trad. Boris Schaiderman. 1. ed. Editora 34, 2009.
- GOSWAMI, Amit. **Janela visionária**. Tradução de Paulo Sales. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- MAINGUENEAU, Dominique. Analyse du discours et champ disciplinaire. **Questions de communication**, n. 18, 2010a. Disponível em: journals.openedition.org/questionsdecommunication/422. Acesso em 22-03-2020.
- MAINGUENEAU, Dominique. Analysis of an academic genre. **Discourse Studies**, vol. 4, p. 319-341, 2002. Disponível em: <http://dominique.maigneueau.pagesperso-orange.fr/texte02.html>. Acesso em 22-04-2020.

- MAINGUENEAU, Dominique. Les deux cultures des études littéraires. **A contrario**, vol. 4, p. 8-18, 2006. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-a-contrario-2006-2-page-8.htm>. Acesso em 10-04-2020.
- MAINGUENEAU, Dominique. Linguistique, littérature, discours littéraire. **Le français aujourd'hui**, vol. 175, n. 4, p. 75-82, 2011. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-4-page-75.htm>. Acesso em 10-04-2020.
- MAINGUENEAU, Dominique. Literature and discourse analysis. **Acta Linguistica Hafniensia - International Journal of Linguistics**, vol. 42/1, p. 147-157, 2010b. Disponível em: <http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/pdf/Lit-and-DA.pdf>. Acesso em 31-04-2020.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em Análise do discurso**. Trad. Adail Sobral. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2010c.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. Trad. Adail Sobral. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti. 1. ed. Curitiba, 2005.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do discurso**. Trad. Freda Indursky. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.
- MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária**. Trad. Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MUSSALIM, F. Análise do discurso literário. **Domínios de Linguagem**, v. 12, n. 1, p. 581-603, 29 mar. 2018. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/38663. Acesso em 12-01-2020
- MICHAELIS. **Dicionário de Inglês**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- PASSWORD. **English dictionary**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PAZ, Octavio. **Vislumbres da Índia**. Trad. Olga Savary. 3. ed. Mandarin: 1997.
- TAGORE, Rabindranath. **Çaturanga**. Trad. Cecília Meireles. 1. ed. Rio de Janeiro: Opera Mundi. 1973.
- TAGORE, Rabindranath. **Creative unity**. 1. ed. London: Macmillan and CO., 1922.
- TAGORE, Rabindranath. **Gitanjali**. 1. ed. New York: Scribner poetry, 1997.
- TAGORE, Rabindranath. **Sadhana: the realization of life**. 1. ed. New York. The Macmillan Company, 1915.

TAGORE, Rabindranath. **The English writings of Rabindranath Tagore**. 5. ed. Vol. III. Sahitya Akademi: New Delhi, 2012.

ZIMMER, Heinrich. **Filosofias da Índia**. Trad. Nilton A. Silva e Cláudia G. Bozza. 4. ed. São Paulo: Palas Athena, 1986.

CARTA DO LEITOR NA SALA DE AULA: INTERTEXTUALIDADE, CRITICIDADE E AUTORIA

Patrícia Azevedo Gonçalves

Doutoranda em Linguística, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

RESUMO: A Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017) compreende o componente Língua Portuguesa como o principal vetor de práticas de letramento na educação básica, assumindo a centralidade do texto como unidade de trabalho e o ensino da escrita enquanto espectro de habilidades direcionadas aos multiletramentos (ROJO; BARBOSA, 2015). Tendo como perspectiva central os projetos didáticos de gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2012) e a concepção deste numa perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2011), este artigo objetiva o compartilhamento de um projeto de escrita, para os anos finais de Ensino Fundamental, cujo gênero focal (SIGNORINI, 2006) é a carta do leitor. Após a reflexão teórica sobre domínio discursivo, intertextualidade e questões teóricas subjacentes (KLEIMAN, 2010; MARCUSCHI, 2010), bem como a delimitação do que compreende este gênero (BEZERRA, 2010), apresentamos as etapas planejadas, visando à escrita crítica e autônoma dos estudantes, e descrevemos sua realização em coautoria com os educandos (SIMÕES *et al.*, 2012). Tal projeto foi implementado pela autora em turmas de uma escola pública e mostrou-se bastante produtivo, visto ter contribuído para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos educandos que o realizaram, a partir do aperfeiçoamento de suas práticas de sustentação argumentativa, da mobilização de recursos coesivos e da autonomia em momentos de revisão e edição de suas produções escritas.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros do Discurso. Carta do Leitor. Autoria.

ABSTRACT: The Common National Curricular Base (MEC, 2017) comprises the Portuguese Language as the key factor of literacy practices in basic education, assuming the centrality of text as a unit of work and the teaching of writing, as a spectrum of skills aimed at multiliteracies (ROJO; BARBOSA, 2015). Having as its central perspective, the didactic projects of gender (GUIMARÃES; KERSCH, 2012) and the conception of this in a Bakhtinian perspective (BAKHTIN, 2011), this article aims at sharing a writing project for the final grades of elementary school, whose focal genre (SIGNORINI, 2006) is the reader's letter. After the theoretical reflection on discursive domain, intertextuality, and underlying theoretical questions (KLEIMAN, 2010; MARCUSCHI, 2010), as well as the delimitation of what comprises this genre (BEZERRA, 2010), then it is presented the planned phases, aiming at the critical and autonomous writing of the students and it is described their realization in co-authorship with others students (SIMÕES *et al.*, 2012). This project was implemented by the author in classes at a public school and proved to be quite productive, since it contributed to the development of the writing skills of the students who performed it, by improving their argumentative support practices, mobilizing cohesive resources, and autonomy in times of revision and editing of their written productions.

KEYWORDS: Speech Genres. Reader's letter. Authorship.

INQUIETAÇÕES DOCENTES

Há mais de vinte anos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) nos apresentavam uma concepção de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa ancorada no conceito de gêneros discursivos. Em 2004, chega ao mercado editorial brasileiro a obra basilar de Schneuwly, Dolz e colaboradores – *Gêneros Orais e Escritos na Escola* – amplamente discutida e utilizada como fundamentação teórica acerca da transposição didática dos gêneros. Não se pode deixar de mencionar, igualmente, todos os desmembramentos oriundos das reflexões linguísticas advindas do Círculo de Bakhtin (DRESCH, 2013; FARACO, 2009), que impactaram de forma transformadora o debate sobre as práticas de ensino do português como língua materna. Sua concepção social de língua, a focalização das condições de produção dos gêneros, o olhar singular para os diferentes modos de interlocução, a compreensão dos gêneros do discurso a partir de sua função social, suas regularidades relativamente estáveis e tantas outras contribuições teóricas se constituíram como uma sólida alternativa ao ensino gramatical tradicional.

Em mais de cinco décadas de discussão e reflexão, muito se produziu acerca do ensino de língua portuguesa por gêneros, na academia e nas salas de aula. Entretanto, ainda precisamos fazer uma reflexão crítica, pois todo esse aparato teórico e metodológico não permitiu uma guinada da educação brasileira na área das linguagens; basta analisarmos os preocupantes índices de letramento e os resultados não tão promissores de nossas avaliações de larga escala, que apontam para a necessidade de aperfeiçoamento da educação básica nacional frente aos cada vez mais complexos desafios impostos pelo mundo globalizado. A título de exemplo, analisemos os índices encontrados na Prova Brasil e na Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) quanto à proficiência escrita dos educandos ao concluírem o Ensino Fundamental (EF) – nível educacional em tela neste estudo: somente 28,2% alcançam o conhecimento esperado para sua etapa escolar em Língua Portuguesa (LP).

Figura 1 – Dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018



Não desconsideramos que muitas são as questões imbricadas quando pensamos o ensino de língua portuguesa na educação básica – condições de trabalho dos educadores, acesso limitado destes às reflexões acadêmicas de ponta, falta de uniformidade quanto às matrizes curriculares praticadas, condições socioeconômicas dos educandos etc. –; contudo, como reflexão inicial deste artigo, buscamos refletir, principalmente, sobre o potencial que as práticas de transposição didática dos gêneros discursivos têm de contribuir tanto para a reflexão acadêmica nas áreas que se dedicam ao discurso, quanto para o ensino e a aprendizagem enquanto compromisso social, tendo por horizonte as palavras de Ângela Kleiman (2010, p. 14-15) quanto aos linguistas e educadores:

Se considerarmos todo processo de didatização como uma forma de construção de conhecimento na prática social segundo os parâmetros da instituição, o trabalho do analista será o de descrever a heterogeneidade constitutiva dos textos pertencentes a um gênero e o do professor de realizar as transformações necessárias para a retextualização do gênero na aula.

Portanto, ao buscarmos compartilhar a sequência didática aqui descrita, compreendemos a escolha do trabalho com gêneros do discurso em sentido amplo, instanciado, por exemplo, por atividades tais quais a retextualização¹, como a materialização desse compromisso social que perpassa a atividade docente no âmbito da educação linguística, uma vez que a retextualização “propicia a oportunidade de reflexão sobre o uso de diferentes gêneros textuais

¹ Compreendida aqui como “transformação de uma modalidade textual em outra, [...] refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem” (DELL’ISOLA, 2007, p. 10).

levando em consideração a situação de suas produções e esferas de atividades em que eles se constituem e atuam” (BOUZADA; FARIAS; SILVA, 2013, p. 48).

Cabe problematizar, igualmente, a questão da transposição didática, que não pode se reduzir a um ensino estéril de normas e fórmulas, devendo, ao contrário, configurar-se enquanto esforço técnico e genuíno de levar para a sala de aula práticas discursivas presentes nas esferas sociais contemporâneas. Nesse sentido, Bezerra (2010, p. 231) aponta para a importância da contextualização do ensino de língua materna:

Para evitar que os textos, ao transformarem-se em objeto didático, percam sua força comunicativa e restrinjam-se apenas a seus aspectos estruturais ou formais, é importante que as aulas de português sejam planejadas para alcançar objetivos mais amplos, que extrapolem a sala de aula, talvez a escola. Assim, é fundamental que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem [...] despojem-se da crença de que o essencial é expor os conteúdos programáticos para que o aluno os memorize e repita-os em um teste ou exame.

Assim, considerando o que já foi exposto, o projeto didático aqui apresentado busca alinhar-se ao que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (2017), no Eixo Produção de Textos. No quadro a seguir, estão sintetizadas as dimensões que balizaram a prática registrada neste artigo:

Quadro 1 – Dimensões do Eixo Produção de Textos BNCC – Língua Portuguesa (continua)

Condições de Produção de Textos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multisssemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e <i>hiperlinks</i>, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital). ▪ Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc. ▪ Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.
Dialogia e relação entre textos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre; ▪ Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.
Alimentação Temática
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas.

Quadro 1 – Dimensões do Eixo Produção de Textos BNCC – Língua Portuguesa (conclusão)

Construção da Textualidade
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática. ▪ Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc. ▪ Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.
Aspectos Notacionais e Gramaticais
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.
Estratégias de Produção
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/<i>redesign</i> e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc.

Fonte: Adaptado de BCNN (MEC, 2017, p. 75-76).

Feita esta discussão preliminar, nas seções seguintes, serão apresentados o quadro teórico base para a concepção do projeto didático proposto; o gênero discursivo, a saber, a Carta do Leitor, mobilizado como gênero focal desta prática pedagógica; e a descrição desta sequência didática destinada ao 9º ano do EF, quanto aos objetivos e etapas que o compõem.

Além desta introdução, este artigo apresenta: na segunda seção, são apresentados os pressupostos teóricos que sustentam a prática aqui descrita; na terceira seção, conceitualiza-se o gênero do discurso em tela; na quarta seção, apresenta-se a descrição das etapas que compõem a sequência didática construída pela autora; seguida de uma seção final, que encerra as reflexões propostas.

TEORIA PARA RESSIGNIFICAR A PRÁTICA

Partindo da concepção de que é “compromisso da escola, em todas as suas ações educativas”, promover o “acesso de todos às culturas de escrita” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 37) e da crença de que, “enquanto o aluno não reconhecer funções para a escrita em sua vida, a escrita não será sua” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 50), entendo que o ensino da escrita deve ser tarefa central no planejamento das aulas de língua portuguesa, posto seu potencial para a construção de cidadania e de autonomia.

Tal ensino, entretanto, não deve ser descontextualizado, dissociado das práticas sociais constitutivas e constituídas da/pela escrita. Por isso, acreditamos que um *projeto didático de*

gênero – “um guarda-chuva para, a partir de uma escolha temática ou uma demanda da turma, trabalhar-se um ou mais gêneros em um dado espaço e tempo, sempre com a preocupação de relacioná-lo a uma dada prática social.” (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 23) – deve abarcar a compreensão quanto ao *domínio linguístico* ao qual o gênero pertence, a fim de ampliar a capacidade de leitura e análise dos educandos quanto às práticas sociodiscursivas:

Usamos a expressão *domínio linguístico* para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses *domínios* não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. [...] Constituem práticas discursivas que, às vezes, lhes são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas. (MARCUSCHI, 2010, p. 24-25, *grifos do autor*)

Para Bakhtin² (2009, p. 44), “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso”, isto é, em todas as esferas de atividade humana, as relações ocorrem através da linguagem. Logo, a materialização da *comunicação* é “o que dá existência ao signo, e sendo essa comunicação realizada entre sujeitos sócio-historicamente situados, é da natureza do signo, portanto, constituir-se sócio-historicamente, refletindo e refratando a realidade” (MOLON; VIANNA, 2012, p. 150). Ao mobilizamos o conceito de *discurso*, o compreendemos como comportamento social:

Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular. (BAKHTIN, 2009, p. 98)

Segundo Molon e Vianna (2012, p. 147, *grifos dos autores*), “o Círculo afirma que a comunicação, tomada como a materialização, a realização concreta da interação verbal/discursiva, é a matriz geradora da linguagem, é a *realidade fundamental da língua*”, isto é, os falantes não se expressam simplesmente *para o outro*, mas *em relação ao outro*, relação intersubjetiva pela qual temos a construção social da consciência e da linguagem.

Desse modo, no cerne das relações entre os sujeitos está a *dialogicidade*, posto que “[t]oda enunciação, fazendo parte de um processo de comunicação ininterrupto, é um elemento do diálogo” (YAGUELLO, 2009, p. 15). E, neste diálogo, os sujeitos engajam-se nas atividades

² Dada a limitação de extensão deste projeto, não problematizaremos a autoria das obras provenientes do chamado “Círculo de Bakhtin”. Sinalizamos, apenas, que as citações aqui registradas seguirão a autoria presente nas edições utilizadas.

historicamente situadas, apropriando-se de outras vozes anteriores à sua e deixando marcas através de seu posicionamento, pois

[t]oda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2011, p. 271)

Tendo em vista que só pode ser considerado enunciado concreto aquilo que suscita resposta, em Volochinov (2017), temos que um enunciado é constituído por três elementos indissociáveis, atinentes à esfera comunicativa: (i) o horizonte espacial comum aos interlocutores; (ii) o conhecimento e a compreensão comum do contexto pelos interlocutores; (iii) a avaliação comum da situação. Assim, acreditamos que tais postulados podem ser aplicados à compreensão das práticas de escrita escolar, tanto enquanto produto daquilo que os estudantes buscam manifestar a partir de seu conhecimento do contexto e da situação, quanto como antecipação à recepção de seu texto, numa atitude responsiva quanto aos seus interlocutores.

Neste projeto, cabe registrar, a *autoria* é compreendida em sua íntima relação com o posicionamento ao qual Bakhtin (2009, p. 32) nomeou *orientação apreciativa*: “toda enunciação compreende, antes de mais nada, uma orientação apreciativa. É por isso que, na enunciação viva, cada elemento contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação”. Desse modo, toda análise empreendida terá como horizonte que cada elemento enunciativo se constitui da articulação intrínseca entre apreciação e sentido:

[...] e por ser realizada entre sujeitos sócio-historicamente situados, a enunciação concreta carrega consigo visões de mundo, acentos valorativos, orientações apreciativas que constroem o significado das palavras, já que sentido e apreciação estão intrinsecamente articulados na linguagem da vida real. (MOLON; VIANNA, 2012, p. 152)

Tendo as noções esboçadas acima como pressupostos desta proposta, é importante resgatar, no processo de transposição didática, a que esferas de atuação humana os gêneros abordados em aula estão relacionados, visando familiar os educandos com diferentes práticas discursivas. Outro importante aspecto a ser tematizado nas aulas de língua portuguesa diz respeito ao *suporte* em que costuma ser veiculado o gênero discursivo focal, dada sua

importância na constituição do conteúdo temático, modo composicional, estilo, tipo de interlocução e objetivos do gênero em questão.

Por fim, revisemos mais detidamente a noção de gênero do discurso proposta por Bakhtin. Conforme síntese de Brait e Pistori (2012, p. 387, *grifo nosso*), “a cada grupo de formas similares (atos de fala), isto é, a cada gênero de discurso, utilizado na vida cotidiana, corresponde um *grupo de temas*”, sendo imprescindível considerar “a exterioridade implicada no gênero, ou seja, relacionada à vida, no que diz respeito a tempo, espaço e esfera ideológica a que o gênero se filia”. Quanto ao modo composicional, Bakhtin (2011, p. 266) define as unidades composicionais como “determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc.”. Ainda no âmbito de sua teoria, é importante sinalizar que, embora atenda às imposições do gênero, num sentido amplo, “o estilo não se reduz ao gênero, também apresenta peculiaridades próprias de cada enunciador” (PUZZO, 2015, p. 116).

Segundo Marcuschi (2010, p. 19), “Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”, daí decorre sua importância para o ensino. No entanto, não se pode perder de vista, sob pena de incorrer no erro tantas vezes cometido de tornar o ensino por gêneros algo formalista e improdutivo, que “mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa”.

Assim, de acordo com Ângela Kleiman (2010, p. 10), “a noção de gênero como unidade enunciativo-discursiva nas práticas sociais institucionalizadas” valida sua transposição para a escola, posto que há inúmeras evidências pedagógicas de sua eficiência, bem como um amplo e maduro debate acadêmico acerca da efetividade de tal construto como objeto pedagógico central das aulas de língua portuguesa na educação básica.

CARTA DO LEITOR: INSCREVENDO-SE NO DIÁLOGO UNIVERSAL

Conforme nos aponta Souza (2010, p. 63), “por dar prioridade aos fatos sociais que ocorrem em determinada sociedade, o jornal constitui excelente material didático para o ensino de leitura e produção de texto”. Assim, dentre os diferentes *gêneros discursivos* disponíveis em nossa cultura, pertencentes à esfera discursiva jornalística, foi escolhida a Carta do Leitor, tendo

em vista sua intertextualidade³ inerente, criticidade e orientação argumentativa⁴ clara, estrutura formal pouco complexa e capacidade de abarcar um posicionamento autoral evidente e ativo.

Embora exista a possibilidade de que nem todos os educandos tenham tido contato prévio com o gênero carta do leitor, julgou-se pertinente abordá-lo nas aulas de língua portuguesa, pois ela se constitui enquanto espaço privilegiado de acesso a produtos culturais que não fazem parte do cotidiano dos alunos; igualmente, entende-se que:

[a] escola tem a tarefa de causar o estranhamento e fazer refletir sobre os modos de compreender o mundo construídos pelas gerações anteriores, como esses valores se materializam no cotidiano e como podemos desnaturalizar o que não mais notamos. (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 33)

Tal escolha se justifica, também, pois nesse gênero é possível observar que se defendem pontos de vista de fato refletidos, bem como há nele recursos para a autocritica e para a relativização de posições com relação às temáticas relevantes a determinado universo (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 95); e porque seu ensino se desdobra em inúmeras oportunidades de *letramento* e construção de *autoria*, uma vez que “todo texto tem um autor e, como tal, é a manifestação de um ponto de vista, a partir de um determinado contexto histórico e concreto” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 47).

Reiterando a filiação deste projeto didático à visão bakhtiniana acerca da linguagem, defendo que esta “deve ser considerada como um fenômeno que se institui na tensão entre um projeto discursivo de um sujeito e as coerções próprias de uma dada esfera de interação verbal” (DI FANTI, 2003, p. 99). E dessa concepção, cumpre sinalizar, deriva a compreensão de que todo tem um projeto de dizer.

Conforme analisa Silva (1997, *apud* BEZERRA, 2010, p. 227), as cartas permitem:

[...] variados tipos de comunicação (pedido, agradecimento informações, cobrança, intimação, notícias familiares, prestação de contas, propaganda e outros) [...] embora sendo cartas, não são da mesma natureza, pois circulam em campos de atividade diversos, com funções comunicativas variadas: nos negócios, nas relações pessoais, na burocracia, no trabalho.

³ Segundo Cavalcanti, Brito e Zavam (2017, p. 110), observamos a intertextualidade: “Quando há um diálogo entre textos específicos, ou porque existem partes de um texto presentes em outro, ou porque um texto sofreu modificações e se transformou em outro; quando há imitação entre os gêneros do discurso, ou entre estilos e autores”.

⁴ “A orientação argumentativa de um discurso é a direção que o enunciador, explícita ou implicitamente, procura levar o enunciatário a seguir, para que este aceite, sem maiores questionamentos, a conclusão final. Assim, num artigo de opinião que pretenda defender a proibição do fumo em locais públicos, um título como ‘Temos o direito de poluir o ar do próximo?’ orienta o leitor para um rumo favorável à argumentação desenvolvida e, em especial, à conclusão de que, nessas condições, o fumo deve ser proibido.” (ESCREVENDO O FUTURO, 2019).

A Carta do Leitor, por sua vez, em uma perspectiva funcional-interativa, caracteriza-se por ser:

[...] um texto que circula no contexto jornalístico, em seção fixa de revistas e jornais, denominada comumente de *carta*, *cartas à redação*, *carta do leitor*, *painel do leitor*, reservada à correspondência dos leitores [...]. É um texto utilizado em situação de ausência de contato imediato entre remetente e destinatário, que não se conhecem [...], atendendo a diversos propósitos comunicativos [...]. É um gênero do domínio público, de caráter aberto, com o objetivo de divulgar seu conteúdo. (BEZERRA, 2010, p. 228, *grifos da autora*)

Por pertencer a uma esfera de atividade humana que demanda estratégias formais e argumentativas para além do que propõe a esfera cotidiana, a carta do leitor é um instrumento didático muito rico, que possibilita a realização de tarefas de leitura, escrita e oralidade (como debates sobre os temas abordados) fundamentais para a formação dos educandos enquanto cidadãos autônomos e críticos.

Após caracterizar o gênero discursivo que será o mediador das práticas linguísticas objetivadas, será feita a descrição e a análise das etapas da sequência didática aqui sugerida.

MÃOS À OBRA

O projeto aqui apresentado foi pensado e desenvolvido para o 9º do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Porto Alegre/RS, como forma de ampliar a capacidade de leitura e escrita argumentativa dos educandos, uma vez que a carta do leitor é um texto com pouca extensão, mas que apresenta certa complexidade quanto à intertextualidade e tipo de interlocução (BAKHTIN, 2009), oportunizando ao educando apropriar-se da linguagem para se posicionar frente aos discursos de outrem.

Os objetivos elencados para o projeto foram:

- desenvolver a competência leitora⁵, especialmente quanto ao caráter sempre argumentativo dos textos que circulam socialmente;
- identificar, no processo de leitura, as estruturas composicionais e globais de diferentes textos;

⁵ “Capacidade do leitor de perceber as escolhas do autor durante o processamento textual e relacioná-las aos diversos níveis de construção de sentido” (GOUVÊA; PAULIUKONIS; MONERRAT, 2017, p. 56).

- construir textos jornalísticos, em especial a Carta do Leitor, com estrutura organizada, conforme os propósitos comunicativos do gênero;
- desenvolver a leitura crítica e instrumentalizar para a reescrita, tendo em vista que “todo texto é [...] objeto de um trabalho de reconstrução de sua estrutura” (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017, p. 15).

A fim de organizar a sequência didática, que foi pensada com duração de um trimestre, propõe-se os seguintes passos, adaptados de Bezerra (2010, p. 232-234) para os fins deste projeto:

1. Seleção de um tema de interesse dos alunos;
2. Apresentação e análise de diferentes textos que abordem a temática escolhida;
3. Realização de atividades de interpretação e compreensão acerca dos textos (perguntas objetivas, inferenciais, avaliativas);
4. Debate e correção das respostas dos alunos (oralmente, em duplas, individualmente);
5. Escrita de cartas a serem enviadas a jornais e revistas, solicitando mais informações ou esclarecimentos, corrigindo algo veiculado ou posicionando-se a respeito do tema;
6. Seleção, nos textos dos alunos, de pontos gramaticais que os educandos demonstram não dominar e esclarecimentos desses pontos, partindo-se da observação de textos em que eles estão bem colocados;
7. Identificação das características do gênero Carta do Leitor (função social, organização textual etc.) ainda não aprendidas para um estudo específico, sempre partindo de outras cartas;
8. Submissão das cartas produzidas, enviando-as para os veículos de mídia pertinentes ao tema e público-alvo das cartas.

Visando à escolha de uma temática que fosse pertinente e envolvente para os educandos e que, ao mesmo tempo, servisse como uma grande unidade organizadora na qual outros temas correlacionados pudessem ser discutidos e acrescentados, conforme os alunos fossem se engajando nas discussões propostas e trazendo elementos de seu cotidiano, elegi como *temática central a representação da juventude na mídia*, com foco em textos publicados em revistas e jornais.

Tal escolha se justificou, primeiramente, por ser uma temática rica, que se desmembra em diversos outros assuntos e, também, porque eu considerava importante possibilitar, através da leitura de diferentes pontos de vista, momentos de autorreflexão aos alunos, buscando que os educandos compreendessem seu lugar social, e que as práticas linguísticas das aulas de língua portuguesa os instrumentalizassem para o protagonismo:

Os indivíduos, ainda que, reivindicando uma identidade, só o fazem quando apropriados das características do espaço social ou instituição onde atuam, quer dizer que, dentre as diversas formas de busca pela autorrealização e reconhecimento, ocorre simultaneamente, um escrutínio dos valores e características que devem ser expostas na relação com outros indivíduos e com as instituições sociais onde se encontram. [...] Não há identidade do sujeito sem o compartilhar do grupo e a assunção de características que o remetam a um lugar ou espaços sociais, como também o caracterizem como membro ou integrante de um campo específico de trocas simbólicas. (SANTOS, 2016, p. 36)

Nesse contexto, foram debatidos diversos temas transversais, como a relação entre fama, dinheiro e educação (casos dos jogadores de futebol que abandonam a escola), a assim dita “popularidade” (até que ponto nos importamos com o que pensam de nós?), o preconceito étnico e socioeconômico, a violência física e simbólica, o protagonismo dos jovens, a competitividade da sociedade atual, os jovens e a preparação/inserção no mercado de trabalho, questões de independência, consumismo, consciência, engajamento político, as novas mídias e o papel dos influenciadores digitais, dentre outros.

Desse modo, seria muito produtivo e desafiador problematizar de que maneira a fase de vida na qual eles se encontram é vista, abordada, debatida nas diferentes esferas sociais em que circulam e pelas grandes agências formadoras de opinião; visando a uma leitura crítica, a fim de que os alunos pudessem perceber que ideologias e intenções constituem cada afirmação feita nos diferentes suportes midiáticos; pois a língua não é neutra, ela é sempre perpassada por valores e ideologias: “Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição nesse contexto.” (FARACO, 2009, p. 25).

Apresentados os pressupostos basilares a esta proposta, dar-se-á início à descrição dos encontros realizados na primeira aplicação do projeto.

Encontro 1

Como “pontapé” inicial ao projeto, os alunos foram convidados a assistir um episódio do programa Profissão Repórter: *Jovens ansiosos buscam o mercado de trabalho* (REDE GLOBO, 2012), para depois fazermos um debate a respeito das ideias expostas, dos depoimentos e das narrativas presentes, bem como do posicionamento dos jornalistas integrantes da equipe. Também aproveitei o momento para fazer questionamentos sobre o papel social do jornalismo e os tipos de textos e programas jornalísticos com os quais eles já tiveram contato.

Encontro 2

Nesta etapa, eles tiveram contato com a primeira Carta do Leitor⁶, que também se relacionava à temática jovens e ao mercado de trabalho.

Cabe mencionar que, no debate acerca do repertório de cartas escolhidos, após ouvir suas impressões de leitura, busquei destacar que não se tratam de pontos de vista com os quais concordo. A escolha por essas cartas foi motivada, exatamente, pelo seu potencial de polêmica, pela possibilidade de se produzir em relação a elas discursos de concordância ou oposição.

Encontro 3

Após as tarefas de sondagem quanto aos conhecimentos prévios dos educando acerca do gênero e um debate sobre a temática de uma das cartas, anteriormente descritos, passamos à abordagem dos aspectos estruturais da Carta do Leitor, a partir de exposição técnica e leitura de outros exemplos, a fim de que os educandos se apropriassem das características do gênero.

Encontro 4

Foi encaminhada, num primeiro momento, a leitura de uma segunda carta do leitor, na qual o autor atribui aos “jovens de hoje” uma série de características e ações negativas.

⁶ As cartas do leitor utilizadas no projeto inicial não foram aqui reproduzidas por uma limitação de extensão.

Após dar-lhes tempo para a realização da leitura, ouvindo suas impressões acerca do tema que ela aborda, bem como o posicionamento do autor, os alunos foram convidados a analisar seus aspectos formais e discursivos, através de questões como:

- Que sequências textuais predominam na composição da carta?
- Qual sua orientação argumentativa?
- Que palavras do vocabulário empregado pelo autor chamam a atenção dos alunos e com que propósito foram empregadas?
- Que construções frasais ele utiliza para gerar impacto, diferentes efeitos de sentido nos leitores?
- Por que esse texto pode ser chamado de carta? Que elementos o constituem como tal?⁷

Essas questões, sublinha-se, foram feitas sem perder de vista a adequação vocabular ao universo semântico com o qual os educandos estão familiarizados, posto ser fundamental a mediação do educador para a compreensão das preleções e a ampliação do conhecimento lexical dos alunos. Apenas como ilustração, menciono: as duas turmas que participaram da aplicação inicial desta sequência encontraram maior dificuldade quanto aos aspectos formais do gênero, como sequências textuais, construções frasais; demonstrando, de modo geral, uma compreensão bastante satisfatória quanto aos aspectos argumentativos do texto em questão.

Encontro 5

Neste encontro, os alunos foram convidados a escrever uma resposta à carta do leitor anteriormente apresentada. Quanto à produção da primeira versão, entende-se aqui que a leitura do educador deve priorizar os aspectos temáticos, a coesão e a coerência do texto, ou seja, o professor deve se colocar como um leitor interessado, como um mediador que contribui para que o aluno seja cada vez mais autor de seus dizeres, mais autônomo ao se posicionar perante os discursos de outros interlocutores e diante dos seus:

⁷ Estas foram vertidas para um vocabulário mais próximo aos alunos, como, por exemplo, “orientação argumentativa” para “posição/opinião do autor”.

o mediador é aquele que promove desequilíbrio, conflito, reflexão e resolução de problemas, aquele que oportuniza e favorece processos de reflexão do educando sobre suas ações, provocando-os a articulação ideias e a construir compreensões cada vez mais ricas acerca da realidade. (PIAGET, 1995, *apud* HOFFMANN, 2013, p. 103)

Outra importante reflexão a ser feita por nós, educadores, diz respeito ao momento de construir e implementar a proposta avaliativa, pois ela deve: “se ancorar no *respeito ao autor*, e, em decorrência, ao seu texto, na sua diversidade, relativamente a outros autores e outros textos.” (RODRIGUES *et al.*, 2017, p. 46, *grifo nosso*).

A fim de que os educandos conquistem sua autonomia enquanto autores, é necessário buscar, através de subsídios teóricos coerentes com a concepção de discurso e de educação a qual nos propomos, construir descritores de avaliação, para que os educandos tenham plena clareza quanto aos critérios pelos quais estão sendo avaliados, bem como tenham condições de avaliar a si mesmos e a seus pares quanto à pertinência e qualidade de sua produção.

Por isso, a seguir, apresento uma proposta de descritores para o gênero “Carta do Leitor” adaptada para as finalidades deste projeto da obra *Leitura e Autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura* (SIMÕES *et al.*, 2012), a qual apresenta uma grade de avaliação para o gênero Carta Aberta. Este instrumento foi empregado como balizador da avaliação dos textos desenvolvidos pelos educandos ao longo da sequência.

Quadro 2 – Descritores de Avaliação Carta do Leitor (continua)

PROPÓSITO DO TEXTO: a carta explicita o ponto de vista do autor frente ao que foi colocado pelo texto ao qual ele se refere?		
ATINGIDO	ATINGIDO PARCIALMENTE	NÃO ATINGIDO
Há um ponto de vista claro, construído a partir da leitura crítica do texto a que se refere e expresso por uma argumentação consistente e autônoma referente a uma temática relevante.	O ponto de vista do autor é claro frente à questão a que se propõe a refletir. Contudo, não se evidencia em que discussão o autor se insere, devido à referência inadequada, ou seu ponto de vista não é embasado através de uma argumentação consistente.	A temática do texto-base é mantida, mas não há referência adequada ao contexto de discussão ao qual ele se remete. Um juízo de valor sobre a questão é apresentado, mas não é justificado pela argumentação.
INTERLOCUÇÃO: a carta demonstra ser escrita com interlocutores em foco?		
ATINGIDO	ATINGIDO PARCIALMENTE	NÃO ATINGIDO
O autor pensou em a quem estava dirigindo sua carta, colocando-se em diálogo com outro(s) autor(es), bem como demonstrou um esforço de adequação ao suporte e aos possíveis leitores de seu texto.	O autor inseriu-se na discussão proposta. Porém, não demonstrou preocupação com seus possíveis leitores, emprenhando-se apenas em responder à carta a que se refere.	O autor não demonstrou comunicação com outros autores e leitores, evidenciando uma escrita muito escolarizada, voltada à conclusão da tarefa solicitada pelo(a) professor(a).

Quadro 2 – Descritores de Avaliação Carta do Leitor (continua)

ORGANIZAÇÃO TEXTUAL: o texto comunica-se com a discussão proposta pelo texto-base, através de uma análise valorativa, ponto de vista sobre o tema e assinatura?		
ATINGIDO	ATINGIDO PARCIALMENTE	NÃO ATINGIDO
Percebe-se, na carta, uma progressão na qual já uma introdução que situa os demais leitores sobre o que será tratado; um esforço de contribuição para a discussão presente no suporte, através da análise crítica da exposição feita pelo texto-base e do posicionamento dela em relação ao seu ponto de vista – assinatura que evidencia autoria.	Efetua-se uma contribuição à temática debatida, sem, entretanto, se delinear uma progressão e organização clara entre as partes constitutivas do texto.	O texto apresenta-se como um conjunto de afirmações soltas, sem apresentar uma divisão clara que evidencie um propósito de exposição ou convencimento.
USO DE RECURSOS LINGUÍSTICOS: o texto revela aprimoramento linguístico no que se relaciona aos aspectos tratados nas aulas de reflexão sobre o uso da língua?		
ATINGIDO	ATINGIDO PARCIALMENTE	NÃO ATINGIDO
Há delimitação de frases, períodos e parágrafos em quase todo o texto. Esses segmentos apresentam seus constituintes essenciais e são divididos com coerência, conforme sua função. Evidencia-se o esforço de valer-se do registro adequado à esfera de circulação do gênero.	Embora respeite relativamente as convenções quanto à pontuação, o autor não demonstra dividir os parágrafos de forma lógica.	O texto não segue as convenções quanto à pontuação e suas frases são soltas ou encadeadas de forma inadequada. Não há distinção entre os parágrafos, configurando o texto em um bloco contínuo de orações justapostas.
ESTRATÉGIAS DE FINALIZAÇÃO (REVISÃO): o texto foi aprimorado quanto à sua estrutura e ao seu propósito?		
ATINGIDO	ATINGIDO PARCIALMENTE	NÃO ATINGIDO
O texto apresenta estrutura e formato adequados para o seu propósito.	Há problemas de revisão e houve pouca adaptação do texto conforme o suporte e modalidade de uso da língua.	Não houve preocupação com a apresentação do texto, tanto no que diz respeito à estruturação e ao formato, quanto à sua legibilidade.

Fonte: Adaptado de Gonçalves (2013).

Encontro 6

A próxima etapa, após a leitura e a avaliação inicial das produções dos alunos, foi o encaminhamento individual, mediante anotações na versão dos alunos, da reescrita de suas produções.

Um dos aspectos que consideramos mais caros às aulas de escrita, mas que ainda não está plenamente consolidado nas práticas pedagógicas nas aulas de linguagem, diz respeito à *reescrita*, vista, por vezes, pelos educandos, como apenas “passar o texto a limpo”, num processo de higienização quanto aos “rabiscos” feitos no texto pelo professor, e não como um real processo de reflexão e refacção de seu discurso com vistas aos propósitos enunciativos do gênero e da interlocução proposta. Acerca disso, Jussara Hoffmann (2013, p. 67) defende que

momentos de correção (ou mesmo recuperação, quando o educando não atinge os objetivos daquele período) devem ser vistos como *avanço*, e não como punição ou repetição:

Não significa repetir, retomar, ensinar de novo uma lista de conteúdos programáticos, refazer tarefas às pressas e coletivamente ao final de períodos letivos. Tais estudos destinam-se a oferecer oportunidades de um atendimento diferenciado aos estudantes que apresentam dificuldades e/ou maior necessidade de orientação em alguma área.

A autora também destaca que “A evolução intelectual não acontece sem o tentar, errar, falhar, fazer/refazer” (HOFFMANN, 2013, p. 67); por isso, é fundamental que o professor de língua portuguesa ajude os alunos a vislumbrarem que dificilmente, em qualquer área do conhecimento, artística, esportiva etc., produz-se um produto, obra, ação com perfeição na primeira tentativa. Atores, atletas, cientistas, engenheiros, grandes escritores, todos precisam de treino para aperfeiçoar sua prática. Assim, devemos encorajar nossos educandos a buscarem sempre o aperfeiçoamento, não como punição ou afirmação de que o que já produzem é ruim, ineficiente, mas os incentivando a serem melhores, pois são amplamente capazes de produzir excelentes produções e discursos.

Encontro 7

Como desfecho do projeto, após a revisão e a avaliação da versão final elaborada pelos alunos, houve a devolução dos textos. Depois, foi abordada, com os educandos, a dinâmica de seleção e edição pela qual passam as Cartas do Leitor enviadas para os veículos de comunicação; explicando-se para eles que, tendo em vista sua extensão e temática, elas podem ser agrupadas por tipo de tema ou posicionamento, podem ser editadas, visando ao registro daquilo que é mais essencial e podem, ainda, não ser publicadas, se a revista ou o jornal julgarem que não apresentam relevância/pertinência às discussões propostas ou não se alinharem ao posicionamento do veículo.

APONTAR PARA O FUTURO

Muito ainda é preciso fazer para que nossas salas de aula sejam espaços de interlocução eficientes e oportunidades de empoderamento dos alunos quanto a sua língua e seus discursos, assim como se espera e se acredita no papel social da escola em relação ao acesso ao conhecimento científico, patrimônio cultural e práticas cidadãs, dignas e igualitárias:

“Esperamos também sensibilizar os alunos a construírem, além do vínculo social que já têm com a escola, um forte vínculo com o conhecimento” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 26), pois “a aprendizagem se traduz em novas formas de participação social” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 42).

Cabe a nós, educadores, frente a tantos desafios que se apresentam, não nos eximirmos de nossa responsabilidade quanto ao letramento de nossos educandos e de nosso compromisso e encantamento quanto a nossa profissão, pois nosso fazer pedagógico, como tão belamente nos diz Paulo Freire (1988), deve sempre lembrar a cada um que por nós passa da “vocação que cada pessoa tem para ser sempre mais”.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 225-234.

BOUZADA, Cristiane de Paula; FARIA, Marta Deysiane Alves; SILVA, Adriana da. A retextualização como recurso didático para a produção textual. **The Specialist**, v. 34, n. 1, p. 45-68, 2013.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica; ZAVAM, Aurea. Intertextualidade e ensino. *In*: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria. **Linguística Textual e Ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 109-127.

DELL’ISOLA, Regina Lúcia Peret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1-2, p. 95-111, jan./dez. 2003.

DRESCH, Marcia. Resenha sobre: ZANDWAIS, Ana. (org.). **História das ideias: diálogos entre linguagem, cultura e história**. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 1, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

GONÇALVES, Patrícia Azevedo. **Planejamento, escrita e interlocução**: reflexões e ressignificações de uma experiência docente com o 9º ano do Ensino Fundamental. Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GOUVÊA, Lucia Helena; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; MONNERAT, Rosane. Texto, contexto e contexto: processos de apreensão da realidade. *In*: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria. **Linguística Textual e Ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 49-68.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. (orgs.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Companhia das Letras, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2013.

KLEIMAN, Ângela B. Apresentação. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 9-15.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. *In*: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria. **Linguística Textual e Ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 13-32.

MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria. **Linguística Textual e Ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa>. Acesso em: 16 set. 2019.

MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana**, v. 7, n. 2, p. 142-165, jul./dez. 2012.

ORIENTAÇÃO Argumentativa. *In*: ESCREVENDO O FUTURO. **Glossário Olimpíadas da Língua Portuguesa**. 2019. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/ava/course/sdresenhas/glossario/glossario.php?abc=o>. Acesso em: 5 mar. 2020.

PUZZO, Miriam Bauab. Gênero discursivo, estilo, autoria. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 172-189, dez. 2015.

REDE GLOBO. **Jovens ansiosos buscam o mercado de trabalho**. Programa Profissão Repórter exibido em 28/08/2012. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/2111463/>. Acesso em: 16 set. 2019.

RODRIGUES, Maria das Graças *et al.* Ateliê de escrita: a emoção como fonte motivadora. *In*: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria. **Linguística Textual e Ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 33-47.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTOS, José Raimundo de Jesus. **Juventude, universidade e conhecimento: o agir prático das juventudes nos fazeres da universidade**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SIGNORINI, Ignês. **Gêneros catalizadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

SIMÕES, Luciene Juliano *et al.* **Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura**. Erechim: EDELBRA, 2012.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 63-79.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018**. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/uploads/20180824-AnuarioEducacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite. Acesso em: 16 set. 2019.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

YAGUELLO, Marina. Introdução. *In*: BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009. p. 11-19.

A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UM OLHAR SOBRE A BNCC

Salvia de Medeiros Souza

Mestranda em Estudos da Linguagem (PROGEL/
UFRPE), Recife, Pernambuco, Brasil.

Renata Barbosa Vicente

Professora no Programa de Pós-Graduação em Estudos da
Linguagem (PROGEL/ UFRPE), Recife, Pernambuco,
Brasil. Doutora em Filologia e Língua Portuguesa (USP),
São Paulo, Brasil.

RESUMO: Neste artigo, nosso objetivo é investigar como a interculturalidade pode contribuir para o trabalho docente no ensino de língua inglesa como língua estrangeira (LE), a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, acerca de métodos de ensino de LE, tomaremos por base Martinez (2009) e Silveira (1999). Também nos servirão de aporte teórico para os conceitos de competência linguística, comunicativa e intercultural os trabalhos de Chomsky (1965), Hymes (1972) e Kramsch (2017). Este estudo permitiu-nos concluir que assimilar questões do hibridismo da língua inglesa enquanto língua franca, para a mediação de práticas sociais e interculturais, é um caminho encontrado pela BNCC para o professor em sala de aula abordar a interculturalidade no eixo da dimensão intercultural. No que tange ao desenvolvimento dos discentes na referida competência, o mesmo documento adota como estratégia de ensino a multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalidade. Ensino de línguas. BNCC.

ABSTRACT: In this article, our aim is to investigate how interculturality can contribute to teaching English as a foreign language, based on the Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In this way, about foreign language teaching methods, we will take Martinez (2009) and Silveira (1999). The works of Chomsky (1965), Hymes (1972) and Kramsch (2017) will also serve as a theoretical contribution on the concepts of linguistic, communicative and intercultural competence. This study allowed us to conclude that assimilating issues such as the hybridity of the English language as a lingua franca, for the mediation of social and intercultural practices, is a way found by the BNCC for the role of the teacher in the classroom to approach interculturality in the intercultural dimension axis. Regarding the development of students in the classroom in the related competence, the same document adopted as a teaching strategy the multiplicity of the English language uses in digital culture through Information and Communication Technologies (ICT), in order to develop the intercultural competence of students.

KEYWORDS: Interculturality. Language teaching. BNCC.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Arthur Schopenhauer (2016) disse em seu livro *A Arte de Escrever* que

A pessoa que *não sabe latim* é semelhante àquela que se encontra numa bela região em templo nublado: seu horizonte é extremamente limitado, ela só vê com clareza o que está próximo, e tudo o que se encontra poucos passos além se perde no indeterminado (SCHOPENHAUER, 2016, p. 156).

Atualmente, podemos dizer que assim como o latim, nas palavras do filósofo, poderia expandir horizontes de conhecimento, a língua inglesa tem ocupado um lugar semelhante, proporcionando conexões entre pessoas, grupos, comunidades e, portanto, com diferentes culturas ao redor do mundo. De acordo com Salzmann, Stanlaw e Adachi (2012), a língua francesa exerceu a função de língua universal entre os séculos XVII e XIX e continuou sendo a língua da diplomacia até a Segunda Guerra Mundial, quando a língua inglesa começa a ser difundida ao redor do mundo. Essa difusão se deu ao longo das décadas que sucederam a este fato histórico, abarcando fatores políticos, econômicos, científicos e tecnológicos que fizeram dos Estados Unidos uma potência mundial.

Segundo Le Breton (2005, p. 20), “a Segunda Guerra Mundial é uma nova etapa na consolidação das posições geopolíticas da língua inglesa. [...] A vitória soviética deixa aberta as chances para o russo. Contudo, é o inglês – levado pela potência americana – que marca novos tentos”. Desde então, de acordo com o mesmo autor, as indústrias culturais são dominadas pelos Estados Unidos, tais como, o cinema, a moda, a TV, a música, os jogos online, as redes sociais. Filmes, séries e músicas são sustentados e amplamente propagados por plataformas como Netflix, Amazon Prime, Deezer e Spotify. Os jogos *online*, mesmo os que não são traduzidos atraem jogadores de diversos países, sendo mais uma oportunidade de interação entre participantes digitais nativos ou não da língua originária dessa forma de entretenimento. As redes sociais YouTube, Instagram e Facebook por compartilharem, em alta velocidade, um grande número de conteúdos em diversos formatos, perspectivas e ângulos influenciam culturalmente seus usuários. Estes são exemplos de alguns dos espaços que foram ocupados e permanecem com uma massiva influência da indústria americana, diariamente. A influência da língua por estes instrumentos que trazem a cultura estrangeira sem sair de casa proporciona uma discussão sobre a interculturalidade na prática docente, uma vez que podem funcionar como recursos educacionais para o ensino da língua estrangeira (LE).

O contato entre culturas não implica necessariamente o respeito entre elas, além disso, suas diferenças e semelhanças muitas vezes podem não ser compreendidas facilmente. Essa relação precisa ser construída didaticamente através da noção de interculturalidade, tal como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que no Brasil reforça essa necessidade enquanto documento de referência nacional, estabelecendo diretrizes, parâmetros e critérios para a construção e organização de currículos e propostas pedagógicas para todas as etapas da Educação Básica.

O referido documento se apoia no fundamento de que é preciso assegurar que os discentes desenvolvam competências, isto é, mobilizem “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8) ao longo de todo o processo de Educação Básica.

A BNCC define as seguintes competências para o componente curricular língua inglesa, nos anos finais do ensino fundamental:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (BRASIL, 2018, p. 246).

Ao considerar estas competências, perguntamo-nos: como a interculturalidade está presente na BNCC? A interculturalidade contribui para o trabalho docente no ensino de língua inglesa como LE? Como a interculturalidade está presente na prática docente? Diante das questões expostas, este artigo tem como objetivo investigar como a interculturalidade pode contribuir para o trabalho docente no ensino de língua inglesa como LE, a partir da BNCC. Para

isso, os conceitos de competência linguística, competência comunicativa e competência intercultural aqui serão estudados à luz de Chomsky (1965), Hymes (1972) e Kramsch (2017), respectivamente. Acerca de métodos de ensino de LE fundamentaremos-nos em Martinez (2009) e Silveira (1999). Além de visitar tais autores, para analisar a prática docente, no que tange à interculturalidade, tomaremos por base o questionário *online* aplicado aos graduandos do curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês, bem como registros de observação de suas aulas.

OS MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) AO LONGO DA HISTÓRIA E SEU DIÁLOGO COM A LÍNGUA INGLESA

No contexto de ensino de LE, especialmente no ensino de língua inglesa, os métodos que vinham sendo postos inicialmente em sala de aula eram, conforme explica Martinez (2009), 1) o *Grammar-translation method*, com foco no estudo de vocabulário (listas de palavras) e gramática (regras gramaticais); 2) *Direct method*: estudo de enunciados sem auxílio de material escrito ou tradução, com atenção à pronúncia.

Ainda de acordo com o referido autor, a Segunda Guerra suscitou o desenvolvimento do *Audiolingual Method*, com auxílio de linguistas como Bloomfield. A partir desse método, o *Army Specialized Training Program* passou a formar militares que soubessem utilizar línguas estrangeiras, a exemplo da língua inglesa, em operações externas, sobretudo na Europa. Martinez (2009, p.55) afirma que:

O sucesso aparente desse método, baseado na oralidade, dá, no pós-guerra, ideias a uma América doravante aberta para o mundo e segura de seu poder. Ela ensina o inglês – ou o anglo-americano – em todas as partes, tanto no estrangeiro como dentro de suas fronteiras a seus imigrantes, e também sabe aprender outras línguas, às vezes com urgência, segundo a marcha da história contemporânea.

A difusão do inglês inicia-se quando os americanos percebem o sucesso do *Audiolingual Method* e fazem com que ele deixe de ser somente uma ferramenta para uso do exército e chegue à sala de aula. Desde então, os EUA passaram a exercer influência em outras culturas por meio da língua oficial do país. No Brasil, essa influência ficou conhecida como colonialismo cultural, tratava-se de “uma imposição da cultura de um país em prejuízo da cultura original de um outro” (ALVES, 1988, p. 72), em que a nação imperialista é a emissora, produtora e transmissora de cultura, cabendo à outra ser apenas receptora, consumidora e reprodutora.

Nos métodos mencionados até então, as situações de uso e as relações entre as culturas da língua materna dos aprendizes e a estrangeira não são aspectos levados em consideração no processo de ensino-aprendizagem. Logo, não se favorecia o intercâmbio comunicacional, tal como existe hoje.

Para sanar as limitações dos métodos que vinham sendo usados, surgiu a abordagem comunicativa que trouxe a noção de competência e desempenho. Para Chomsky (1965) *competência* é o conhecimento tácito que o falante-ouvinte possui da estrutura da sua língua e *desempenho* é o uso efetivo da linguagem em situações reais de comunicação. Já Hymes (1972) propõe o conceito de competência comunicativa destacando o crescimento do interesse pelos aspectos sociais da linguagem. Portanto, este pesquisador defende o conceito de que essa é a habilidade de utilizar a competência linguística em diferentes situações de interação social. Em suma, enquanto Chomsky equipara competência a conhecimento, para Hymes, conhecimento passa a ser uma parte da competência.

Nos anos 70, graças ao impulso dado pelo movimento de valorização dos aspectos sociais (uso) da linguagem e à forte imigração na Europa, o ensino de LE foi fortalecido pela busca de métodos novos e mais significativos para diferentes contextos de ensino:

[...] que levassem as pessoas a dominarem não apenas o conhecimento gramatical de línguas estrangeiras que tivessem de aprender, mas que pudessem usar adequadamente estas línguas em situações reais (ou plausíveis) de interação social, principalmente nos postos de trabalho, nas universidades, nas instituições públicas, etc (SILVEIRA, 1999, p. 74).

Por consequência, durante o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, como LE, os aprendizes, para interagirem de forma eficaz, precisam desenvolver uma competência comunicativa que engloba o conhecimento gramatical, lexical e de uso social da língua (SILVEIRA, 1999). Sem o conhecimento da língua em seu contexto de uso, apenas o domínio lexical e gramatical não são suficientes para que um aprendiz possa estabelecer uma comunicação de forma plena.

Nessa abordagem, a aprendizagem de uma LE é um processo ativo que se realiza na e pela interação de componentes cognitivos e sociais, sendo o aprendiz um comunicador que deve construir seu conhecimento através da interação com os colegas e o professor, ou seja, dialogando, construindo e negociando sentidos nas atividades em sala de aula (SILVEIRA, 1999). Diante disso, o professor deixa de ser apenas um transmissor do conhecimento e assume outras funções, como de informante, animador, organizador, observador, analista e avaliador,

organizando os conteúdos de acordo com as necessidades e interesses dos alunos. Como se pode perceber, portanto, a abordagem comunicativa traz questões textuais e discursivas que foram desvinculadas de abordagens e métodos mais tradicionais.

Neste início de século, pesquisas como a de Fleuri (2002) defendem o desenvolvimento de uma abordagem intercultural, a partir do contexto de lutas contra os processos crescentes de exclusão. Para o pesquisador é importante se reconhecer o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valorizar o potencial educativo dos conflitos. Assim, se busca desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Nesta mesma perspectiva, Paulino (2009), no ensino de língua inglesa, aponta para a necessidade de reconhecer outras representações da realidade no mundo como forma de evitar generalizações de conceitos culturais, aceitando e respeitando as diferentes identidades, resultando em maior tolerância cultural.

A referida abordagem não nega a necessidade de desenvolver a competência comunicativa, mas ressalta a importância de que o falante de uma LE tenha consciência de que aprender uma segunda língua implica um diálogo contínuo entre línguas e culturas. A exemplo disso, um aprendiz de língua inglesa carrega em seu discurso marcas culturais de sua formação na língua materna ainda que esteja vivendo em um país estrangeiro, por isso tem a necessidade de desenvolver a competência de falar sobre sua cultura através da LE e das demais culturas relacionadas à língua aprendida.

CONTATO INTERCULTURAL E AS TIC

Os livros e a literatura estrangeira ainda exercem influência sobre o ensino da língua inglesa, mas, agora dividem espaço com outros instrumentos, especialmente os tecnológicos. Hoje, as TIC são instrumentos da internacionalização da língua, proporcionando um hibridismo linguístico e cultural.

Como consequência da difusão das TIC, o contato intercultural vem sendo cada vez mais forte na internet, pessoas podem atravessar fronteiras sem sair de casa e interagir com pessoas de outros países através das redes sociais. Um exemplo disso são as postagens da página *Greengo Dictionary* nas plataformas *Facebook* e *Instagram*, que podem ser vistas por qualquer pessoa interessada em conhecer peculiaridades da cultura e da língua do Brasil. A página também funciona como forma de entretenimento, compartilhando imagens com texto na

estrutura de verbetes de dicionário, traduzindo expressões do português brasileiro para o inglês (Figura 1).



Figura 1 – Foto de capa da página Greengo Dictionary, no Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/greengodictionary/photos/p.1126312110888659/1126312110888659/?type=1&theater>>. Acesso em: 13 Jan. 2020.

Na Figura 2, o fragmento */não sei. só sei que foi assim/* foi traduzido por *I don't know, I just know it was like that* e definido por *when someone tells a fantastic story and its veracity is questioned*. Trata-se de uma expressão falada por um dos personagens da obra brasileira “O Auto da Compadecida”, escrita pelo dramaturgo pernambucano Ariano Suassuna, publicada em 1955, e adaptada para o cinema pelo diretor Guel Arraes, no ano 2000. Mesmo se tratando de um espaço em que se veicula a LE, a obra é utilizada para dar ênfase a aspectos típicos da cultura brasileira em diferentes manifestações, nesse caso, mobilizando uma referência à literatura e ao cinema do país.

No contexto da aprendizagem de uma LE, o aprendiz, ao se apropriar de uma língua, precisa falar da cultura de seu país de origem em diferentes contextos, como também de outras culturas. Para isso, é fundamental que recursos de aprendizagem proporcionem a compreensão dessas relações interculturais. A Figura 2 mostra que a página promove um entendimento da própria cultura brasileira sob a ótica da LE e é uma forma de auxiliar no aprendizado dessa língua a partir do conhecimento local, partindo para o global.

O contato entre as línguas que é divulgado pela página, curtido e compartilhado pelos seus seguidores traz a interculturalidade materializando uma quebra do purismo colonial, pois “a mistura de códigos é a contrapartida linguística da miscigenação e que o purismo em relação à linguagem é análogo ao racismo e igualmente abominável” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 59).



Figura 2 - Postagem da página Greengo Dictionary publicada em 07 de janeiro de 2020. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/B7BWMJzFq3/>>. Acesso em: 13 Jan. 2020.

Ao longo dos anos, esse contato intercultural vem sendo considerado para o desenvolvimento de abordagens e métodos, acompanhando o cenário geopolítico mundial e as necessidades de comunicação intercultural em língua inglesa. No Brasil, o inglês é obrigatório por lei (LDB, Art. 35-A, § 4º), compreendido como uma língua de caráter global assumindo viés de língua franca. Em função disso, os professores precisam de preparo para ministrar aulas, colocando em prática abordagens, métodos e técnicas de acordo com as competências propostas na BNCC que, a partir de aspectos interculturais, visam a atender as necessidades dos estudantes, seu nível de escolaridade e/ou proficiência.

A LÍNGUA INGLESA NA PRÁTICA DOCENTE

Segundo Souza (2019) professores que lecionam em Licenciatura em Letras (Português - Inglês) consideram aspectos de cultura de países de língua inglesa pouco relevante para a prática docente na educação básica. Ao contrário dos professores, a maioria dos discentes da mesma instituição avaliam a cultura como um aspecto fundamental. Portanto, graduandos precisam buscar constantemente suprir carências de proficiência e desenvolver habilidades

comunicativas mais refinadas sobre a língua inglesa, tão necessárias a um repertório teórico-metodológico próprio que contribua para o seu agir docente e que não são contempladas durante sua formação superior. Cabe ressaltar que embora os discentes tenham autonomia no seu processo de aprendizagem, precisam ter, durante o curso, os fundamentos necessários para atuar na educação básica, tal como é postulado nos documentos das diretrizes de ensino superior do Ministério da Educação - MEC:

“[...] formar profissionais **interculturalmente competentes**, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (BRASIL, 2001, p. 30. Grifo nosso.).

[...] o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais (BRASIL, 2007, p.2. Grifos nossos.).

A exemplo do que é proposto pelo MEC, o professor poderia compartilhar um *link* para um vídeo do YouTube, como o “My daily routine and leisure time activities” (Figura 3), para alunos de nível iniciante que em formato de entrevista a participante expõe um pouco de sua rotina e de seus *hobbies*.



Figura 3 - Screenshot do vídeo *My daily routine and leisure time activities*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TrMyG3zt5AQ>>. Acesso em: 13 Jan. 2020.

1. What are their names?/ Quais são seus nomes?
2. How close are they as a family?/ O quão próximos são enquanto família?
3. What is the woman marital status?/ Qual é o status de casamento da mulher?
4. What does the woman do?/ O que faz a mulher?
5. Make a table specifying the woman’s daily routine and free time activities/ Faça uma tabela especificando a rotina diária da mulher e suas atividades no tempo livre.

Esse conteúdo, após assistido pelos estudantes, serviria de base para comentários de uma interação entre falantes de língua inglesa que não a têm como língua nativa. Alguns alunos podem ter certo estranhamento por ouvirem um sotaque americano ou britânico. Entendemos que o objetivo desta proposta foi trazer falantes não nativos para mostrar que a língua inglesa não se limita, por exemplo, aos países EUA, Inglaterra, Canadá, Nova Zelândia e Austrália e, mais do que isso, que antigas convenções têm sido deixadas de lado.

Percebemos que a atividade não trata de assuntos referentes à cultura explicitamente, mas, de forma transversal, o professor pode proporcionar um debate sobre diversidade cultural de falantes de língua inglesa e fazer com que os alunos tenham contato com uma variante que pode ainda não conhecida por alguns dos discentes. Esse reflexo do universo cultural da língua deve estar presente em sala de aula de diferentes formas, afinal “se ensinarmos uma língua sem ensinarmos, ao mesmo tempo, a cultura na qual ela opera, estaremos ensinando símbolos sem significados, ou símbolos aos quais é vinculado um significado errôneo” (FERNANDES; LIMA, 2009, p. 189).

Nessa proposta de atividade, há influência das TIC no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, por meio do uso do *YouTube*. Reforçamos, então, que elas têm possibilitado:

[...] um fluxo mais ágil, democrático e barato de informação, produtos e serviços, o que numa economia globalizada significa milhões de usuários conectados a dispositivos móveis, Internet e redes sociais. Todo esse fluxo de informação tem alterado a forma de nos vermos e posicionarmos nesse novo cenário global e local, seja ele presencial ou virtual (FINARDI; PORCINO, 2014, p. 242).

Há, portanto, uma abertura para outras manifestações culturais no mesmo veículo utilizado, mobilizando a autonomia dos aprendizes e tornando o conhecimento da LE mais próximo de suas atividades cotidianas, como: ver um vídeo em uma rede social, algo comum atualmente para usuários de dispositivos de telefonia móvel com acesso à internet.

O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA NA BNCC

No que tange às abordagens e aos métodos de ensino de língua inglesa, verificamos que a BNCC traz uma visão intercultural e desterritorializada que corrobora com o que vem sendo defendido por pesquisadores como Rajagopalan (2011) e Kramsch (2017). A desterritorialização, como explica Canclini (2008, p. 309), é “a perda da relação “natural” da

cultura com os territórios geográficos e sociais”. A BNCC pontua “a relevância da língua inglesa na mediação de práticas sociais e interculturais individuais e de grupo [...] focalizando o processo de construção de repertórios linguísticos dos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 484).

Diante das influências que a língua inglesa exerce no mundo e no Brasil, é preciso pensar em como estabelecer relações saudáveis tanto com a nossa cultura como com a cultura do outro, tal como está posto no eixo dimensão intercultural:

[...] nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais (BRASIL, 2018, p. 247).

No referido eixo, há ênfase no cenário atual do inglês como língua franca que prioriza as relações entre língua, identidade, cultura e o desenvolvimento da competência intercultural:

[...] aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural (BRASIL, 2018, p. 247).

O conceito de inglês como língua franca (ILF) foge do nacionalismo e se refere à perspectiva de que a língua envolve falantes de diferentes línguas maternas e não está presa às interações de falantes nativos. Segundo Rajagopalan (2011, p. 47), trata-se de “uma língua em constante transformação, marcada pelo hibridismo e movida pelo desejo de se comunicar”. Mesmo que os falantes nativos do inglês tenham orgulho de sua língua como meio internacional de comunicação, é importante ressaltar que ela deixa de ser só dos nativos e passa a ser globalizada no processo de internacionalização (WIDDOWSON, 1994).

Rajagopalan (2005) defende o inglês como uma “língua mundi” que caracteriza o início do surgimento de um novo idioma/fenômeno linguístico, de caráter híbrido, chamado de *World English*. Segundo o mesmo autor, o hibridismo próprio da língua tornou-se uma forma de empoderar falantes da língua inglesa como LE, permitindo-os contestar as regras que eram ditadas pela metrópole (países onde o inglês é o idioma oficial) e pudessem se comunicar efetivamente fazendo uso de diferentes variações da língua. Além disso, o idioma híbrido é difundido cada vez mais na fase atual da globalização, em que:

- A distância espacial está diminuindo. A vida das pessoas – seus empregos, salários e saúde – são afetados por acontecimentos que desconhecem.
- A distância temporal está diminuindo. Os mercados e as tecnologias agora mudam com a velocidade sem precedente, com atos distantes ocorrendo no tempo real, com impactos nas vidas das pessoas que vivem longe. ...
- As fronteiras estão desaparecendo. As fronteiras nacionais estão se dissolvendo, não somente em termos de comércio, capital e informação, mas também em relação a ideias, normas e valores (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 135).

A globalização, nesta fase, tem proporcionado diferentes formas de cruzar fronteiras e de promover o contato intercultural entre falantes de diferentes línguas maternas por meio do ILF, seja em viagens para outros países, durante a aprendizagem de uma LE, no consumo de um produto ou serviço importado e por meio da comunicação via TIC.

Na BNCC, o componente curricular língua inglesa organiza-se sob os eixos oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural que estão intrinsecamente ligados e devem ser trabalhados em sala de aula enquanto prática social. No entanto, a distribuição e organização dos eixos de aprendizagem em tabelas, cada um deles com um número diferente de unidade temáticas, objetos de conhecimento e habilidades não favorecem o entendimento da transversalidade do eixo dimensão intercultural entre os demais. A exemplo disso, o documento traz aspectos gramaticais isolados no eixo conhecimentos linguísticos, nas seguintes habilidades (Tabela 1):

Tabela 1: exemplos de habilidades gramaticais dispostas de forma isolada:

HABILIDADES
(EF06LI22) Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (‘) + s.
(EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos. (BRASIL, 2018, p. 251)
(EF07LI19) Discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados. (BRASIL, 2018, p. 255)
(EF08LI16) Utilizar, de modo inteligível, corretamente, <i>some, any, many, much</i> .
(EF08LI17) Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos (<i>who, which, that, whose</i>) para construir períodos compostos por subordinação. (BRASIL, 2018, p. 259)
(EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (<i>If-clauses</i>).
(EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos <i>should, must, have to, may</i> e <i>might</i> para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade. (BRASIL, 2018, p. 263)

O eixo dimensão intercultural, de acordo com a BNCC, visa uma reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas. Nessa perspectiva, o ensino da gramática, por exemplo, deve ser contextualizado a partir do uso da língua.

De acordo com Kramsch (2017):

Nas aulas de língua estrangeira (LE), que acontecem fora de qualquer contato com nativos da língua, cultura é, na maioria das vezes, compreendida em seu aspecto prático, turístico, em que há instruções de como agir no país-alvo. Os alunos de LE aprendem sobre a cultura estrangeira como uma curiosidade exótica, à qual buscam se adaptar ou temporariamente adotá-la quando viajam ao país. Já nas aulas de segunda língua (SL), [...] cultura também pode assumir o formato de debates e questões de relevância a nativos da língua no país-alvo ou de discussões sobre as condições de moradia e trabalho para imigrantes (KRAMSCH, 2017, p. 143).

No entanto, a cultura em sala de aula não deve ser associada apenas a aspectos turísticos, é preciso também, como explica Moita-Lopes (2003, p. 45):

[...] envolvimento no discurso e, portanto, nos significados construídos naquela língua em todas as aulas, de modo que seja possível pensar tais significados em relação ao mundo no qual se vive. Isso significa [...] agir no mundo por meio do acesso que os discursos em inglês possibilitam com base nas marcas socio-históricas que temos como homens e mulheres, negros, brancos, homoeróticos, heteroeróticos, pobres, ricos, com terras, sem terras etc.

A atenção centrada somente em aspectos turísticos em sala de aula pode favorecer uma compreensão folclórica que não desconstrói estereótipos. Já quando as discussões permitem que os alunos possam refletir sobre essas questões a partir de elementos da sua comunidade e do seu país, é possível que eles possam ter uma ótica mais realista e entendam que diferentes culturas podem ter algumas práticas semelhantes e outras não.

Para o 6º ano do ensino fundamental, por exemplo, o eixo em estudo estabelece três habilidades enquanto metas a serem cumpridas como forma de auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico em relação às diferentes culturas, como vemos a seguir:

(EF06LI24) Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).

(EF06LI25) Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado.

(EF06LI26) Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade (BRASIL, 2018, p. 251).

É importante destacar que a primeira habilidade mencionada acima não fomenta uma discussão em torno do ILF e, da forma como foi posta, parece orientar somente para uma identificação dos países que o têm como primeira ou segunda língua sem uma reflexão sobre a expansão do idioma no mundo. Já a segunda traz um diálogo a respeito da língua e da influência

que ela exerce na realidade dos alunos. Assim como a anterior, a terceira traz uma perspectiva crítica em relação aos aspectos culturais que foram absorvidos da cultura de países de língua inglesa dentro do ambiente em que os alunos estão inseridos.

Considerando que essas habilidades serão tomadas como modelo para a construção de referenciais curriculares em estados e municípios, é preciso questionar como eles têm interpretado e posto em prática as orientações do documento, especialmente no eixo em estudo.

Em termos de sala de aula, os professores devem estar conscientes do que tem sido exigido e devem colocar em prática. Não se trata de uma tarefa fácil: para que esses docentes possam empoderar seus estudantes, orientando a aprendizagem do ILF, precisam estar seguros sobre como o eixo dimensão intercultural pode ser inserido ou aprimorado (caso já seja trabalhado) na escola, de modo a auxiliar no desenvolvimento de habilidades cognitivas, em um diálogo com os demais eixos estabelecidos para o componente curricular.

CONCLUSÕES PRELIMINARES

Tal como observamos na BNCC, a interculturalidade é presente nas orientações do ensino de língua inglesa e inserida no eixo dimensão intercultural ao trazer o idioma como língua franca. No referido documento, o ILF é um instrumento de comunicação global que prioriza o desenvolvimento de uma consciência crítica em que os alunos são capazes de problematizar e refletir sobre as relações estabelecidas entre diferentes pessoas e povos.

No que tange ao trabalho docente no ensino de língua inglesa como LE, a perspectiva intercultural abre espaço para que os professores possam adotar atividades interdisciplinares e explorar múltiplas linguagens, registros e semioses dentro de sala de aula a partir de temáticas que sejam interessantes e significativas, contribuindo para a formação linguística e cidadã dos aprendizes. Se o docente já trabalha com a interculturalidade, a proposição da BNCC será um reforço e um incentivo para a continuação e o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem da língua em uso materializada em diferentes gêneros orais e escritos.

Vimos que a BNCC aborda aspectos importantes em relação ao eixo dimensão intercultural e assimila questões que são discutidas por linguistas como Kumaravadivelu (2006), Rajagopalan (2005; 2011) e Kramsch (2017), como o hibridismo do ILF, o uso das TIC e o desenvolvimento da competência intercultural.

É preciso salientar, no entanto, que em algumas habilidades do eixo conhecimentos linguísticos, por exemplo, ainda permanecem aspectos relacionados ao vocabulário e à gramática, que pela disposição apresentada na tabela 1 favorece o trabalho destes conteúdos de forma isolada. A disposição dos eixos separadamente não contribui para a compreensão de que precisam ser trabalhados de forma integrada e intercultural.

Baseado em Souza (2019) vimos que, para a maioria dos professores e uma parte dos discentes, a cultura no processo de formação de estudantes da graduação não é considerado um aspecto importante para o ensino de língua inglesa, estando inclusive em oposição aos objetivos das diretrizes do MEC. Um professor que nunca esteve em um país onde pudesse se comunicar interculturalmente, por meio dos atuais recursos de TIC será capaz de se apropriar de novos conhecimentos culturais e proporcionar o ensino do ILF. Assim, é possível fugir do tradicionalismo, muitas vezes restrito ao ensino de gramática e vocabulário de uma LE. Isto pode ser exemplificado com o vídeo “My daily routine and leisure time activities” (Figura 3), com uma atividade em que um professor pode inserir a cultura em sala, sem que ela seja o objeto específico. O vídeo permite mostrar aspectos como a variação linguística, de forma transversal, fazendo com que os alunos compreendam que não é possível dissociar cultura de língua e que essa relação poderá fomentar reflexões sobre seu papel enquanto falantes do ILF.

Ponderamos que ainda é preciso questionar como as proposições do documento têm chegado aos professores já atuantes na educação básica, como elas têm sido interpretadas e aplicadas nos diversos contextos do ensino público do país, já que na própria formação dos recém-graduados não têm sido dada relevância a aspectos culturais e, por consequência, são eles que em breve também estarão atuando na educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES N° 83/2007**, de 29 de março de 2007. Consulta sobre a estruturação do curso de Licenciatura em Letras, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Letras e para a Formação de Professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces083_07.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 492/2001**, de 03 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social,

Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas híbridas, poderes oblíquos. In: _____. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2008, p. 283-350.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, Massachusetts: MIT press, 1965.

FERNANDES, Carla Dias.; LIMA, Diógenes Candido de. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, Diógenes Candido de (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 179-189.

FINARDI, Kyria Rebecca; PORCINO, Maria Carolina. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. **Ilha Desterro**, Florianópolis, n. 66, p. 1-17, jan. /jun. 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. In: _____. **Intercultura: estudos emergentes**. Rio Grande do Sul, Ijuí: Editora Unijui, 2002, p. 129-150.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, John Berard; HOLMES, Janet (eds). **Sociolinguistics: selected readings**. London: Penguin Books, 1972, p. 53-73.

KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana, Rev. Estud Discurso** [online], v. 12, n. 3, Set./Dez. 2017, p. 134-152. Disponível em: <<http://doi.org/10.1590/2176-457333606>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA-LOPES (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

LE BRETON, Jean-Marie. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Yves.; RAJAGOPALAN, Kanavillil (org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 12-26.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, Leila.; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (ogs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003, p. 29-57.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Yves.; RAJAGOPALAN, Kanavillil (org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 135-159.

_____. The 'Outer Circle' as a role model for the 'Expanding Circle'. In: **English Today**, v. 27, n.4, p. 58-63, 2011.

PAULINO, Suzana Ferreira. **Interculturalismo e ensino de língua inglesa: é na tua língua que falo, mas é na minha língua que te compreendo**. Dissertação de Mestrado. (Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação (CAC), Letras, Recife -PE, 2009 (137f).

SALZMANN, Zdenek.; STANLAW, James.; ADACHI, Nobuko. English as an international language. In: _____. **Language, culture, and society: an introduction to linguistic anthropology**. 5th ed. Philadelphia: Westview Press, 2012, 314-322.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de escrever**. São Paulo: L&PM Pocket, 2016.

SILVEIRA, Maria Inês Matoso. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SOUZA, Salvia de Medeiros. **Discursos, concepções e percursos teórico-metodológicos na formação inicial de professores de língua inglesa**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Letras, Garanhuns - PE, 2019 (95f.).

WIDDOWSON, Henry G. The ownership of English. **TESOL Quarterly**, n. 28, v. 2, p. 377-388, 1994.

QUE ENSINO DE GRAMÁTICA PROPÕE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO?

Camilo Rosa Silva

Doutor em Letras - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil

Raniere Marques de Melo

Doutorando em Linguística - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil

RESUMO: O objetivo deste artigo é refletir sobre questões relativas ao “ensino de língua portuguesa” a partir das proposituras coligidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. Com o propósito de contribuir com a discussão sobre a referida temática, recortamos o objeto, restringindo-o ao “ensino de gramática”, vislumbrando os desdobramentos teórico-metodológicos que presidem essa prática à luz do documento parametrizador. Mais especificamente, tentamos apurar que teoria linguística dá sustentação à proposta formulada na BNCC para o ensino desse componente, o que nos leva a constatar que a concepção de língua enquanto interação reverte-se em uma noção de gramática contextualizada, que, na proposta, é de feição funcionalista. Além disso, notamos que as habilidades cotejadas no documento reforçam a tese de que, por meio de textos e de variados gêneros, a prática da análise linguística/semiótica deve gerenciar os componentes semântico, sintático, discursivo e pragmático do funcionamento linguístico.

PALAVRAS-CHAVE: Funcionalismo. BNCC. Ensino de gramática.

ABSTRACT: The objective of this article is to reflect about questions related to "teaching Portuguese Language" based on the proposals collected in the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) for High School. In order to contribute with the discussion about this thematic, we have cut the object, restricting it to "grammar teaching", seeing the theoretical-methodological developments that manage this practice at light of the parameterization document. More specifically, we tried to investigate which linguistic theory supports the proposal formulated at BNCC for the teaching of this component, what leads us to establish that the conception of language as interaction reverts in a notion of contextualized grammar, which, in the proposal, is functionalist feature. Furthermore, we perceived that the skills compared in the document reinforce the thesis that, through texts and of several genres, the practice of linguistic / semiotic analysis must manage the semantic, syntactic, discursive and pragmatic components of linguistic operation.

KEYWORDS: Functionalism. BNCC. Grammar teaching.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na esfera acadêmica, são sucessivas as discussões sobre os pilares que delineiam o ensino de gramática da língua portuguesa na educação básica. Ponderações nesse sentido remontam à década de 1980 e algumas delas parecem abalizar uma dialética entre novo e velho

no tocante à pedagogia do português, como se alimentassem um duelo contínuo entre tradição e inovação.

Neste trabalho, focamos, especificamente, a essência do que a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, defende como indispensável, a partir de um conjunto de competências e de habilidades listadas para o ensino de gramática no nível médio. Nossa proposta de análise se fixa nos desdobramentos teóricos e metodológicos que presidem o ensino à luz do referido documento. Nesse sentido, cabem-nos, inicial e minimamente, três justificativas a respeito do tratamento dessa temática, a seguir, sumarizadas.

Inicialmente, o que nos mobiliza a analisar o documento institucional é o fato de que ele se constitui na mais recente tentativa de promover reformulações na Educação Básica¹. Temos em mãos, portanto, o propalado documento de caráter normativo e parametrizador, por intermédio do qual almeja-se garantir “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2018, p. 07).

Presumivelmente, considerando os substanciais objetivos que prefiguram na BNCC, a exemplo da *consolidação e aprofundamento dos conhecimentos no ensino fundamental* e, além disso, por ter sido o último nível de ensino alvo da reforma cujo texto foi homologado – em precisos 20 de dezembro de 2018 -, nosso recorte assume maior relevância.

Para viabilizar uma análise mais consistente, delimitamos a abrangência do objeto que interessa à discussão, restringindo-a ao Ensino Médio (EM). A crise nesse nível de ensino, no Brasil, atinge patamares alarmantes, seja em relação aos índices de evasão e repetência, seja pela baixa proficiência que se revela no desempenho dos alunos egressos. Essa é, também, uma das razões por que nosso olhar se fixa nesse segmento.

Por último, quanto à escolha da temática, embora haja um acúmulo de pesquisas desenvolvidas por linguistas e educadores dedicadas a ela – facilmente comprovável em autores como Antunes (2007; 2009; 2014) Franchi (1977; 1987), Geraldi (1997; 2011) e Neves (2012; 2016) -, vale a pena insistir nessa reflexão sobre quais os (últimos?) redimensionamentos impostos ao ensino de língua portuguesa no EM, na visão do recém-publicizado documento e em que perspectiva teórica ele se sedimenta.

¹ Criado em 2009 pela Portaria nº 971, o **Programa Ensino Médio Inovador** também estava destinado a fomentar uma reforma no Ensino Médio, proposta pela Medida Provisória 746/2016 e regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016.

Assim, inspirado por essas motivações, este trabalho se propõe a discutir algumas pautas relativas ao ensino formulado pela BNCC. Para tanto, problematizaremos o ensino de gramática, tentando jogar luz sobre questões tais como: i) que conteúdos gramaticais devem ser ensinados no EM? ii) em que medida a concepção de gramática aludida na BNCC está articulada a uma perspectiva funcional da língua e a uma concepção de gramática que se realiza pela via dos textos e/ou discursos?

Além desta introdução, três outras seções estruturam este trabalho: uma que situa o documento a partir da descrição da base legal, acompanhada do perfil metodológico da abordagem; a segunda, que expõe, brevemente, uma reflexão sobre o ensino de gramática na perspectiva funcional; e a última, que traz a análise de habilidades evidenciadas no documento. A elas, seguem as considerações finais.

APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, pretendemos orientar o leitor acerca do tratamento dado ao objeto de análise, isto é, o conteúdo da BNCC no tocante às habilidades a serem projetadas para o ensino de língua portuguesa. Com esse propósito, apresentamos, de modo condensado, duas subseções. Na primeira, ambientamos as dimensões mais amplas do documento em estudo, focalizando sua inserção na legislação educacional, como também, o lugar que nele ocupa o ensino de gramática; na segunda, apontamos o tipo de pesquisa que caracteriza a presente abordagem, aludindo aos seus potenciais desdobramentos.

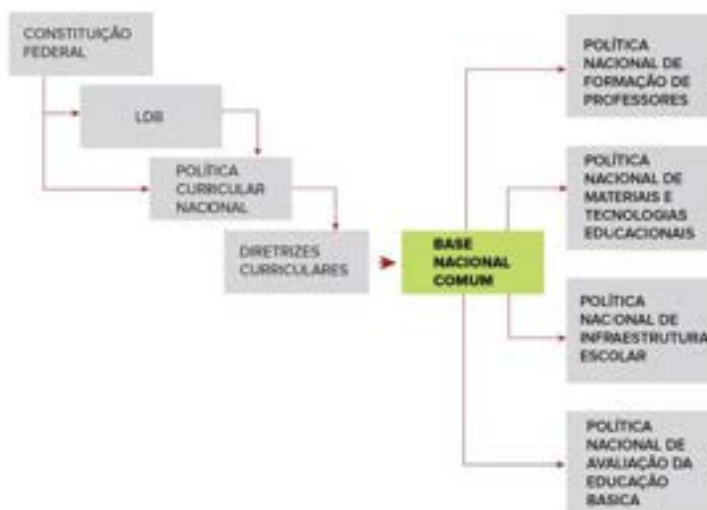
SOBRE A BNCC

A BNCC é um documento parametrizador, de caráter normativo. Vem a público como fruto de debates e de várias consultas públicas realizadas no Brasil. Seu objetivo principal é definir o conjunto de *aprendizagens essenciais* para todos os alunos da Educação Básica ao longo de sua trajetória escolar, conforme preconiza o Plano Nacional de Educação (PNE). Sua versão final, homologada pelo MEC, com 600 páginas, recebeu em fins de 2018, a última compilação com a incorporação do texto referente ao ensino médio.

Panoramicamente, a BNCC se estrutura envolvendo as competências gerais, as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), as áreas do conhecimento, as competências específicas de área e de componentes.

Com direcionamento restrito à educação escolar, o documento surge da exigência imposta pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.934/96), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013)² e pelo Programa Nacional de Educação (2014), conforme figura representada na 2ª versão da BNCC³:

Figura 1. Integração política da BNCC



Fonte: BRASIL, 2016.

Como se percebe, esse documento normativo está posto em atendimento às exigências dos antecedentes legais, bem como, de forma subsequente, filia-se aos impactos gerados na política educacional – Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar. Surge, assim, como uma medida de inovação da

² Aprovada pelo CNE, nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, como um “[...] conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica [...]” (Resolução CNE/CEB nº 2/98).

³ Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 20 de jan. 2019.

educação básica e como uma forma de suplantar a fragmentação das políticas educacionais, com proposta de garantir um nível comum de aprendizagem a todos os discentes.

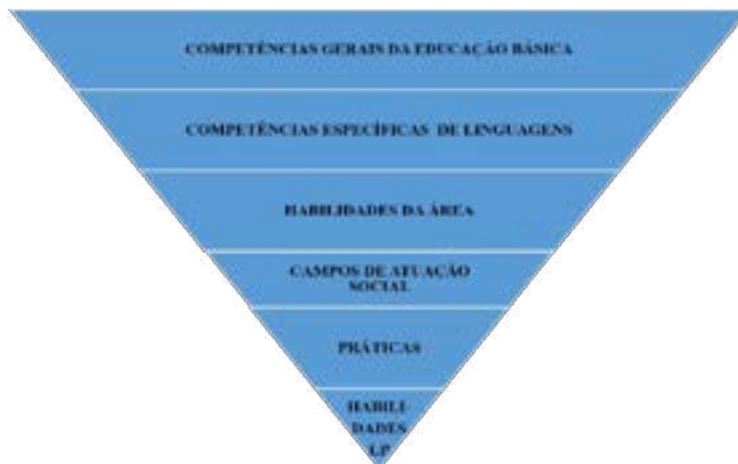
Esses documentos constitucionais precedentes determinam que o currículo escolar apresente uma base comum e contextualizada pela realidade local, institucionalizando a fixação de “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988). Em consonância a essa exigência da Constituição, o Artigo 26 da LDB prevê que

[...] os currículos da Educação infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996; grifos nossos).

Assim sendo, os marcos legais que embasam a BNCC mantêm uma dada regularidade: a necessidade de um currículo comum para a educação brasileira. Ao propor o redesenho curricular, a BNCC prevê para cada área do conhecimento um conjunto de competências, de habilidades e de objetos de domínio comum. Em cumprimento à lei, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica regulamentam a proposta do CNE para “[...] o estabelecimento de uma Base Nacional Comum que terá como um dos objetivos nortear as avaliações e a elaboração de livros didáticos e de outros documentos pedagógicos.” (BRASIL, 2013, p.13). Tal proposta, atualmente vigente, deve trazer como consequência a implementação de novas políticas públicas, assim como o redimensionamento do sistema de avaliação dos livros didáticos.

A partir daqui, levando em consideração a área de linguagens e o componente curricular língua portuguesa no EM, território em que se ambienta o objeto de nossa apreciação neste trabalho, dirigiremos o olhar para descrever como está estruturada a BNCC desse nível. Para isso, observemos a figura a seguir:

Figura 2. Organização da BNCC do Ensino Médio – Linguagens



Fonte: elaborado pelos autores

Nesse fluxo da pirâmide de base invertida, desenha-se uma ordem descensional que parte do topo, do mais amplo – *competências gerais da Educação Básica* – até o mais específico, a base designada como *habilidades do componente de língua portuguesa*. Do topo, as dez **competências gerais da Educação Básica** são propostas como o grande guarda-chuva que abriga e orienta os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento do educando. Competência⁴, nesse contexto, refere-se a um conjunto articulado de conhecimentos, de habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), de atitudes e de valores recrutados para solução de problemas.

Nesse percurso do geral ao particular, a área de linguagens para o EM contempla um total de 7 competências específicas. Entretanto, no presente recorte, selecionamos três competências, que estão diretamente correlacionadas às habilidades e ao escopo teórico eleito para este trabalho. São estas:

Quadro 1

Ordem	Competências específicas de Linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio
1ª	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
3ª	Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e

⁴ Cf. Perrenoud (2000).

	promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4ª	Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso , reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Fonte: BRASIL, 2018, grifos nossos

Essas competências apresentam, de modo bastante evidente, uma concepção de língua enquanto fenômeno social, histórico e cultural, levando em conta os contextos de uso e seu funcionamento. No conjunto das competências destacadas, observamos um gerenciamento de práticas sociais e de usos linguísticos que visam a superar um ensino de língua restrito à exploração de frases/trechos de forma fragmentada e descontextualizada do social. Desse modo, em consequência da abordagem que se vislumbra a partir da proposta, o aluno será desafiado a perceber como as diversas linguagens se articulam para (re)criar efeitos de sentido tanto no nível organizacional das formas linguísticas, quanto no das interações sociais.

Subsequente e em articulação com as competências específicas, encontramos as habilidades da área de linguagens. Catalogadas em Códigos alfanuméricos, elas se referem, detalhadamente, aos objetos de conhecimento e às aprendizagens essenciais que devem ser garantidas aos educandos nos diversos contextos educacionais. Considerando essa conexão, a BNCC de Linguagens e suas tecnologias no EM elege cinco **campos de atuação social**.

De acordo com a concepção assumida na BNCC, **campo** funciona como espaço de circulação, de articulações das diversas práticas de linguagens. Figura como *modus operandi*, como uma vivência de ações e projetos que serve para integrar as aprendizagens promovidas por meio da reflexão, da experiência, da pesquisa e das diferentes manifestações artísticas. No trabalho com os campos, ganham realce, também, um movimento de estudo e análise de textos de diferentes esferas, bem como o desenvolvimento do espírito investigativo e de fruição estética.

As práticas, por sua vez, presentes em todos os campos de atuação social e em todas as habilidades de língua portuguesa, representam os eixos de ensino e de aprendizagem desse componente curricular. As referidas práticas, de acordo com a Base, aludem à Leitura, à escuta, à produção de textos (orais, escritos, multimodais) e à análise linguística/semiótica. Tal como se projetam, essas práticas devem ser inter-relacionadas, a fim de que o aluno seja capaz de refletir sobre suas interações e de usar a linguagem de maneira desenvolvida e proficiente.

Por último, chegamos às habilidades de língua portuguesa, que estão distribuídas nesses cinco campos de atuação social. Para além disso, é preciso enfatizar que cada habilidade pode estar a serviço de uma ou mais competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias, ou que tal(ais) competência(s) pode(m) ter mais afinidade com uma habilidade específica.

Nesse sentido, as habilidades expressam as aprendizagens efetivas que devem ser garantidas aos alunos nos diversos contextos escolares, mas, conforme arquitetada, não têm o fito de prescrever ações ou condutas esperadas do docente, nem de induzir abordagens ou metodologias. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura, conforme ilustrado no exemplo a seguir: Língua Portuguesa (**EM13LP36**). Esse código alfanumérico é lido em pares, nesse caso, 4 pares. O primeiro par de letras, **EM**, sinaliza a etapa de Ensino Médio. O segundo par, **13**, aponta as séries – 1ª a 3ª série do médio. **LP** marca o componente língua portuguesa e, finalmente, **36** é o último par, o de numeração sequencial referente à posição da habilidade no documento.

Em linhas gerais, estão delineados os pontos sobre os quais refletiremos, no afã de amplificar o conhecimento sobre o documento, aventando a viabilidade de aplicação da proposta nele formalizada em aulas cujo foco seja a gramática.

CARACTERIZAÇÃO DA ABORDAGEM

Esta é uma abordagem de natureza qualitativa, de base interpretativista, do tipo documental. Ela propõe tratar o entendimento de um fenômeno social assentado em um contexto específico (BORTONI-RICARDO, 2008), mas vislumbra, também, seus entornos.

Os compêndios de metodologia têm considerado documental a pesquisa que se utiliza dos mais variados tipos de documentos, desde os impressos, até gravações, fotografias, textos oficiais, entre outros. Nesse caso, tomamos como fonte a BNCC, portanto, um documento institucionalizado, legitimado pelo Ministério da Educação. Por essa razão, a abordagem assume o caráter de pesquisa documental.

Convém reiterar que a pesquisa documental, como afirmamos, vale-se de toda sorte de documentos, elaborados para fins diversos. Atualmente, em virtude dos mais variados recursos tecnológicos, o acesso aos documentos é mais oportunizado, podendo ser disponibilizado em diferentes plataformas virtuais, inclusive nas governamentais. Contudo, não se pode tratar os

textos publicados em *sites* do governo como mero arquivos, mas como documentos que assumem uma relevância na história e na coletividade social, tendo em vista que são legitimados por vozes jurídico-institucionais.

Na próxima seção, damos vez ao aporte teórico que nos parece produtivo ao diálogo entre a proposta institucional e a prática almejada.

AMBIÊNCIA TEÓRICA

Historicizar o ensino de língua portuguesa praticado no Brasil, embora não seja nossa função primária neste estudo, ajuda-nos a entender as influências daquilo que, hoje, é preconizado nos documentos da educação básica referentes ao ensino e à aprendizagem. Nesse movimento, mesmo que incipiente, mas por hora oportuno, chegamos à constatação de que a Lei de Diretrizes e Base nº 5692/71⁵ já alvitrava a possível extinção da gramática tradicional como um conteúdo do ensino de língua materna. A intitulada disciplina “Comunicação em Língua Portuguesa”, para o então 2º grau, tinha como base teórica os estudos de Jakobson (1976), que, embora instalado num contexto estruturalista, enquanto representante da *Escola de Praga*, marcava o surgimento de uma perspectiva funcionalista da linguagem.

Tal cenário sinalizava a chegada, ainda que tímida e desfocada, a nosso ver, da linguagem oral à escola e aos livros didáticos, motivada por uma necessidade comunicativa (MARINHO, 2001). A ênfase era dada aos elementos da comunicação humana, bem como às funções da linguagem; conseqüentemente, a língua era concebida como um sistema de regras e de combinações, cujo código deveria servir ao ensino da comunicação e da expressão. Nessa conjuntura, concebia-se a linguagem como *instrumento de comunicação*.

A mudança de perspectiva de análise formal da língua para uma “guinada pragmática” de estudo do texto se dá entre os anos de 1950 a 1960. O ponto de partida assenta-se numa perspectiva Estruturalista, hegemônica na primeira metade do século XX, cuja envergadura teórica privilegiava as estabilidades internas da língua. Nela, preponderavam os enfoques fonológicos, morfológicos e sintáticos. A ruptura, portanto, ganha contorno ao inaugurar-se a

⁵ O artigo 3º da resolução de nº8 /71 visava a renovação metodológica em “Comunicação e Expressão, ao cultivo de linguagem que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira”.

convivência com a Linguística de texto, a Análise do Discurso, a Análise da conversação, a Sociolinguística e a Pragmática, entre outras disciplinas.

No panorama educacional brasileiro, esses novos estudos que tratavam do texto e dos usos linguísticos começam a se refletir na formação dos professores, no final da década de 1980, com a publicação de “O texto na sala de aula”, organizado por Geraldi ([1984] 2011). A esse respeito, concordamos com Beaugrande (1997) *apud* Neves (2016, p.31) quando defende que “[...] o trabalho com textos mudaria a paisagem teórica e prática da linguística” e, conseqüentemente, a visão da gramática. De fato, as alterações de modelos teóricos que se sobrepujam propiciaram um novo paradigma de análise de língua, considerando o estudo do discurso e da variação social da linguagem, mas, sobretudo, articulando uma concepção de gramática funcional.

No que se refere a essas mudanças, “O texto na sala de aula” propiciou aos professores o conhecimento e a reflexão sobre alguns fundamentos: questões sobre o ensino de gramática e de português na escola, concepções de linguagem e ensino de português, unidades básicas do ensino de português. Ainda vale reiterar, nessa obra, o surgimento do termo “Análise Linguística”, cunhado por Geraldi (2011), vinculado à prática de leitura e à produção textual, com o fito de resolver “problemas” de estrutura textual, de ordem sintática, morfológica e fonológica dos alunos.

Já o texto de Franchi (1987), “Criatividade e gramática”, traz à tona a liberdade inventiva do falante, mesmo quando este está submetido às regras gramaticais. Além disso, apresenta as indicações para uma renovação do ensino gramatical, a partir de três tipos de atividades – *linguística*, *epilinguística* e *metalinguística*. O autor tem o compromisso teórico não só de criticar o ensino de gramática marcado pelo normativismo e pelo desprezo à oralidade como conteúdo de aula, mas também de formular o conceito do que é gramática, como um “fundamento histórico” e antropológico, cujas regras se constituem uma prática social.

As reflexões teóricas conduzidas nessas duas obras expõem a crise do ensino de gramática tradicional praticado à época, pois cada uma, a seu modo, ocupa-se de situações de comunicação e de interação, a partir da tentativa de eliminar a cisão entre o estudo da gramática, da leitura e da escrita. Tal proposta de ensino tornaria viável a articulação de um trabalho com a *prática de análise linguística* e as atividades *linguísticas*, *epilinguísticas* e *metalinguísticas*⁶,

⁶ Cf. Parâmetros Curriculares Nacionais (2000).

a fim de munir o aluno não somente com a capacidade de domínio das normas prescritivas, mas também com a reflexão sobre os usos da língua.

A partir dessas contribuições, foi possível propor um ensino de língua que toma o texto como unidade de análise em sala de aula. Entendido nessa perspectiva, o trabalho com análise linguística, no Brasil, foi ganhando espaço preponderante nos currículos e nos documentos parametrizadores do ensino de língua portuguesa e, pelo menos, teoricamente, tornando-se vetor de uma potencial renovação de ensino de língua.

Contudo, entre o que se projeta como ideal e o que se realiza na prática de sala de aula, há um longo percurso que, nesse caso, não pode, preponderantemente, ser avaliado como bem sucedido. Não vamos aqui nos prender aos problemas de ordem estrutural, social e política que sedimentam a implementação de reformas e atualizações na realidade escolar. Mas, se nos fixarmos em um componente intrínseco à própria natureza da atividade, perceberemos que obstáculos tais como a formação deficiente do professor, suas crenças e limitações didático-pedagógicas, tornaram-se impeditivos a essa prática inovadora que os especialistas e suas obras seminais almejavam.

De fato, o que vimos foi a predominância da fragmentação na abordagem da gramática da frase ou da classe de palavras, sendo o texto apenas um *locus* onde se podia visualizar esses elementos atomizados. A muitos faltou/falta a compreensão de que se apropriar do texto como unidade de sentido privilegiada significa levar em conta as funções que as formas linguísticas exercem na interação, com total dependência do contexto.

Nesse sentido, tem razão Antunes (2009) ao colocar a dimensão da textualidade, a partir dos estudos dos gêneros textuais, como possibilidade de inovação no ensino de língua, uma vez que isso promoveria um trabalho de análise, a partir de textos reais e de reflexão crítica acerca dos fenômenos específicos somente perceptíveis nos usos interacionais da língua.

Nessa compreensão, o ensino de gramática não pode reduzir-se a exercícios inócuos, sem uma finalidade, sem levar em conta o propósito comunicativo, a motivação interacional e os efeitos de sentidos gerados nos eventos sociocomunicativos.

Na defesa de um ensino contextualizado no uso linguístico, partimos do entendimento teórico que uma gramática “[...] não se constitui sozinha, ou separadamente das atividades verbais realizadas por seus falantes.” (ANTUNES, 2014, p. 25). Em outros termos, nada na língua está dado ao acaso, nada ocorre desvinculado das necessidades comunicacionais dos falantes. Nessa esteira de raciocínio, uma forma livre da língua pode se tornar fixa/presa, ou

vice-versa, exercendo uma nova função e assumindo um sentido inovador, ao mesmo tempo em que preserva, em outros contextos, seu sentido e seu valor originais. Assim sendo, o cerne da questão não está na correção, na classificação morfológica e ou sintática, mas no fato de o aluno refletir que a língua é dinâmica e sua gramática constrói-se na interação.

Toda essa lista de fatores está relacionada às concepções de língua e de gramática formuladas pelo funcionalismo linguístico:

[...] a gramática integra sentido e estrutura linguística, estando o sentido condicionado às funções comunicativas. O estudo da língua, sob essa perspectiva, deve levar em consideração a interação entre os componentes *formal, funcional, pragmático* e *discursivo*, tendo em vista que, na realização/materialização linguística, é difícil estabelecer fronteiras entre a sintaxe e a semântica, e entre estas e os efeitos de sentido produzidos (AUTOR, 2015, p. 439)

Ao amparo dessa noção de gramática, coteja-se a materialidade linguística a partir de situações interativas. Afinal, os usos representam a heterogeneidade que configura as comunidades de fala, revelando a tessitura das relações comunicativas entre os sujeitos, como influenciadas por suas intenções, necessidades e habilidades expressivas. Por tudo isso, é necessário ter em vista que o foco da intervenção pedagógica não pode acobertar apenas, nem predominantemente, atividades de rotulação, de mapeamento taxionômico, ou a fragmentação de frases extraídas de um texto em que se abstrai o contexto.

Pensando, mais uma vez, no ensino de gramática contextualizada, ou seja, naquela que ganha corpo na atividade discursiva, tem-se a perspectiva de estudar os fenômenos linguísticos como uma relação que se estabelece entre forma e função, reiterando o pressuposto primordial da visão funcionalista, isto é, a defesa de que a forma é motivada pela função.

Assim, partindo do princípio funcionalista de que a língua deve ser explicada como motivada por forças externas, uma vez que esta engloba a estrutura da experiência do falante, vislumbra-se que não há autonomia da sintaxe em relação à semântica, tanto quanto também não há autonomia total desta em relação à pragmática.

Nessa conjuntura, fica, portanto, assinalado que a ideia de contextualização dos usos linguísticos subjaz à concepção de indissociabilidade entre gramática e discurso, conforme atesta Neves (2012, p. 50-51):

Quando se fala de descrição da língua em uso, de língua em função, fica implicado que a consideração das estruturas linguísticas se pauta pelo que elas representam de organização dos meios linguísticos que expressam as funções a que serve a linguagem [...] relações entre discurso e gramática (porque o discurso conforma a gramática, mas principalmente porque ele não é encontrável despedido da gramática).

Vejamos que essa perspectiva implode a noção de ensino de língua construída a partir de frases artificiais ou de textos como pretextos, uma vez que a pragmática funciona como moldura dentro da qual ocorrem as relações morfossintáticas empreendidas por regras da variante formal e, também, por outras variantes linguísticas menos prestigiadas.

A essa altura de nossa reflexão, poderíamos apontar, nas competências e habilidades que perfazem a proposta da BNCC, subsídios que autorizam um ensino de gramática pautado numa concepção de gramática fluida, interativa, emergente, dinâmica, contextual? É essa a discussão que trataremos na próxima seção, observando o lugar que o ensino pode reservar para essa perspectiva de gramática atrelada aos usos da língua.

O ENSINO DE GRAMÁTICA NO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZ A BNCC?

Nesta seção, recuperamos as questões norteadoras, os propósitos do trabalho, focalizando mais especificamente o objeto de análise, levando em consideração, sobretudo, a reflexão teórica que lhe dá sustentação na incursão teórica assumidamente funcionalista. Dividimos o material de análise em dois excertos, a partir das convergências e/ou dissemelhanças que as habilidades mantêm entre si, mas, sobretudo, com a fito de tornar mais objetivo esse percurso.

Excerto 1

Habilidades	Competências específicas
(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/ contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.	3

(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.	1
(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.	1

A primeira habilidade selecionada para esta reflexão, EM13LP05, está vinculada ao trabalho didático-pedagógico com todos os campos de atuação social, ao longo dos três anos do ensino médio. Pensada como uma capacidade de saber-fazer, ela aparece relacionada às diversas práticas linguísticas, inclusive a de análise linguística/semiótica. Na ordem de descrição desse item, percebemos, inicialmente, duas preocupações centrais relacionadas ao trabalho com esta habilidade: o tipo textual que se pretende manejar, nesse caso, o tipo argumentativo, e aquilo que está na ordem discursiva do texto – os posicionamentos assumidos e os movimentos⁷ argumentativos empreendidos por mecanismos linguísticos. Consideramos que a habilidade atende a competência específica de número 3 da área de Linguagens, apresentada na metodologia, uma vez que o foco se espalha pelas diferentes linguagens, levando em conta uma tomada de posição dos alunos.

A exploração das modalidades falada e escrita parece ser o fio condutor da habilidade referida. Ao eleger a análise de textos argumentativos com atenção aos mecanismos linguísticos como um saber requerido ao aluno do ensino médio, a BNCC prospecta uma possibilidade de trabalho com conjunções, marcadores discursivos e operadores argumentativos, de modo que o professor perceba que, por exemplo, em determinados contextos interativos, os itens e construções linguísticas atualizam-se em novas funções. A título de ilustração, lembramos que é isso o que ocorre com o conector *mas*, prototípico nos textos argumentativos, que pode ser

⁷ Faz referência à concepção de Gêneros como ação social, que possui situação retórica e movimentos retóricos. Os movimentos retóricos de um gênero são “[...] unidades retóricas que executam funções comunicativas coerentes em discursos escritos ou orais.” (SWALES, 2004, p. 228).

acionado para viabilizar propósitos específicos dos falantes, ativando não apenas o sentido opositivo já cristalizado na tradição gramatical canônica, mas também passando a cumprir papéis discursivos que remetem à “sustentação, refutação/contra-argumentação e negociação” – conforme anotado no documento parametrizador – nuances que se acomodam no domínio discursivo, e não no semântico.

Dessa forma, infere-se que, a partir da dimensão textual, o aluno seja não só capaz de identificar e construir sentidos estabelecidos nas relações de coesão e de coerência nos textos argumentativos, mas também, de avaliar os posicionamentos geridos na materialidade textual. Naturalmente, as escolhas linguísticas realizadas pelos falantes estão condicionadas aos contextos e às intencionalidades. Usar o conector “só que”, por exemplo, no lugar de “mas”, tem relação direta com as expectativas que o falante tem a partir do que ele conhece do seu interlocutor e do monitoramento *on line* que faz da reação imediata deste – em contextos de oralidade.

Já se focarmos a dimensão morfosintática, a BNCC aponta, como marco abalizador da segunda habilidade, o tratamento do uso crítico da língua, cuja ancoragem está na competência 1, sendo esta voltada à compreensão e à análise do funcionamento das diferentes linguagens. A referida habilidade aciona os componentes semântico e pragmático como emolduradores da sintaxe, nos termos de Castilho (2012), para “analisar os efeitos de sentido” verificados nos usos da linguagem, mas também para refletir que os ordenamentos – “ordenação, combinação e contraposição de palavras” - e, conseqüentemente, as relações inter e intraoracionais estão presididas por construções de sentido e por elementos estruturais da língua.

Nesse contexto, é imprescindível que o trabalho docente assuma a centralidade do texto e não apenas da palavra, enquanto atividade discursiva, já que é aquele que engendra a associação semântica e sintática entre itens linguísticos e os respectivos efeitos esperados na ordenação e na contraposição das informações articuladas. Essa percepção nos conduz a duas observações: i) a dimensão sintática, no tratamento desta habilidade, não está desconexa da dimensão textual, o que reforça a tese de que a BNCC reclama por um ensino da gramática contextualizada, conforme nossa reflexão teórica aponta; e ii) a vinculação entre a sintaxe, a semântica e a pragmática, sugerida implicitamente pelo documento, demanda uma formação mais aprimorada do docente e, como desdobramento, um livro didático que atenda a essas demandas.

Subsequente a essa, na habilidade EM13LP07, também vinculada à competência 1, encontramos novamente uma concepção de gramática fincada no uso linguístico, como proposta de fazer com que o aluno reflita sobre a complexidade do funcionamento da linguagem, por meio de diferentes gêneros. A habilidade eleita vislumbra o trabalho com as “marcas que expressam a posição do enunciador” àquilo que enuncia, por meio das diferentes modalidades “epistêmica, deôntica e apreciativa”, “de diferentes recursos gramaticais” e de “estratégias de impessoalização”, com o fito de promover a visão crítica do aluno. Nesse sentido, a Base postula um trabalho que, por meio de “diferentes gêneros”, traga para o cerne do ensino e da aprendizagem questões relativas ao modo como o falante se posiciona acerca do que é dito.

É necessário lembrar que, ao eleger, no texto, certas expressões valorativas, consolida-se, de fato, uma proposta de ensino de gramática funcional. Nesse sentido, parece oportuno frisar que as formas de representar lexicalmente o sujeito da oração – se ativo ou passivo, se há ocorrência em elipse, ou se está deslocado – diz muito das intencionalidades assumidas pelo falante. Assim, a materialização linguística dessas escolhas reflete, estruturalmente, a pressão semântico-pragmática que atinge os interlocutores em situação de uso. A sintaxe, portanto, é influenciada pelo componente semântico, atestando a condição de dependência do contexto que descarta a arbitrariedade da estrutura linguística. E nada é mais funcionalista do que essa concepção.

Desse modo, ao pensarmos em contextualização da gramática, estamos indicando que o gerenciamento, na aula, de vários componentes do texto – semântico, sintático, discursivo e pragmático – deve levar em consideração que a gramática se realiza em eventos de interação verbal, ou seja, ela é integrada às circunstâncias espaço-temporais, sendo, portanto, socialmente dependente. Nesses contextos, estão em voga os efeitos de sentidos produzidos pelos falantes ao utilizarem essa (e não aquela) forma linguística.

A possibilidade de escolha que é dada ao usuário da língua e que pode ser exercitada nas aulas de leitura, de produção textual e de gramática – experiências potencialmente sincronizáveis – tende a levar os alunos a refletirem sobre como os tipos de discurso, os sinais de pontuação, as referências temporais, a noção de aspecto, o modo e as vozes verbais corroboram um dado efeito de sentido e descartam outros. Somando-se a isso, o trabalho com os verbos, nessa perspectiva funcional, estaria ligado à interpretação do valor que o contexto

lhe confere, o que representaria o tratamento das diferentes relações discursivas dentro da oração e no seu entorno.

Passemos, agora, ao segundo excerto:

Excerto 2

Habilidades	Competências específicas
(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português , como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência , de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa .	1
(EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.	4
(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística , em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.	4

Dando prosseguimento a esse movimento de análise, é necessário observar, primeiramente, que esse conjunto de habilidades, pertencentes ao excerto 2, apresenta uma regularidade temática: o tratamento de aspectos da sintaxe do português, levando em conta o fenômeno da variação linguística.

A primeira habilidade, reproduzida no quadro 2, sinaliza um entrelaçamento das formas e das funções linguísticas. Sem desprezar as nomenclaturas postuladas pela gramática tradicional, como os “processos de coordenação e de subordinação” e a “sintaxe de concordância e de regência”, a BNCC não se pauta na histórica tradição das dicotomias – certo *versus* errado, uso *versus* norma, fala *versus* escrita, ou descrição *versus* prescrição. Isso sinaliza a que paradigma de língua se filia e, em consequência, que abordagem se projeta para o ensino de gramática.

Desse modo, percebemos uma reconfiguração dos referidos objetos de ensino de língua, uma vez que a habilidade sugere “analisar elementos e aspectos da sintaxe do português”,

mostrando de forma particularizada que o que se busca não é apenas o reconhecimento dos casos de concordância e de regência, por exemplo, mas sim, os efeitos de sentido e/ou os de uso. Ou seja, é reflexão sobre a língua.

Para além disso, o ponto nevrálgico da habilidade em foco está em “potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.” Adequação e situação comunicativa sinalizam discussões ambientadas na Sociolinguística. Em termos simples, pretende-se que os alunos não se tornem meros repetidores de estruturas prescritas, mas sejam capazes de refletir, por exemplo, sobre os procedimentos de concordância, bem como as determinações quanto às regências verbal e nominal, elencando as motivações de uso, as variações, a adequação aos contextos e as alterações de sentido geradas.

A nosso ver, no momento em que esse discurso oficial projeta essa habilidade, corre-se o risco de que o trabalho seja unidirecionado para a semântica, sem atentar às questões mais formais, como domínio das regras da norma padrão, conhecimento exigido, por exemplo, na redação do Exame Nacional do Ensino Médio. Por isso, a leitura da habilidade requer controle do professor sobre como a reflexão e a análise linguística devem ser administradas a partir da consistência e da adequação dos objetivos traçados no planejamento escolar.

As duas últimas habilidades compartilham a essência de uma mesma preocupação. Ambas tratam do fenômeno da variação linguística, seja pela sugestão de “comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais”, seja pela avaliação do “fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis”. Associadas à competência específica 4, a que compreende as línguas como fenômeno “(geo)político, histórico, cultural, **social, variável, heterogêneo** e sensível aos **contextos de uso**”, o documento espera que essas habilidades operacionalizem discussões sobre a heterogeneidade e a variedade de registros, a fim de que os alunos respeitem o fenômeno, destituindo-se de preconceitos.

A BNCC propõe ao docente orientar o aluno quanto às adequações dos usos linguísticos conforme as situações sociocomunicativas dos falantes. A proposta é que o ensino desse objeto de conhecimento, presente no eixo Análise Linguística/semiótica, não desconsidere o sistema de regras da norma-padrão, mas fomente, a partir dele, uma percepção reflexiva sobre as variantes linguísticas existentes no Brasil.

A despeito da consistência da proposta que, em várias dimensões, comunga pressupostos teóricos já evidenciados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da língua portuguesa, nossa preocupação recai, especialmente, sobre a ousada propositura de fazer o aluno “comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais”. Essa, sem dúvida, afigura-se como uma proposta de investigação científica, já que demanda atividades de pesquisa, tanto em sincronia quanto em diacronia, embasamento teórico e tempo disponível. Em outras palavras, estamos falando de atualização de recursos humanos e investimento em formação continuada.

Para finalizar esta seção, reiteramos que a concepção de língua enquanto lugar de interação suscita a aclamação da gramática contextualizada nas aulas de língua portuguesa. Pelo que notamos, as habilidades aqui discutidas, projetadas para conduzirem o ensino de leitura, produção textual e análise linguística, reforçam a tese de que o ensino deve contemplar, não apenas os componentes semântico e sintático, como também o discursivo e o pragmático. Trata-se de uma abordagem funcional como funcional é, sempre, o uso linguístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que os desdobramentos empíricos da BNCC, no que tange ao ensino de língua portuguesa no nível médio, recaem diretamente sobre o docente⁸. Por esse motivo, sua formação acadêmica demanda a aquisição de aportes teóricos que contemplem um conjunto de vertentes dos estudos linguísticos. Nesse contexto, o acesso aos pressupostos da linguística funcional e sua concepção de gramática em permanente construção se torna essencial para o assenhoramento das diretrizes traçadas no documento em tela.

A crise de aprendizagem do dialeto padrão do português, missão inescapável da escola, necessita de soluções complexas que só surtirão o efeito esperado se forem conduzidas por políticas públicas comprometidas com a transformação das práticas de ensino improdutivas. Grosso modo, não é mais possível conviver com uma educação básica que entrega à sociedade analfabetos funcionais incapazes de compreender um pequeno texto e de expressar por escrito ideias minimamente articuladas.

⁸ Por fugir à centralidade da discussão desenvolvida ao longo do trabalho, não trataremos da necessária e sempre adiada valorização e profissionalização do professor, de modo que a carreira se torne atrativa à formação de bons quadros.

No que tange às questões por nós levantadas no início dessa discussão, podemos reafirmar que, de acordo com a BNCC, a seleção dos conteúdos gramaticais para o EM deve estar atrelada ao desenvolvimento das habilidades elencadas no documento. Nesse sentido, os objetivos do ensino de gramática devem respeitar a centralidade do texto, em sua integralidade composicional e multidimensão sintática, semiótica, semântica, discursiva e pragmática. Por fim, como já explicitado no decurso desta reflexão, a concepção de gramática que emerge da proposta ancora-se na perspectiva do uso e, portanto, é funcionalista em sua essência.

Sem que parem dúvidas, a escola que, tradicionalmente, reproduz um sistema de ensino arrumado em mapas conceituais estanques e classificações fixas, apenas mecaniza a repetibilidade das prescrições e sua ineficiente reprodução. Hoje, sabemos que a reflexão que se faz sobre a língua, considerando todos os componentes que lhe são inerentes, é que possibilita aos alunos a aquisição de saberes linguísticos que se refletem em melhor desempenho intra e extramuros escolares. Nesse sentido, as habilidades ora analisadas parecem indicar que a BNCC pode sim nortear um ensino inspirador e mais produtivo.

REFERÊNCIAS

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

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

_____. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola, 2014.

BRASIL. *Lei nº5692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. De 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. *esso em 11/02/2019*.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000. _____. *Lei n.13.005*, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 13 de março de 2019.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dezsitesite.pdf>

Acesso em 22/01/2019.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008. CASTILHO, Ataliba T. Funcionalismo e gramáticas do português brasileiro. In: SOUZA, Edson Rosa de (org.). *Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas*. São Paulo: Contexto, 2012.

FRANCHI, Carlos. *Linguagem, atividade constitutiva*. Cadernos de Estudos Lingüísticos, n. 22, p. 9-41, 1977.

_____. Criatividade e gramática. *Trabalhos em linguística Aplicada*. Campinas, n.9, p.5-45, 1987. GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância*. Campinas: Pontes, 1997.

_____. (Org.) *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

JOKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Ática, 1976.

MARINHO, Marildes. *A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil*. 2001. 301f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A Gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. *Texto e gramática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Artmed, 2000.

AUTOR, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SWALES, John. *Research genres: explorations and applications*. New York: Cambridge University Press, 2004.

A OBRA VEM DEPOIS – A CONQUISTA PELAS ILUSTRAÇÕES QUE COMPÕEM AS CAPAS¹

Daniele Grigolo²

Mestranda em Estudos Linguísticos – Universidade
Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Chapecó – SC –
Brasil

RESUMO: A proposta deste artigo parte do estudo das capas e como elas induzem o leitor ao interesse e ao contato com o livro. A partir de um vídeo de Isabela Lubrano em seu canal no YouTube chamado “Ler antes de morrer” ela apresenta uma edição de Dom Casmurro, de Machado de Assis (1899) e percebe-se claramente a opinião por trás da imagem que apresenta o livro. O questionamento principal que permeia a literatura brasileira contemporânea, é de que afinal “ela traiu ou não traiu?”, então Lubrano questiona a opinião do ilustrador acerca da história e realiza levantamentos a respeito da imagem da capa. Este artigo busca apresentar além da influência das capas, alguns conceitos que traz Pêcheux e auxiliarão muito na compreensão deste movimento de leitura proposto. Além disso salienta-se a discussão acerca de como as capas se tornam tão importantes neste processo de formação leitora do qual presenciamos atualmente nas escolas, e a dificuldade que docentes encontram para formar leitores na *era digital*.

PALAVRAS-CHAVE: Capas. Discurso. Formação de leitores.

ABSTRACT: The purpose of this article is based on the study of book covers and how they induce the reader to be interested and come to the book. From a video by Isabela Lubrano on her YouTube channel called “Ler antes de morrer”, she presents an edition of Dom Casmurro, by Machado de Assis (1899) and it’s clear the opinion behind the image presented in the book. The main question that permeates contemporary Brazilian literature is that, after all, “did she betray or not?”. So Lubrano questions the illustrator’s opinion about the story and surveys the book cover image. This article seeks to present, besides the influence of the book covers, some concepts brought by Pêcheux which will help a lot in the understanding of this proposed reading movement. In addition, it highlights the discussion about how the book covers become so important in this process of readers formation that we currently witness in schools, and the difficulty found by teachers to form readers in the *digital age*.

KEYWORDS: Covers. Discourse. Formation of readers.

INTRODUÇÃO

Isabella Lubrano criadora do canal no *YouTube* chamado “Ler antes de morrer”, apresenta livros de diversos campos e temas. Pode parecer ingênuo, mas na contemporaneidade, uma das dificuldades é fazer com que jovens e não-leitores optem por trocar a tela do celular

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² danygr1@hotmail.com

pelos livros. Na era das tecnologias em que os livros se tornaram obsoletos, e os famosos *Youtubers*³ dominam as novas gerações, a ideia de Lubrano uniu o útil ao agradável. Nomeada *booktuber*⁴ (umas das categorias de youtubers), ela iniciou sua jornada em 5 de maio de 2014, falando sobre o livro *Relato de um Náufrago* (1955), de Gabriel García Márquez e tem como meta alcançar a leitura-crítica de 1001 obras. Além do mais, vale destacar a importância que Lubrano conquistou no campo literário a partir de seus vídeos: até foi convidada a escrever a apresentação de edição exclusiva da Amazon sobre o livro *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881), escrito por Machado de Assis e, ilustrado por Candido Portinari. Aliás, chegou como uma das finalistas do prêmio Jabuti no ano de 2018 na categoria - “Formação de novos leitores”.

Formar leitores em tempos de tecnologia e notícias ao alcance da mão é o que move o canal de Lubrano, e que aproximou os jovens dos livros. Os famigerados *Youtubers* que apresentam livros agora conquistam e induzem os jovens a ler e até receberam uma subcategoria chamada *Booktubers*. Em nossa pesquisa, elegemos um de seus vídeos para falar sobre a importância das capas no processo de formação de leitores, podem parecer temas distintos, mas possuem uma ligação direta na corrida para tornar maior o apreço à leitura uma vez que na era digital várias plataformas ligadas a Internet disputam a atenção com os livros. E apontamos entre alguns autores, o teórico Michel Pêcheux principalmente com sua obra *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (2009) para conceituar e debater nossa pesquisa.

A CAPA PERFEITA: A ARTE DE CONQUISTA DO LIVRO PELA CAPA

A *Youtuber* apresenta em seu canal muitas obras, e conquista só por seu carisma e intelectualidade, ao falar sobre estas obras ela se dedica a apresentar as impressões que as mesmas oferecem ao leitor, comenta aspectos e detalhes que dizem respeito tanto à essência da obra quanto sua aparência.

Sem papas na língua Isabella Lubrano não tem receios ao falar se gostou ou não das capas em muitos de seus vídeos. Refletindo o que pensam os jovens leitores, ela descreve como é, se agrada ou não, e se chama a atenção para a leitura da obra. Lubrano evidencia as principais características de uma obra que chamam a atenção do jovem atualmente, e dentre estas características: a capa. O primeiro contato que tem de um livro, sua capa, e assim, em seu canal,

³ Pessoa que conquista grande notoriedade produzindo e apresentando vídeos publicados na plataforma *YouTube*.

⁴ *Youtuber* dedicado a apresentar e criticar obras literárias.

em muitos de seus vídeos publicados, a jovem detalha a obra de qual vai tratar. Como assídua leitora que é, não se atém tanto à capa quanto as sensações que a obra lhe proporciona, por vezes apresenta edições de um mesmo livro que possuem mudanças na apresentação visual, de fato estratégia que pode ser o ponto principal para a conquista e venda do mesmo.

AS CAPAS E O DISCURSO, ALGUNS CONCEITOS

Assim como quando estamos com fome, aquela comida que nos convence pela aparência e nos compra pela imagem que apresenta aos olhos, são também os livros que conquistam a partir de sua apresentação, sua capa. A maneira como as capas são apresentadas ao leitor, apresentam muito a história do livro, ou/e servem de maneira a convencê-lo a ler. Sendo a primeira imagem que possuímos de alguma obra é importante e vem sendo setor muito investido pelas editoras. É necessário também lembrar que além da capa outro aspecto importante e está incluso no estudo das capas, é a parte posterior do livro que igualmente é composta por detalhe relevante, com a sinopse do produto, que por vezes também é fator determinante na conquista do leitor.

Em tempos atuais não pensamos em que condições e finalidades surgiram o material que envolve os livros que lemos. Quando surgiu possuía carácter comercial então era descartada quando o livro era adquirido como coloca Ana Isabel Silva Carvalho, em sua obra *A capa de livro: o objecto, o contexto, o processo* (2008),

A capa foi considerada pelo público, durante muito tempo, uma parte acessória do livro, um extra que era muitas vezes deixado fora depois da compra. Tal sugere que a capa era, na altura, vista como um mecanismo com um valor meramente comercial, e que, por esse motivo, não fizesse sentido mantê-lo quando o livro já não se encontra no contexto de venda.

A crença do carácter meramente decorativo da capa fez com que perdurasse até muito tarde a ideia de que as capas com imagem estavam associadas a um tipo de livro menos sério e, por isso, se evitasse uma certa liberdade gráfica, sinónimo de decorativismo, em favor de uma maior sobriedade. (CARVALHO, 2008, p. 42-43)

Ou seja, inicialmente as capas não apresentavam tanta importância para o leitor, mas com o tempo surgiu quem se importasse e quisesse investir neste detalhe ainda como apresenta Carvalho,

Os primeiros a dedicarem-se à criação de capas num âmbito profissional são os artistas comerciais. Esta tendência constitui uma tentativa de devolver ao objecto—o livro—uma aparência digna, que recupera a ligação à prática artística na produção da capa e que a torne acessível para o público em geral. (CARVALHO, 2008, p. 43)

Para falar um pouco sobre as capas trazemos Pêcheux que vem apresentar dois importantes termos que fazem parte do estudo da Formação Discursiva, que são: o Interdiscurso e o Intradiscurso. Conceitos que auxiliam na compreensão das condições propiciadoras na formação de leitores considerando a influência das capas neste processo. Primeiramente é importante salientar o que Pêcheux (2009), define como *Formação Discursiva*,

Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que *pode e deve ser dito* (articulado pela forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.). (PÊCHEUX, 2009, p. 147).

Interessante destacar que também Orlandi (1988) estuda e comenta sobre *Formação Discursiva*

A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada (isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada) determina o que pode e deve ser dito.

As palavras recebem, pois, seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas. Se isto se dá com o sentido, por outro lado, também os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes (sujeitos de seus discursos) pelas formações discursivas que, por sua vez representam as formações ideológicas que lhes correspondem. (ORLANDI, 1988, p. 77)

Neste sentido, a respeito da capa da edição de *Dom Casmurro* (1899) que Isabela apresenta, podemos perceber uma tendência do ilustrador à resposta do questionamento sobre a traição, tendo isso é importante salientar as condições de produção da ilustração, o ambiente e momento histórico em que foi produzida, e a leitura que fez da obra. Todos estes aspectos vão influenciar tanto na maneira como o ilustrador percebeu a obra e como isso influenciará outras pessoas que posteriormente a partir da imagem que tiveram da obra a lerão.

Sobre o assunto *Formação discursiva*, o estudioso Pêcheux propõe que existe uma transversalidade de ideias que perpassam um discurso, afetando tanto os sujeitos quanto o sentido deste discurso. Segundo Pêcheux,

[...] o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que “algo fala” (*ça parle*) sempre “antes, em outro lugar e independentemente” (PÊCHEUX, 2009, p. 149).

Dessa maneira, pode-se perceber que para Pêcheux o interdiscurso é tudo aquilo já dito, já foi dito anteriormente em outro lugar, e tudo que acreditamos criar se trata de uma rede de ideias da qual já tivemos contato anteriormente. Definição que se aproxima muito da de

“intertextualidade”, que ocorre quando ao ler algo a voz do outro se faz presente, mesmo que esse movimento ocorra conscientemente ou inconscientemente pelo leitor. Dinâmica que ocorre quando ao ler o destinatário encontra uma presença múltipla de informações, ou seja, o que está escrito não é totalmente original, sempre há um risco de outra opinião, um diálogo com outros autores de diferentes conceitos, o que não se pode afirmar ser uma cópia, mas sim outro viés para um novo caminho a ser trilhado por outro autor. Neste sentido da intertextualidade afirmam Bentes, Koch e Cavalcante em seu livro *Intertextualidade: diálogos possíveis* (2007):

A intertextualidade *stricto sensu* [...] ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social e uma coletividade ou da memória discursiva (*domínio estendido de referência*, cf Garrod, 1985) dos interlocutores. Isto é, em se tratando de intertextualidade *stricto sensu*, é necessário que o texto remeta a outros textos ou fragmentos de textos *efetivamente* produzidos, com os quais estabelece alguma relação. (BENTES; KOCH; CAVALCANTE, 2007, p. 17).

Em seguida Pêcheux vem apresentar outro termo que se trata do “intradiscurso” é onde o discurso que retoma à ele mesmo,

[...] isto é, o funcionamento do discurso com relação à si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi *depois*; portanto, o conjunto dos fenômenos de “co-referência” que garantem aquilo que se pode chamar “o fio do discurso, enquanto discurso de um sujeito). [...] (PÊCHEUX, 2009, p. 153)

Ou seja, um enunciado implícito que não aparece no discurso mas retoma e completa o que foi dito. Se refere ao que está sendo dito naquele momento, diferentemente do interdiscurso, que está ligado ao que já foi dito a algum tempo e passa a ser lembrado.

Sendo assim, a maneira como as capas apresentam a história e influenciam na conquista do leitor, pode se tratar dessas práticas discursivas que apresenta Pêcheux, já que as capas são elemento que propicia uma regressão à ideia central presente no texto e dessa maneira, se a capa apresentar uma ideia já pré formulada que possui o ilustrador, tenderá à induzir o leitor a uma opinião formada que talvez não se trate da sua.

Vale apresentar outro conceito que aponta Orlandi (2012)

Quando pensamos discursivamente a linguagem, é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente. Daí considerarmos que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. (ORLANDI, 2012, p. 36).

Tendo isso, é interessante considerarmos que a função que as capas exercem além de proteger seu interior, também nada mais é, do que uma paráfrase do texto, que tem a finalidade de apresentar em apenas uma imagem, a essência da obra, a fim de conquistar o possível leitor. Conceber essa relação entre as capas e a formação de leitores, juntamente com os conteúdos textuais e compreender por fim as estratégias textuais descritas, facilita na percepção das mesmas e auxilia na formação de um sujeito autônomo e crítico e consciente frente ao que eleger ler ou não.

ELA TRAIU OU NÃO TRAIU? - UM EXEMPLO SOBRE A INFLUÊNCIA DAS CAPAS EM *LER ANTES DE MORRER*

Dom Casmurro é uma obra que é conhecida por muitos, se não foi lida, já se falou sobre ou se ouviu falar. Basta a pessoa ter o mínimo de conhecimento sobre literatura que deve conhecer a famosa frase: “Ela traiu ou não traiu?”, mas o que muito mudou na história da obra foram as opiniões a respeito dessa indagação. Por ser uma obra escrita em 1899, em um contexto histórico diferente do atual, em que mulheres tinham um papel apagado e silenciado na sociedade, as opiniões que a julgavam traidora prevaleciam, os discursos que circulavam, o papel da mulher, a submissão, influenciavam e tendiam o julgamento da cigana oblíqua e dissimulada.

O que se pode dizer da leitura que se faz de *Dom Casmurro* (1899) atualmente, é contrária à que imperava na época de seu surgimento. Somente em 1960 que uma obra de autoria feminina surgiu em defesa de Capitu, foi a autora Helen Caldwell⁵, em sua obra *O Otelô brasileiro de Machado de Assis* (1960), a primeira a dar um passo a favor da personagem. E desde então o que se tem visto foram estudos que cada vez mais buscavam compreender a essência da obra de Machado, há aqueles que tratam a ideia de que a história não permeia a dúvida de uma suposta traição, mas sim do tema: ciúme, como aponta João Cezar de Castro Rocha em *Ciúme e dúvida póstuma*⁶,

⁵ Escritora americana que publicou em 1960 *The Brazilian Othello of Machado de Assis*. Primeiro livro que apresenta a personagem Capitu como inocente do adultério do qual a acusa.

⁶ Publicado em sua obra *Por uma esquizofrenia Produtiva (Da prática à teoria)*, em 2015.

Mas, então, a infidelidade é o tema do romance, replicará o leitor. Eis, porém, a malícia do texto: em *Dom Casmurro* a infidelidade é um efeito secundário do ciúme; esse é o tópico que interessa a Machado. Aliás, é o assunto mais estudado em seus contos e romances. O ciúme, ensina o Dicionário Houaiss, define-se pelo “receio de que o ente amado dedique seu afeto a outrem”, é o “medo de perder alguma coisa” (ROCHA, 2015, p. 1 – 2)

Tendo em vista o que já foi dito Lubrano, em mais um de seus vídeos sobre obras literárias intitulado *Dom Casmurro, de Machado de Assis (#54)*⁷ ao iniciar sua fala dá destaque a uma particularidade da edição que ela apresenta: sua capa. Sobre isso, comenta Orlandi em sua obra *Discurso e Leitura (1988)*,

Começo, então, por afirmar que toda leitura tem sua história.

Para um mesmo texto, leituras possíveis em certas épocas não o foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje serão no futuro. Isto pode ser observado em nós mesmos: lemos diferentemente um mesmo texto em épocas (condições) diferentes. (ORLANDI, 1988, p. 54 – 55)

Quem ilustrou a capa buscou retratar a leitura que fez. Um retrato do falecido amigo Escobar, e diante dele um casal, Bento e Capitu, e ao seu lado o filho de ambos, mas curiosamente suas feições lembravam muito Escobar. Esta era a imagem que se tinha de *Dom Casmurro* a partir daquela apresentação, o que provavelmente levaria o leitor a possuir um pré julgamento acerca da trama antes mesmo de lê-la e por fim definir Capitu como traidora seria a ideia que prevaleceria. A questão da dúvida é muito importante para o andamento da história, Machado de Assis bem o sabia e pensou em cada detalhe na criação da obra. A capa, neste caso diz muito sobre a opinião de quem a desenhou mas não a do autor.

FORMAÇÃO DE LEITORES – A ATENÇÃO DADA PELO JOVEM AS CAPAS

Como a história nos apresenta, ao início dos processos da formação da escrita, o acesso à alfabetização era limitado a um número pequeno de pessoas, era até mesmo uma prática considerada fútil em determinado momento histórico em que a mão de obra era o principal meio de sustento de sociedades. Processo este que sofreu alterações quando a alfabetização se tornou acessível a grande número da população mundial, e estudar e preparar jovens que tenham apreço ao hábito da leitura se tornou papel importante e trabalhoso direcionado ao docente, e essa responsabilidade por vezes foi desvinculada do papel da família.

⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cgEDCx6yq10>>. Acesso em 18 de dez. 2019.

São vários os fatores determinantes que influenciam na formação de jovens leitores atualmente, tanto o acesso aos livros, o gênero literário do qual mais se identificam, os *best-sellers* do momento, a vivência e experiências com a leitura...Se houve uma boa relação na infância o gosto pela literatura se apresentará com mais facilidade. É fato que família e escola tem papel relevante nesse processo e o ideal seria que fosse a família a primeira oferecer o contato com histórias e livros, e a escola em seguida, a trabalhar de maneira conjunta e complementando-a.

É inegável que a prática da leitura muitas vezes é deixada de lado, principalmente pelos brasileiros que leem em média poucos livros ao ano. Joseane Maia, em sua obra *Literatura na formação de leitores e professores (2007)* coloca,

Quanto ao livro de literatura, o problema passa pela questão do acesso ao livro, pela falta de uma renda eficiente de bibliotecas, fato que impõe ao país um índice baixíssimo de leitura, isto é, 1,8 livros por habitante/ano, segundo a Câmara Brasileira do Livro (CBL). (MAIA, 2007, p. 39).

O acesso às novas tecnologias é um fator importante na formação de novos leitores. A facilidade com que esse acesso vem se apresentando causa discussões na prática docente, a ideia de que a internet tem distanciado os jovens dos livros traz preocupação e faz com que os docentes busquem novas estratégias didáticas para apresentar obras e trabalhar aulas de literatura de maneira eficaz. Ao pensar dessa maneira surgem os *booktubers* que unem o gosto pelo navegar na internet à necessidade de que jovens sejam cativados ao hábito da leitura. Tendo isso Orlandi apresenta em sua obra *Discurso e leitura (2012)* que,

Leitura, vista em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como “atribuição de sentidos”. Daí ser utilizada indiferentemente tanto para escrita como para oralidade. Diante de um exemplar de linguagem, de qualquer natureza, tem-se a possibilidade da leitura. Pode-se falar, então, em leitura tanto da fala cotidiana da balconista como do texto de Aristóteles (ORLANDI, p. 7)

Ou seja, podemos considerar o ato da leitura até mesmo a partir da prática de assistir um canal no *YouTube*. Além disso, o canal *Ler antes de morrer* além de outros que apresentam livros, ao cativar e propor críticas às obras, incentiva a leitura das mesmas, gesto que se torna positivo frente ao preocupante índice de leitura que possui o brasileiro. Sendo assim, não seria plausível afirmar que o contato com as novas tecnologias não traria novos caminhos a se trilhar na formação leitora, estas podem contribuir sim, de maneira positiva nas aulas, fato que por vezes é deixado de lado, mas deveria ser ponto inicial para planejamento das aulas.

Tendo isso, Lubrano apresenta uma edição de *Dom Casmuro* (1899) em que a capa expressa muito uma opinião acerca da obra, que de fato induziria o leitor a determinada opinião sobre. O estudo sobre as capas de livro se torna importante pois, a imagem é um aspecto que acompanha o ser humano desde a época das cavernas em que se pintavam as paredes para registrar acontecimentos. E mesmo com o surgimento da escrita as imagens ainda serviam como meio de expressão, seguindo até hoje como modo de manifestação.

Apesar das frases “quem vê capa não vê conteúdo” e “não julgue um livro pela capa” serem bem persuasivas, as capas tem sido característica de grande investimento das editoras. Visto que a formação leitora advém de um processo que incide em vários aspectos, tanto o acesso às novas tecnologias que por vezes é vista como prejudicial para que o jovem interesse-se pela leitura, quanto a imagem das capas podem influenciar na escolha do que ler ou não.

CONCLUSÃO

Dessa maneira pudemos compreender que o processo de formação leitora depende de vários fatores, desde a apresentação das capas até a influência do acesso que as tecnologias podem trazer. Tendo que, ao se falar do acesso à internet e outros meios tecnológicos, pensamos em sua influência na aproximação ou distanciamento no processo de formação leitora, processo este que é uma moeda que possui dois lados. Se podemos dizer que o leitor tem se afastado dos livros e preferido o celular e as redes sociais, também podemos afirmar que esses aparatos tecnológicos tem apresentado opções para quem não possui a prática da leitura mas pretende tomar-se. E a partir disso, surgiram os colaboradores da plataforma digital *YouTube* que apresentam livros de maneira fácil, rápida e agradável aos assinantes intitulados e já apresentados *BookTubers*.

Sendo assim, é possível afirmar que o processo para formar leitores é árduo e sinuoso, são vários os fatores que podem fazer com que o leitor perca o desejo pela leitura e prefira optar pelas redes sociais nas quais encontra amigos e conhecidos. Em contraponto a leitura é um momento solitário e delicado, em que o leitor se encontra em um mundo a parte que ele mesmo pode criar. Momento este criado a partir do simples detalhe de uma capa, que possui tanto poder sobre uma obra equivalente à ela mesma.

Pode-se concluir então, que a conquista pelo leitor não é fácil, há de se utilizar métodos para alcançar a atenção do mesmo, e um deles se trata da primeira imagem que temos de um

livro, sua capa, fator que possui o poder de aproximar ou repelir. Há editoras inclusive, que investem muito na impressão das capas, pois sabem que é este o mapa que levará o leitor até o tesouro que é o livro.

REFERÊNCIAS

CALDWELL, Helen. *O Otelo brasileiro de Machado de Assis: um estudo de Dom Casmurro*. Ateliê editorial, 2002.

CARVALHO, Ana Isabel Silva. *A capa de livro: o objecto, o contexto, o processo*. Universidade do Porto Faculdade de Belas Artes. Disponível em: <<http://mdi.fba.up.pt/investigacao/anacarvalho.pdf>>. Acesso em: 21 de dez. 2019.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. Paulinas, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Pontes, 2012.

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez e editora da UNICAMPI, 1988.

PECHÊUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. [Trad. Eni P. Orlandi et al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

ROCHA, João Cezar de Castro. *Por uma esquizofrenia produtiva: da prática à teoria*. Argos - Editora da UNOCHAPECÓ, 2015.

AS SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO DO GÊNERO E SEU PAPEL NA PREPARAÇÃO DO CELPE-BRAS

Damián Díaz

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília. Professor da Universidad de la República (UdelaR), Montevideu, Uruguai

Gladys Quevedo-Camargo

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Professora da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Brasil

Vanessa Borges de Almeida

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Professora da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Brasil

RESUMO: Tomando como base o conceito de efeito retroativo benéfico das avaliações de alta relevância, discutimos como o lugar central que as situações de comunicação têm na produção e na avaliação de gêneros escritos no exame Celpe-Bras repercute nas concepções e práticas de um professor a cargo de um curso preparatório e na aprendizagem dos alunos. Para isto, propomos uma análise de cunho etnográfico de uma aula de um curso preparatório (acompanhado em sua totalidade) para o exame Celpe-Bras, baseada em notas de campo, produções escritas realizadas pelos alunos, correções dessas produções feitas pelo professor e uma entrevista realizada a ele. Os resultados constataam o papel do exame como discurso prescritivo da prática, a presença da situação de comunicação como instrumento regulador do ensino, assim como a complexidade de seu aproveitamento didático em articulação com o conceito de gênero discursivo.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros discursivos. Efeito retroativo benéfico. Ensino de PSL/PLE.

ABSTRACT: Based on the concept of positive washback of high-stakes assessments, we discuss to how the central role that communication situations have in the production and evaluation of written genres in the Celpe-Bras exam impacts on the conceptions and actions of a teacher in charge of a preparatory course and on students' learning. In this study, we present the an ethnographic-based analysis of a class of a preparatory course for the Celpe-Bras exam (accompanied in its entirety), based on field notes, students' written productions, the teacher's correction of such productions and an interview with the teacher. The results show the the role of exam a prescriptive discourse of the practice, the presence of communication situations as a regulating instrument of teaching, as well as the complexity of its didactic use in articulation with the concept of discursive genre.

KEYWORDS: Discourse genres. Positive washback. PSL/PFL teaching.

INTRODUÇÃO

De acordo com Messick (1996) e Scaramucci (2011), quando aspectos da comunicação encontram-se ausentes ou sub-representados no construto ou nos instrumentos de uma avaliação de alto impacto, esta pode incentivar práticas de ensino que desconsiderem as condições reais de uso da língua. Contrariamente, a presença de dimensões da comunicação real nesses instrumentos pode influenciar, em maior ou menor medida, as práticas de ensino (QUEVEDO-CAMARGO, 2014).

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é um exame comunicativo que avalia a proficiência através do desempenho em tarefas de interação autênticas e diretas dirigidas a determinados interlocutores com o objetivo de atingir propósitos sociais (BRASIL, 2015). Para isso, o exame proporciona aos participantes tarefas integradas que contêm situações de comunicação específicas.

O exame organiza-se em duas grandes partes: uma interação oral entre avaliador interlocutor e participante, e uma parte escrita, composta de quatro tarefas que integram a habilidade de produção escrita às habilidades de compreensão oral (por áudio ou(e) vídeo) e escrita. Especificamente nas tarefas da parte escrita, o aluno deve interagir conduzindo suas ações de acordo com os parâmetros dessas situações, que serão, aliás, os critérios gerais de avaliação de seu desempenho na tarefa (SCARAMUCCI, 1999).

A concepção dialógica entre texto e contexto que o exame operacionaliza parece-nos complexa do ponto de vista de sua abordagem didática, representando um desafio para o professor à hora de preparar os alunos. Com efeito, desde a época de sua criação, os idealizadores do exame viram-no como uma ferramenta capaz de promover transformações na abordagem dos professores de português como língua estrangeira (PLE) e como segunda língua (PSL) (DELL'ISOLA *et al.*, 2003).

Apesar disso, devemos lembrar, junto com Alderson (2004), que o efeito retroativo de uma avaliação de larga escala não é observado nas ações de seus elaboradores, mas sim das pessoas na sala de aula – e de formas diferentes –, e que, como o apontam vários pesquisadores brasileiros (MACHADO, 2005; RODRIGUES, 2005; ROJO, 2005), uma visão de linguagem como atividade social realizada por meio de gêneros apresenta um desafio para os professores cuja formação foi feita à luz de outros paradigmas teóricos.

Uma vez que o conceito de situação de comunicação do exame, incluindo uma esfera de comunicação, uma relação de interlocução, um propósito e um gênero do discurso, entre outros parâmetros, é central para sua concepção de proficiência (SCHLATTER, 1999; SCARAMUCCI, 1999), consideramos de especial interesse ver de que forma ele é introduzido nas concepções e práticas de um professor que prepara seus alunos para o Celpe-Bras a fim de comprovar se é possível que esses parâmetros se tornem instrumentos¹ de organização do ensino. Finalmente, interessa-nos observar quais são os efeitos imediatos que tem essa interação entre a concepção teórica do exame e as propostas e concepções do professor têm no processo de aprendizagem.

Para analisar essa relação e sustentar nossas reflexões, recorreremos a uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico (WATSON-GEGEO, 1997; FATTERMAN, 1998) na análise de um curso particular, em que, por meio da observação participante (TEYLOR; BOGDAN, 1997) e da realização de uma entrevista em profundidade (ROSA, 2006), tentamos nos aproximar da perspectiva do professor, das mais evidentes repercussões de seu trabalho na sala de aula e das relações dessa prática com as especificações do exame.

Numerosas pesquisas têm abordado o efeito retroativo benéfico do exame Celpe-Bras, abordando suas repercussões na elaboração de material didático por professores (CARVALHO; PILEGGI, 2018) ou por autores de livros didáticos (CONRADO, 2013), na cultura de aprender dos participantes, especialmente em relação à escrita (SILVA, 2006), na formação inicial (ALMEIDA, 2012) e na construção do discurso e a prática dos professores em atuação (AZEREDO, 2012a; 2012b; COSTA, 2018), mostrando o exame como um fator promotor de práticas, políticas e concepções sobre o ensino de PLE/PSL, assim como as interações dinâmicas suscitadas entre o exame e as ações dos diferentes atores envolvidos (DORIGON, 2016). Porém, dentro dessas pesquisas, nenhuma deu atenção específica ao aspecto teórico e didático que analisamos neste artigo, as situações de comunicação das tarefas da parte escrita².

O artigo está organizado da seguinte forma. Primeiro, apresentamos o que entendemos por efeito retroativo com base nos autores de referência na área. Depois, realizamos uma breve caracterização da concepção de situação de comunicação do exame Celpe-Bras. Em terceiro lugar, apresentamos os aspectos metodológicos do estudo. Finalmente, desenvolvemos a

¹ Entendemos *instrumento* como uma representação individual de origem social destinada ao controle do próprio comportamento ou dos outros que (re)estrutura e orienta as ações docentes (Schneuwly, 2000).

² No site Acervo Celpe-Bras (<<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>>), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é possível acessar uma lista atualizada e extensa de publicações acadêmicas que têm abordado desde diferentes perspectivas o exame Celpe-Bras.

análise das ações pedagógicas e de excertos da entrevista ao professor do curso. Encerramos o artigo com considerações finais.

AS AVALIAÇÕES DE ALTA RELEVÂNCIA E O EFEITO RETROATIVO

Messick (1996) define *efeito retroativo* como as práticas sociais dos atores envolvidos com a avaliação que são afetadas de forma evidente pelo uso de um teste³. Segundo Scaramucci (2011), as características de um exame, principalmente se for de *alta relevância*⁴, como vestibulares ou exames de proficiência de larga escala, podem impactar na organização do ensino (currículo, materiais didáticos, formação dos professores, etc) assim como no desenvolvimento das aprendizagens. Dentro dos possíveis efeitos retroativos benéficos de uma avaliação, Messick (1996) enfatiza que uma prova cujo construto tem alta fidelidade ao uso real da língua pode influenciar professores e estudantes a se concentrarem nos aspectos mais relevantes da proficiência comunicativa. Contrariamente, enfatiza Messick (1996), uma avaliação que não representa adequadamente o domínio de uso e prioriza alguns aspectos em detrimento de outros, pode empobrecer o ensino e afastá-lo da comunicação real.

[...] se importantes construtos ou aspectos dos construtos estiverem sub-representados no teste, os professores podem acabar enfatizando excessivamente esses construtos que estão bem representados e subestimando aqueles que não. Se o teste empregar formatos de itens não familiares ou enfatizar o conhecimento da gramática, por exemplo, em detrimento da competência comunicativa, os professores podem acabar prestando atenção indevida à superação de uma dificuldade irrelevante em lugar de promover a proficiência comunicativa. (MESSICK, 1996, p. 252-253, tradução nossa)

Na mesma linha, Scaramucci (2011) considera possível que uma avaliação influencie diferentes aspectos do processo de ensino, como objetivos, conteúdos, e habilidades a serem desenvolvidas. Para a autora (SCARAMUCCI, 2011), se, de forma planejada e proposital, os testes se tornarem impulsores de mudanças gerais ou políticas públicas, suas consequências poderão ser consideradas *efeito retroativo planejado* (*washback by design*).

³ Neste artigo, o termo teste é empregado como sinônimo de prova ou instrumento de avaliação, de qualquer formato e natureza, e não necessariamente composto por itens de múltipla escolha.

⁴ De acordo com Schoffen (2009), o número elevado de pessoas que procuram o Celpe-Bras – mais de 7 mil participaram em 2018 –, assim como o fato de ser exigido para o ingresso às instituições públicas brasileiras de ensino superior e por conselhos de classe para a revalidação de diplomas obtidos no exterior por profissionais estrangeiros, tornam-no um exame de alta relevância social.

No entanto, vários autores (ALDERSON E WALL, 1993; CHENG; CURTIS, 2004; SCARAMUCCI, 2011) salientam que a equação entre a aplicação de uma avaliação e seus efeitos sociais não é simples nem direta, uma vez que nela entram em jogo as particularidades de cada contexto de ensino, as trajetórias e formações dos atores envolvidos, suas características pessoais e institucionais, assim como as próprias estratégias desenvolvidas pela entidade avaliadora para promover seu impacto. Devido a esta multiplicidade de fatores, Messick (1996) enfatiza a necessidade de ter evidências *discriminativas* e *convergentes* para afirmar que uma ação pedagógica é efeito retroativo de um exame, a fim de evitar o erro determinista de responsabilizar o exame por práticas que não dependem dele diretamente. Porém, o autor (MESSICK, 1996) reconhece a possibilidade de que um exame provoque um efeito positivo no ensino através do aumento de sua *autenticidade* e de sua *diretividade*.

A *autenticidade*, mediante a coleta de evidências de todos os aspectos envolvidos, garante que a avaliação espelhe as condições reais de uso da linguagem no domínio avaliado, isto é, que nada importante seja deixado fora da avaliação, de acordo com o construto. A *diretividade* tem a ver com que o candidato demonstre de forma mais espontânea seu desempenho, sem as dificuldades que a realização de tarefas complexas e distantes da prática usual poderiam ocasionar. Nestes casos, é possível obter evidências mais válidas do que o aluno é capaz de fazer, isentas de variância irrelevante ao construto (MESSICK, 1996). Desta forma, exames mais autênticos e diretos têm maior *validade* de construto, e têm, para o autor, o potencial de influenciar os professores a desenvolver um ensino mais apegado ao uso real.

As concepções de Messick são particularmente interessantes para analisar o efeito retroativo do Celpe-Bras por se tratar de um exame que propõe tarefas autênticas e diretas para avaliar o “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (Brasil, 2002, p. 4), ou seja, que preza pela validade de seus resultados para o construto definido. Seguindo Messick (1996), teremos de supor que as características do exame Celpe-Bras impulsionam os professores a preparar os alunos para produzir seguindo os parâmetros de situações de comunicação específicas, embora esta influência não seja o único fator determinante das ações docentes e seja pertinente aprofundar a compreensão das relações que o construto do exame estabelece, na prática, com esses outros fatores, aspecto que abordamos neste estudo.

O CELPE-BRAS E O EFEITO RETROATIVO

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), que começou a ser desenvolvido em 1993 pelo Ministério da Educação do Brasil⁵ (MEC), teve entre seus objetivos orientar as práticas de ensino de PLE/PSL no Brasil e no exterior, na direção de perspectivas didáticas contemporâneas (SCHLATTER, 1999; DELL'ISOLA *et al.*, 2003). Portanto, o desenho desse instrumento não considerou somente a qualidade da avaliação, sua validade e confiabilidade, mas também a possibilidade de influenciar as práticas pedagógicas.

Com efeito, a Comissão Técnico-Científica que desenhou o exame assumiu sua implementação como uma *política educacional* de incidência no ensino de PLE/PSL, introduzindo uma concepção de social do uso da linguagem e legitimando o *status* de certos conteúdos, objetivos e princípios, como foram, por exemplo, o reconhecimento do *propósito* da interação como eixo orientador da leitura e da escrita, ou o estabelecimento dos *gêneros do discurso* como unidade organizadora dos condicionantes da produção de um texto escrito. De fato, como mostram Schoffen e Martins (2016), até hoje, frente à ausência de parâmetros oficiais para o ensino do PSL no país, o Celpe-Bras, através de suas especificações e provas, funciona como um instrumento de política linguística e, como veremos mais adiante, como uma fonte de discursos prescritivos da prática dos professores⁶.

O Celpe-Bras é um *exame comunicativo* que conceitua a proficiência linguística como a capacidade de utilizar a língua para propósitos sociais, e que realiza a aferição dos níveis de proficiência dos candidatos com base na realização de “práticas de uso da língua semelhantes às que um/a estrangeiro/a que pretende interagir em português pode vivenciar em seu cotidiano” (Brasil, 2016). Dessa concepção decorrem as principais características do instrumento: os textos utilizados como insumos são autênticos; as tarefas propõem ações de linguagem em que são explicitados um interlocutor, um gênero discursivo e um propósito social; essas ações integram a operação de mais de uma habilidade linguístico-discursiva, espelhando o uso real da língua; e a avaliação das produções dos candidatos é feita com base em critérios holísticos

⁵ Site oficial do exame: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras> >

⁶ Consideramos que os documentos de orientação aos participantes, avaliadores e postos de aplicação publicados pelo INEP-MEC e produzidos pela Comissão Técnico-Científica do Celpe-Bras se configuram dentro do que Bronckart e Machado (2004, p. 134-135) denominam “textos de prescrição do trabalho” (docente), por cumprirem, direta ou indiretamente, a função de prefigurar as formas do agir do professor através da construção de representações sociais sobre sua atividade e incidindo sobre as práticas efetivamente realizadas.

de cumprimento dos propósitos comunicativos e não de conhecimento sobre a gramática da língua.

Esse posicionamento teórico inovador em relação à tradição de avaliação da proficiência (SCHOFFEN, 2009) tem tornado sua aplicação em um *projeto de pesquisa* permanente: das possibilidades de articulação de um exame comunicativo de larga escala e de seus possíveis efeitos sociais benéficos no longo prazo (SCARAMUCCI, 1999), aspecto para cuja compreensão pretendemos contribuir com este estudo.

AS SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO⁷ NO CELPE-BRAS

A parte escrita do exame Celpe-Bras se compõe de quatro tarefas em que o participante tem que compreender um texto e produzir outro, estabelecendo uma interlocução entre ambos. As tarefas I e II têm como material de base um texto oral, um em formato de vídeo e outro de áudio, e as III e IV têm como base textos escritos. Para as quatro tarefas, o participante tem que produzir um texto escrito respondendo a uma determinada situação social, recontextualizando, de forma pertinente, informações do texto base (SCHOFFEN, 2009). Portanto, em cada tarefa, o participante tem que integrar compreensão e produção na produção de um texto escrito.

Como demonstram suas especificações e provas, o construto teórico do exame assume que não existe ação de comunicação sem contexto, e que, portanto, para que a proposta ao participante seja plausível, é necessário o estabelecimento das coordenadas de uma *situação de comunicação*. As tarefas da parte escrita do Celpe-Bras propõem uma situação de comunicação definida por três parâmetros essenciais, uma posição como enunciador, um interlocutor e um propósito (BRASIL, 2016; SCHOFFEN *et al.*, 2018). Essas três coordenadas devem ser consideradas pelo participante para articular a interlocução refletida em seu texto, selecionando as informações a veicular, organizando-as em um determinado plano de composição e escolhendo as unidades linguísticas para fazê-lo. A situação de comunicação e as características do material de insumo contribuem para definir também outras coordenadas associadas, explicitadas ou não nos enunciados, como o gênero do discurso, a temática, o suporte da interação, o caráter público ou privado da mesma e sua esfera de circulação (SCHOFFEN; MENDEL, 2018).

⁷ Neste artigo, nos ateremos às particularidades da avaliação da proficiência de compreensão e produção escrita e da compreensão oral, pois elas são avaliadas mediante a produção de textos escritos no exame. Não abordaremos a avaliação da proficiência de produção oral, que possui outras características.

Segundo SCHLATTER *et al.* (2009), tanto as especificações do exame quanto o formato das tarefas possuem características compatíveis com a concepção dialógica da linguagem de Bakhtin. De acordo com o autor (BAKHTIN, 1979) em cada enunciação há uma necessária articulação “individual e subjetiva” entre as formas estáveis do gênero e suas condições específicas: a intenção discursiva ou expectativa de resposta, a esfera discursiva mais próxima e a relação entre os participantes da interação.

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um gênero discursivo determinado. A escolha se define pela especificidade de uma esfera discursiva dada, pelas considerações de sentido do objeto ou temática, pela situação concreta da comunicação discursiva, pelos participantes da comunicação, etc. De resto, a intenção discursiva do falante, com sua individualidade e subjetividade, se aplica e se adapta ao gênero escolhido, se forma e desenvolve dentro de uma forma genérica determinada. (BAKHTIN, 1979, p. 264, tradução nossa)

A capacidade de adequar-se a esses parâmetros comunicativos faz parte do construto de proficiência do exame Celpe-Bras, uma vez que, os textos escritos são avaliados quanto à sua “adequação ao gênero do discurso demandado no enunciado da tarefa, contemplando aspectos relacionados às posições do enunciador e do interlocutor, e ao propósito comunicativo” (BRASIL, 2016).

De acordo com as especificações do exame, os propósitos sociais, os interlocutores, os gêneros do discurso e os tópicos que podem configurar as tarefas da parte escrita são variados (BRASIL, 2002) e essa diversidade de configurações possíveis faz com que a leitura e a compreensão do enunciado das tarefas seja chave para o sucesso na prova, entendendo compreensão como a integração dialógica destas informações para representar para si o ponto de partida da ação de linguagem solicitada (MACHADO, 2005).

Portanto, em um curso preparatório os alunos deveriam alcançar três objetivos a) compreender as *implicações dialógicas* dos enunciados das tarefas; b) aprender a relacioná-las com seus conhecimentos do *intertexto*⁸, e a aplicar esses conhecimentos à produção; e c) apropriar-se de manifestações diferentes desse intertexto para situações e gêneros que não conheçam. Esses são desafios que o exame Celpe-Bras, através situações de comunicação contidas em suas tarefas, apresenta aos professores de PLE/PSL, e que, como discutiremos neste artigo, podem ser os motivadores de diferentes aspectos do ensino.

⁸ Bronckart (1999) define o intertexto como o conhecimento socialmente acumulado sobre o funcionamento dos diferentes gêneros em suas esferas de circulação e que é adquirido por cada agente humano no processo de socialização.

METODOLOGIA DO ESTUDO

Apresentaremos uma análise qualitativa de cunho etnográfico (WATSON-GEGEO, 1997) de um curso preparatório para o exame Celpe-Bras ofertado em uma universidade pública brasileira. Nossa orientação foi a busca da perspectiva dos participantes (êmica), principalmente a do professor, para poder descrever melhor a relação entre as “prescrições” do exame e suas práticas (FATTERMAN, 1998). Dessa forma, a turma (integrada por 6 alunos adultos), e o professor foram acompanhados durante todo o curso (8 semanas, 4 horas semanais) para a realização de uma observação participante (TEYLOR; BOGDAN, 1997) que permitisse um intercâmbio fluido com todos. Adotou-se o papel de *observador como participante*, pois, se bem não foi compartilhada a tarefa de lecionar, a nossa presença na aula permitiu fazer comentários nas discussões da turma a fim de manter um envolvimento cordial. Tratava-se de um curso para preparar alunos que, na maioria dos casos, já estavam inscritos no exame e que contavam com trajetórias prévias de aprendizagem de PSL. Durante esse acompanhamento, foram tomadas notas de campo descritivas e reflexivas (BOGDAN; BILKEN, 1998) sobre as interações em aula, foram fotografados os materiais didáticos e as produções escritas realizadas pelos alunos e corrigidas pelo professor, e foi feita, no final, uma entrevista semiestruturada (em profundidade) (ROSA, 2006) com ele. O intuito foi obter evidências de diferente natureza para nutrir a perspectiva holística que a complexidade da situação e a abordagem qualitativa demandam (FATTERMAN, 1998). Neste artigo, apresentamos análises de uma aula com 2 horas de duração, 3 produções escritas realizadas por alunos e corrigidas pelo professor, e fragmentos da entrevista realizada.⁹ Trata-se de um estudo micro-etnográfico, uma vez que nos concentramos em um só tipo de evento, a aula, e em uma única instância, estabelecendo relações com o contexto global do curso (WATSON-GEGEO, 1997). Fizemos a escolha dessa aula por considerá-la representativa do processo de ensino observado ao longo do curso. Finalmente, com a finalidade de aumentar a validade das análises e evitar um enviesamento dos dados devido ao caráter inevitavelmente subjetivo e interpessoal que as observações participantes e as entrevistas implicam (ADLER; ADLER, 1994), procuramos revisar todas as nossas afirmativas pelos 3 autores implicados na produção deste artigo, sendo que só um deles realizou o

⁹ Os dados apresentados pertencem a uma Dissertação de Mestrado de um Programa de Pós-Graduação em uma universidade pública brasileira cuja aplicação contou com o parecer favorável do Comitê de Ética da Instituição e com o consentimento livre e esclarecido de todos os participantes.

acompanhamento *in situ* dos participantes. Aliás, buscamos objetivar nossas análises por meio da categorização dos tópicos de discussão na aula, assim como dos padrões de correção escrita, e o reconhecimento de conceitos recorrentes na entrevista. Estas estratégias não buscam apagar a subjetividade de nossas análises, que reconhecemos embasadas em nossa situação sócio-histórica particular (RICHARDSON, 1994), porém, nos previnem de fazer um tratamento preconceituoso dos dados ou um julgamento injusto dos participantes, contrário ao nosso objetivo de *compreensão* desde a perspectiva etnográfica assumida (FATTERMAN, 1998).

SOBRE A AULA ANALISADA

A sequência de atividades da aula em estudo esteve composta por quatro atividades realizadas ao longo de 2 horas: a) leitura em voz alta, pelos alunos, de uma notícia do jornal on-line da Empresa Brasileira de Comunicação (EBC) intitulada *Celular ganha cada vez mais espaço na escola, mostra pesquisa*¹⁰ e produção escrita de um texto com base no enunciado de uma tarefa entregue pelo professor; b) leitura em voz alta, pelos alunos, dos seus textos, seguida de uma avaliação oral de suas características; e c) preparação e apresentação oral para a turma de um tópico entregue a cada aluno. Para os nossos propósitos, analisaremos somente as atividades de compreensão e produção escrita, que são o foco da nossa discussão.

Esta sequência de atividades tem especial relevância para esta pesquisa pois foi elaborada integralmente pelo professor da turma, isto é, foi ele quem selecionou o texto de base, elaborou o enunciado da tarefa e propôs as atividades de co-avaliação.

É importante salientar que o professor participante é formado na área de linguagem (graduação e pós-graduação), tem uma trajetória de mais de uma década no ensino da língua, e mais de 5 anos de experiência na preparação do Celpe-Bras. Além disso, ele trabalha junto a outros docentes da instituição no ensino de PSL em diferentes tarefas (criação de material didático, avaliação, coordenação, etc). Em síntese, trata-se de um professor amplamente formado, informado e comprometido com sua tarefa e com sua auto- formação.

A seguir, analisamos nossos registros do processo de ensino e os complementamos com excertos da entrevista realizada.

A ATIVIDADE DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA

¹⁰ Texto disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-08/celular-ganha-cada-vez-mais-espaco-nas-escolas-mostra-pesquisa>>. Acesso em: 14/5/2020.

Após finalizada a leitura em voz alta da notícia da EBC, os alunos receberam o enunciado da tarefa de produção escrita que deveriam realizar: “*Você é mãe de uma aluna do Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal e deverá se posicionar quanto ao uso do celular em sala de aula após ter lido a reportagem. Redija um texto à EBC mostrando os pontos positivos e negativos desse uso tanto por professores quanto por alunos*”.

De início, vê-se que a organização da atividade proposta parece tomar como referência as tarefas do exame: primeiro a leitura de um texto escrito, com o qual o escritor deve interagir, tomando informações relevantes para construir seu próprio texto, de acordo com o propósito da produção escrita. Esta orientação ao modelo do exame é confirmada pelo professor durante a entrevista (Excerto 1), em que explica o papel que as especificações e as atividades de exames anteriores têm para sua prática. O excerto sugere, por um lado, que esses documentos funcionam como prescrições, e, por outro lado, que sua identificação com elas não é total, havendo diferenças entre o que ele poderia considerar e o que o exame indica.

Excerto 1. Entrevista ao professor do curso

Professor – No curso eu levo comandos muito parecidos com os do exame. Os comandos já são feitos em cima dos elementos que eles têm que absorver dali, então eles conseguem identificar porque identificam os elementos. Eu tentei fazer exatamente em cima porque é aquele modelo que ele vai encontrar. **Eu não posso correr o risco de mudar o comando com base naquilo que eu possa imaginar que seja o ideal** e ele chegar lá e encontrar outro tipo de comando.

Segundo o professor, o seu conhecimento do exame Celpe-Bras deriva dos materiais disponibilizados pela Comissão Técnico-Científica no site do INEP, de instâncias de capacitação interna à instituição antes de sua participação como examinador da parte oral do exame e do contato com materiais didáticos internos ao centro de ensino de língua da universidade, no qual se insere o curso preparatório em que trabalha. Ele também menciona outras fontes, tais como os exames ENEM ou o ENADE, que ele associa com a avaliação de língua por meio dos gêneros discursivos.

Os elementos explicitados na situação de comunicação configurada pelo enunciado da tarefa criada pelo professor coincidem com os das especificações do exame (BRASIL, 2016; SCHOFFEN *et al.*, 2018): *tema* – o uso de celulares na escola –, *propósito* – posicionar-se, mostrar os pontos positivos e negativos do uso de celulares em sala de aula –, lugar de interlocução para o autor – mãe leitora de mídia escrita –, e *interlocutor* – a EBC. Porém, não é explicitado o suporte que o texto teria (email, carta, seção de comentários on line, seção de

opinião de leitores, etc), aspecto importante para delimitar em forma completa as características da interação. Aliás, também não há uma nomenclatura específica de gênero discursivo, informação que contribuiria para definir os detalhes da interação.

Embora as tarefas do exame Celpe-Bras contenham enunciados em que não todos os elementos são explicitados e alguns devem ser inferidos pelo participante (SCHOFFEN *et al* 2018), neste caso, as variações possíveis dentro da situação enunciada apresentariam nuances quanto ao público-alvo do texto, à esfera social, assim como ao próprio propósito, aspectos que, contando somente com as informações do comando, não podem ser definidos.

Esse tipo de ausências pode apresentar incertezas em relação ao tipo de enunciado que se espera que o aluno produza, uma vez que a definição de todos os parâmetros que configuram um determinado gênero, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, é necessária para a articulação do enunciado: pense-se que, frente aos mesmos interlocutores e propósitos, a escolha de um determinado gênero em função desses padrões define grandemente a articulação temática, composicional e estilística da interação (Rodrigues, 2005).

A este respeito, na entrevista (Excerto 2), o professor concordava com a relevância da explicitação dos diferentes aspectos da situação de comunicação para uma realização satisfatória da tarefa no exame:

Excerto 2. Entrevista ao professor do curso

Professor - **Para o Celpe-Bras**, eu acho que são os elementos que eles não podem deixar de atender, deixar de escrever **para cumprir a tarefa**. Se posicionar dentro do texto como locutor, identificando interlocutor, a mensagem, o gênero. Cruzar essas informações, organizar essas informações, acho que é ponto mais difícil.

Pesquisador - Porque você acha que é tão importante que eles entendam a situação? Em que poderia afetar, por exemplo, não entender ou entender melhor essa situação?

Professor - **A falta de alcance do objetivo da tarefa, o não cumprimento.** [...] Então a gente precisa ensiná-los a identificar esses elementos no comando, porque é a partir deles que o texto vai ser estruturado, **se ele deixa de identificar algum dos elementos ele vai deixar de cumprir um quesito da tarefa**, por exemplo.

Na mesma linha, em outro momento (Excerto 3), ele enfatiza que a articulação entre os gêneros e a situação de comunicação seria uma das maiores dificuldades dos alunos.

Excerto 3. Entrevista ao professor do curso

Professor - [A maior dificuldade] Eu acho que no que diz respeito aos gêneros textuais, preparar para a realização da parte escrita dos gêneros mesmo, **fazê-los entender que eles precisam cumprir uma tarefa por meio de um gênero textual eu acho que é a parte mais difícil.**

Pesquisador - O que você acha que eles não conseguem enxergar facilmente dessa questão dos gêneros?

Professor - A própria dificuldade que eles trazem de escrita na língua materna, a estruturação de um texto na própria língua materna. [Aspectos] Gramaticais e textuais. A organização de um texto é o que eu vejo como uma dificuldade quase que geral. Independentemente da língua materna, todos trazem essa dificuldade, então, por exemplo, os gêneros mudam sua estrutura para atender uma necessidade, então na hora da organização: introdução, desenvolvimento, conclusão, que é que tem na introdução? que é que tem no desenvolvimento? Aí eles se embarçam.

Percebe-se pelos depoimentos e por sua proposta de aula que o professor dá uma importante relevância à definição da situação de comunicação para a realização das tarefas da parte escrita do exame, embora a composição completa dessa situação pareça ser um conceito complexo e multifacetado difícil de abranger em sua totalidade. Além disso, em sua concepção, o gênero “textual” seria um dos elementos principais da organização do enunciado, o que corresponde com uma visão não necessariamente ligada ao construto teórico do exame Celpe-Bras, embora muito estendida. Como apontado por Rojo (2005), a ampla difusão da concepção bakhtiniana de gênero do discurso com base unicamente no texto *Os gêneros do discurso*, tem favorecido uma interpretação dos gêneros como convenções textuais estabilizadas, dissociadas das situações de comunicação específicas em que ocorrem.

Resta dizer que esta aparente dificuldade para abranger as características das situações de comunicação e enxergar sua interação mútua condiciona, também, a condução da aula e a forma de avaliar os textos, provocando um distanciamento involuntário do professor da concepção teórica do exame.

O TRATAMENTO DA ESCRITA

A atividade de produção escrita foi iniciada com uma leitura em voz alta, feita pelo professor, do enunciado da tarefa, seguida de perguntas com as quais se assegurou de que os alunos tivessem reconhecido os parâmetros essenciais da situação de comunicação: o lugar de interlocução, o interlocutor, o propósito da interação e os recursos retóricos que deveriam ser utilizados. A observação deste momento de reflexão promovido pelo professor continua mostrando que, para ele, a compreensão da situação de comunicação é um aspecto central para a produção de texto no exame Celpe-Bras. Nesta explicação, não foi explicitado o suporte do texto, nem foi direcionada de forma explícita a escolha de algum gênero do discurso em particular (e-mail, comentário, carta do leitor, etc). Houve, sim, um espaço, propiciado dialogicamente pelo professor, para descrever as estratégias retóricas argumentativas que os alunos deveriam utilizar para cumprir com o enunciado da tarefa.

Ao finalizar o tempo cedido aos alunos para que produzissem seus textos (40 minutos), o professor propôs que cada um lesse o seu texto em voz alta para que todos avaliassem a adequação das produções ao enunciado da tarefa. Na condução desta co-avaliação, o professor tomou como instrumento principal o enunciado da tarefa por meio de perguntas que remetiam aos parâmetros da situação de comunicação: “apresentou pontos a favor e contra?”, “se posicionou como uma mãe?”, “se dirigiu à direção do meio?”.

Essa fase da aula mostra uma apropriação deliberada dos critérios de avaliação holística do exame para a condução da aula, o que se complementa com o explicado na entrevista (Excerto 4).

Excerto 4. Entrevista ao professor do curso

Professor - Eu acho que uma coisa é o aluno perceber se ele cumpriu ou não sem saber o que era de fato exigido, outra é ele saber o que é exigido para depois saber se ele cumpriu. Ter uma visão crítica sobre o texto dele partindo de um princípio. Então, a estratégia é algo consciente, e a pergunta era feita inclusive no coletivo: você acha que ele cumpriu? por que você acha que ele cumpriu? A fundamentação está aqui, você tem esses elementos, ele tem que encontrar quando vão lendo, você tem que identificar esses elementos. Então ele já conhece quais são os elementos, locutor, interlocutor, o gênero textual, a tarefa em si, os objetivos da tarefa, os padrões de correção.

Durante a interação em aula, as explicações do professor apontaram principalmente para a textualização do propósito de posicionar-se e para como isso podia ser feito de forma prática por meio do uso de organizadores textuais e verbos de modalização epistêmica para expressar suas opiniões, associados, por ele, ao caráter argumentativo do texto.

Interessa-nos destacar também o conteúdo das perguntas ou avaliações dos alunos, suscitadas pelo convite do professor a comentar as produções dos colegas. Os conteúdos destas intervenções foram diversos, porém, todos constituíam inquietações relativas ao uso da língua contextualizada em uma situação específica de comunicação.

Assim, foram abordados aspectos da composição textual, da seleção de conteúdos temáticos, dos mecanismos enunciativos, assim como a discussão do uso de algumas unidades linguístico-discursivas (Quadro 1). Entendemos que essas inquietações verbalizadas pelos alunos foram causadas pela própria atividade de incitação à reflexão proposta pelo professor e pelo desafio enunciativo que a tarefa proposta supôs para os alunos, considerando a complexidade da situação de comunicação que, embora com alguns parâmetros não definidos, apresentava-se plausível, o que permitiu que enfrentassem vários desafios de adequação.

Conteúdo da inquietação, dúvida ou avaliação do aluno
- Adequação de incluir no texto uma crítica a determinados atores sociais envolvidos - professores
- Necessidade de incluir determinados tópicos textuais – o papel dos professores no uso de celulares na escolar
- Necessidade de explicitar a posição social do enunciador em relação ao conteúdo do texto– mãe de uma aluna do ensino médio
- Necessidade de incluir um para-texto título para a ação em curso
- Necessidade colocar um para-texto assinatura do texto
- Adequação de utilizar um tom assertivo ou negociador na enunciação das próprias opiniões mediante modalizações epistêmicas – escolha entre “é muito importante” e “eu acho que é muito importante”
- Organização do texto em parágrafos contendo um tópico argumentativo principal para cada um

Quadro 1: Inquietações manifestadas pelos alunos ao realizar a tarefa de produção escrita

Fonte: os autores

Frente às perguntas dos alunos, o professor acionou os parâmetros da situação de comunicação como instrumento para esclarecer suas dúvidas. Por exemplo, para discutir se o texto, de acordo com seu gênero, devia contar ou não com *título* e *assinatura*, o professor explicou que uma carta de leitor, gênero mencionado esta vez explicitamente, podia ter um título e uma assinatura pessoal. Quanto à dúvida sobre a obrigatoriedade ou não de identificar-se explicitamente na posição do enunciador, o professor recorreu ao parâmetro locutor, e explicou aos alunos que deviam demonstrar, em seus textos, que tinham entendido seu papel na situação de comunicação contida no enunciado da tarefa.

Quanto aos problemas relativos à seleção de conteúdos apropriados, assim como frente a aspectos linguísticos como a organização temática dos parágrafos e a modalização epistêmica dos enunciados, as explicações do professor não operacionalizaram os parâmetros da situação de comunicação.

Estas explicações mostram a adesão do professor ao papel das situações de comunicações como parâmetro para a avaliação da adequação dos textos nas tarefas da parte escrita, tal como concebido no construto teórico do exame (SCHOFFEN, 2009). Embora persista uma dificuldade para ver esses parâmetros como os verdadeiros fatores de regulação dos enunciados agindo em mútua articulação, tendo maior destaque o gênero como convenção linguístico-discursiva que explica todas as inquietações derivadas do processo de enunciação.

Como se percebeu ao entrevistar o professor e acompanhar a condução da aula, a situação de comunicação é um instrumento importante de organização do ensino, tanto da proposta de escrita quanto de sua revisão, embora não funcione em todos os casos como único instrumento regulador nem apresente uma utilização isenta de complexidade.

OS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

Ao analisar as produções escritas dos alunos com base na tarefa proposta, viu-se que os parâmetros da situação de comunicação apresentada no enunciado permitiram que os eles realizassem uma produção que espelha o uso real da língua para um propósito social, com um interlocutor específico e através de um gênero. Apesar de o enunciado não o explicitar, as características da situação de comunicação proposta levaram-nos a inferir que deviam produzir uma carta do leitor, como gênero plausível para cumprir o propósito de posicionar-se sobre a temática do uso de celulares na escola frente a um jornal na internet.

Os três textos analisados apresentam estratégias de posicionamento do autor no papel social sugerido pela tarefa, embora de formas diferentes quanto à marcação dessa implicação ao longo de todo o texto ou somente no final, na assinatura.

Quanto à orientação dos textos para o interlocutor projetado pelos alunos, haja vista que as possibilidades de interlocução podiam ser várias devido à falta de explicitação do suporte, encontramos que todos os alunos se dirigiram à direção da EBC no endereçamento da carta, enquanto outras formas de orientação ao leitor no corpo do texto, como a referência ao interlocutor e seu enunciado prévio que motivou a carta, também estiveram presentes em alguns textos.

Quando analisamos as estratégias dos alunos para cumprir o propósito, vimos que todos dedicaram uma passagem do texto, ora no início, ora no final, a manifestar um posicionamento conclusivo em relação à temática. Ao observarmos as estratégias textuais de sustentação das teses assumidas, por meio de argumentos e contra-argumentos, algo que o enunciado da tarefa sugeria, os alunos apresentaram um desempenho variado: alguns desenvolveram vários argumentos, enquanto outros apenas um e vários segmentos com restrições do posicionamento assumido.

A análise realizada nos permitiu perceber que a situação de comunicação configurada pelo enunciado da tarefa permitiu que os alunos desenvolvessem um texto coerente e plausível em um contexto de comunicação real. Dessa forma, a situação de comunicação colocada definiu a possibilidade de aprendizagens dos alunos quanto ao uso social da escrita, embora os elementos menos explícitos do enunciado tenham dificultado a precisão das ações de linguagem e sua adequação mais específica a um determinado gênero.

A AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Finalizamos comentando as correções escritas pelo professor nos textos, completando o panorama de conteúdos e aprendizagens implicados na sequência de atividades analisada neste artigo. Vale salientar que, embora os textos tenham sido entregues aos alunos com anotações, eles não obtiveram uma nota final ou definição de um nível de acordo com a escala do exame. Além disso, o professor não utilizou, para esta tarefa, nenhum outro instrumento adicional de avaliação.

As correções se situaram no nível linguístico-discursivo do texto escrito (Quadro 2), especialmente em seus aspectos formais – ortografia, pontuação, concordância, sintaxe oracional, uso de maiúsculas – que apresentaram marcação em todos os textos. Por outro lado, atenderam também, em menor proporção, a aspectos discursivos relacionados à organização retórica (repetição de ideias ou inconclusão), à sua composição de acordo com o gênero (contextualização), ou a aspectos enunciativos relacionados aos parâmetros da situação de comunicação (marcação da posição do locutor).

	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3	
1 – Ortografia	X	X	X	Aspectos corrigidos nos 3 textos
2 – Pontuação	X	X	X	
3 - Concordância verbal	X	X	X	
4 - Morfologia verbal	X	X	X	
5 - Uso de maiúsculas	X	X		Aspectos corrigidos em 2 textos
6 - Concordância nominal	X		X	
7 - Sintaxe oracional	X		X	Aspectos corrigidos em só 1 texto
8 - Repetição de ideias	X			
9 - Inconclusão de ideias	X			
10 - Uso de recuo	X			
11 - Contextualização	X			
12 - Marcação da posição de locutor		X		
13 - Regência verbal			X	
14 - Uso de conectores			X	
15 - Seleção lexical	X			

Quadro 2: Aspectos corrigidos pelo professor nas produções escritas das alunas

Fonte: os autores

Em fase a esta síntese, percebe-se que os parâmetros da situação de comunicação não teriam sido, pelo menos visivelmente, os principais instrumentos mobilizados pelo professor para efetuar a correção dos textos dos alunos, pois apenas dois aspectos corrigidos –

contextualização e marcação da posição de locutor – parecem remeter mais diretamente à adequação dos textos aos parâmetros desta situação.

O anterior reforça nossa percepção, salientada anteriormente, de que esses parâmetros são utilizados sim, embora apresentem complexidade para sua operacionalização em momentos específicos da ação do professor, como a correção das produções escritas. A este respeito, cabe salientar que não existem matrizes de avaliação das produções textuais em situações como as que propõe o exame Celpe-Bras disponíveis para seu uso pelos professores, o que implicaria uma necessidade de elaboração própria para sua utilização em uma situação como a que estamos comentando.

DISCUSSÃO

Começamos este artigo nos perguntando, como estabelecem Messick (1996) e Scaramucci (2011), se a representação de elementos reais da comunicação nas avaliações de alto impacto tem a capacidades de estimular práticas de ensino que deem lugar a essas dimensões. Interessava-nos saber se o exame Celpe-Bras, dada sua autenticidade e diretividade, seria capaz de propiciar esse efeito nos cursos que preparam os alunos para a prova. Atendendo às particularidades das tarefas da parte escrita, questionávamos se o papel regulador dado às situações de comunicação teria seu reflexo nas práticas de preparação e se esse conceito poderia se tornar um instrumento do agir do professor. Questionávamos também que repercussões nas aprendizagens poderia trazer a circulação desse conceito.

Como se depreende das análises, o exame Celpe-Bras provoca o efeito previsto por Messick (1999) para as avaliações cujo construto tem alta fidelidade ao uso real da língua, influenciando o professor a ensinar em torno da compreensão e produção contextualizada de textos. Nesse sentido, o papel que a situação de comunicação ocupa no uso real da língua, de acordo com a perspectiva enunciativa adotada pelo exame, tem seu reflexo nas práticas docentes, que, embora com nuances e modificações, articula-se em torno da realização de ações de linguagem regidas por seus parâmetros. No mesmo sentido, o fato de o Exame Celpe-Bras não avaliar conhecimentos sobre a gramática em forma descontextualizada contribui com a saída desta do centro da cena didática observada, em que o protagonismo é ocupado pela realização adequada de textos. As repercussões deste deslocamento são evidentes: os alunos produzem ações de linguagem situadas em sala de aula e discutem seus aspectos, trazendo à

tona conhecimentos já adquiridos sobre o uso social da língua e requerendo informação sobre os aspectos da enunciação que não dominam.

Atendendo à exigência de Messick (1996) por obter evidências *discriminativas* e *convergentes*, consideramos que a influência do exame não só se justifica pela análise das atividades observadas, mas também pelos depoimentos do professor, que enfatizam em vários momentos o caráter de *ação prescrita* pelo Exame de suas propostas didáticas, o que, por outro lado, lança dúvidas quanto à capacidade desse discurso para influenciar suas práticas fora dos contextos específicos de preparação para o exame, o que coincide com o já apontado por Azeredo (2012a; 2012b) em relação à posição dos professores que preraram alunos para o Celpe-Bras em um “entre-lugar” configurado entre sua formação prévia e as orientações do exame, assumidas como “verdades”.

Tal como observam Alderson e Wall (1993), Cheng e Curtis (2004) e Scaramucci (2011), o efeito retroativo de um exame de alto impacto passa pelo crivo das particularidades de cada situação de ensino. Como resulta das análises, isso acontece com o conceito de situação de comunicação do exame Celpe-Bras. Nossas observações mostram que sua apropriação pelo professor é evidente, embora apresente complexidade, principalmente no tocante ao papel dado ao gênero dentro da situação de comunicação, que, se na concepção bakhtiniana subjacente ao exame, resulta da interação dos múltiplos parâmetros da situação de comunicação (SCHOFFEN *et al*, 2018), na prática de aula observada, ainda é apresentado em parcial dissociação da situação de comunicação, como um conhecimento formalizado.

Além disso, as análises do agir docente em questão mostram uma apropriação, por parte do professor, da situação de comunicação contida nos enunciados das tarefas do Celpe-Bras como instrumentos de planejamento das atividades e de condução do ensino. Como se viu, ele articula a aula em torno de uma produção baseada em uma situação de comunicação específica e, depois, junto aos alunos, avalia a adequação das produções textuais a esses parâmetros por meio de perguntas. Com efeito, os parâmetros da situação definida deram espaço a uma produção textual plausível por parte dos alunos, abrindo espaço para aprendizagens sobre o uso social da linguagem.

Porém, percebe-se que a operacionalização didática desse instrumento ainda não atinge plenamente suas possibilidades, já que, frente às inquietações dos alunos em relação a diferentes aspectos da produção de seus enunciados ou à correção das produções textuais em forma individualizada, não sempre eles são acionados como recurso explicativo, sendo que,

considerando a heterogeneidade nas produções dos alunos, apontamentos do professor com base neles seriam de grande utilidade para a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a experiência de ensino analisada reflete a potente influência que o Exame Celpe-Bras exerce sobre as práticas docentes e sobre as aprendizagens em um curso preparatório, configurando um novo espaço dado à produção situada de enunciados/textos e fornecendo ao professor instrumentos conceituais para avaliar o desempenho dos alunos, como o de situação de comunicação. Contudo, ainda há lugar para uma maior aproximação entre as concepções teóricas do Exame, em particular quanto à situação de comunicação, e as concepções e práticas do docente, como para o aprofundamento de sua operacionalização didática. Nesse processo de aproximação, que tem potencial formativo para o professor (DORIGON, 2016), as especificações e materiais disponibilizados pela Comissão Técnico-Científica do exame Celpe-Bras ocupam um lugar importante. É possível que, como apontado por Schoffen e Mendel (2017), a ausência de documentos que explicitem de forma mais aprofundada a concepção teórica subjacente ao exame contribua para esse distanciamento e que, acrescentamos, a circulação de novos documentos referentes a, por exemplo, o papel e o conceito de situação de comunicação para a preparação e a avaliação no exame pudesse ampliar o efeito retroativo do Exame sobre as práticas de ensino de PSL/PLE em cursos preparatórios e sobre a formação dos professores da área.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C. Foreword. In: L. CHENG; Y. WATANNABE; A. CURTIS, A. (org.), *Washback in language testing: research contexts and methods*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p. ix-xii, 2004.

ALDERSON, J. C.; WALL, D. Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14 (2): 115-129, 1993.

ALMEIDA, L. C. B. O efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino de língua portuguesa para estrangeiros. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

AZEREDO, L. A. S. A relação poder-saber no/pelo Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros e os modos de subjetivação dos professores. Universidade de Taubaté. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, 2012a.

AZEREDO, L. A. S. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: entre o ser e o dever-ser. *Janus, Lorena*, ano 6, n. 15, jan./jul., p. 27-42, 2012b.

BAKHTIN, M. *Estética de la creación verbal*. 2ª ed. Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 1979.

BRASIL. *Manual do candidato do Exame Celpe-Bras*. Secretaria de Educação Superior (SESu). Brasília, MEC, 29 p., 2002.

BRASIL. Manual de orientações para os coordenadores de postos aplicadores do Celpe-Bras. Ministério da Educação. Brasília, , MEC, 44 p., 2016.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2ª ed. São Paulo, EDUC, 1999.

BRONCKART, J-P; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: A. R. MACHADO (org.), *O ensino como trabalho, uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, p. 131-163, 2004.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. Test usefulness: qualities of language tests. In: L. F. BACHMAN; A. PALMER (org.), *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press, p. 17-29, 1996.

BOGDAN, R. C.; BIKLN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

CHENG, L.; CURTIS, A. Washback or Backwash: A Review of the Impact of Testing on Teaching and Learning. In: L. CHENG; Y. WATANNABE; A. CURTIS (org.), *Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 3-17, 2004.

CONRADO, R. S. Produção textual no ensino de Português Língua Estrangeira: paralelo entre o livro didático e o exame oficial de proficiência Celpe-Bras. Universidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado em Letras, 2013.

COSTA, E. V. D. Efeitos retroativos do exame Celpe-Bras nas práticas de formação dos professores de um instituto brasileiro no exterior. *Brazilian English Language Teaching Journal*. Porto Alegre, January-June, v. 9, n. 1, p. 190-206, 2018.

DELL'ISOLA, R.; SCARAMUCCI, M. V. R; SCHLATTER, M.; JÚDICE, N. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 3(1): 153-164, 2003.

DORIGON, T. O Celpe-Bras como instrumento de política linguística: um mediador entre propósitos e materializações. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, 2016.

FATTERMAN, D. M. *Etnography: step by step*. London: Sage, 1998.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: J. L. MEURER; A. BONINI; D. MOTTA-ROTH (org.), *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, p. 235-259, 2005.

MESSICK, S. Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13: 241-256, 1996.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse?. In: K. MULIK; M. RETORTA (org.), *Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas reflexões*. Campinas: Pontes, p. 77-93, 2014.

RODRIGUES, R. Os Gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: J. L. MEURER; A. BONINI; D. MOTTA-ROTH (org.), *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, p. 152-183, 2005.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: J. L. MEURER; A. BONINI; D. MOTTA-ROTH (org.), *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, p. 184-207, 2005.

ROSA, M. V. F. P. C. A entrevista na pesquisa qualitativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RICHARDSON, L. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, p. 516-529, 1994.

SCARAMUCCI, M. V. R. CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: M. J. CUNHA; P. SANTOS (org.), *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, p. 105-112, 1999.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. *LINGUARUM ARENA*, 2: 103-120, 2011.

SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 22: 19-38, 2000.

SCHLATTER, M. CELPE-Bras: certificado de língua portuguesa para estrangeiros – breve histórico. In: M. J. CUNHA; P. SANTOS (org.), *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, p. 97-104, 1999.

SCHLATTER, M.; SCARAMUCCI, M. V. R., PRATI, S., ACUÑA, L. Celpe-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In: M. Z. FONTANA (org.) *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG Editora, p. 195-222, 2009.

SCHOFFEN, J. R. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado, 2009.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, 14(26): 371-306, 2016.

SCHOFFEN, J. R.; MENDEL, K. As especificações do exame Celpe-Bras e a descrição das tarefas da parte escrita: convergências e divergências. *Domínios da Linguagem*, 12(2), p. 1091-1122, 2018.

SCHOFFEN, J. R. *et al.* *Estudo descritivo das tarefas da parte escrita do exame Celpe-Bras. Edições de 1998 a 2017*. 1ª ed. Porto Alegre, Editora do Instituto de Letras – UFRGS, 2018.

SILVA, R. M. R. D. O efeito retroativo do exame Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame. Universidade Federal de São Carlos, Dissertação de Mestrado em Linguística, 2006.

SILVA, A. L. B. C.; PILEGGI, M. G. S. O exame Celpe-Bras como instrumento direcionador de tarefas para o ensino de Português para Falantes de Espanhol Pesquisas anteriores. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=34098@1>. Acesso em 15/5/2020, 2018.

TEYLOR, S. J.; BOGDAN, R. *Introduction to qualitative research methods. A guidebook and resource*. United States: John Wiley & Sons, 1997.

WATSON-GECEO, K. A. Classroom ethnography. In: N. HORNBERG; D. CORSON (org.). *Research methods in language and education. Encyclopedia of language and education*, v. 8. Dortrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 135-144, 1997.

O PONTO DE VISTA SIGNIFICA A CIDADE?

Ingrid Bomfim Cerqueira

Mestra em Letras: Linguagens e Representações
pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).
Ilhéus, Bahia, Brasil.

Maurício Beck

Professor e pesquisador no Programa de Pós
Graduação em Letras da Universidade Estadual de
Santa Cruz (UESC). Doutor e Mestre em Letras
pelo PPGL da UFSM, com pós-doutorado no
Programa de Pós-graduação em Estudos da
Linguagem e no Laboratório Arquivos do Sujeito,
da UFF. Ilhéus, Bahia, Brasil

RESUMO: O presente artigo se dedica a compreender os gestos de análise de duas imagens que estamparam os muros de dois hospitais na cidade comparando-as com uma “vitrine urbana” (outdoor) de um condomínio analisado na nossa dissertação de Mestrado, a qual buscou compreender a circulação dos sentidos de cidade na publicidade digital dos condomínios de Ilhéus. Para tanto, filiamos-nos à Análise de Discurso tal como foi pensada por Michel Pêcheux, cujos desdobramentos no Brasil estão nos trabalhos de Eni Orlandi. Recorremos ainda, às teorizações de Dunker sobre a lógica do condomínio, bem como referências que propõem a teorização sobre o discurso publicitário enquanto materialidade significante. Os resultados obtidos confirmam os gestos de interpretação sobre a cidade de Ilhéus bem como reforçam a tese de que os discursos reclamam sentidos que levem em conta condições de produção específicas enlaçadas com o discurso urbano pelo qual a memória pode ser problematizada por múltiplas direções de sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: imagens. efeitos de sentido. Ilhéus.

ABSTRACT: This article is dedicated to understanding the gestures of analysis of two images that print the walls of two hospitals in the city comparing them with a “urban showcase” (outdoor) of a condominium analyzed in our Master's dissertation, which sought to understand the circulation of the city senses in the digital advertising of the condominiums of Ilhéus. To do so, we joined the Discourse Analysis as thought by Michel Pêcheux, whose developments in Brazil are in the works of Eni Orlandi. We also resort to Dunker's theories about the logic of the condominium, as well as references that propose theorizing about advertising discourse as significant materiality. The obtained results confirm the gestures of interpretation about the city of Ilhéus as well as reinforce the thesis that the discourses demand meanings that take into account specific production conditions linked with the urban discourse through which memory can be problematized by multiple directions of meanings.

KEYWORDS: images. sense effects; Ilhéus.

Introdução

A cidade enquanto discurso é o ponto nodal das recentes abordagens que favorecem não a compreensão do aspecto físico, artístico ou arquitetônico, mas sim trata do como se produzem os discursos que configuram o espaço urbano. Nesse viés, é que compreendemos a cidade não enquanto ambiente, mas como discurso, como lugar em que superabundam sujeitos de diversas ordens de modo que estes significam e ressignificam a cidade visando atender às suas necessidades de convívio social.

Desta maneira, ao pensarmos sobre as manifestações discursivas da cidade, e ao direcionarmos nosso olhar para a cidade de Ilhéus, no sul Bahia, cidade esta que recebe a alcunha de “Terra de Jorge Amado” é que podemos questionar: como a cidade de Ilhéus se traduz discursivamente?

A partir dessa inquietação é que passamos a observar os muros da cidade como objetos de estudo. Para tanto, nos valem das discussões já realizadas por Orlandi (2004) quando a autora afirma que os muros significam, de maneira que propagam graficamente as posições de sujeitos e estes por sua vez, fazem-se notar porque estão ou não vinculados ao social.

Assim, compreendemos que o muro se constitui uma materialidade significativa, e, portanto, passível de análise. Nessa linha de raciocínio, o muro se torna lugar propício para grafites e pichações, sendo na contemporaneidade a tela em que os sujeitos significam a cidade, o espaço e a si mesmos discursivamente.

Essa tela não é aquela que se refere a aquarela de um pintor renascentista, correspondente ao manejo do pincel e de tintas para esboçar um trabalho artístico-manual, a tela aqui ganha com o contexto moderno e tecnológico o sentido da tela enquanto projeção seja ela de uma televisão ao ar livre, de um *notebook*, *tablet* ou do mais popular meio de comunicação do mundo atual um *smarthphone*.

Juntamente com esse sentido de tela, incutiu-se no ser humano a urgência ou porque não dizer emergência de olhar, mas um olhar pretencioso, um olhar rápido, efêmero e modificável de acordo com as condições de produção, uma vez que “ver a cidade de Ilhéus” considerando o discurso “postado” pelos/ nos muros, é um ato de coragem. Tomando por base tal pressuposição formulamos as seguintes perguntas que orientaram o presente trabalho, a saber:

- (1) Qual o critério desse olhar?
- (2) De qual ponto de vista a cidade está sendo observada?
- (3) Existem várias formas de ver? Os discursos que estampam os muros são aleatórios ou só uma tentativa encher o espaço em branco?

Tais perguntas foram basilares para arquitetarmos nossos dispositivos teórico e analítico.

1. O lugar do condomínio e a cidade como imagem

Para pensarmos na cidade e o lugar do condomínio como imagem se faz necessário entender como a imagem é trabalhada dentro das formulações teóricas da AD. Deste modo, nos reportamos às discussões estabelecidas na obra *Papel da Memória*, a qual nos permite conceber a imagem enquanto operador de memória social. Dito isso, concordamos que a AD tem uma maneira peculiar para discutir o processo de imagens considerando a opacidade:

A questão da imagem encontra assim a análise de discurso por um outro viés: não mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória “perdeu” o trajeto de leitura (PÉCHEUX, 2015, p. 49).

Ao concordar com essa perspectiva compreendemos que a escolha de dado ângulo se constitui ideologicamente. Dessa forma, o trajeto de leitura se perde justamente porque depende da posição-sujeito que se toma diante de uma dada imagem. No caso do nosso *corpus na publicidade dos condomínios*, a imagem se amplia, uma vez que é entendida enquanto uma junção de materialidades significantes. De acordo com Lagazzi (2011) tais materialidades estão em relação umas com as outras, na medida em que funcionam pela contradição que as particulariza, porém não as divide em categorias estanques. Nas palavras da autora encontramos a confirmação dessa ideia:

A imbricação material se dá pela incompletude constitutiva da linguagem, em suas diferentes formas materiais, em composição contraditória. Uma materialidade remete a outra, movimento no qual a não saturação e o desajuste constitutivo do encontro de especificidades materiais distintas permite o jogo da interpretação (LAGAZZI, 2008, p. 2).

O trajeto de leitura se esfacela na medida em que os sujeitos interpretam a imagem enquanto um saber desintegrado da memória discursiva em que essa está inscrita. As diversas formas de leitura de uma imagem, ou melhor, de materialidades significantes, implicam uma relação de identificação ou desidentificação com o sujeito que a observa. Essa distinção é atestada pela polissemia enquanto um processo constitutivo da produção de sentidos.

Diferentemente dessa abordagem é a que encontramos na obra *Redação Publicitária: Sedução pela palavra*. A obra cuja pretensão é ser um manual dividido em 14 temas se propõe a apresentar de forma clara e objetiva “as estratégias de persuasão utilizadas pela publicidade”. Tal obra *Redação Publicitária: Sedução pela palavra* provavelmente se propõe a ser o lócus do saber-técnico sobre publicidade. Na introdução da mesma já percebemos tal pretensão:

Não se pode mais pensar em publicidade apenas intuitiva, fruto da inspiração pura. É necessário conhecer os conceitos, as técnicas e o contexto que levam às palavras certas para a comunicação certa (FIGUEIREDO, 2014, n.p.).

Todavia, o que nos interessa é justamente a concepção de imagem exposta na obra, uma vez que ela refuta a perspectiva sobre a compreensão da imagem pela AD. O debate já incide sobre a suposta supremacia da imagem em detrimento da palavra (textual):

Ilude-se quem acredita que a velocidade dos nossos dias desbotou a importância da palavra, dando preponderância à imagem, rápida, intensa e onipresente. A imagem gera o impacto, mas o poder de persuasão está na palavra, assim como a condução do raciocínio do receptor. (FIGUEIREDO, 2014, p.1).

Nesse sentido, a concepção apresentada na citação anterior se inscreve na perspectiva que toma a imagem como transparente e que tem a intenção de persuadir o receptor. Da posição da AD se concordássemos com tal prerrogativa, entraríamos em contradição com o arcabouço teórico da AD que não considera a recepção dos discursos por um sujeito pleno e origem do seu dizer.

Deste modo, essa posição teórica contribui para ratificar a existência a constituição do discurso publicitário tanto pelo verbal e pelo não-verbal, enquanto

categorias estanques. Diferentemente disso, a posição da AD, entra em conflito com tal binarismo, uma vez que esta concepção nos parece ultrapassada quando pensamos que em AD são as materialidades que importam e significam juntamente com os sentidos. Os sentidos não partem de intenções dadas a priori, mas sim são efeitos do discurso e estes em relação as suas condições de produção uma vez que estão sempre já afetados pela ideologia e pela exterioridade.

Já a pesquisadora Rose Rocha inscrita na área de Comunicação Social em seu ensaio intitulado: *A pureza impossível: consumindo imagens, imaginando o consumo*, parte da concepção de que toda prática estabelece um laço direto com o consumo. Nas palavras da autora, a mesma nos esclarece que: “as materialidades da contemporânea cultura do consumo [...] provém mais diretamente das imagens do que ao contrário as imagens proveriam das materialidades” (ROCHA, 2012, p.26).

Na vertente discursiva da AD, essa articulação de imagens poderia ser ilustrada com base no gesto analítico de Fernandes (2015) em seu artigo intitulado: *Imagens em rede: a opacidade da imagem e a leitura polissêmica* quando a mesma analisou um post da fotografia da manifestação do movimento LGTB que apresentou duas mulheres trajadas como Cristo se beijando, empreendendo um gesto analítico que a possibilitou verificar o desdobramento desta imagem e de manchetes relativas a esta através de comentários em posts de web jornalismo.

Observa-se também que juntamente a circulação da imagem projeta-se a difusão de manifestações e/ou posicionamentos ideológicos. Dessa forma concordamos com a autora a partir do seu posicionamento nessa citação:

Não há um único modo de ver a imagem, pois não há um só olhar que conduza essa visão, caso contrário já que não há ausência de ideologia estaríamos todos cegos (plenamente identificados) por uma única formação ideológica (FERNANDES, 2015, p. 107).

Nessa perspectiva aventuramos a afirmar que Ilhéus é tomada como evidente no discurso dos muros. Nesse sentido, teríamos vários sentidos sendo mobilizados a partir da conjuntura dada e em relação com as condições de produção sobre a cidade de Ilhéus.

Assim, a inscrição desse espaço urbano específico enquanto sítio de significação determinado pelos efeitos da língua na história e, portanto, passível de interpretação quanto aos modos distintos de materializar tal espaço pelo discurso.

2. Efeito “muralizado” pelo/no discurso

Um espaço já escrito/ preenchido não funciona do mesmo modo que um espaço vazio, em branco. Há, na escrita no muro e na parede, uma materialidade significativa, que se “mostra” enquanto visível. Segundo Orlandi (2004), o que na verdade temos aí são:

manifestações significantes que trazem como marca a insistência em se fazerem visíveis e, de outro lado, intrincadas relações com a magia da palavra, da letra, remetendo ao que está além, com o lúdico, com o não-realizado (ORLANDI, 2004, p.121).

Tal insistência por visibilidade significa muito mais do que um desejo de se fazer notado. As manifestações que significam o muro não se restringem a um conteúdo cuja mensagem corresponderia só a uma reivindicação. Conforme Orlandi (1999), há nessa inscrição uma forma do sujeito se estabelecer enquanto letra. Tal estabelecimento se dá quando, em dadas condições, os sujeitos se deparam com uma página em branco, em que sua necessidade de criar laço social os impulsiona a se significarem ao invés de só significar o espaço. Diante disso, o sujeito discursivamente significa e se significa:

ele resiste com sua letra dita indecifrável (para alguns) fazendo deslizar a escritura, produzindo um efeito metafórico da letra, um sistema escrita urbano, onde ele se diz: eu sou, eu existo, eu estou aqui, onde ele se socializa, apesar de tudo, apesar do Estado (ORLANDI, 2011, p. 701).

Nessa direção, o sujeito, ainda que esteja em uma situação adversa, vai à procura de uma oportunidade para se inserir, isto é, em busca de se conectar com a própria comunidade. Em se tratando da cidade de Ilhéus, através da materialidade analisada, a qual está localizada em um muro de um hospital público da cidade, percebemos a influência da tradição histórica da cidade e uma confluência com as atuais representações do passado e presente em uma só tela, ou melhor em um só muro. São representações visíveis a olho nu, desenhadas e pintadas em torno de personalidades importantes para a História.

Desse modo, no momento em que o sujeito ilheense transita ou olha para essa figura no muro, há uma identificação de modo que o muro não é uma barreira ou empecilho, não limita, mas pelo contrário amplia-se como uma vitrine urbana de modo

que acessa ao imaginário do sujeito que lida com o passado-presente de uma cidade que resiste às condições contemporâneas.

3. Gestos de análise

De que ponto de vista produzimos nosso olhar sobre as análises? Esse questionamento deve ser considerado. Podemos dizer que o notável do tecido imagético, é composto de mosaicos com cores vivas, as quais se configuram como vários triângulos, poderíamos nos aventurar a dizer que a composição faz com que sejam identificados triângulos isósceles, escalenos, equiláteros de forma que dispostos em variados ângulos recobrem toda a superfície lateral e murada do hospital.



Figura 1- Muro do hospital

Outro personagem que representa discursivamente o muro e a cidade de Ilhéus é o escritor baiano Jorge Amado. A presença deste no muro, não só condiz ao respeito ou a uma homenagem que se faz a literatura amadiana, mas sim ao lugar que o discurso sobre Jorge Amado alimenta e engradece a cidade, numa espécie de comemoração e rememoração, uma vez que mesmo postumamente o escritor ainda oferece através do discurso, do seu nome e de sua viva obra fama à cidade de Ilhéus.

Outra figura notória no muro é a baiana, caracterizada com sua vestimenta branca, colares e adereços bem como com um tabuleiro de acarajé, nessa figura vemos aí a inscrição cultural e a menção à religiosidade como materialidade discursiva que inaugura a Bahia como um todo, não só a cidade de Ilhéus, mas a referência a matriz africana, a culinária baiana e aos rituais da tradição religiosa.

Para além desses personagens, ainda se observa a figura do Cristo, Cristo esse que o sujeito ilheense facilmente poderia identificar com a réplica na parede do Cristo, a estátua que está localizada na Praia do Cristo, na Avenida Dois de Julho, monumento o qual está relacionado ao passado histórico e colonial da cidade.

Todavia, não se pode deixar de recuperar a memória discursiva do Cristo de Ilhéus associada ao Cristo Redentor. Tratando sobre a memória da cidade, que vislumbra por meio da grande vitrine urbana aspectos de Ilhéus, ainda é alvo da materialidade significativa o trabalhador das roças de cacau representado através da figura em outro local, não por coincidência é o muro de um outro hospital, conhecido como Paredão.



Figura 2- Imagem do muro do hospital São José

A respeito da representação dos trabalhadores Beck (2016) pontua em seu artigo que a força do capital era transformada em trabalho braçal de modo que naquela época o corpo e a fisionomia dos trabalhadores bem como é possível visualizar através da inscrição do muro, era resultante do trabalho pesado nas roças de cacau bem como o grande potencial de melanina devido à exposição ao sol. Contudo, na atualidade o que se tem segundo o autor é justamente o inverso: Atualmente o corpo que é trabalhado para o capital e não mais trabalha-se o corpo para atingir a chamada “boa forma” ou bom porte físico e condicionamento.

Nesse ínterim, compreendemos de forma mais ampla as materialidades do muro como gestos de interpretação, gestos esses que não são totais, não dão conta do todo, do caos, do grande “*discurso complexo com dominante*” que é a cidade de Ilhéus, mas sim pontos de vista. Dentro dessa perspectiva, podemos ponderar que o sentido desse muro em específico, esfacela também certa memória. Memória essa que se relaciona a um suposto saber social que opera em torno dos sujeitos que convivem em um mesmo espaço.

Dessa maneira, Orlandi (1999) nos alerta para o risco que se corre quando se cristaliza ou se fecha os sentidos e sujeitos de modo a defender apenas uma interpretação como válida. Segundo a autora existe o prejuízo na restrição dos sentidos de cidade: “[...]”

fechando sujeitos em sua grade de significação, imobilizando novos processos, estagnando possíveis sentidos de cidade. (ORLANDI, 1999, p. 16).”

Dessa forma, é pelo efeito de evidência, que se tem a cristalização naturalizada no efeito de transparência de sentidos estabilizados, que o muro quase sempre está associado à ideia de separação, de segregação, de exclusão. Nele, supõe-se a imposição de um limite, de uma barreira, de algo que sirva para demarcar um espaço físico e/ou simbólico.

Porém, para o psicanalista Christian Dunker a ideia do muro é interpretada por como estrutura de defesa e pode ser explicado da seguinte forma:

o muro faz lugar por meio da fronteira. Um lugar habitado por uma demanda. E uma demanda implica um circuito entre um pedido (como Mantenha distância – cão bravo), uma recusa “(como Propriedade particular – não entre), uma oferta (seja bem-vindo à Morada dos Eucaliptos)” (DUNKER, 2015, p. 58)

Amparando na concepção de muro tal como citada, percebemos disjunções a partir do flagrante urbano, a exemplo de um outdoor que mostra moradores de rua dormindo em frente ao muro plotado que isola a área do futuro condomínio Residencial Victoria, conforme a figura abaixo.



Figura 3 - Imagem da plotagem do condomínio Residencial Victoria

Nesta imagem podemos observar a contradição social operada por uma “imagem muda”, a qual se inscreve na ótica binária da segregação: “os que estão dentro e os que estão fora.”. Do nosso ponto de vista, os sujeitos que estão fora, nesse caso os moradores de rua, são os indesejáveis na paisagem projetada.

Considerações Finais

Empreender pesquisa sobre os efeitos de sentido da circulação de imagens que se produzem sobre a cidade de Ilhéus, torna-se importante para compreender os efeitos de sentidos desse espaço urbano, como discurso. As escritas dos muros e do *outdoor* nos permitem entender que é no próprio arranjo urbano que a publicidade fala, se orna de cores, do mesmo modo que aponta para uma corrida desenfreada por sentidos de dispositivos que se arvoram a controlar a circulação, promovendo modos de significar o espaço e os sujeitos que nele habitam.

Pelo exposto, o efeito temporal que acompanha as imagens, deslocam os sentidos do publicar relativo ao impresso, ao passo que abre o leque de sentidos para o gesto das vitrines muralizadas. Muro do condomínio, muro da cidade que se ao se entrelaçarem discursivamente produzem atualizações pelo discurso publicitário de condomínios através do que é posto em circulação em uma conjuntura histórica dada, a da Ilhéus do século XXI.

Referências

ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Trad. José Horta Nunes. 2ª ed. Campinas/SP: Pontes, Editores 2015.

BECK, Maurício. **Sentidos da Cidade**: trabalho dos corpos sobre os corpos, tomados no relançar indefinidos dos investimentos, 2016.

DUNKER, Christian. **Mal-estar, sofrimento, sintoma**: uma psicopatologia do Brasil entre muros. São Paulo: Bomtempo, 2015.

FERNANDES, Carolina **Imagens em rede: a opacidade da imagem e a leitura polissêmica**. In: Maria Cristina Leandro Ferreira. (Org.). *Oficinas de Análise do Discurso: conceitos em movimento*. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

FIGUEREDO, Celso. **Redação Publicitária: sedução pela palavra**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

LAGAZZI, Suzy. **A equivocidade na imbricação de diferentes materialidades significantes**. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 23, 2008, Goiânia, GO. Resumo expandido. Goiânia, Anpoll, 2008. p.1-3. Disponível em <<http://dlm.fflch.usp.br/sites/dlm.fflch.usp.br/files/Suzy%20Lagazzi.pdf>> Acesso em mar. 2017.

_____. A equivocidade na circulação do conhecimento científico. **Linguagem em (Dis)curso**, vol.11, n.3, Tubarão, Set. Dez. 2011.

ORLANDI, Eni P. N/O limiar da cidade. **Revista de Estudos Urbanos da Unicamp, Rua n.1.** Campinas/SP. Editora da Unicamp, março 1999.

_____. **Cidade dos Sentidos.** Campinas SP, Pontes, 2004.

_____. A casa e a rua: uma relação política e social. In: **Revista Educação e Realidade.** Porto Alegre, v.36, n. 3, p. 693-703, set/dez. 2011.

ROCHA, Rose de Melo. **A pureza impossível:** consumindo imagens, imaginando o consumo. In: CASAQUI, Vander e ROCHA, Rose de Melo. Estéticas midiáticas e narrativas do consumo. Porto Alegre: Sulina, 2012. Págs. 21-48.

VARIAÇÃO NA ESCRITA INFANTIL: REALIZAÇÃO X NÃO REALIZAÇÃO DO /R/ EM CODA SILÁBICA FINAL

Karine Gonçalves Martins

Mestre em Estudos da Linguagem, Universidade
Federal de Ouro Preto (UFOP), Mariana,
Minas Gerais, Brasil

Soélis Teixeira do Prado Mendes

Doutora em Estudos Linguísticos, Universidade
Federal de Ouro Preto (UFOP), Mariana, Minas
Gerais, Brasil

RESUMO. Nosso objetivo é, de forma geral, apresentar os resultados da pesquisa de mestrado, realizado no Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos da Linguagem, POSLETRAS/UFOP, intitulada “Variação na escrita do /R/ final: uma análise em textos escritos e dados orais de alunos do Ensino Fundamental I” (MARTINS, 2019), a partir da qual buscamos refletir sobre parte do processo de aquisição da escrita pela criança. Nesta pesquisa, respaldamo-nos teoricamente na perspectiva psicogenética de compreensão da evolução da linguagem escrita; nas teorias que abordam a relação entre oralidade, fonologia e escrita e na Sociolinguística, mais especificamente na Sociolinguística Educacional. Para a constituição dos *corpora* realizamos a coleta de textos escritos e a gravação de áudios de dez alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola da rede pública estadual de um distrito da cidade de Mariana- MG. Com isso, verificamos as relações entre a fala e a escrita estabelecidas por esses alunos, a fim de compreendermos o fenômeno de variação supracitado, bem como suas hipóteses sobre a escrita. Os resultados, quanto à análise quantitativa, apontaram para um baixo índice de apagamento do /R/ na escrita, o que, a princípio, caracterizaria pouca influência da fala na escrita dos alunos. No entanto, ao analisarmos os mesmos resultados qualitativamente e, a partir do levantamento de outros tipos de erros escritos presentes nos textos dos alunos, cuja motivação encontra-se também na relação entre essas duas modalidades da língua, constatamos que há ainda grande influência da oralidade na escrita das crianças sujeitos desta pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição da escrita. Oralidade. Variação do /R/ final.

ABSTRACT. This article aims to present, in a general way, results of a master's research carried out in the Graduate Program in Letters: Language Studies of the Federal University of Ouro Preto (POSLETRAS/UFOP). In this research entitled "Variation in the writing of the final /R/: an analysis in written texts and oral data from elementary school students" (MARTINS, 2019), we seek to reflect on part of the children's process of written language acquisition. We theoretically rely on the psychogenetic perspective of understanding the evolution of written language; on theories that address the relationship between orality, phonology and writing; and on Sociolinguistics, more specifically Educational Sociolinguistics. For the constitution of the *corpora* we collected written texts and recorded audios of ten students of the 3rd grade of a public elementary school district in the city of Mariana, MG. Thus,

we verify the relationships between speech and writing established by these students in order to understand the above-mentioned phenomenon of variation, as well as their hypotheses about writing. The results, in terms of quantitative analysis, point to a low rate of /R/ deletion in writing, which, in principle, would characterize little influence of speech on the students' writing. However, when analyzing the same results qualitatively and from the survey of other types of written errors present in the texts of the students, whose motivation is also found in the relationship between these two modalities of language, we find that there is still a great influence of orality in the writing of the children subject to this research.

KEYWORDS: Writing acquisition. Orality. Variation of the final /R/.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentaremos os resultados gerais da pesquisa de mestrado de MARTINS (2019), “Variação na escrita do R/ final: uma análise em textos escritos e dados orais de alunos do Ensino Fundamental I”, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos da Linguagem/UFOP, cujo objetivo era investigar, com vistas a compreender parte do processo de aquisição da escrita, o seguinte fenômeno de variação: realização *x* não realização do /R/ em coda silábica final, em verbos, na escrita de alunos do Ensino Fundamental I. O referido trabalho foi delineado a partir da hipótese de que a escrita das crianças sofre influência de sua fala apresenta traços da oralidade.

Uma vez que a escrita, “invenção cultural, que precisa ser ensinada por meio de métodos que orientem esse processo”, (SOARES, 2018, p.45), caracteriza-se como algo completamente novo e complexo para a criança, é comum que ela, inicialmente, utilize parte dos conhecimentos que já possui sobre sua língua, ou seja, é comum e esperado que ela tome a fala como ponto de partida para se apropriar do objeto novo, a escrita. Conforme Kato (2001, p.10), “a percepção das propriedades de um objeto torna-se mais fácil quando o confrontamos com outro objeto de natureza semelhante”. Sendo assim, são frequentes nos textos iniciais das crianças muitos desvios ortográficos decorrentes da relação que elas estabelecem com a oralidade, os quais se justificam justamente pela interferência de padrões fonético-fonológicos na escrita do alfabetizando. Diante do que fora exposto até aqui, cabe destacar que a investigação da variação na escrita do /R/ final em textos de crianças em processo de alfabetização torna-se relevante por alguns motivos.

Muitas pesquisas sociolinguísticas têm contemplado, na área da fonética, o estudo dos róticos – que envolve o fonema deste estudo – devido às suas várias possibilidades de

variação e de realização. Essas pesquisas, em geral, se voltam para a variação do fonema /R/ em posição final de sílaba (interna ou externa), na modalidade falada da língua. O que se observa, no entanto, é que essa variação vem avançando também para o contexto da língua escrita. Bortoni-Ricardo (2006, p. 270) nos mostra que o apagamento do /R/ em final de palavra é muito comum no português brasileiro, sendo que o mais comum é o falante suprimi-lo em final de verbos no infinitivo. Daí, portanto, a nossa escolha pela referida classe de palavras.

Nesse sentido, se considerarmos que a oralidade constitui-se como ferramenta de *input* para as crianças que estão aprendendo a falar, as quais posteriormente se adentrarão ao mundo da escrita, e que a ocorrência do apagamento do /R/ na fala, sobretudo em verbos no infinitivo, é praticamente categórica, a investigação desse fenômeno no processo de aquisição da escrita torna-se relevante.

Ademais, ao realizarmos uma revisão na literatura acerca das pesquisas envolvendo a variação do fonema /R/, constatamos a existência de estudos que tratam do apagamento do /R/ na fala e daqueles que se voltam para a investigação do apagamento desse fonema na escrita. Entendemos, assim, a necessidade de se desenvolver uma pesquisa que buscasse compreender este fenômeno mais a fundo, bem como sua ocorrência na escrita de crianças, especificamente, a partir de um trabalho com *corpora* oral e escrito simultaneamente.

A seguir faremos, brevemente, a revisão da leitura, primeiramente discutiremos sobre a alfabetização, em seguida trataremos da aquisição da escrita e, finalmente, discutiremos sobre a sociolinguística educacional.

REVISÃO DA LITERATURA

A alfabetização configura-se como um momento de grande importância para o indivíduo, o qual, conforme Cagliari (2003), é, sem dúvida, o mais importante da formação escolar de uma pessoa.

Nos termos de Soares (2003), a alfabetização pode ser entendida como o aprendizado da leitura e da escrita, o qual envolve a relação entre sons e letras; fonemas e grafemas, para

codificar ou para decodificar, o que nos permite concluir que as especificidades desse processo se constituem como atos linguísticos. Dessa forma, portanto, nada mais coerente que as questões de ensino da língua sejam primordialmente tarefa dos Linguistas. Segundo Alvarenga *et al.* (1989), a partir da segunda metade da década de 70, estudos e pesquisas linguísticas, psicolinguísticas, sociolinguísticas – sobretudo na área da Fonologia – sobre a aprendizagem da língua escrita passaram a ser desenvolvidos efetivamente.

São reconhecidos a amplitude e os diversos fatores que envolvem o aprendizado da leitura e da escrita, os quais estão para além das relações entre os sons da fala e as letras da escrita. No entanto, entende-se que essa relação é o primeiro passo dado pela criança na aquisição dessas habilidades. Nesse sentido, portanto, a fonologia tem papel fundamental na alfabetização, de modo que, conforme defendem Miranda e Matzenauer (2010), a relevância no uso de suas teorias para a explicação do processo de aquisição – aqui tomada em seu sentido amplo, envolvendo fala e escrita – justifica-se pelo fato de a criança, durante seu desenvolvimento linguístico, apresentar sempre uma gramática condizente com aquelas observadas nas línguas naturais, isto é, “o que as crianças fazem, durante o processo de aquisição, é o que as línguas naturais fazem ou podem fazer” (MIRANDA; MATZENAUER, 2010, p. 3). De fato, a complexidade do sistema linguístico em face à rapidez com a qual as crianças o adquirem, parece ter suas explicações, de certa forma, na concepção inatista de Chomsky.

A despeito disso, destacamos a importância dos estudos da fonologia da língua para o entendimento do processo de alfabetização, bem como a sua importância na formação do professor alfabetizador, que precisa ter uma base linguística bastante efetiva para conduzir esse processo da melhor forma possível. Sendo assim, podemos argumentar em direção a uma relação de troca, na qual tanto os dados de leitura e escrita inicial atuam como fonte para reflexões acerca da fonologia da língua e/ou do conhecimento fonológico construído pelas crianças, como as teorias fonológicas auxiliam na compreensão dos processos relacionados à alfabetização, contribuindo para as teorias linguísticas e fornecendo-lhes subsídios para a construção de novas proposições para o ensino.

Partindo dos conceitos apresentados acima que caracterizam o processo de alfabetização e valendo-nos da definição de Soares (2018, p.28), para quem a alfabetização pode ser

designada pela “representação visual da cadeia sonora da fala”, entendemos o importante papel da escrita nesse processo.

Tanto a produção quanto o reconhecimento das letras, sílabas, palavras e o contato com o material escrito representam um momento de grande importância na vida da criança, já que vivemos em uma sociedade em que a escrita tem um significado social muito grande. Soares (2004) explica que, quando os indivíduos aprendem a ler e a escrever, quando participam de práticas sociais de leitura e escrita – letramento –, eles se tornam diferentes, mudam seu estado e condição, isto é, não são os mesmos de antes, quando não sabiam ler e escrever. A apropriação da escrita faz com que as pessoas mudem seu lugar na sociedade, sua relação com as pessoas e inserção na cultura, isto é, modificam a forma de viver. A aprendizagem da leitura e da escrita tem, portanto, impactos diversos inclusive na aquisição de outros conhecimentos dentro e fora da escola.

A forma como o aprendiz adquire essas habilidades, em especial a forma como ele se apropria da escrita, ou ainda, como se deve ensiná-lo a escrever são questionamentos que configuram, acompanham e, portanto, guiam todo o processo de alfabetização. Podemos afirmar que a aquisição da escrita não se dá de forma simples e linear, uma vez que ela se constitui em um complexo sistema de regras no qual – para dar apenas um dos exemplos que justificam sua complexidade – nem todas as letras e sons têm uma relação biunívoca. Isto é, nem todas as letras representam apenas um som, nem todos os sons são representados por apenas uma letra. Além disso, uma vez que a criança atinge o nível alfabético, ela precisará, ainda, se apropriar das regras específicas do sistema ortográfico.

É importante ressaltar que o aprendizado da escrita não é um processo natural como é o aprendizado da fala, por exemplo. Aprender a ler e escrever são processos diferentes de aprender a falar e ouvir, sendo necessária, para aquelas, uma instrução explícita e cuidadosa, ao passo em que estas são capacidades inatas, que se desenvolvem naturalmente bastando para isso uma exposição a um ambiente significativo de linguagem.

Uma vez que a escrita é uma invenção cultural, sua aquisição só será possível por meio da aprendizagem, já que, simplesmente, não nascemos com “circuitos especializados para a leitura” (DEHAENE, 2012, p.18, *apud* SOARES, 2018, p.44)”. Contudo, a plasticidade do nosso cérebro o permite adaptar-se a objetos culturais criados pelo homem, de modo

que, “na aprendizagem da escrita, há uma reconversão de circuitos neuronais já funcionais, fundamentalmente os circuitos da linguagem e da visão” (SOARES, 2018, p.44). Essa teoria, portanto, fundamenta, de certa forma, a afirmação de Kato (2001), que, ao analisar diferentes teorias sobre a aquisição da linguagem, concluiu que os mesmos mecanismos inatos que permitem a aquisição da fala também propiciariam à criança o desenvolvimento das primeiras percepções acerca da escrita. De fato, a fala e a visão, capacidades inatas, geneticamente programadas, servem de “alicerce” para a leitura e para a escrita (SOARES, 2018).

Dentre as diferentes teses sobre a aquisição da escrita, destacamos a teoria da *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), influenciada pelo modelo teórico desenvolvido por Piaget (1972), o qual, conforme as autoras, baseia-se “na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.13). Como o próprio nome sugere, na concepção teórica da psicogênese, a aquisição da escrita é considerada numa perspectiva psicogenética e construtivista, ou seja, é entendida como um processo contínuo de desenvolvimento, do qual o aluno participa ativamente construindo seus conhecimentos.

Nesse processo de desenvolvimento e aquisição da escrita pela criança, Ferreiro e Teberosky (1985) fazem uma caracterização em níveis sucessivos, que se fixam nas hipóteses pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Compreender essas hipóteses, bem como o raciocínio das crianças por trás delas, significa obter pistas sobre o nível de conhecimento em que elas se encontram; sobre os desvios ortográficos que elas cometem, os quais, na realidade, são sinais da construção do conhecimento que fazem acerca do que seja a escrita. Por fim, e muito importante, a compreensão dessas hipóteses oferece ao professor um caminho mais claro que o guiará em suas ações pedagógicas.

A Sociolinguística surgiu na década de 1960, como uma “reação” a duas importantes correntes de estudo – o estruturalismo e o gerativismo – que, embora tenham em muito contribuído para o estudo e conhecimento da linguagem, enquanto ciência, mantiveram fora de suas análises os aspectos extralinguísticos, ou seja, a relação existente entre a língua, o contexto histórico e a estrutura da sociedade. Dessa forma, tendo como principal nome William Labov, essa nova corrente passou a fazer da variação o seu objeto de estudo. Labov (2008 ([1997])) considera a língua como parte de uma sociedade que tanto a influencia como por ela é influenciada, não sendo possível, portanto, entender o seu

funcionamento se os aspectos sociais forem desconsiderados. Com esse autor, a contraparte social da linguagem, os valores culturais passaram a fazer parte das reflexões acerca da língua e as questões sociais e ideológicas foram trazidas para os estudos da fala, a fim de se compreenderem os fenômenos de variação e mudança. O modelo por ele fixado, conhecido como Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação, descreve e interpreta a língua considerando o fenômeno linguístico em seu contexto social. Mollica e Braga (2003, p.10) consideram que a sociolinguística

estuda a língua em uso nas comunidades de fala, voltando atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo.

Em suas pesquisas sobre variação, Labov (1989 *apud* ROBERTS, 2004) observou que o *input*, isto é, todo o repertório de informações e palavras que a criança ouve e/ou obtém através dos sentidos, é variável, já que a fala dos adultos é variável. Desse modo, como o *input* das crianças é fornecido, na maioria das vezes, por adultos, considera-se que o *output* (tudo o que se produz a partir do *input*) que as crianças produzem também seja variável. É possível considerar, portanto, que a variabilidade observada na fala das crianças é um reflexo da comunidade de fala em que estão inseridas. Nesse sentido, Massini-Cagliari (2001) nos mostra que grande parte dos problemas apresentados por alunos em fase de alfabetização no momento da produção de textos se deve ao fato de eles não serem falantes do dialeto falado e escrito pela escola. Isto é, embora as crianças, ao chegarem à escola, já sejam competentes em sua língua materna, é possível perceber um descompasso entre a língua falada por elas e a língua ensinada na escola. Há, portanto, que se considerar a variação linguística.

Nesse sentido, a sociolinguística educacional - vista como um desdobramento da sociolinguística - proposta por Bortoni-Ricardo (2004), caracterizada pela investigação decorrente da teoria sociolinguística da variação e da mudança repercutida no trabalho escolar com a linguagem, tem desempenhado importante papel nos processos educacionais. Essa vertente dos estudos sociolinguísticos atua na desmistificação de concepções como certo e errado, no que se refere à língua falada, passando a abordar os termos de adequação e inadequação para se referir aos diferentes usos e situações comunicativas da língua. Para a autora, o erro, nesse contexto, é concebido não como uma falha, mas como parte do processo da aprendizagem. Nessa perspectiva, o conceito de

“pedagogia culturalmente sensível” postulado por Erickson (1987, *apud* BORTONIRICARDO, 2005), cujo objetivo é fazer um ajuste nos processos interacionais de sala de aula considerando sempre a cultura dos alunos, tem grande importância nesse meio, já que possibilita ao professor e ao aluno compartilharem suas linguagens sem preconceito, promovendo um “ensino produtivo, do ponto de vista do domínio das habilidades linguísticas” (TASCA, 2002, p. 19).

Mollica (2007, p. 67) nos mostra que todo esse “paradigma variacionista afina-se à visão apresentada pelos PCN de Língua Portuguesa”, segundo os quais

a discriminação de algumas variedades linguísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana (BRASIL, PCN – LP, 1998, p. 82).

Sendo assim, ao mesmo tempo em que o professor precisa pensar em formas de combater o preconceito linguístico em sala de aula, as quais nem sempre se mostram eficazes somente através da identificação das diferenças e conscientização dos alunos sobre os diversos usos da língua, ele necessita, também, garantir-lhes o acesso às estruturas de prestígio da língua, isto é, à norma padrão. Mollica (2000) salienta:

...tomar conhecimento dos usos linguísticos, de suas adequações e inadequações, e desenvolvê-los de forma sistemática constituem as pré-condições fundamentais à aquisição e desenvolvimento de uma língua escrita e falada em toda sua plenitude (MOLLICA, 2000, p. 17).

Acreditamos que a sociolinguística contribui significativamente para a formação do professor, permitindo-lhe uma maior compreensão acerca das variações existentes na fala e na escrita da criança, para que, assim, possa traçar categorizações dos níveis de escrita dos alunos fundadas numa perspectiva linguística, considerando as relações fundamentais entre oralidade e escrita. Trata-se de um grande desafio, com o qual os estudos e as pesquisas na área da linguística aplicada têm em muito contribuído, embora ainda haja um longo caminho a percorrer.

METODOLOGIA

Para realizarmos a supramencionada pesquisa de mestrado, fizemos a coleta de textos escritos e de dados orais de dez alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola da rede pública estadual de um distrito da cidade de Mariana - MG.¹ Coletamos dados em duas modalidades – escrita e oral - com a finalidade de fazer uma comparação entre os *corpora* para atestarmos uma possível influência da fala na escrita das crianças. Sendo assim, a mencionada pesquisa caracteriza-se como sendo de caráter quanti-qualitativo, uma vez que, além da quantificação dos dados para este estudo, adotamos uma postura que encara os sujeitos como seres ativos e interativos com o objeto de conhecimento e com o mundo em que vivem. Oliveira (2008, p. 15) afirma que:

...os investigadores que tomam o ambiente de educação como objeto de pesquisa, entendendo que nesse lugar o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo, devem construir seu arcabouço metodológico alicerçado pelas técnicas qualitativas.

Dessa forma, conforme o autor, os estudos qualitativos são importantes, uma vez que propiciam uma relação mais concreta entre teoria e prática e oferecem ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais.

Antes de iniciarmos a coleta de dados, todos os alunos receberam um Termo de Consentimento com esclarecimentos sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa, o qual foi assinado pelos pais, que autorizaram a participação das crianças em nosso estudo. Esses termos, bem como o Termo de Anuência assinado pela então diretora da escola e o projeto da referida pesquisa foram submetidos ao Comitê de Ética e Pesquisada UFOP, o qual emitiu parecer² favorável à sua realização.

Para a coleta dos dados escritos, selecionamos três propostas de histórias³ para as crianças: dois livros infantis e um episódio, exibido em vídeo, da Turma da Mônica. Essa etapa foi realizada em três dias diferentes, sendo um dia dedicado a cada uma das histórias. Após ouvir a contação das histórias pela pesquisadora e assistir ao episódio da

¹ Por questões de ética, manteremos em sigilo, os nomes da escola, bem como dos informantes desta pesquisa.

² Parecer de número 2.641.477

³ Os livros escolhidos para a realização da pesquisa foram **Bom dia, doutor!** e **Você quer ser meu amigo?**. O episódio da Turma da Mônica exibido é intitulado “Brincando de casinha”.

Turma da Mônica, os alunos registraram as narrativas com a orientação de reproduzi-las, da forma como se lembrassem.

As crianças ouviram as histórias e assistiram ao vídeo atentas e interessadas, de modo que interagiram com os acontecimentos narrados. Além disso, elas foram bastante dedicadas e empenhadas na tarefa de produzir os textos para serem entregues à pesquisadora. A fase que compreendeu a contação das histórias e a sua escrita pelos alunos teve a duração de, em média, 60 minutos por dia, e ocorreu tranquilamente sem nenhuma interferência do professor da turma. No total, foram recolhidas 29 produções textuais, pois, no primeiro dia, um dos meninos participantes da pesquisa não compareceu à aula.

No que se refere à coleta dos dados orais, esta foi realizada concomitantemente à dos dados escritos, utilizando as mesmas histórias. Sendo assim, após ouvi-las e registrá-las, os alunos se dirigiram, um a um, à sala de áudio e vídeo da escola, onde efetuamos as gravações de áudio. Os áudios foram gravados por meio do aplicativo *Voice Recorder*, versão 20.1.87.01, em formato MPEG-4, com boa qualidade para identificação do segmento investigado. A instrução dada às crianças foi a de que elas deveriam nos contar a história que haviam acabado de ouvir e escrever. Este estágio também se deu de forma tranquila, e os áudios tiveram a duração de, em média, 2 minutos cada um. Correspondentemente às produções escritas, foi obtido um total de 29 áudios, considerando a ausência de um dos alunos no primeiro dia da coleta.

Para realizar a descrição e a análise dos dados escritos, adotamos os seguintes procedimentos: a) realizamos a leitura de todo o material escrito, analisando a produção de cada sujeito informante da pesquisa; b) marcamos todas as ocorrências concernentes ao fenômeno investigado; c) expusemos o total de ocorrências em números e percentualmente, em uma tabela; d) expusemos o total de verbos no infinitivo encontrados (com e sem apagamento do /R/) agrupados por história e separados por conjugação, por meio de um quadro; e) também, por meio de um quadro, expusemos o número total de verbos no infinitivo encontrados (com e sem apagamento do /R/) nas três produções textuais, separados por conjugação. Assim, neste estudo dos róticos, que busca investigar a sua variação em posição de coda silábica final, em verbos no infinitivo, na escrita de crianças, trabalhamos com a seguinte variável dependente, traduzida no esquema abaixo:

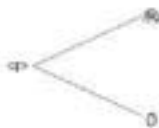


Figura 5 – Variação na escrita do /R/

Fonte: MARTINS (2019, p.63).

Com base nesse esquema, a variável dependente se apresentou ora com apagamento (01), ora sem apagamento (02) do seguimento consonântico, conforme podemos visualizar nos exemplos a seguir:

(01) “(...) o doutor disse vê se quando **chupa** picolé não coma o palito dele”

(02) “Ele escolheu **brincar** de casinha”

Em conformidade com Silva (2011), empregamos o termo apagamento para designar o fenômeno fonológico em que ocorre o cancelamento de um segmento consonantal ou vocálico. Segundo a autora,

o apagamento de consoantes ocorre, tipicamente nas bordas das palavras ou em encontros consonantais. Por exemplo, [a'mo] para *amor* ou [ˈlivu] para *livro*. O apagamento equivale ao fenômeno de **lenição**, ou seja, de enfraquecimento consonantal, em grau máximo (SILVA, 2011, p. 60).

No que se refere à descrição e à análise dos dados orais, o primeiro passo foi ouvir os áudios para obtermos uma impressão geral da variação do /R/. Em seguida, realizamos a transcrição ortográfica da fala dos alunos, conforme orientações descritas na tabela do Projeto NURC, sendo que os verbos no infinitivo foram transcritos foneticamente. Posteriormente, adotamos os mesmos procedimentos descritos anteriormente para tratar dos dados escritos: a) analisamos a transcrição da fala de cada sujeito participante da pesquisa; b) marcamos todas as ocorrências referentes ao fenômeno em estudo; c) expusemos o total de ocorrências em números e percentualmente, em uma tabela; d) expusemos o total de verbos no infinitivo encontrados (com e sem apagamento do /R/) transcritos foneticamente, agrupados por história e separados por conjugação, por meio de um quadro; e) também, por meio de um quadro, expusemos o número total de verbos no infinitivo encontrados (com e sem apagamento do /R/) na transcrição dos áudios referentes às três histórias, separados por conjugação; f) apresentamos, por fim, também num quadro, os casos de ressilabificação.

Dedicamos também uma subseção para descrever e analisar os dados orais e escritos concomitantemente, estabelecendo uma comparação entre eles e outra para tratar do comportamento individual de cada aluno. Na última seção, fizemos um levantamento de outros erros⁴ presentes nas escritas dos alunos cuja motivação encontra-se também na relação entre ambas as modalidades da língua.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS GERAIS

Corpus escrito

A seguir, apresentamos os dados gerais do *corpus* de língua escrita com a frequência dos verbos encontrados nas 29 produções textuais, os quais perfizeram um total de 195 ocorrências, distribuídos nas duas variantes consideradas em nossa pesquisa: com apagamento do /R/ (11.8%) x sem apagamento do /R/ (88.2%) em posição de coda silábica final, conforme se vê na tabela abaixo.

Total de verbos	195	%
Com apagamento do /R/	23	11.8%
Sem apagamento do /R/	172	88.2%

Tabela 1- Dados gerais do *corpus* de língua escrita: verbos com apagamento x sem apagamento do /R/.
Fonte: MARTINS (2019, p.65).

Os números iniciais apontaram para uma baixa frequência de apagamento do /R/ em coda silábica final na escrita de verbos no infinitivo. Isto é, embora esse apagamento estivesse presente nos textos dos alunos, ele ocorreu de forma bastante reduzida se compararmos com os dados orais, por exemplo, como veremos adiante. Sendo assim, pudemos perceber que, embora haja, de certa forma, uma interferência da oralidade na escrita dos

⁴Compreendemos que a noção de erro seja muito mais da ordem do social e do histórico, do que, de fato, da estrutura. É uma questão que envolve aspectos políticos, ideológicos e identitários. Entretanto, pelo fato de esta pesquisa referir-se mais especificamente à língua escrita, onde há uma convenção a ser seguida, consideramos a pertinência desse vocábulo, que se apresenta entre aspas para chamar a atenção para este importante tópico. Compartilhamos da perspectiva de (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 273) segundo o qual, “na língua escrita o chamado erro tem uma outra natureza porque representa uma transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia”.

informantes da pesquisa (o que se evidencia a partir do fenômeno investigado e de outros fenômenos encontrados nos textos das crianças), parece haver um avanço dos estudantes em direção à compreensão da escrita como representação e não como codificação. Isto é, eles demonstraram estar vivenciando um processo de transição no qual, aos poucos, vão cortando as ligações entre os códigos oral e escrito e passam a encará-los como independentes, como já sugeriram os autores Alvarenga e Oliveira, em 1997. Esses resultados vão ao encontro de alguns trabalhos acerca do apagamento dos róticos na escrita, os quais mostram a escrita como instrumento de “manutenção” dos padrões linguísticos (ALVARENGA; OLIVEIRA 1997, COSTA, 2009; RIBEIRO, 2013). Mollica (1998, p.14), ao afirmar que a variação não ocorre ao acaso, mas “motivada por um conjunto complexo de parâmetros, por condicionamentos ou variáveis que favorecem ou inibem o emprego de variantes”, destaca agentes como escolarização alta, contato com a escrita, meios de comunicação de massa em geral, entre outros fatores, como inibidores do emprego de variantes.

A despeito disso, Alvarenga e Oliveira (1997) defendem que devemos esperar que haja diminuição (mas, não necessariamente, eliminação) da relação estreita entre a escrita e a pronúncia à medida que o aprendiz avança em sua educação formal e exposição à escrita. Isso nos leva a pensar, ainda, no papel da escola como propiciadora de um ambiente de acesso à língua formal de modo que, à medida que o aluno avança em suas etapas escolares, vai adquirindo maiores habilidades de operar com as regras específicas dos códigos da língua.

Corpus oral

Considerando a variável dependente descrita acima: com apagamento do /R/ x sem apagamento do /R/, a qual incide sobre os verbos no infinitivo, obtivemos, conforme informações da tabela 2, um total de 251 dados de verbos orais, sendo 202 com apagamento e 49 sem apagamento do /R/ final.

Total de verbos	251	%
Com apagamento do /R/	202	80.4%
Sem apagamento do /R/	49	19.6%

Tabela 2- Dados gerais do *corpus* de língua oral: verbos com apagamento x sem apagamento do /R/.

Fonte: MARTINS (2019, p.75).

Ao compararmos os dados orais com os dados escritos, notamos uma grande diferença no que diz respeito aos percentuais de apagamento do /R/. Isto é, no *corpus* escrito, obtivemos um baixo índice (11.8%) de verbos grafados sem o /R/ final, já no *corpus* oral, do total de 251 verbos produzidos, 202, isto é, mais de 80% foram pronunciados sem a fricativa glotal, fonema característico do dialeto dos alunos sujeitos da pesquisa. Esse resultado vai ao encontro dos resultados de outros trabalhos acerca deste tema (CALLOU; MORAIS; LEITE, 1998, DIAS, 2004, GOMES, 2006, MENEZES, 2012), uma vez que também atesta a produtividade do apagamento do /R/ em verbos no infinitivo, na oralidade.

Essa frequência de apagamento, acima de 80%, do /R/ final em verbos no infinitivo corrobora também os resultados apresentados por muitos trabalhos sobre o tema segundo os quais, na oralidade, o apagamento desse fonema em verbos no infinitivo é praticamente categórico. Pensando especificamente no som produzido pelos informantes desta pesquisa, isto é, a fricativa glotal, representada pelo símbolo [h], podemos entender o apagamento desse fonema com base na explicação de Callou e Leite (2009).

As autoras consideram que duas forças atuam no cancelamento do /R/: uma articulatória, já que a realização fônica da fricativa glotal que ocorre em contexto de final de palavra é a aspiração, caracterizada por uma consoante débil, que, por sua própria natureza, favorece um relaxamento máximo e outra silábica, justificada pela possível tendência em simplificar a estrutura da sílaba, passando-se de CVC a CV. Ainda a despeito das causas do fenômeno investigado, Dias (2004), de forma mais ampla, explica o apagamento do /R/ como um recurso do falante para poupar esforço cognitivo articulatório. Isso porque, no português, os verbos no infinitivo são redundamente, ou duplamente marcados pela presença do /R/ final e pela tonicidade da sílaba. Portanto, o falante pouparia esforço ao apagar, em sua fala, uma dessas marcas cumulativas. Cabe salientar que esse apagamento, em geral, não causa nenhum estigma, de modo que é muito comum o encontrarmos mesmo em estilos mais monitoradas e mais formais da língua.

Comparação dos *corpora* oral e escrito

A partir da tabela 3 e do gráfico1 reproduzidos abaixo podemos estabelecer um comparativo entre os *corpora* e, assim, visualizar a grande diferença nos percentuais de apagamento do /R/ (12% x 80.4%, respectivamente) no *corpus* escrito e no *corpus* oral.

	Verbos produzidos no <i>corpus</i> escrito	Verbos produzidos no <i>corpus</i> oral	Verbos produzidos em comum nos <i>corpora</i>
Sem apagamento do /R/	172	49	19
Com apagamento do /R/	23	202	5

Tabela 3 – Dados gerais dos *corpora* - oral e escrito: verbos com apagamento x sem apagamento do /R/ x verbos em comum nos *corpora*, com e sem apagamento do /R/.

Fonte: MARTINS (2019, p.89).

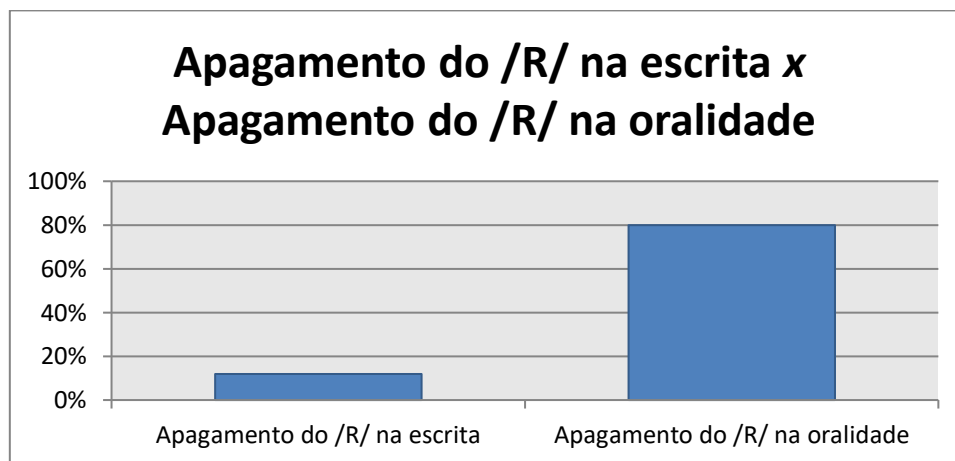


Gráfico 1 – Apagamento do /R/ na escrita x Apagamento do /R/ na oralidade.

Fonte: MARTINS (2019, p.85).

As explicações para esses resultados, conforme apresentamos nas discussões e análises feitas anteriormente, encontram-se no tempo de exposição à escrita, na escola formal, à qual os alunos já vêm sendo submetidos ao longo dos anos escolares. Isto é, os sujeitos desta pesquisa são alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, os quais já se encontram no final do processo de alfabetização. Portanto, supomos que essas crianças possuem um bom histórico de contato e de relação efetiva com textos escritos. Teoricamente e, em certa medida, vemos isso refletido na prática; ou seja, esse fator contribui para a

diminuição da forte relação entre a oralidade e a escrita à medida que o aluno avança no tempo e, conseqüentemente, nos anos escolares.

É interessante notar que, embora tenham sido produzidos verbos em comum nos *corpora*, bem como verbos exclusivos para cada modalidade da língua, no que se refere a aqueles com apagamento do /R/, os dados nos revelaram um ponto em comum entre a língua escrita e a língua oral. Isto é, todos os verbos que foram escritos sem o /R/ final também tiveram o fonema apagado na fala, de modo que não houve nenhum caso de apagamento na escrita que, por sua vez, não tivesse ocorrido, também, na oralidade. Isso nos leva a refletir novamente sobre a influência da oralidade na escrita a qual, mesmo não tendo tido tanta representatividade na pesquisa em questão com base específica no fenômeno investigado, se realiza, de certa forma, quando consideramos essa possibilidade de análise dos dados.

Ademais, ao ampliarmos o nosso olhar para os textos produzidos pelas crianças e analisá-los como um todo, constatamos, a partir de outros fenômenos, que a relação oralidade e escrita, embora parecesse já estar em grande parte superada pelos alunos, ainda se fez presente de forma bastante concreta em seus textos escritos. Isto é, foi possível encontrar, nas produções textuais dos informantes da pesquisa, um total de 104 outros erros de escrita⁵ também motivados pela oralidade. Esses erros foram categorizados a partir de uma adaptação da proposta Bortoni-Ricardo (2005), que propõe um modelo de análise e diagnose de erros postulado em categorias de natureza sociolinguística, como monotongação, hipersegmentação, alçamento vocálico e outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da hipótese de que na escrita inicial da criança há influência da oralidade e, com o objetivo de compreender, a partir de um fenômeno de variação, parte do processo de aquisição da escrita, realizamos na pesquisa de mestrado aqui descrita a investigação da

⁵Por questões de espaço, não apresentaremos os dados neste artigo nem teceremos maiores comentários sobre eles. No entanto, faz-se necessário ressaltar a importância e a riqueza dessas informações, que poderão ser exploradas em trabalhos futuros.

variação na escrita do /R/ final, em verbos no infinitivo, em textos de alunos do Ensino Fundamental I.

Os resultados iniciais nos levaram a ponderar a ideia de que a escrita dos nossos informantes estaria sendo influenciada por sua fala. Teorizamos, portanto, sobre a queda da forte relação entre a oralidade e a escrita como sendo um reflexo do tempo de exposição a esta, na escola formal. Isto é, considerando a fase escolar dos sujeitos da pesquisa, bem como o nível de escrita dos seus textos, foi possível relacionar a boa performance dos alunos com o papel da escola, onde estão diretamente envolvidos com a escrita e cada vez mais dela se apropriam no decorrer do tempo, aproximando-se, aos poucos, da escrita ortográfica.

Além disso, pudemos chegar à conclusão de que, embora o apagamento do /R/ em verbos no infinitivo na oralidade seja considerado como um caso de mudança em progresso (MOLLICA, 2000), na escrita, essa mudança está sendo, de certa forma, ainda refreada em função do papel conservador da língua escrita. conforme nos diz FARACO (1998).

Outra fonte possível de detecção de eventuais mudanças em progresso é o contraste entre a língua escrita e a língua falada. Isso porque a língua escrita é normalmente mais conservadora que a língua falada e o contraste entre as duas pode nos levar a perceber fenômenos inovadores em expansão na fala e que não entraram na escrita (FARACO, 1998, p.14).

Retomando a tese de influência da oralidade na escrita inicial e pensando nos resultados da nossa pesquisa, agora numa perspectiva qualitativa, pudemos concluir também que, embora tenha se manifestado de forma menos expressiva com base específica no fenômeno investigado, a interface entre essas duas modalidades da língua se fez presente nos *corpora* analisados quando constatamos que todos os verbos cujo /R/ final foi apagado na escrita também tiveram o fonema apagado na fala. Para além disso, confirmamos novamente essa relação quando da ampliação do nosso olhar para os textos produzidos pelos alunos, nos quais constatamos um total de 104 outros erros⁶ motivados pela influência da oralidade. Por trás desses erros, sobretudo nos casos de hipercorreção, estão presentes as hipóteses construídas pelas crianças no momento da escrita, a partir das quais elas evidenciam sua competência linguística, atuando como sujeitos ativos no

⁶ A investigação mais profunda e detalhada desses dados constitui-se como uma forma de dar continuidade ao nosso estudo.

processo de busca pela escrita ortográfica. Ou seja, nesses casos, foi possível observar a apreensão das regras por trás da escrita das palavras pelos alunos, que tentaram reproduzi-las objetivando o acerto.

Nesse sentido, destacamos a importância do papel, bem como da formação do professor alfabetizador e das séries iniciais do Ensino Fundamental, que precisa estar alinhada com as especificidades do processo de alfabetização. Ou seja, se considerarmos que os erros de escrita advêm desse processo, para que o educador desenvolva práticas metodológicas eficientes, é necessário que ele tenha conhecimentos muito claros e aprofundados sobre a língua escrita, sobre a sua constituição intrínseca, de modo que ele se torne consciente dos desafios que a própria língua apresenta aos aprendizes. Entendemos, portanto, que, nesse cenário, os conhecimentos sobre fonética e fonologia são indispensáveis.

Além disso, é fundamental o papel da escola e do professor na valorização da variedade linguística do aluno, na qual ele se baseia para refletir sobre o funcionamento da língua. Assim, ao considerar a realidade linguística das crianças, o educador poderá compreender suas hipóteses e estabelecer práticas pedagógicas coerentes com a fase linguística do aprendiz e com o seu modo de aprendizado,

Sendo assim, esperamos que esta pesquisa tenha contribuído para a compreensão do processo de aquisição da escrita, na sua relação com a oralidade e promovido reflexões acerca da importância do papel do professor, que, uma vez consciente do objeto de conhecimento e do modo pelo qual as crianças com ele se relacionam, pode traçar metas eficientes no sentido de ajudá-las a avançar nesse processo.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, D.; *et al.* Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita uma análise linguística do processo de alfabetização. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas (16); 5-30, jan./jun. 1989.

ALVARENGA, D.; OLIVEIRA, M. A. Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita. In: **Revista Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, ano 6, n.5, v.1, p.127-158, jan./jun. 1997.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: A sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, E. M.; COELHO, Izete Lehmkuhl. (Orgs.). **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: UFSC, 2006, p. 267-276.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.: Acesso em: 27 de abril de 2020.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. 9 ed. São Paulo: Scipione, 2003.

CALLOU, D.; MORAIS, J.; LEITE, Y. Apagamento do /R/ final no dialeto carioca: um estudo em tempo aparente e em tempo real. **D.E.L.T.A.**, vol. 14, 1998, p. 61-72.

CALLOU, D.; Leite, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 11.ed. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

COSTA, G. B. O apagamento do rótico em coda silábica na escrita de estudantes catuense. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Ano 05 n.10 - 1º Semestre de 2009.

DEHAENE, S. (2012). **Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler**. Trad. Leonor Seliar Cabral. Porto Alegre: Penso (original francês de 2007).

DIAS, A. B. B. **(Não) Realização do Fonema /R/ em final de palavras em textos orais de informantes em fase de aquisição da linguagem – Estudo de Caso**. 2004. 93f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) Tubarão, 2004.

ERICKSON, F. Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. **Anthropology & Education Quarterly**, Wiley Online Library, v. 18, n. 4, 1987.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística Histórica*. SP: Ática, 1998.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1985.

GOMES, C. A. Aquisição do tipo silábico CV(r) no português brasileiro. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 9, n 18, p. 77-90, 1º sem 2006.

KATO, M. **No mundo da escrita**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1997].

LABOV, W. 1989. The exact description of a speech community: Shora in Philadelphia. *Language Change and Variatoned*. By Ralph W. Fasold & Deborah Scriffin, 1-57. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

MARTINS, K. G. **Variação na escrita do /R/ final: uma análise em textos escritos e dados orais de alunos do Ensino Fundamental I.** 2019. 121f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização: coesão e coerência.** Campinas: Mercado de Letras, 2001. 136p.

MENEZES, V. C. F. **Aquisição da variação da líquida não-lateral em coda no Português Brasileiro.** 2012. 84 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2012.

MIRANDA, A. R.; MATZENAUER, C. Aquisição da Fala e da Escrita: relações com a fonologia. **Cadernos de Educação**, FAE/ PPGE/ UFPEL, 2010.

MOLLICA, M. C. **Influência da fala na alfabetização.** 2. Ed., Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

_____. Propostas Pedagógicas dentro e fora do texto. In: MOLLICA, M. C. **Fala, Letramento e Inclusão Social.** São Paulo: Contexto, 2007. p. 63-78.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação.* São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**, UNOESTE, Vol. 2, No. 3, 2008.

PIAGET, J. **A epistemologia genética.** Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1972.

RIBEIRO, L. N. S. **O apagamento do -R – em posição de coda silábica: há influência da fala na escrita discente?** 2013, 109f. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens) Salvador, 2013.

SILVA, T. C. **Dicionário de Fonética e Fonologia.** São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M. A reinvenção da ALFABETIZAÇÃO. **Revista Presença Pedagógica**, v.9 n.52, 2003. p.15-21.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004. p. 1-17.

_____. **Alfabetização: A questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2018.

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CONSERVADORISMO: REFLEXÕES SOBRE ENUNCIADOS DO PRESENTE

Fábio Márcio Gaio de Souza

Doutorando em Letras e Linguística. Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

Kátia Menezes de Sousa

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP-Araraquara). Professora na Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

RESUMO: Neste artigo, nos deteremos na mensagem encaminhada para as escolas de todo o Brasil em fevereiro de 2019, que solicitava aos estudantes que cantassem o Hino Nacional, perfilados diante da bandeira nacional, enquanto era lida uma carta do ministro da educação. A carta chamava de “Brasil dos novos tempos”, a política educacional a ser implementada pelo Ministério da Educação. Nossa proposta é pensar com Michel Foucault a fim de problematizarmos, com base na arqueogenealogia, acerca das relações de poder-saber, em uma crítica histórica, que nos leva a conhecer as condições de possibilidade destes enunciados, bem como o exercício de poder, a partir de um biopoder. Com isso, vislumbramos, com um olhar para a historicidade desses ditos, a existência de práticas discursivas e não discursivas conservadoras e de um poder que é exercido sobre a vida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Poder-saber. Biopolítica

ABSTRACT: In this article, we will focus on the message sent to schools on February/2019, which asked the students to sing the National Anthem, profiled in front of the national flag, while a letter from the education minister was read. The letter named, "Brazil of the new times", the educational politics that would be implemented by the Ministry of Education. Our proposal is to think with Michel Foucault in order to problematize, based on archeogenealogy, the relations of power-knowledge, in a historical critique, that leads us to know the conditions of possibility of these statements and the form of the exercise of power as a biopower. With this, we see, with a look at the historicity of these sayings, the existence of conservative discursive and non-discursive practices and a power that is exercised over life.

KEYWORDS: Education. Power-knowledge. Biopolitics.

RESUMEN: En este artículo, nos detendremos en el mensaje enviado a las escuelas el febrero/2019, que pidió a los estudiantes que cantaran el himno nacional, prosido ante la bandera nacional, mientras leía una una carta del Ministro de Educación. La carta llamada "Brasil de los Nuevos Tiempos", la política educativa que implementará el Ministerio. Nuestra propuesta es pensar con Michel Foucault para problematizar, basado en la arqueogenealogía, sobre las relaciones de poder-saber, en una crítica histórica, que nos lleva a conocer las condiciones de posibilidad de estas expresiones, así como el ejercicio del poder, de un biopoder.

PALABRAS CLAVE: Educación. Listado. Potencia/Saber. Biopolítica.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Ministério da Educação (MEC) foi criado em 1930, com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, no governo de Getúlio Vargas. Ao longo de seus quase 90 anos de existência, as atribuições do Ministério foram modificadas, seja com o acréscimo, seja com a retirada de atribuições, como a Cultura, por exemplo, que esteve sob responsabilidade do Ministério da Educação entre 1953 e 1985, quando foi criado o Ministério da Cultura. Ao MEC, enquanto área de competência, cabe a política nacional de educação, bem como a educação em geral, desde a educação infantil à educação superior, estando também sob sua responsabilidade a pesquisa e a extensão universitárias e a avaliação das políticas educacionais. O orçamento anual do Ministério em 2017, segundo dados do próprio MEC, foi de 138 bilhões de reais.

Mais de 50 ministros ocuparam ao longo dos anos o cargo de ministro da educação. Em janeiro de 2019, com a posse do presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, toma posse também o ministro da educação, Ricardo Vélez Rodríguez. Colombiano, naturalizado brasileiro, Rodríguez é formado em Filosofia e Teologia, com doutorado em Filosofia. Sua passagem pelo Ministério da Educação, que durou pouco mais de três meses, foi marcada por uma série de polêmicas, ocorridas por conta de declarações ou por atos de Rodríguez, que resultaram em diversos recuos em decisões e na demissão de ao menos 14 integrantes do alto escalão do MEC. Em 8 de abril de 2019, Bolsonaro anuncia a demissão de Rodríguez e sua consequente substituição por Abraham Weintraub, que possui graduação em Ciências Econômicas e mestrado em Administração.

Dentre as principais polêmicas do ex-ministro, repercutidas pela imprensa brasileira, destacamos o desejo de mudança, nos livros didáticos, da forma de abordagem da ditadura militar e do golpe de 1964, a afirmação de que a universidade pública brasileira não é para todos e o fato de ter dito em entrevista que brasileiro no exterior possui comportamento semelhante a um canibal. Além disso, seu período de permanência à frente do MEC foi marcado pela demissão do secretário-executivo e do presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹.

1 A passagem do ministro Rodríguez à frente da gestão do MEC foi marcada por polêmicas declarações, que demonstraram seu despreparo para o cargo. Também se tornou evidente a vontade de se desfazer de toda e qualquer herança vinculada a governos de esquerda, no que se refere às políticas educacionais. Diversos assessores, de importantes secretarias do MEC, foram demitidos ou pediram demissão, conforme matéria do portal G1, de oito de abril de 2019. Em um dos casos, o chamado número dois do MEC, o secretário-executivo Luís Antônio Tozi foi demitido pelo ministro, segundo informações da imprensa, por conta de uma disputa de poder entre dois grupos

Em meio a tantas polêmicas, nossa proposta é refletir, especificamente, sobre o acontecimento de 25 de fevereiro de 2019, que consistiu no envio às escolas públicas e particulares do Brasil, de um e-mail assinado por Rodríguez, que pedia aos estudantes para cantarem o Hino Nacional Brasileiro, perfilados em frente à Bandeira Nacional e que o momento fosse filmado por professores, com o envio dos arquivos para o Ministério. Além disso, deveria ser lida uma carta do ministro, que ao final trazia o *slogan* de campanha de Bolsonaro “Brasil acima de tudo. Deus acima de todos!”. No dia seguinte, uma nova mensagem informava que o atendimento ao pedido deveria ser feito de maneira voluntária, ocorrendo também a retirada do *slogan* de campanha (PORTAL MEC, 26/02/2019). Isso se deu após repercussão negativa divulgada pela grande mídia que, entre outros questionamentos, apontava a ilegalidade da solicitação, visto que o artigo 17 do Estatuto da Criança e do Adolescente garante o direito à preservação da imagem e o artigo 37 da Constituição Federal veta que se utilize publicidade e atos de governo veiculados a nomes de governantes, o que vinha sendo interpretado de maneira ampliada também para *slogan* de campanha. As críticas à determinação do ministro lembravam, ainda, que parte do *slogan* portava caráter religioso (“Deus acima de todos”), o que fere a liberdade religiosa, pois o Estado não pode se vincular a nenhum tipo de religião ou igreja e, sendo o Brasil laico, o Estado não pode impor que as pessoas acreditem em um tipo de crença. Por fim, no dia 27 de fevereiro de 2019, em mais um recuo, o MEC desistiu de solicitar às escolas a leitura da mensagem e a filmagem dos estudantes cantando o Hino Nacional.

Se a solicitação do ministro tenha sido acatada ou não, é algo indiferente às nossas reflexões. Neste trabalho, consideramos o nível discursivo da linguagem, e propomos refletir acerca de como tais enunciados puderam ser ditos, ou melhor, encontraram condições para que fossem formulados e, assim, emergiram, materializando a presença e a valoração por parte da sociedade de discursos políticos de caráter explicitamente conservador, posto que a autodeclarada “nova direita brasileira” havia sido eleita. Tais enunciados contariam com a aprovação daqueles que defendiam o patriotismo como garantia de eliminação dos denominados “esquerdistas” para uma ordem social, o que até então, era tido como marca do início da gestão de Bolsonaro enquanto presidente. Este acontecimento discursivo chama a atenção para a desejo de ordem social compartilhado entre ministro e parte da população brasileira, denunciando uma expectativa pelo fascismo, que concede, conforme Duarte (2009,

de servidores. Também o presidente do Inep, Marcus Vinícius Rodrigues, foi demitido pelo ministro e à época alegou, em entrevista à imprensa, não haver comunicação dentro do MEC.

p. 37), “a parcelas da massa popular a oportunidade de exercer diretamente o poder nas funções estatais de repressão, de controle e de política”.

Para além das decisões meramente administrativas de um Ministério e para além da polémica propriamente dita, percebemos a existência de práticas de poder-saber que se legitimam nos discursos, nos enunciados que puderam ser efetivamente produzidos, numa rede em que podemos refletir acerca das condições de possibilidade desses enunciados. Trata-se de um gesto de desnaturalização, uma conversão do olhar, uma problematização acerca dessas práticas. Desta forma, os enunciados do Ministério da Educação que se relacionam ao pedido feito às escolas para cantarem o Hino Nacional, do ponto de vista dos estudos foucaultianos do discurso, nosso aporte de ancoragem dessa reflexão, se deslocam de uma tentativa de decifrar sentidos e significados, para uma perspectiva externa, em que se pergunta acerca das condições de possibilidade, o que sustenta o discurso do ponto de vista histórico. Pretendemos refletir acerca das relações que se estabelecem entre enunciados em seu aspecto de historicidade, com base na arqueogenealogia proposta por Foucault em seus estudos. Dedicamos a este ponto uma seção que tem, como proposta, investigar as condições que permitiram a emergência dos enunciados que se relacionam ao pedido do ministro.

Também pensamos, na seção seguinte, no exercício de um biopoder, que se desdobra em disciplina e biopolítica, que consiste em um tipo de poder que trata da política na gestão da vida, agindo, conforme Foucault (2018, p. 204), tanto sobre corpos individuais, por meio de técnicas disciplinadoras, quanto sobre o homem-espécie, por meio de um poder normalizador, combinando uma anátomo-política do corpo e uma biopolítica das populações.

REFLEXÕES ACERCA DOS ENUNCIADOS

Foucault (2014) afirma que o enunciado não é uma proposição (uma questão de verdadeiro ou falso), não é uma frase (não se reduz a questões apenas morfológicas ou sintáticas) e não é um ato de fala (não é performativo). O enunciado, para Foucault (2014, p. 105), é “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço”. A função enunciativa pode ser entendida como uma chave de verificação para o enunciado, sendo assim, uma condição importante para que se estabeleça uma análise do enunciado. São, portanto, conforme Foucault (2014, pp. 106-128), quatro características a serem observadas: referencial, posição-sujeito, campo associado e suporte. Podemos dizer, de maneira sucinta, que o referencial forma o lugar,

a condição, aquilo que diferencia enunciados por meio de uma análise das relações que ocorrem entre enunciados, em que o próprio enunciado faz aparecer as diferenças. O sujeito não está reduzido ao nível gramatical, ao autor, à origem ou à intenção, sendo, na realidade, uma função, uma posição a ser ocupada em um dado momento de enunciação. Já o campo associado diz respeito aos enunciados que se relacionam a outras formulações a que o enunciado se inscreve, fazendo parte de uma série. O suporte, por fim, se refere a existência material, onde o enunciado ganha corpo.

Conforme Fernandes (2007, p. 52), “trata-se de buscar, na exterioridade de um enunciado determinado, as regras de sua aparição [...]. Nesse ínterim, há uma relação que: envolve os sujeitos, passa pela história, implica um campo correlato e envolve a materialidade do discurso”. Não se trata na *Arqueologia* da busca por uma origem, mas da singularidade do acontecimento. Com isso, se busca as condições históricas de aparecimento do discurso, os efeitos discursivos que o enunciado produz. Os enunciados, para os estudos foucaultianos, estão em rede, e sua análise exige uma proposta que olhe para os enunciados do presente como só possibilitados por outros enunciados que vieram antes, coexistiram em lugares diferentes ou que já estão projetados em sua formulação.

Dessa maneira, a vitória eleitoral e a consequente posse de um presidente aliado a pensamentos conservadores ou mesmo ultraconservadores de uma autodeclarada nova direita política, possibilitam a emergência de enunciados, que, ao emergirem, instauram uma nova discursividade. Discursos conservadores surgem na atualidade brasileira permeados por noções que almejam a retomada de comportamentos patriotas e de uma suposta ordem social que se daria com o resgate dos valores cristãos e da família tradicional. Da mesma forma, possibilitam, naquilo que se referem às políticas educacionais do MEC, enunciados diretamente vinculados à educação, que se alinham a esse pensamento, a um tipo de encaminhamento dessas políticas educacionais marcado pela reafirmação de um pensamento que seja conservador nos costumes, que esteja em sintonia com aquilo que simbolicamente represente esse pensamento.

Temos, em nossa análise, o fato, o pedido para que os estudantes cantassem em suas escolas o Hino Nacional, em conformidade com a solicitação do Ministério da Educação. Enquanto acontecimento discursivo, temos aquilo que foi dito a respeito desse fato. É importante ressaltarmos que, para Foucault (2012, p. 34), “o enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente”. A descrição do enunciado, enquanto acontecimento, trata das condições de existência, daquilo que nos permite pensar determinadas regras, não no sentido de prescrições, mas sob um olhar para os discursos em sua irrupção de acontecimento. A descrição dos acontecimentos discursivos se distingue de uma análise da língua e nos permite questionar como

apareceu um enunciado e não outro em seu lugar (FOUCAULT, 2012, p. 33). Neste sentido, a carta encaminhada por e-mail para as escolas, tratada enquanto acontecimento discursivo, nos faz pensar, conforme Foucault (2011, p. 26), que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”. Deste modo, não há um modelo disponível, o que é dito é da ordem do acontecimento, se refere a condições de existência, estabelece relações, pode fazer surgir ou apagar determinados enunciados.



Figura 1 – mensagem encaminhada às escolas em 25 de fevereiro de 2019 pelo MEC².

No pedido para que se cante o Hino Nacional, em sua existência material, nos chama a atenção, em primeiro lugar, o fato de se tratar de uma comunicação oficial, que não apenas pede que se cante o Hino, mas que estipula um momento, uma data específica, no caso, o primeiro dia da volta às aulas. A instrução dada pode ser vista como uma tentativa de demarcar, como se isso fosse possível e como se a história de fato fosse linear e marcada por ciclos, o final de um período e o início de outro e, para isso, nada melhor do que o primeiro dia letivo. Estaria aqui demarcado também o fato de se tratar de um novo governo, de uma nova forma de condução da educação e das políticas educacionais brasileiras. A instrução também é bastante clara, ao solicitar que o Hino seja cantado com os estudantes em fila, diante da bandeira do Brasil, o que pode demarcar também um aspecto de ordem e certa sintonia com a logomarca escolhida pelo governo Bolsonaro, que possui a bandeira nacional

² Disponível em: < <https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-renata-cafardo/mec-manda-email-para-escolas-pedindo-que-cantem-o-hino-nacional-e-filmem-as-criancas/>>. Acesso em 20 de maio de 2019.

estilizada e os dizeres “Pátria Amada Brasil”. Podemos pensar em uma clara alusão aos símbolos nacionais e também uma tentativa de resgate, do ponto de vista histórico e social, de um sentimento ufanista, de amor à pátria, algo que até certo ponto pode se assemelhar ou que nos remete ao “Brasil: ame-o ou deixe-o”, *slogan* de governo do ex-presidente Emílio Garrastazu Médici. A menção ao sentimento de amor, seja ao dizer que a pátria é amada por todos os brasileiros, seja pela imposição, pelo imperativo que ordena que os brasileiros amem sua pátria, demonstra, nesse caso, o apelo a esse aspecto de um patriotismo protocolar e excessivo, que cumprirá, também, a função de separar os “cidadãos de bem” daqueles que não deverão ser considerados como cidadãos e, portanto, não acolhidos pelo Estado e pela sociedade.

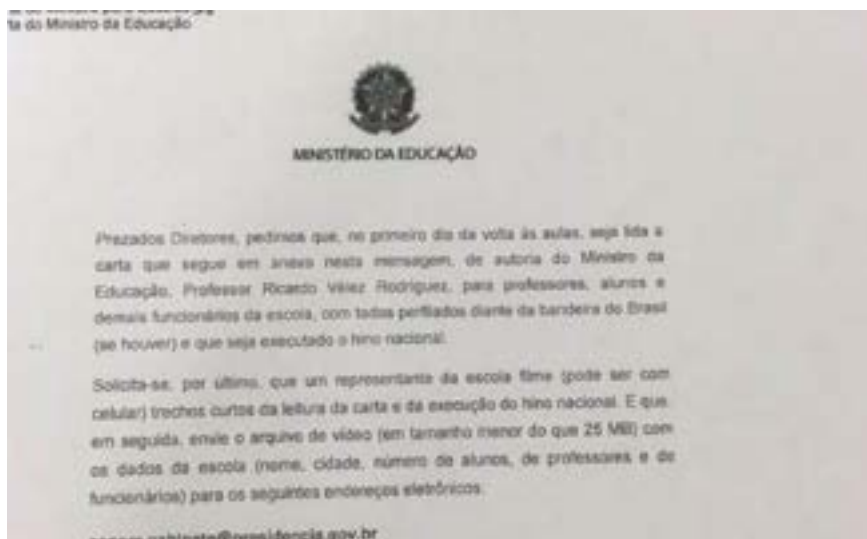


Figura 2 - carta anexa à mensagem encaminhada pelo MEC³.

Outro ponto a ser destacado é o fato de a mensagem ser dirigida às escolas. Durante a cerimônia de posse do ministro Rodríguez, ocorrida em primeiro de janeiro de 2019, Bolsonaro deu o tom de como o seu governo enxerga a educação, ao afirmar que “é preciso combater a ideologização das crianças e a desvirtuação dos direitos humanos, restabelecendo padrões éticos e morais” (PORTAL MEC, 01/01/19). Assim, no nível linguístico da materialidade, a mensagem enviada às escolas possui enquanto interlocutores, diretores, coordenadores, professores e estudantes e representa o pensamento dominante do governo federal para a educação. A própria mensagem, anexa ao pedido, buscava valorizar tais sentimentos, tratando o que seria um pedido, como um ato que visa “saudar o Brasil de novos tempos”. O pensamento

³ Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/sociedade/ministro-da-educacao-pede-que-diretores-de-escolas-toquem-hino-para-alunos-gravem-23480505>>. Acesso em 20 de maio de 2019.

de Foucault, que nos ajuda a problematizar o presente, nos mostra que o enunciado nos permite olhar para as práticas, para pensar a sociedade. Por isso, olhamos não apenas para o nível linguístico, mas nos atentamos, pensando tais práticas, para as contradições, para o heterogêneo, para os rompimentos, pois “não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semissilenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar” (FOUCAULT, 2012, p. 34).

Os enunciados, “Brasil dos novos tempos”, “a educação responsável e de qualidade a ser desenvolvida na nossa escola”, por exemplo, podem emergir possibilitados por aquilo que demarca, de maneira mais direta, como já dissemos, o início de um novo governo, de uma nova gestão, representante de uma autodeclarada direita política conservadora. Entretanto, podemos ampliar a questão, uma vez que “um enunciado tem sempre as margens povoadas de outros enunciados” (FOUCAULT, 2012, p. 118), e consideramos que o que permite a existência do enunciado são outros enunciados, sua existência em rede. Estamos falando de um presidente que, antes de permanecer 28 anos seguidos no cargo de deputado federal, ocupou cargos no Exército Brasileiro, sendo alçado à condição de reformado, com a patente de capitão. Isso implica em toda uma identificação, por parte do governo, com o período da Ditadura Militar, ocorrido entre 1964 a 1985 e ocupado por cinco presidentes militares. É preciso, portanto, olhar para outros ditos, em uma perspectiva na qual o descontínuo é central, e assim, ao invés de fechar o enunciado, é necessário pensar sua abertura para outras relações. Trata-se “de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação excluem” (FOUCAULT, 2012, p. 34). O que se pretende, por parte de um governo que se diz aliado e simpático a governos militares é recuperar e valorizar enunciados nacionalistas, de um período em que se dizia “Ninguém mais segura este país” (FOLHA DE SÃO PAULO, 02/09/14).

Transcrevemos um trecho da fala do ministro Rodríguez, em seu discurso de posse realizado no dia primeiro de janeiro de 2019 e publicado na íntegra no site *Nova Escola*

Jair Messias Bolsonaro também prestou atenção à voz entrecortada de pais e mães reprimidos pela retórica marxista que tomou conta do espaço educacional. À agressiva promoção da ideologia de gênero somou-se a tentativa de derrubar as nossas mais caras tradições pátrias. Essa tresloucada onda globalista, tomando carona no pensamento gramsciano e num irresponsável pragmatismo sofisticado, passou a destruir, um a um, os valores culturais em que se sedimentam as nossas instituições mais caras: a família, a igreja, a escola, o estado e a pátria, numa clara tentativa de sufocar os valores fundantes da nossa vida social. (NOVA ESCOLA, 03/01/19)

No trabalho de descrever as condições históricas, o discurso que trata a esquerda brasileira enquanto inimiga, enquanto responsável pela imposição do que seria considerado como práticas comunistas ou considerado como marxismo cultural, a possibilidade é que tais enunciados, constituindo discursos, possibilitem determinados efeitos de verdade, que geram insegurança, medo, temor por uma suposta destruição da chamada tradicional família brasileira e dos valores pátrios e cristãos. Não se busca, ou não é o foco prioritário, a problematização de fato da educação, havendo uma preferência por aquilo que podemos chamar de uma gestão da insegurança social. Cabe, assim, no discurso do ministro, ao presidente, enquanto responsável por reconduzir o país, se portar como uma espécie de redentor, que “prestou atenção à voz de pais e mães reprimidos pela retórica marxista”. Aquele, portanto, que livraria a todos do mal e os conduziria, em segurança, para tempos melhores. Nisto tudo, nas relações e práticas, vemos, portanto, conforme Foucault (2012, p. 128), que “o enunciado circula, serve, se esquivava, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade”.

REFLEXÕES ACERCA DO BIOPODER

No pedido feito às escolas pelo ministro Rodríguez para que os estudantes cantassem o Hino Nacional, há uma cuidadosa solicitação, devidamente explicada e pormenorizada, requisitando a filmagem e o envio dos arquivos desse “momento cívico” para o Ministério da Educação. O pedido foi bastante questionado, fato é que, no dia seguinte, o MEC emitiu um novo comunicado, informando que a filmagem deveria ser voluntária. O próprio ministro reconheceu o erro, conforme noticiado pela imprensa, que também apontou, a partir da opinião de especialistas, falhas do ponto de vista legal, com a inobservância do artigo 37 da Constituição Federal, que vedaria o uso do *slogan* de campanha de Bolsonaro e também o descumprimento do artigo 17 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que assegura às crianças e adolescentes a preservação de sua imagem. Estes, inclusive, foram motivos alegados pelo Ministério Público Federal, para solicitar a Rodríguez esclarecimentos acerca do pedido (G1, 26/02/19).

Nas relações de poder-saber que se estabelecem, em um ponto de partida crítico e histórico para pensar com Foucault, os enunciados são produtores de corporeidade. O enunciado precisa operar em nosso corpo, ser subjetivado em nosso corpo. Para Foucault (2015, p. 247), “o poder não é nem fonte nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera

através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder”. O poder, desta forma, não é nem bom, nem ruim, mas é necessário à vida, estando presente em todas as instâncias. Não se trata, porém, de um poder que pertença a alguém ou que esteja centrado em uma instituição, mas de relações microfísicas de poder, que são instáveis e móveis. Em seu estudo sobre o poder, em *Vigiar e Punir*, Foucault analisa, por meio de uma crítica histórica, as relações que se estabelecem entre o poder e a sua existência nos corpos e, desta forma, o *Vigiar* diz respeito ao regime moderno, é positivo, é produtivo, é o exercício do biopoder, enquanto o *Punir* é feudal, é destrutivo. Ao mudar a economia de poder, desloca do corpo, do punir, para a subjetividade do vigiar.

Desse ponto de vista, “a vigilância se torna um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar” (FOUCAULT, 2017, p. 172). O corpo perfilado diante da bandeira nacional é objeto de disciplinarização, que disciplina o indivíduo e o corpo coletivo. O filmar e o consequente envio dessa filmagem é o exercício de um poder, de um jogo da visibilidade que se difunde de forma sutil pela sociedade, por meio de um panóptico contemporâneo, muito mais efetivo, com o efeito de ver sem ser visto e, dessa forma, “não é necessário recorrer à força para obrigar o condenado ao bom comportamento, o louco à calma, o operário ao trabalho, o escolar à aplicação, o doente a observância das receitas” (FOUCAULT, 2017, p. 196).

A “disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (FOUCAULT, 2017, p. 135), compreendendo-se, aqui, não se tratar do corpo biológico, mas sim todo um investimento econômico no corpo, “uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (FOUCAULT, 2017, p. 135). Na última aula do curso *Em defesa da sociedade*, Foucault (2018, p. 206) trata do deslocamento desse poder disciplinar, exercido sobre o indivíduo-corpo, para um “corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável. [...] É a noção de ‘população’. A biopolítica lida com a população, e a população como problema político”. A população é considerada força produtiva. Desta forma, a análise do poder se abre para uma análise global da sociedade.

A mensagem que deveria ser lida é aberta, conclamando os brasileiros a saudar o que seria, para o governo Bolsonaro, o novo Brasil e a nova escola a ser implementada. Ao mesmo tempo em que é voltada para o espaço escolar e para os sujeitos que nela se encontram e que compõem esse espaço, a mensagem é aberta com o termo “brasileiros” e não com “estudantes,

professores”, numa tentativa de, agindo assim, dirigir-se a esse corpo múltiplo, em um espaço de articulação entre corpo e população. Conforme Veiga-Neto (2017, p. 73), temos “na esfera do corpo, o poder disciplinar atuando por meio de mecanismos disciplinares; na esfera da população, o biopoder atuando por intermédio dos mecanismos regulamentadores”.

Para que seja instaurado o “Brasil dos novos tempos”, que se caracteriza por ser “responsável e de qualidade”, no que se refere às políticas educacionais, se faz necessário recorrer aos dispositivos disciplinares. Esse “Brasil dos novos tempos” seria, possivelmente, uma espécie de apagamento daquilo que poderia ser considerado, a partir de uma visão heterogênea, múltipla, plural da sociedade e que se desloca para um olhar caracterizado por uma espécie de ingenuidade, na suposta crença de uma pureza, de um olhar único para a sociedade, que deve ser resguardado e preservado por aqueles que se identificam com o que é chamado de novo tempo. Haveria, portanto, com o biopoder, um tipo de poder, no qual o “Brasil dos novos tempos”, chamado a ser saudado pelos brasileiros e que seria algo “em benefício de vocês alunos, que constituem a nova geração”, visasse assegurar bem-estar, felicidade, satisfação plena de seus anseios para a tradicional família brasileira, para o chamado cidadão de bem, para uma parcela da população que se vê preocupada ou mesmo amedrontada pelas políticas educacionais implementadas por governos de esquerda, fortemente identificados com a ampliação do acesso à educação, marcado pela pluralidade e pelo respeito à diversidade. O exercício de uma política educacional conservadora proporcionaria a oportunidade, de fato, de “celebrar a educação responsável e de qualidade”, uma vez que, para tais grupos, conforme discurso do ministro Rodríguez, o que vinha sendo feito, “passou a destruir, um a um, os valores culturais em que se sedimentam as nossas instituições mais caras: a família, a igreja, a escola, o estado e a pátria”.

O poder moderno investe na vida, exercido e aplicado de maneira calculada. Conforme Revel (2011, p. 25), “a biopolítica representa, portanto, essa grande ‘medicina social’ que se aplica à população com o propósito de governar sua vida: a vida faz, daí em diante, parte do campo do poder”. Enquanto espaço de circulação e articulação de poderes e saberes, pedagógicos ou não, a escola articula mecanismos disciplinares e mecanismos regulamentadores, sendo um espaço no qual se passa ou deveria se passar várias horas do dia, por um longo período. No propósito de governar a vida, nas relações de poder que incidem sobre a população, estaria, portanto, o ministro Rodríguez incumbido de promover uma espécie de resgate de valores conservadores, ameaçados por uma “tresloucada onda globalista”. Foucault (2009, p. 173) denomina poder pastoral, uma “ideia de poder que se exerce mais sobre

uma multiplicidade do que sobre um território. É um poder que guia para um objetivo e serve de intermediário rumo a esse objetivo”. Trata-se do desdobramento de um poder que se difunde como uma forma de condução, um pastoreio que ganha a vida social, na forma de condução das pessoas. Desta forma, o povo brasileiro seria resgatado das mãos daqueles que representam ou que constituem o próprio mal e seriam levados, conduzidos, guiados, por aqueles que representam ou constituem o próprio bem, para uma espécie de paraíso terrestre, um lugar onde estariam resguardados de ameaças, salvos do mal.

Na verdade, o que se deve chamar de investimento educacional, em todo caso os elementos que entram na constituição de um capital humano, são muito mais amplos, muito mais numerosos do que o simples aprendizado escolar ou que o simples aprendizado profissional” (FOUCAULT, 2008, p. 315). A partir da carta-mensagem e do discurso de posse de Rodríguez, consideramos que o resultado dessa educação é um sujeito educado a partir da perspectiva do Estado, portanto, um sujeito dócil e trabalhador, em um exercício de investimento no sujeito, “em benefício de vocês, alunos, que constituem a nova geração”, ao mesmo tempo em que busca esvaziar a resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem o propósito de esgotar o assunto, a partir da polêmica gerada pela iniciativa do MEC, que solicitava a leitura de uma carta e que ainda trazia instruções de como essa carta deveria ser lida no ambiente escolar, com estudantes em fila, diante da Bandeira Nacional, durante a execução do Hino Nacional, buscamos refletir de forma breve acerca das relações de poder-saber, pensando os efeitos discursivos produzidos por esses enunciados. Compreendemos que os enunciados não são neutros e pensamos aqui como tais enunciados, e não outros, aparecem em seu lugar, conforme Foucault (2012, p. 133) em uma análise que se atenta para a historicidade, que analisa enunciados efetivamente produzidos, não sendo, assim, ir em busca da presença oculta de algo no enunciado. No trabalho de problematizar as práticas, os saberes e os poderes, é possível pensar a sociedade, olhando para as contradições, para os rompimentos, para as discontinuidades. Esse olhar nos leva a pensar, com Foucault (2012, p. 151), nos enunciados de uma educação em tempos de conservadorismo, em modos de existência desses enunciados, ditos que são possibilitados por outros ditos, historicamente situados, que se conservam, que são reativados e utilizados por um governo conservador, fortemente alicerçado

em bases militares. Ao mesmo tempo, também, são modificados, esquecidos ou mesmo destruídos, enunciados que possam representar o autoritarismo de uma época. O que se busca, por meio de uma gestão da vida da população calcada fortemente no neoliberalismo, na concorrência, é a possibilidade de oferecer a suposta segurança de uma política pública de educação, com ênfase em resultados, que ofereça aparentemente, em seus enunciados, um processo de ensino-aprendizagem eficiente e eficaz, mas que, no entanto, se fundamenta em orientação das condutas, em controle da população.

O que Foucault faz é romper com a tradição, a influência, o espírito de época, por estarem ligados a uma continuidade e pensa a descontinuidade não como um acidente, mas como sendo constitutiva do próprio enunciado. Os enunciados, ao possuírem a capacidade de buscar na memória outros enunciados, se abrem para as relações e vemos, naquilo que é dito referente ao que seria a nova política educacional do MEC e do governo Bolsonaro, pensando a sua existência em rede, que os enunciados não estão ligados “apenas às situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem” (FOUCAULT, 2012, p. 35). Dessa forma, pensamos naquilo que permitiu emergirem esses discursos e não outros em seu lugar, conclamando os brasileiros a saudar o “Brasil dos novos tempos”. A explicação estaria, portanto, nos outros ditos, que dão condições à existência para os ditos.

Conforme Veiga-Neto (2017, p.70), a escola pode ser vista como “máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis”. É, ainda, conforme o autor, uma instituição em que passamos, ou pelo menos deveríamos passar, boa parte de nossas vidas, sendo superada apenas pela família, nesse aspecto. A escola do “Brasil dos novos tempos” poderia, assim, promover uma mecanização do corpo de um e de todos, por meio da disciplinarização. Poder é relação, circula, é prática e não é essência, substância, propriedade. Esse governo dos indivíduos encontra no biopoder, que se desenvolve a partir do século XIX, conforme Foucault (2017, p. 151), nas direções da disciplina e da biopolítica, um desenvolvimento tal que o poder não seja apenas exercido, mas seja pedido. É um poder mais sutil, é bio, pela vida, é biopoder. Não há o desaparecimento total de uma forma de poder por outro, mas sim uma articulação, em nome desse suposto bem-estar, da qualidade, de um novo modelo.

No percurso que fazemos com Foucault, que nos leva ao questionamento, compreendemos haver não apenas questões legais ou administrativas na atitude do MEC, mas sim um jogo de relações de poder-saber, por meio de práticas discursivas e não-discursivas que

nos levam a pensar em um conjunto de tecnologias de governo, tecnologias reguladoras da vida, no qual “encontramos um triângulo, soberania-disciplina-gestão governamental, cujo objetivo fundamental é a população, e seus mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança” (CASTRO, 2016, p. 114).

É em nome da segurança, mecanismo de uma biopolítica para o controle regulador da população, como parte de um dispositivo que coloca, em sua rede, o medo e a insegurança como técnicas para fazê-lo funcionar, que o biopoder exerce a divisão entre aqueles que devem viver e aqueles que podem morrer (FOUCAULT, 1988). O controle objetivado pelos enunciados de ordem do ministro integra uma rede com outros enunciados reguladores que colocam negros, LGBTs, índios, pobres, feministas e os Direitos Humanos como perigosos à segurança, uma rede amplamente trabalhada para produzir a certeza da existência de violência generalizada, provocando o medo e a insegurança, técnicas que acionam e garantem a existência dos dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2009). Essa rede tem produzido, também, microfascismos que emergem disfarçados de resistências reativas aos grupos supostos como perigosos, justificando medidas violentas de parcela da sociedade, que se coloca como do lado do bem e dos bons costumes. O dispositivo de segurança, de acordo com Foucault (2009), numa atualização do pastorado cristão, prevê o governo da conduta dos homens e de suas almas. A família acaba sendo a grande investida dos políticos da nova direita, dos conservadores e da mídia para enterrar de vez a possibilidade de o Brasil ser governado pela esquerda. Os enunciados em defesa da família tradicional ganham a cena, funcionando como estratégia para as políticas de higienização social e de dissimulação das visibilidades pelos discursos de ódio que vão sendo crescentemente utilizados para conduzir a população à ordem, a um mundo de pessoas igualadas por padrões convencionais, conservadores e moralistas, eliminando a impureza daqueles que resistem a essa forma de padronização.

Referências:

- BOLSONARO demite Vélez e nomeia Abraham Weintraub como ministro da Educação. *GI Brasília*. 08 abr. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/04/08/planalto-anuncia-demissao-de-ricardo-velez-rodriguez-do-ministerio-da-educacao.ghtml>>. Acesso em: 27 abr. 2019.
- CASTRO, Edgardo. *Introdução a Foucault*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

DUARTE, André. Foucault e as novas figuras da biopolítica: o fascismo contemporâneo. In: RAGO, M. VEIGA-NETO, A. *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FERNANDES, Cleudemar. A Noção de Enunciado em Foucault e sua Atualidade na Análise do Discurso. In: _____; DOS SANTOS, João Bôscio Cabral (Orgs.). *Percursos da Análise do Discurso no Brasil*. São Carlos: Claraluz, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. _____ . *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970*. 19 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

_____. *Ditos e escritos IV*. 3. ed. Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

_____. *Ditos e escritos IX*. 1. ed. Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. *Em defesa da sociedade*. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2018.

_____. *História da sexualidade, 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1988.

_____. *Nascimento da Biopolítica*. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Segurança, Território, População*. Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

INSTITUCIONAL. *Ministério da Educação*. s.d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional>>. Acesso em: 26 abr. 2019

MORENO, Ana Carolina. Procuradoria dá 24 horas para ministro da Educação explicar pedido de filmagem das crianças cantando o hino nas escolas. *GI*. 26 fev. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/02/26/procuradoria-da-24-horas-para-ministro-da-educacao-explicar-pedido-de-filmagem-das-criancas-cantando-o-hino-nas-escolas.ghtml>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

ORÇAMENTO do MEC terá aumento de R\$ 9 bilhões e subirá 7% em 2017. *Ministério da Educação*. 06 set. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/39021-orcamento-do-mec-tera-aumento-de-r-9-bilhoes-e-subira-7-em-2017>> Acesso em: 26 abr. 2019.

REGIME militar promoveu campanhas ufanistas. *Folha de São Paulo*. 02 set. 2004. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc0209200428.htm>>. Acesso em 27 abr. 2019.

REVEL, Judith. *Dicionário Foucault*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RICARDO Vélez Rodríguez é nomeado ministro da educação; posse ocorre nesta quarta-feira, 2. Ministério da Educação. 01. jan. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=72431> >. Acesso em 26 abr. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LETRAMENTO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Lorena Lopes Chaves

Mestra (UFC) Fortaleza, Ceará, Brasil

Pollyanne Bicalho Ribeiro

Doutora (UFC) Fortaleza, Ceará, Brasil

RESUMO O presente artigo discute a relação entre letramento e representações sociais, voltando-se para a figura da mulher. Propomos atividades a fim de que o aluno possa reconhecer, avaliar e ressignificar as representações sociais, para que estas o auxiliem nessa prática do letramento. Trazemos teóricos acerca do letramento, como Kleiman (1995, 2006), Rojo (2001, 2004) e Tfouni (2002, 2010); e à luz de Moscovici (1981, 1990), Jodelet (1986) e Doise (2001, 2002) sobre a Teoria das Representações Sociais. Espera-se apresentar com esse trabalho atividades que podem ser executadas em sala de aula e concomitantemente desvelar estereótipos construídos pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVES: Letramento. Representações sociais da mulher. Ensino.

Abstract This article discusses the relationship between literacy and social representations, turning to the figure of women. We propose activities in order that students can recognize, evaluate and reframe social representations, so that they can assist them in this practice of literacy. We bring theorists about literacy, such as Kleiman (1995, 2006), Rojo (2001, 2004) and Tfouni (2002, 2010); and in the light of Moscovici (1981, 1990), Jodelet (1986) and Doise (2001, 2002) on the Theory of Social Representations. It is expected to present with this work activities that can be performed in the classroom and simultaneously reveal stereotypes constructed by students.

KEYWORDS: Literacy. Social representations of women. Teaching.

INTRODUÇÃO

Muito se tem pesquisado acerca do letramento, pela sua busca em unir o ensino de leitura e de escrita a práticas sociais, contribuindo para a abordagem não dicotômica e polarizada desses dois eixos no ensino de Língua Portuguesa.

As representações sociais são importantes uma vez que é a partir dessa teoria das representações sociais (TRS) que enxergamos as relações entre os objetos construídos pelos sujeitos dentro da sua relação social consigo e com o outro. Através da ampliação da condição de letramento, espera-se que o aluno possa reconhecer, avaliar e ressignificar as representações sociais (RS) mobilizadas no ato comunicativo.

Os alunos, ao lidarem com o quadro representacional instaurado na interação, podem perceber e traçar o perfil da mulher a partir daquilo que ele elaborou como concepção do feminino nas suas relações sociais. Logo, procura-se compreender como o aluno opera com essa concepção por meio de seus registros escritos nas atividades, o que será determinado de acordo também com seu nível de letramento, evidenciando na prática formativa.

Reconhecemos que as representações problematizam um fenômeno visto como comum pela sociedade, para que possamos compreender como ele é visto e compreendido pelo outro. O aspecto social é uma das muitas dimensões do ser humano, através dele, o sujeito se (re)constitui, conforma-se a padrões estabelecidos, opera com conceitos e reabilita o senso comum.

As RS tornam-se pertinentes para que se possa naturalizar aquilo que ainda não o é, com conhecimentos que são formados dentro do cotidiano, formados por consensos que a própria sociedade dita. Quanto às contribuições sociais, estas são muitas, uma vez que ainda presenciamos em dias atuais a violência de gênero, a falta de empatia com o sexo feminino, a luta constante por igualdade social e econômica das mulheres, a luta contra estereótipos de beleza feminina, abusos morais e sexuais, enfim, uma luta feminina por direitos básicos numa sociedade que ainda torna majoritária a voz e os desejos masculinos.

A escola deve, portanto, tematizar a condição da mulher na nossa sociedade. Recorrer às RS reveladas por textos autênticos, engendrados em contextos sociais diversos, foi um caminho profícuo para o desenvolvimento da criticidade dos alunos e para a importância de assumirem um posicionamento axiológico no que tange à temática da mulher nas relações sociais.

A seguir, iremos nos deter brevemente às contribuições teóricas sobre letramento e RS para, em seguida, expor as análises empreendidas das atividades realizadas pelos alunos à luz das teorias em questão.

O LETRAMENTO SOB O OLHAR TEÓRICO

O letramento vem para abarcar um fenômeno maior, que só alfabetização/alfabetizado não dava conta, já que é um sujeito que apenas domina o código, sem necessariamente saber utilizá-lo de forma social.

Kleiman (1995) declara que os estudos de letramento buscaram desde a expansão do uso da escrita (em sua utilização científica, política, social e tecnológica) até a delimitação de como o letramento poderia impactar em sociedades minoritárias em contato com as práticas de escrita. Desse modo, a autora trabalha com o letramento na perspectiva de contrapor letramento e alfabetização quanto aos impactos sociais de leitura e escrita.

No que se refere à conceituação, Kleiman (1995, p. 19) traz o letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Corroborando esse pensamento, Soares (2017, p.18) traz como definição de letramento “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Já Rojo (2001, p. 235) define letramento como “um conjunto de práticas sociais ligadas, de uma maneira ou outra, à escrita em contextos específicos, para objetivos específicos”, reflexão esta que muito se assemelha a de Kleiman (1995) ao tratar de letramento como práticas sociais.

Nota-se que as autoras concebem o letramento como prática de aprendizagem que envolve leitura e, principalmente, escrita, em que se tem sempre uma finalidade específica, desde que o aluno tenha se apoderado daquilo que escreve ou lê.

Entretanto, contrapondo todas essas definições, Tfouni (2010) acredita que o letramento está além de meras questões que envolvem apenas leitura e escrita, pois isso seria segregar aqueles que não fazem parte desse círculo de ensino; pensar sobre as práticas sociais da língua que estão ou não em ambiente escolar.

Desse modo, Tfouni (2010) pauta-se no critério de autoria para nivelar o nível de letramento, pois ser alfabetizado não significa ser também letrado. O sujeito como autor do seu discurso é que revela o que há de sua própria construção de pensamento; é nesse ponto que se verifica o que há de seu posicionamento.

Para a autora, “letramento é um processo, cuja natureza é sócio-histórica” (TFOUNI, 2002, p. 31). Percebe-se que ela extrapola o conceito de letramento para além do ensino e une-o a questões mais sociais, que está além da escola, pois, para ela, possivelmente, alguns pesquisadores tenham utilizado o termo letramento em uma tradução acerca unicamente de leitura e escrita.

Kleiman (1995) afirma que os estudos acerca do letramento no meio acadêmico vieram para tratar sobre a condição de marginalização da escrita que muitas pessoas sofrem, por serem alfabetizadas, entretanto não gozaram dos benefícios de seu uso, uma vez que foram somente alfabetizadas quanto ao código, sem apropriar-se de seu funcionamento social.

Tais discussões são relevantes à medida que é do meio acadêmico que saem os novos profissionais da língua, os quais precisam estar preparados para lidar com essa realidade de letrar não apenas alfabetizar com o código, mas também pensar que existe um lado social imbricado à língua.

Apesar dos estudos, não há muita evolução, já que o que vemos ainda hoje é uma relação dicotômica entre alfabetização e letramento, possivelmente, pelo fato de a escola ainda não associar a aquisição da escrita a práticas de escrita.

Para endossar esse posicionamento, Rojo (2004) também traz essa assertiva acerca da escrita sobrepujar as práticas sociais por si, afirmando que o letramento ainda é visto como termo dicotômico e pode causar problemas à forma de ensinar, por isso, ela afirma que “cabe focar o funcionamento e a tessitura particular do letramento na escola e seus processos e produtos” (ROJO, 2004, p. 244).

Desse modo, observa-se como a escola é o espaço de aprendizagens, a qual deve propiciar meios de o aluno ser autor de sua própria escrita, em que este possa produzir textos que o levem às práticas efetivas de comunicação, mas sem restringir a escola como única forma de se alcançar o letramento, visto que letramento e alfabetização não podem ser dissociados, além de letramento estar relacionado às práticas de autoria, como afirma Tfouni (2002).

Vale ressaltar que corroboramos com o pensamento de Soares (2003) a respeito da dicotomia letramento e alfabetização, quando afirma que é necessário que se tenha apropriação do código gráfico da língua para que se alcancem os sentidos denotados no texto e se saiba utilizá-los, portanto dissociá-los seria um equívoco, pois, como elucida Soares (2003, p. 14), alfabetização e letramento “não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis”. É preciso dizer ainda que ambos co-ocorrem, não são processos que necessitam da ocorrência de um e depois o outro, mas cada um possui suas especificidades.

O letramento constitui uma prática de ensino em que seu objeto não é finalizado puramente com uma atividade por ela mesma; é envolvido no processo a ação

social dessa prática de ensino; “caracteriza uma atividade cujo motivo está na própria realização da atividade, em alcançar seus objetivos”, (KLEIMAN, 2006, p. 83).

Sobre as falhas que esse sistema pode oferecer, Kleiman (1995) acredita que elas decorrem do próprio modelo escolar, ou seja, o problema reside no fato de a escola privilegiar a alfabetização como único meio de letramento. Talvez isso ocorra pelas concepções de letramento que são geradas pelos professores e pela própria escola.

Nesse sentido, se tomarmos as definições de letramento nas dimensões individual e social propostas por Soares (2017), percebemos como a escola ainda foca o letramento individual, ou seja, ela busca a capacidade do indivíduo em conceber suas próprias noções de escrita, deixando de lado, por vezes, o letramento em sua dimensão social, não encarando a língua como “um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita” (SOARES, 2017, p. 66).

Quanto à medição de letramento em contexto escolar, Soares (2017) aponta que isso acontece de acordo com dois pontos. O primeiro está relacionado ao conceito que a própria escola cria para medir leitura e escrita, “um conceito limitado, em geral insuficiente para responder às exigências das práticas sociais que envolvem a língua escrita, fora da escola” (SOARES, 2017, p. 88). O segundo está conectado aos aspectos sociais de letramento em países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Desse modo, medir o letramento escolar está relacionado à concepção de que a escola faz do letramento, se há, ou não, uma preocupação em envolver o aluno em práticas de leitura e escrita para seu cotidiano, para um uso em contexto extraclasse. Apesar disso, medir o letramento escolar é uma tarefa árdua, uma vez que não existe um parâmetro exato; os dois pontos propostos por Soares (2017) são mutáveis.

Apesar de o letramento escolar ser, provavelmente, o mais explorado, já que a escola é o espaço de aquisição da língua, hoje há pesquisas que investigam o letramento nas comunidades em que os sujeitos estão inseridos, pois a escola não é o único espaço de aprendizagem, nem a única agência de letramento. Então, é possível encontrar práticas de letramento na família, na igreja, ou em classes sociais, sendo a escola ainda o local de privilégio e valorização concedido convencional e socialmente à língua/linguagem, principalmente, à escrita.

De acordo com Rojo (2001, p. 241), isso é relevante à medida que a linguagem “oral e escrita não se separam tão radicalmente, mas, ao contrário, mantêm relações complexas, de hibridização de gêneros e de modalidades”. A escola pode e deve

conviver harmonicamente com outros meios de práticas de letramento. Com isso, não pretendemos extinguir o status do letramento escolar, apenas evidenciar variantes desse processo.

Sendo assim, as práticas de letramento, sejam elas pautadas unicamente no indivíduo ou no grupo a que ele pertence, ainda precisam de meios para que se possa medi-las e avaliá-las, com o objetivo de transformar as pessoas em sujeitos detentores do uso da língua em qualquer ambiente, sendo participante ativo de sua própria cultura.

Tomaremos como base, neste artigo, a conceituação de Rojo (2001) quando ela afirma que letramento está ligado às práticas sociais com objetivos específicos, e, principalmente, Soares (2017), por pensar o letramento como um processo que se utiliza da leitura e da escrita.

Dessa forma, o letramento poderá ser verificado à medida que as percepções advindas da atualização de RS acerca da mulher serão reveladas pelos alunos por meio da relação entre o perfil das princesas em consonância com a mulher atual, marcando qual a representação social da mulher concebida por ele.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM CONCEITOS

A proposta da TRS surgiu ainda na década de 50 do século XX, mas foi só nos anos 70 do mesmo século que a TRS surgiu como saber científico com a obra *A Psicanálise, sua imagem e seu público*, de Moscovici, uma introdução das representações sociais, que traz um interesse sobre a forma de se comunicar do indivíduo que se reflete socialmente e vice-versa.

Quanto à sua definição, Moscovici (1981) define as RS como

um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. (MOSCOVICI, 1981, p. 181).

Na proposta de Moscovici (1981), há, portanto, uma busca por compreender como as relações e as crenças sociais impactam as pessoas, e isso se transformou em ciência, a fim de melhorar o pensamento comum, erradicando o preconceito e a ignorância, unindo a ciência ao senso comum e às experiências cotidianas.

Em vista disso, tomamos como verdade para esta pesquisa o que é traçado por Moscovici (1990), já que acreditamos que as RS são criadas tanto de forma individual como na interação entre sujeitos.

Como parte dessa teoria, Moscovici (1990), no que concerne aos aspectos constitutivos da TRS e de como eles funcionam, aponta que elas podem ser compreendidas por meio de dois fenômenos, a **objetivação** e a **ancoragem**, que mostram a relação das construções mentais formadas pelo indivíduo e como isso é colocado socialmente, acontecendo de forma articulada entre si.

A objetivação consiste na concretização de uma realidade criada do objeto pelo sujeito, em que os pensamentos saem do campo da abstração para a concretude. Em nossa pesquisa, a objetivação é o papel mental que os alunos constroem da mulher, como eles concretizam as ideias que eles formaram sobre ela.

A ancoragem torna possível a objetivação, pois ela é uma espécie de meio pelo qual é possível atribuir conceitos a objetos que antes não eram recuperados pelo sujeito, tornando, assim, os objetos como familiares ao sujeito. É uma assimilação entre a informação nova e àquela existente. Trazendo para nossa pesquisa, são os novos significados unidos aos que já existiam, em que as princesas são utilizadas para (re)formar conceitos da mulher, a partir das ideias que eles têm da princesa.

Jodelet (1986) coloca esses processos numa explanação figurativa, em que “toda figura corresponde a um sentido e todo sentido corresponde a uma figura” (JODELET, 1986, p. 476). Nota-se, portanto, que Jodelet (1986) aproxima-se do pensamento de Moscovici (1990), ao colocar a representação social como a correspondência de uma figura a um sentido, em que cada pessoa conceberá uma maneira de formar essa figura, baseada em sua cultura. As imagens mentais que são construídas por cada um revelam suas concepções de mundo, traços de sua cultura e daquilo que se acredita, que são formados também pelas influências das e nas interações sociais.

Desse modo, Jodelet (1986) concebe as representações sociais como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, tendo uma intenção prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1986, p. 474). Notamos, portanto, que as representações estão voltadas para uma construção de sentido formado entre o coletivo e o individual, em que as concepções individuais são formadas a partir daquilo que a sociedade concebe e aponta como certo

ou errado, do que convém socialmente. São esses dados colhidos no senso comum que formam as ideias de cada pessoa, que constrói sua própria rede de significados.

É perceptível como a TRS é um fenômeno complexo, pois comporta uma relação de troca de significações entre sujeito e objeto, em que este é modificado de acordo com as vivências daquele. Assim, o objeto vai assumindo formas de acordo com as referências (re)criadas pelo sujeito.

A autora agrega ainda a esse significado das representações a questão das imagens, pois são esses constructos sociais que formamos que são responsáveis pela criação de significados; são a forma de pensar o mundo e mostrar a realidade social em que o indivíduo está inserido. Assim, Jodelet (1986) coloca a noção de RS como

Imagens que condensam um conjunto de significados; sistemas de referência que nos permitem interpretar o que acontece conosco e até dar sentido ao inesperado; categorias que servem para classificar circunstâncias, fenômenos e indivíduos com os quais temos algo a ver; teorias que permitem estabelecer fatos sobre eles. E, muitas vezes, quando são entendidos na realidade concreta de nossa vida social, as representações sociais estão todas juntas. (JODELET, 1986, p. 472)

Dessa forma, essa complexidade das representações sociais envolve mudanças que acontecem dentro da sociedade. A partir dessa teoria, não é só o conhecimento científico que determina o saber, a cultura e o conhecimento cultivado pelos sujeitos nas ações sociais do cotidiano passam a ser influenciadores diretos da construção de sentido.

Então, percebe-se como as RS são construídas por um indivíduo pelas relações que ele estabelece com o mundo, em que um objeto poderá ser modificado constantemente, pois isso é ditado pelas novas experiências adquiridas pelo sujeito, à medida que ele vai agregando novos sentidos em seu discurso.

Quando partimos para Doise (2001), o autor traz uma perspectiva da TRS pautada na abordagem societal, partindo das *attitudes* dos membros de um grupo – as opiniões formadas por eles, em que primeiramente estão as representações para depois haver a interação entre os sujeitos, pois são as próprias representações que orientam como o sujeito irá se comportar nas interações, ainda que de forma inconsciente.

Doise (2001) se apoia na concepção da ancoragem de Moscovici (1981), pois, visto que há a “incorporação do estranho numa rede de categorias mais familiares” (DOISE, 2001, p. 190), as atitudes entendidas a partir da ancoragem mostram que elas também são RS, só que do ponto de vista da Sociologia e não do psicossocial de Moscovici (1981). Logo, Doise (2002) entende por representações sociais “princípios

organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos” (DOISE, 2002, p. 30), em que essas RS são formadas pelas relações de comunicação em que os sujeitos se utilizam dos mesmos referentes para construírem sistematicamente suas percepções sobre o mundo.

Para isso, Doise (2002) sugere níveis de análise que possam colaborar com a análise das RS, formando hipóteses de como elas são percebidas em sociedade. A primeira é de que se formam pela comunicação em que os indivíduos têm mesmo ponto de referência para troca simbólica de conhecimento. A segunda é de que as representações explicam as diferenças entre os sujeitos nas suas relações. A terceira é como as referências são formadas com base nas realidades coletivas dos indivíduos.

Outra pesquisadora da área é Ribeiro (2008), que trabalha a TRS no processo de formação docente. A autora se vale do discurso para verificar as construções sociais do professor, pois essa identidade é construída pela (trans)formação de valores atribuídos socialmente a essa figura. Dessa maneira, Ribeiro (2014) contempla as representações sociais como

[...] produtos simbólicos que tanto auxiliam a compreensão do mundo como viabilizam o agir neste mundo. Elas garantem o acesso a experiências circunscritas pelas práticas sociais e também encadeiam ações guiadas pelos parâmetros impostos pelo acervo. Desse modo, a RS se apresenta como fator gerador de processos de elaboração/ativação de modelos de conduta e de pensamento sobre algum objeto da realidade cuja (re)produção se faria nas interações sociais (RIBEIRO, 2014, p. 101)

Assim, as representações estão entrelaçadas em processos subjetivos moldados pela sociedade na construção do conhecimento e que, por se tratar de um fenômeno social, pode estar atrelado a diversos setores e grupos sociais, sendo uma forma de analisar e estudar os comportamentos sociais.

Em virtude disso, as representações sociais “estão vinculadas a normas envolvendo comportamentos individuais e coletivos transversais a diferentes grupos sociais. Daí, não se pode dizer que uma representação é de domínio exclusivo de um grupo social ou então restrita ao domínio de um indivíduo”, (MATENCIO; RIBEIRO (2009, p. 230).

Desse modo, a TRS é uma ciência que investiga o conhecimento construído de forma coletiva, pelo senso comum, que tem por finalidade formar realidades que serão recebidas pelos indivíduos e propagadas socialmente, é a partir disso que as opiniões são construídas e formam um conjunto de ideias representativas do todo, ou uma cultura ou um estereótipo.

Então, podemos pensar que as representações são teorias que agregam os saberes advindos da população, com todas as suas construções de conhecimento no que se referem aos estereótipos, os preconceitos, as credences, com a finalidade de constituir imagens reais daquilo que o ser humano constrói socialmente acerca dos seus valores, o que contemporaneamente chamamos de senso comum.

Por fim, a TRS aqui será entendida como um processo de construção social que envolve (trans)formação de papéis sociais formulados por sujeitos em uso da linguagem, verificando a condição da mulher desenhada a partir do perfil das princesas de contos de fadas.

Defendemos que levar os estudos das RS para o âmbito escolar pode ser uma escolha teórico-metodológica produtiva para fomentar reflexões sobre objetos do discurso. Através do reconhecimento das RS, os alunos poderão ser capazes de avaliar, justificar, criticar questões caras para a formação humana e, sendo assim, esse estudo pode ser um eficiente motor a serviço da ampliação da condição de letramento.

ATIVIDADES DE LETRAMENTO A PARTIR DO RECONHECIMENTO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A MULHER

As atividades aqui abordadas têm por objetivo auxiliar a prática do letramento e evidenciar que a atualização das RS pode fomentar a prática do letramento em sala de aula.

Dessa forma, foram incluídas atividades que envolvem o universo das princesas Disney por serem tão peculiar à infância. É com esses modelos que muitas crianças crescem formando imagens de beleza, de caráter, de formas de ser. Por isso é com essas figuras que criam o modelo de mulher que querem ser ou que admiram.

Entretanto, nem sempre basear-se no modelo de princesa apresentado pelos estúdios Disney pode ser o ideal para acompanhar as evoluções das mulheres do nosso tempo.

Em virtude disso, as atividades a seguir buscam desvelar um a representação de mulher subserviente, submissa, não por considerarmos isso errado, mas por não condizer com o atual perfil feminino produzido na sociedade do século XXI.

Atividade 01¹: buscou refletir sobre as características das princesas a partir daquilo que eles lembravam e depois quais as características que eles aprenderam. A professora orientou a discussão apenas após eles escreverem sozinhos, a fim de que não houvesse interferência nas respostas. Após a discussão em sala sobre cada uma, eles escolheram qual delas eles preferiam e justificaram.

Atividade 01 – conhecendo as princesas

Nas figuras abaixo, temos três princesas de contos de fadas, Branca de Neve, Bela e Tiana, respectivamente.



-Escreva aquilo que você sabe sobre cada uma delas e depois faça a leitura de suas histórias.

-Após leitura das histórias, quais as novas características que você encontrou sobre cada uma dessas princesas? Depois discuta com a turma quais suas novas impressões.

-Agora que você discutiu sobre cada uma dessas princesas, se você tivesse de escolher uma delas, qual seria? Por quê?

A seguir temos alguns recortes evidenciando o desdobramento das RS a partir da *atividade 01*, em que é possível perceber a escolha pelas princesas Bela e Tiana, sendo a última a preferida entre eles. A princesa Bela foi citada por sua inteligência, coragem e por não se importar com a aparência. Já a princesa Tiana sempre foi escolhida por associarem-na com o ideal da independência, já que ela buscava montar seu próprio restaurante e também ao fato de ela ser uma pessoa trabalhadora, não com serviços domésticos, mas por trabalhar em âmbito público.

¹ As atividades apresentam apenas os comandos. Quando replicadas, devem ser ajustadas com espaços para que os alunos possam respondê-las.

Exemplo 01

Se você tivesse que escolher uma dasas princesas, qual seria? Por que?

A Bela porque eu me identifico com ela por ela gostar de ser, ser educada, inteligente, carajosa, amigável.

Exemplo 02

Se você tivesse que escolher uma dasas princesas, qual seria? Por que?

Eu preferia a Tiana porque ela queria ser como quase toda mulher - se hoje em dia queria ser uma mulher de homem ser independente trabalhadora, mas com o tempo tudo isso foi mudando de que ela se casou com um príncipe porisso escolho ela.

Exemplo 03

Se você tivesse que escolher uma dasas princesas, qual seria? Por que?

A Tiana, por que ela era independente e muito trabalhadora.

A partir dos trechos mencionados, verificamos que os alunos concebem uma RS da mulher que revela a ideia de que mulheres bonitas escolheriam homens bonitos, já que foi ressaltado o fato de a princesa Bela não se importar com aparência. além de eles não mencionarem uma característica geralmente associada à princesa, a beleza.

Notamos que a Tiana, é recorrente a atribuição de trabalhadora e independente, mostrando que aqui eles não a veem como a mulher que trabalhava muito para o seu lar, mas como uma mulher que busca alcançar seus objetivos, pois o trabalho doméstico não possui o mesmo prestígio social que os demais. Isso demarca o que propõe a TRS, visto que aqui o objeto é construído simbolicamente a partir de concepções e percepções transformando a imagem, em que se tem uma realidade sendo construída a partir da impressão que o aluno teve da princesa.

Atividade 02: Essa atividade propôs a produção textual para indicar qual a representação social construída com os debates e as discussões promovidos durante as aulas e, assim, perceber o nível de letramento adquirido ou modificado pelo participante. O professor fez a leitura do texto motivador com seus alunos, mediou a identificação dos papéis ali formados e solicitou que os alunos produzissem seu texto.

Atividade 02 – Produção textual.

Leia o texto a seguir.

PSIU

Luís Fernando Veríssimo

Era uma vez uma donzela que caminhava pela beira de um rio quando ouviu um “psiu”. Parou e olhou em volta e não viu ninguém. Viu uma floresta de conto de fadas e um límpido rio de antigamente, e um céu de puro azul com nuvens brancas e muitos pássaros, mas não viu ninguém. Recomeçou a caminhar e de novo ouviu um “psiu”. E então descobriu que quem fazia “psiu” era um sapo. Levou um susto, mas o olhar do sapo era tão triste e a donzela era tão boa que ela se curvou para ouvi-lo. E o sapo contou que era, na verdade, um príncipe amaldiçoado. Fora transformado em sapo por uma bruxa vingativa com poderes mágicos, que fazia qualquer coisa virar qualquer coisa, e só se transformaria de novo em príncipe se uma donzela boa o beijasse. A donzela acreditou e beijou o sapo, que se transformou num príncipe lindo que a levou para o seu castelo feudal. E os dois viveram felizes para sempre, explorando os camponeses.

Anos depois, outra donzela, caminhando pela beira do mesmo rio ouviu o mesmo “psiu”. Olhou em volta, temendo que fosse um dos tantos salteadores que, com o fim do feudalismo, infestaram a floresta, mas descobriu que quem fazia “psiu” era um sapo, que contou a mesma história. Era um príncipe transformado em sapo por uma bruxa vingativa com poderes mágicos, que fazia qualquer coisa virar qualquer coisa, e só se transformaria de novo em príncipe se etc etc. a donzela concordou, com uma condição.

- Beijo de língua, não!

E o príncipe a levou para seu castelo, e os dois viveram felizes para sempre, vendendo a prataria e os móveis e tudo que restara do fausto medieval.

O episódio seguinte aconteceu muitos anos mais tarde, depois da Revolução Industrial. Uma donzela desempregada caminhava pela beira do mesmo rio, no meio da mesma floresta quase toda abatida para fazer carvão para os fornos, quando ouviu o “psiu” do sapo. A mesma história. Bruxa com poderes mágicos, maldição, tudo. Só que quando o sapo se transformou de novo em príncipe, era um príncipe muito feio, deformado por gerações e gerações de casamento consanguíneo. A donzela protestou que esperava um príncipe mais bonito e o príncipe fez pouco de seu desdém.

- Ué, pra quem já beijou sapo!

Mas foram morar na cidade, onde o príncipe ganhava a vida explorando seu título para tirar dinheiro da burguesia nascente, e foram felizes para sempre.

Já neste século. Anos 20. A mesma história. “Psiu”, sapo, bruxa com poderes mágicos. A única diferença é que o beijo foi atrasado por uma questão técnica levantada pela moça.

- Precisa ser donzela?

Aparentemente não precisava, porque o beijo funcionou, e o príncipe e a mulher ganharam muito dinheiro no comércio de chapéus, armamentos e Fords e foram felizes para sempre.

Anos 60. A história é a mesma com uma variação: a mulher que caminhava pela beira do rio poluído era feminista. Quando ouviu o que a bruxa vingativa com poderes mágicos, que fazia qualquer coisa virar qualquer coisa, fizera ao príncipe, concluiu:

- Alguma você andou aprontando!

E solidarizou-se com a bruxa e chutou o sapo.

Jovem com espírito empresarial caminhando pela beira do rio artificial do seu condomínio fechado ouviu um “psiu”, depois a conversa do sapo, a história da bruxa vingativa que faz qualquer coisa virar qualquer coisa, e mais que ligeiro coloca o sapo no bolso do jeans. Diante dos protestos do sapo – “Um beijo, um beijo, e você será a mulher de um príncipe!” – ela raciocina em voz alta.

- Um príncipe, hoje, não vale muita coisa. Mas você faz idéia do que eu posso ganhar com um sapo falante, só em cachês?

E ela fez fortuna em contratos publicitários, e viveu feliz para sempre.

Variação final. Foi antecem. Jovem ouviu proposta do sapo, mas não decidiu em seguida. Procurou seu consultor financeiro, que sempre lhe dizia que era preciso saber interpretar um relatório e lhe lembrou que nada é mais valioso no mercado do que a informação privilegiada. Ou seja:

- Esquece o sapo e encontra essa bruxa!

Só o que ela ganharia transformando nominativas em preferenciais seria uma fábula.

(Publicado no jornal Zero Hora do dia 4 de maio de 1997).

PROPOSTA

No texto, vemos que houve uma transformação quanto à credibilidade da mulher em relação ao sapo/príncipe.

Produza um texto para ser publicado no livro da turma sobre como você imagina a mulher de hoje vivendo essa situação. Para isso, deixe claro as características dessa mulher e os motivos para ela tomar a atitude de beijar ou não o sapo.

Vejamos as produções de alguns alunos.

Exemplo 01

PROPOSTA
Ao ler, vença que houve uma transformação quanto à credibilidade da mulher em relação ao ego príncipe. Produza um texto para ser publicado no livro de tema sobre como você imagina a mulher de hoje vivendo essa situação. Para isso, deixe claro as características dessa mulher e os motivos para ela tomar a atitude de beijar ou não o ego.

Um dia uma linda moça de 20 anos, cabelos dourados e longos estava conversando pelo telefone de sua casa, quando viu um rapaz de traço semelhante como um maluco. Ela foi se aproximando e o rapaz falou que era um príncipe mas que uma feiticeira má o tinha deixado nessa situação e que a moça tinha que beijá-lo pois ela iria precisar de um príncipe para seguir sua vida e ser feliz. Ela o beijou porque pensou e disse a maioria dos homens acham que nos mulheres precisamos dos homens para sermos felizes mas não é sem amor. Depois o rapaz de cabelo se seguiu em frente.

Após depois a história mudou a se supor, um lindo rapaz muito estudioso estava indo a faculdade e viu um rapaz muito semelhante de traço e aparência como maluco. Ela se aproximou e ele disse que era um príncipe mas que uma feiticeira má o tinha deixado nessa situação. A moça não acreditou disse que seria história já o antigo e não precisava de um príncipe para ser feliz.

Após depois uma jovem mal humorada estava andando conversando, quando um rapaz maluco chamou sua atenção. Sentiu a mesma história dita de sempre. Ela não a mesma importância, não deu a mínima para o que o rapaz estava falando

e chutou para bem longe.
Até que um dia uma mulher muito educada, bonita e inteligente viu um rapaz mas a história já não era exatamente a mesma. Ele disse que era um lindo príncipe mas que uma feiticeira má o tinha deixado nessa situação e que a moça tinha que beijá-lo pois ela iria precisar de um príncipe para seguir sua vida e ser feliz. Ela o beijou porque pensou e disse a maioria dos homens acham que nos mulheres precisamos dos homens para sermos felizes mas não é sem amor. Depois o rapaz de cabelo se seguiu em frente.

O rapaz já estava cansado das mesmas respostas ninguém o queria. Ele foi percebendo que as mulheres principalmente as de hoje não ligam mais para príncipes ou heróis comuns para serem felizes. As mulheres não são todas iguais, elas são diferentes, cada uma com seu estilo de vida mas sempre com um bom coração.

Exemplo 02

PROPOSTA

No texto, vemos que houve uma transformação quanto à credibilidade da mulher em relação ao sapo/príncipe. Produza um texto para ser publicado no livro da turma sobre como você imagina a mulher de hoje vivendo essa situação. Para isso, deixe claro as características dessa mulher e os motivos para ela tomar a atitude de beijar ou não o sapo.

Em uma vez, em uma floresta linda, uma bela princesa, caminhava e ela escutou alguém lhe chamando "ei", olhava para um lado olhava pro outro e não encontrava ninguém. daí se passaram alguns dias e a bela princesa voltou a caminhar na floresta, e de repente, ouviu "ei" a princesa confusa olhou para os lados e não encontrou ninguém, olhou para baixo e viu um sapo asqueroso, o sapo explicou a ela porque a chamava e lhe disse que uma bruxa muito má lançou um feitiço nele, e também contou-a que ele era um lindo príncipe. e que ao um beijo de uma princesa poderia desfazer o feitiço, e nós seríamos felizes para sempre, a princesa olhou para o sapo e falou esse vídeo vai bombam nas redes sociais.

Exemplo 03

PROPOSTA

No texto, vemos que houve uma transformação quanto à credibilidade da mulher em relação ao sapo príncipe. Produza um texto para ser publicado no livro da turma sobre como você imagina a mulher de hoje vivendo essa situação. Para isso, deixe claro as características dessa mulher e os motivos para ela tomar a atitude de beijar ou não o sapo.

Sapo falante é mais interessante
Kelly era uma garota comum, trabalhava para conseguir seu sonho de ter sua casa própria casa, e muito des-
timida e enfiada em tudo que faz.
Certo dia, enquanto caminhava pelas lagoas perto de uma praça ao fim de seu expediente, quando viu um "pai"
alho em um vulto mas não se nada continuou a andar
e viu um momento um "pai" alho ao lado e viu um
sapo, mas continuou andando e parecia ^{estava} tentando seguir
de sua rotina parou e alho para ele, aí que o sapo
começou a falar ela perguntou para si mesma se havia
ficado louca de vez ou não apenas fêmea.
Ele explicou que havia sido transformado por um bruxo
e que tirando sua aparência feia na verdade era um
linde príncipe e que sua feiura só poderia ser quebrado
por um beijo de uma mulher. Ela achou isso muito
bobo um mundo de um absurdo, e foram histórias de
príncipe e princesa que não as princesas gostavam mais
- Não preciso de príncipe mas um sapo falante para
ser meu novo animal de estimação, mas não que é in-
decente.
Peguei o sapo e levei para casa.

Com aplicação da proposta textual, solidificou-se o letramento por percebermos que as representações sociais foram constituídas pela relação de troca entre os objetos aqui expostos – as princesas – e suas modificações durante as atividades, seja por interferência das atividades, seja pelas vivências dos sujeitos.

Assim, é interessante que todos associaram a ideia do sapo-príncipe com o casar e ser feliz para sempre, seguindo a ideia dos contos de fadas, enquanto as mulheres, que foram construídas tanto como princesas quanto como mulheres reais, apresentaram representações mais condizentes ao perfil atual da mulher empoderada, mas também, por vezes, de uma mulher com traços maternos. O que não ficou muito claro foi até que ponto eles conceberam a ideia de dissociar uma mulher independente com o fator relacionamento, pois muitos quiseram deixar a mulher sozinha, mas sem denotar a essência desse fator, se por escolha, ou porque só assim seria independente.

Conforme se observa, essas atividades têm como propósito levar o aluno a reconhecer RS sobre a figura da mulher para interpretar a sua condição em sociedade. São atividades relevantes para a formação do sujeito, visto que entender como os constructos simbólicos cristalizados na nossa sociedade, como é o caso das RS, acabam por orientar e justificar ações que merecem ser revistas nas relações sociais. Ademais, modos de interpretar ou de se atentar para objetos do discurso são fomentados por RS reiteradas socialmente, reconhecê-las é fundamental para garantir um outro olhar sobre esse objeto, aqui, particularmente, sobre a figura feminina em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O assunto envolvido nas atividades ajuda a despertar a reflexão e a criticidade dos alunos acerca das mulheres em nossa sociedade, até mesmo para o reconhecimento de algumas meninas enquanto mulheres e seu lugar de pertença, fazendo como seja um momento de ensino de valores.

De forma geral, as princesas protagonizadas pelos estúdios Disney contribuem para a visão estereotipada da feminilidade, ao tratar da beleza, da fragilidade e da dependência masculina como pontos pertinentes à sua feição. Isso poderia se tornar um alerta para a sociedade, visto que o conto traz em sua essência o ensino, por ser uma forma bem antiga de mostrar valores e crenças e, dessa forma, estaria incutindo na mente de crianças perfis conservadores acerca da mulher.

Essa falsa inocência de que as crianças não são capazes de enxergar o que está sendo transmitido por meio dos personagens pode causar danos sociais, já que as crianças aprendem, por vezes, pela imitação e acabam carregando todos esses saberes construídos com as histórias, sejam eles positivos ou negativos.

Em virtude disso, as atividades aqui apresentadas são relevantes pelo seu cunho social, por darem a oportunidade de desconstruir essas imagens estereotipadas e perceber o quanto há por trás desses perfis protagonizados pelas princesas. Desse modo, a visão infantil a que eles foram expostos em sua infância poderá ser modificada e reconstruída durante as atividades, uma vez que as princesas foram apresentadas em sua essência, com as características que as constroem.

Além disso, os próprios estúdios Disney, na percepção do progresso do espaço social que está sendo alcançado pela mulher, vêm modificando sua forma de criar as personagens, deixando-as mais próximas à realidade do século XXI, além de inserir a representatividade, pois colocar princesas que não apresentam pares românticos ou são negras, por exemplo, constitui um passo em direção a um novo pensamento social.

Dito isso, as atividades revelam a representação social da mulher concebida pelos alunos, pautando-se em seu conhecimento de mundo e também nas interações ocorridas em aula. Portanto, configurou-se uma representação de mulher moderna ao final do projeto desenvolvido em sala.

Assim, a imagem da mulher investida na condição de princesa foi percebida dentro do seu espaço-temporal, mas, mais do que isso, propiciou aos alunos enxergar a mulher real do seu cotidiano, fazendo com que o olhar crítico se consolidasse, garantindo, pois, uma efetiva prática de letramento.

REFERÊNCIAS

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise. (Org.) **As representações sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 187-203.

DOISE, Willem. Da psicologia social à Psicologia societal. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Jan-Abr, Vol. 18 n. 1, p. 027-035, 2002.

KLEIMAN, Angela. O que é letramento? In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. KLEIMAN, Angela (org.). Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: **Ensino de língua: representação e letramento**. CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves., BOCH, Françoise (Orgs.). Campinas, Mercado das Letras, 2006.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. **A dinâmica das e nas representações sociais: o que nos dizem os dados textuais?** Estudos linguísticos. São Paulo, v. 38, n. 3, p. 229-238, set./dez. 2009.

MOSCOVICI, Serge. **A máquina de fazer deuses**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1990. (Tradução de Maria de Lourdes Menezes).

MOSCOVICI, Serge . On social representations. In: J. P. Forgas (Ed). **Social Cognition: perspectives on everyday understading**. London, Academic Press, p. 181-209, 1981.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. **Representações do ser professor no curso de Letras**. Revista do GEL, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 97-116, 2014.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. **O discurso docente (re)velado no gênero memorial**. 2008. 300f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belo Horizonte, 2008.

ROJO, Roxane. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. In: **Revista da ANPOLL**, n. 11, São Paulo, Humanitas/ FFLCH/ USP, 2001, p. 235-262.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. (texto apresentado no GT de alfabetização). 26ª Reunião da ANPEd. Poços de Caldas: 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento – mosaico multifacetado. In: TFOUNI, L. V. (org.). **Letramento, escrita e leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. PSIU. **Zero Hora**, Porto Alegre, 04 de maio de 1997.

CONTRATO SOCIAL E DISCURSO NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO SOBRE AS PLANTAS MEDICINAIS

Carla Andreia Schneider

Doutoranda em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, MS, Brasil

Rita de Cássia A. Pacheco Limberti

Doutora, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Jardim, MS, Brasil.

RESUMO: Este estudo objetiva revisar e realizar algumas reflexões sobre o contrato social e seus efeitos de sentido nos Trabalhos de Conclusão de Curso sobre plantas medicinais. A perspectiva teórica fundamenta-se na Semiótica Discursiva e tem como *corpus* de pesquisa Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) realizados em 2011 pela comunidade acadêmica indígena do curso de graduação em Licenciatura Indígena - *Teko Arandu*. Os resultados das análises mostram que, para registrar saberes da cultura indígena sobre as plantas medicinais, é preciso enquadrar a narrativa no paradigma dos valores do não índio, isto é, inscrever-se no *saber-fazer* da academia para *fazer-saber* sua cultura, que é uma forma de adesão ao contrato social e veridictório da academia pela comunidade indígena. O contrato social para *fazer-saber* pela comunidade indígena apresentada no *corpus* é um efeito de sentido dos discursos produzidos, apresentando-se híbrido, transportado entre fronteiras, que fala duas linguagens culturais e negocia seus objetos de valor com o conhecimento dos valores que possui.

PALAVRAS-CHAVE: Semiótica. Cultura indígena. Discentes de Licenciatura Indígena.

ABSTRACT: This paper focuses on effects of meaning in undergraduates' final project about medicinal plants in relation to social contract. Adopted theoretical perspective was Discursive semiotic and corpus was established by undergraduates' graduation project written in 2011 by indigenous academic community of Indigenous Teaching Degree – *Teko Arandu*. Analysis results show that, for registration of indigenous culture knowledges about medicinal plants, narrative must be framed in the value paradigms of not-Indians, in the other words, to sign up for science discourse, which is a manner to join to that social contract by Indigenous community. The social contract for doing-to know by indigenous community showed in corpus is an effect of meaning from produced discourses, which is hybrid and a translation process among borders, speaks more than two cultural languages and negotiates value objects cognizant of the values that they had.

KEYWORDS: Semiotic. Indigenous culture. Students of Indigenous Teaching.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo tem por objetivo revisar e realizar algumas reflexões sobre efeitos de sentido nos Trabalhos de Conclusão de Curso sobre plantas medicinais em relação ao pertencimento cultural sob a perspectiva do contrato de veridicção, enfoque pelo qual nos debruçamos neste estudo. Sob o ponto de vista de esse novo olhar, buscamos depreender como as relações de sentido entre as relações sociocultural e o ensino se manifestam no *corpus* constituído por Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) realizados pela comunidade acadêmica indígena do curso de graduação em Licenciatura Indígena da Faculdade Intercultural Indígena da UFGD e fundamentou-se na Semiótica discursiva.

Para esse estudo, revisamos, sob uma nova perspectiva, as análises realizadas anteriormente (SCHNEIDER, 2017; SCHNEIDER; LIMBERTI, 2016, 2017, 2019) sobre alguns Trabalhos de Conclusão de Curso de acadêmicos do curso de graduação de Licenciatura Indígena, o qual teve início em 2006, após a implantação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em parceria com a Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, FUNAI, Secretarias Municipais de Educação do cone sul do Estado e da Secretaria de Educação do Estado-SED/MS. Destacamos a importância das negociações estabelecidas no final de 2005 pelo Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá de Mato Grosso e foi designado “Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*” para a criação do curso. Essas negociações resultaram em uma inserção maior do indígena no meio acadêmico, como também em uma oportunidade de dar a conhecer sua cultura e seus anseios, tendo sido concretizada no Projeto Pedagógico do Curso (UFGD, 2012).

Tanto este estudo, como os anteriores (SCHNEIDER, 2017; SCHNEIDER; LIMBERTI, 2016, 2017, 2019), foram realizados diante desse contexto sócio-histórico, procurando depreender o discurso da ciência em relação à cultura da “Comunidade Indígena” no espaço acadêmico. O *corpus* que está sendo utilizado de forma recorrente em nossos estudos compreendem quatro TCC realizados no ano de 2011 pelos acadêmicos do Curso de Licenciatura Indígena *Teko Arandu*, ou seja, por membros da comunidade indígena, além de versarem sobre as plantas medicinais (elemento que faz parte de sua cultura). A perspectiva teórica fundamenta-se na Semiótica Discursiva, que tem como objeto de análise o texto, abrangendo os sistemas de

significação. Uma teoria que estuda as relações que se estabelecem entre os elementos da linguagem:

O discurso semiótico é, desde então, a descrição das estruturas imanes e a construção dos simulacros que devem dar conta das condições e das precondições da manifestação do sentido e, de certa maneira, do “ser”. (GREIMAS; FONTANILLE, 1993, p. 12)

Ou, ainda, como afirma Bertrand (2003, p. 10), pela razão de que a teoria semiótica conseguiu isolar a “materialidade” dos efeitos de sentido engendrados nos signos no ato da enunciação: “São, portanto, os processos de efetuação e organização discursiva do sentido que constituem o objeto da semiótica”. Para esse conjunto conceptual, acrescenta o referido autor, há uma precisão metodológica com a qual podemos descrever detalhadamente as relações de mais complexas de significação sem romper com a apreensão nos seus diferentes níveis, que vão do mais abstrato e profundo ao mais superficial, ou da manifestação discursiva. No nível intermediário, isto é, da narratividade, os sujeitos se relacionam em encadeamentos lógicos, nos quais um sujeito busca transformar o outro em relação a um objeto no qual houve um investimento semântico de valor de forma concreta. Tais valores são expressos linguisticamente por um plano de expressão (verbal, gestual, pictórico) nos quais os esquemas narrativos são convertidos em discurso, ou seja, na enunciação, concluindo o percurso gerativo de sentido. Dedicar-nos-emos, nesse sentido, especificamente às estruturas narrativas em virtude de serem elas resultantes das relações que são imprescindíveis na produção dos discursos e na constituição do sujeito, porque este também é um efeito de sentido, ou seja, para demonstrar como as relações socioculturais e o ensino se manifestam nos TCC é pertinente destacar neste trabalho mais especificamente o nível narrativo, pois dele emanam os efeitos de sentido decorrentes da união de uma projeção de sujeito enunciador (membro da comunidade indígena) no interior de um TCC. Da mesma forma, emanam do relacionamento do sujeito projetado (acadêmico/performante do universo acadêmico) com o objeto-valor (grau acadêmico e plantas medicinais) para estar em conjunção com esse pelas modalizações do *ser* e do *fazer*, e pelos valores inscritos nesses objetos.

OS EFEITOS DE SENTIDO ENTRE ENSINO E CULTURA: O CONTRATO SOCIAL

Conforme mencionamos inicialmente, os *patamares* do percurso gerativo de sentido compreendem: 1º *nível fundamental* ou das *estruturas fundamentais* (nível mais profundo,

abstrato); 2º nível *narrativo* ou das *estruturas narrativas*; e 3º nível *discursivo* ou das *estruturas discursivas* (nível da superfície). Todos os patamares possuem um componente sintático e um componente semântico.

No primeiro nível das *estruturas fundamentais* determina-se o mínimo de sentido, a partir do qual o texto se constrói. Trata-se de uma seleção de oposição ou diferença entre dois termos dentro de um universo semântico. Em outras palavras, refere-se ao que o texto “fala”. O princípio fundamental da narratividade é a transformação e o encadeamento dos valores produz a sucessividade do texto. Os valores podem ser positivos (eufóricos) ou negativos (disfóricos) e determinam a linha argumentativa do texto. A sintaxe fundamental abrange a negação e a asserção, enquanto a semântica fundamental abriga as categorias semânticas que se fundamentam numa diferença, numa oposição a partir de um traço comum. Nessa primeira etapa do percurso gerativo de sentido, determinamos (SCHNEIDER, 2017; SCHNEIDER; LIMBERTI, 2016, 2017, 2019) que a oposição semântica, com as quais os TCC são construídos, compõe-se de “empirismo” versus “cientificidade”. Esclarecemos que o termo “empirismo”, nesse caso, refere-se às práticas culturais (xamanismo) indígenas resultantes da observação e da experiência realizadas durante toda a sua existência, enquanto “cientificidade” refere-se às práticas que norteiam a comunidade acadêmica e científica.

No segundo nível, nas *estruturas narrativas*, ocorre a organização e o desenvolvimento semântico dos elementos lógicos que estruturam a narrativa. Essas estruturas se desdobram em sintaxe narrativa e semântica narrativas, ou seja, os sujeitos da narrativa assumem, como valores, os elementos das oposições semânticas e os fazem circular entre os demais sujeitos (semântica narrativa). Assim, os sujeitos são transformados, isto é, passam de um estado para outro estado (narratividade) pelos enunciados do fazer, pela sequência canônica composta de quatro fases: manipulação, competência, performance e sanção.

No terceiro e último nível, das *estruturas discursivas*, são instauradas as relações entre a instância de enunciação, que é responsável pela produção e pela comunicação do discurso, e o texto-enunciado. Além disso, ocorre a discursivização pela actorialização, temporalização e espacialização, na qual a sintaxe do discurso explica as relações do sujeito na enunciação e sua relação com o enunciatário. As oposições assumidas como valores narrativos no segundo nível são desenvolvidas sob a forma de temas e concretizam-se por meio de figuras (semântica discursiva). Nessa última etapa o nível narrativo, intermediário, é tematizado e, conseqüentemente, poderá ou não ser figurativizado. Daí a classificação em discursos

temáticos, no qual há predominância de temas, e em discursos figurativos, com predominância de figuras. Os efeitos de sentido produzidos nesses discursos são, sobretudo, de realidade, pois compreendem uma função predicativa ou interpretativa (discurso temático) para explicar o mundo ou uma função descritiva ou representativa (discurso figurativo) para simular o mundo enquanto realidade empírica (FIORIN, 2014).

Especificamente em relação ao nível das estruturas narrativas, às quais nos propomos um aprofundamento a partir de nossas análises (SCHNEIDER, 2017; SCHNEIDER; LIMBERTI, 2016, 2017, 2019), verificamos que o discente, ao produzir o gênero discursivo TCC, assume o papel (actante) de pesquisador guiado pelas orientações tanto do gênero discursivo, quanto do orientador. Além disso, para realizar o TCC, o autor precisa, em conjunto com o orientador, escolher as referências (memória documental acumulada) a respeito do objeto de pesquisa, assim como um gesto de interpretação. Inevitavelmente, esse gesto estará filiado a uma rede de sentidos que estão relacionados com a história, e, será, portanto, afetado em maior ou menor grau por uma ou mais ideologias, assim como pelo inconsciente do autor. O TCC é, nesse sentido, um texto polifônico em sua linguagem, porque traz, além da voz do sujeito-autor, as vozes do arquivo (referências), do orientador, dos indivíduos/comunidade entrevistada (*corpus*), entre outras possíveis.

Para a Semiótica Discursiva, o sujeito se instaura na enunciação pela competência semiótica, uma vez que o sujeito da enunciação é um sujeito do *fazer* e o que ele diz, seu enunciado, é o seu produto (FIORIN, 2007). Conforme o autor, a estrutura elementar da significação ocorre pela relação de transitividade entre os actantes (sujeito e objeto) que se dá a partir do enunciado elementar da sintaxe narrativa. Assim, por meio de uma relação dinâmica entre um sujeito e um objeto (não necessariamente uma coisa, pode ser outro sujeito) estabelecida por predicados de transformação (enunciados do *fazer*) e/ou de predicados de *junção* (enunciados de *estado*) ocorre um investimento mínimo semântico e constitui-se uma estrutura elementar dotada de sentido. Cada papel assumido pelos actantes da narrativa varia conforme a suas posições no percurso em relação aos valores, isto é, o actante possuidor (destinador- manipulador/*saber-fazer*) do valor poderá doá-lo (dotar com valores modais) ao outro actante (destinatário-sujeito do *querer* e do *não-saber-fazer*), capacitando-o a realizar uma determinada ação (*performance*), como um orientador o faz ao orientar seu orientado, por exemplo. O mesmo actante destinador-manipulador (actante que *sabe-fazer*, *faz-ser* e *faz-fazer*) exercerá o papel do destinador-

juiz, que avaliará a competência e a performance do destinatário-sujeito e o juiz verificando suas ações e como se relacionou com os valores.

A operação cognitiva do manipulador-destinador de reconhecimento do resultado do estado e do fazer do sujeito consiste na interpretação veridictória, cuja sanção ou retribuição será positiva (recompensa) se os compromissos assumidos pelo sujeito forem reconhecidos como cumpridor do contrato, se negativa, receberá uma punição, isto é, o não reconhecimento. De acordo com Barros (2005, p. 35), “a interpretação faz-se, assim, em nome de uma ideologia, de que depende o sentido do percurso narrativo realizado”. Resumidamente, a estrutura elementar da significação se estabelece a partir dessas relações que mencionamos; trata-se, nesse sentido, de um enunciado global composto por uma sequência de enunciados narrativos conectados de forma harmônica e lógica que projeta universos coletivos e/ou individuais – um simulacro do fazer transformador do ser humano no mundo empírico.

A produção de sentido resulta dessa sucessão de estados e de transformações e compreende a narratividade, sendo, portanto, considerada por Greimas e Courtés (2016) como o princípio organizador de qualquer discurso. Como qualquer texto, o TCC também possui uma narratividade, ou seja, uma sucessão de estados e de transformações e que produzem um sentido: um sujeito “acadêmico” (pesquisador) que se relaciona com o objeto “TCC” sobre o tema “plantas medicinais”, e busca um “saber” (objeto de valor), com certo método (*fazer-fazer*). A academia está organizada com métodos e práticas (*saber-fazer*), assim como está inserida em um contexto sócio-histórico. Nesse cenário, os sujeitos ocupam papéis: sujeito actante do *querer-saber* e *querer-fazer* desempenha os papéis de “acadêmico” e de “pesquisador” (destinatário-sujeito), o sujeito do *saber* e do *saber-fazer* desempenha o papel de destinador-manipulador e destinador-juiz. Dentro da organização acadêmica, o TCC, enquanto enunciado global, possui uma estrutura que precisa ser obedecida como um dos parâmetros avaliados pelo destinador-juiz: é composto de uma sequência de enunciados narrativos concatenados com introdução/contextualização, revisão bibliográfica, metodologia, discussão dos dados (resultados) e considerações finais.

Enquanto nas estruturas narrativas utilizamos a noção de actante sintático para os sujeitos do ser e do fazer, no desenvolvimento da narrativa, como um actante pode assumir mais de um papel actancial, utilizamos a noção de ator, que converge os componentes, sintático e semântico, os quais são reconhecidos pela manifestação em discursos específicos. Para Greimas e Courtés:

Para ser chamado de ator um lexema deve ser portador de pelo menos um papel actancial e de no mínimo um papel temático. Acrescentemos que o ator não é somente lugar de investimentos desses papéis, mas, também, de suas transformações, consistindo o discurso, essencialmente, em um jogo de aquisições e de perdas sucessivas de valores. (GREIMAS; COURTÉS, 2016, p. 45).

Um actante no discurso também pode se perpetuar no discurso com o auxílio de anáforas, e ultrapassar, assim, os limites da frase, conferindo-se-lhe identidade. No mesmo sentido, o ator pode assumir diversos papéis actanciais ou vários papéis temáticos diferentes em função do desenvolvimento de valores semânticos. Dito de outra forma, o ator é o resultado da conversão dos actantes narrativos que cumpre papéis actanciais na narrativa e papéis temáticos no discurso.

Novas categorias de papéis actanciais sobredeterminam-se na progressão sintagmática (narratividade): distinguem-se em sujeitos de *estado* (sujeito competente) e em sujeitos do *fazer* (sujeito performante); já o objeto passa a ser objeto de valor ao ocupar uma posição actancial em que recebe investimentos de projetos do sujeito (objeto do *fazer*) e de suas determinações (objetos do *estado*) (GREIMAS; COURTÉS, 2016). O sujeito de *estado* representa sua condição em relação ao objeto que deseja, se está em conjunção ou em disjunção, a qual pode sofrer mudanças pelas modalidades do *ser*, ou seja, *existenciais*. Essas modalidades compreendem quatro modos de existência do sujeito: potencial (*crê-ser*), virtual (*quer* ou *deve-ser*), atualizado (*sabe* ou *pode-ser*) e realizado (*faz* ou *é*). Assim, quando o sujeito acredita (*crê-ser*) que se encontra separado de seu objeto de valor, torna-se um sujeito potencializado; a partir do momento que deseja (*quer*) ou que acredita que deva estar em conjunção com o objeto de valor, torna-se sujeito virtualizado; já ao se capacitar, torna-se atualizado; apenas se torna um sujeito realizado após *fazer* e se tornar (passar a *ser*) aquele que desejou inicialmente. A modalização do *ser* apresenta, também, mais duas modalidades, as quais incidem sobre a relação de conjunção ou de disjunção entre o sujeito e o objeto: as modalidades *veridictórias* e *epistêmicas*. A modalidade veridictória, e que nos interessa para este estudo, diz respeito a um fazer interpretativo do sujeito diante de um veredicto de seu estado que resulta da relação entre o sujeito e o objeto, por meio da estrutura modal *ser* versus *parecer*: *parece* e *é* (verdade), *não-parece* e *não-é* (falsidade), *não-parece* e *é* (segredo) e *parece* e *não-é* (mentira). Na ocorrência de um novo julgamento, isto é, pela incidência do *crer* sobre o *saber*, há sobredeterminação das modalidades epistêmicas do *crer*: *crer* e *ser* (certeza), *crer* e *não-ser* (possibilidade), *não-crer* e *não-ser* (impossibilidade) e *não-crer* e *ser* (incerteza).

Na modalização *veridictória*, que se dá no percurso do *fazer-saber*, do *fazer-creer* e do *fazer-fazer*, o enunciador busca a adesão do enunciatário, por meio do *fazer-parecer-verdadeiro* para *fazer-creer*. Quando ocorre a adesão do enunciatário, sanciona-se o contrato de veridicção:

Tal adesão, por sua vez, só pode ser obtida se corresponder à sua expectativa; ou seja, a construção do simulacro da verdade é fortemente condicionada não diretamente pelo universo axiológico do destinatário, mas pela representação que dele fizer o destinador, artífice de toda manipulação e responsável pelo sucesso ou fracasso de seu discurso. (GREIMAS, 2014, p.122)

Antes de prosseguirmos com as distinções entre os sujeitos de *estado* e sujeitos do *fazer*, é preciso salientar que a veridicção está relacionada à legibilidade, isto é, a aceitabilidade quanto à sua interpretação pelo destinatário. Não se trata, portanto, de uma ligação estreita à realidade enquanto mundo empírico, à “literalidade”, ou a um “significante conotativo”, mas a aceitação enquanto atitude em relação às possibilidades dentro de um contexto cultural. Dessa forma, não se trata de considerar que o “discurso é o lugar de um parecer mentiroso” (GREIMAS, 2014, p. 121), mas um lugar no qual há coesão social, relativamente estável. Além disso, conforme o referido autor, “um mesmo contexto cultural não só admite a existência de discursos não verossímeis [...] e de discursos que não são nem verossímeis nem inverossímeis – os científicos, por exemplo -.” (GREIMAS, 2014, p.115). Porém, na cultura pós-moderna, aparentemente heterogênea, há a possibilidade de se ter uma variedade enorme de discursos que se entrecruzam e se misturam, de forma que a veridicção encontra-se na própria linguagem.

Retomando nossas considerações teóricas, tratemos do sujeito do *fazer*: este é definido pela relação de transformação, isto é, constitui-se um agente responsável pela transformação do seu estado ou do estado de outro sujeito. As modalidades do sujeito do *fazer* correspondem à modalidade do *fazer* ou modalidade *intencional*, a qual é responsável pela competência modal, isto é, aquela que incide sobre o sujeito e que o qualifica para o *fazer*. À vista disso, um sujeito com competência modal passa a ter condições ou pré-requisitos para realizar uma ação: um sujeito que *quer*, *deve*, *sabe* e *pode fazer*. A modalização do *fazer* é definida pela competência modal do sujeito do *fazer* por meio dos enunciados de ação. Tanto a modalização do *ser* como a modalização do *fazer* possuem as seguintes *modalidades* (verbos modais): o *querer*, o *dever*, o *poder*, o *saber* e o *creer*. O resultado final da competência e da performance é a *sanção*, isto é, uma retribuição dada ao sujeito em decorrência de seu desempenho do contrato assumido, que pode ser compensadora ou punitiva: “enquanto resultado, esta é a contrapartida, na estrutura da troca, exigida pela performance que o sujeito realizou de acordo com suas

obrigações contratuais; pode ser positiva (recompensa) ou negativa (punição)” GREIMAS; COURTÉS, 2016, p. 426).

Aplicando-se tais preceitos teóricos em nosso objeto de análise, observa-se que os sujeitos da comunidade indígena instaurados pela vontade de obter um diploma e estarem aptos para lecionar para seu povo, encontram-se inicialmente em disjunção com o objeto de valor. Assim, para ter legitimidade perante a comunidade não indígena que lhe autoriza a lecionar, precisam cumprir os requisitos impostos por esta última. Embora a comunidade indígena tenha autonomia para ensinar sua cultura entre seus membros, a comunidade não indígena legitima como professores apenas aqueles que receberem um grau acadêmico. Pela certeza/convicção dessa necessidade (*dever-ser*) ou vontade/desejo (*querer-ser*), esse sujeito busca seu objeto-valor (legitimidade perante a comunidade não indígena) por meio das modalizações do *ser* (*dever-querer+poder+saber*), capacitando-se (*saber-fazer*), e, por meio das modalizações do *fazer* (*poder-fazer*), torna-se um sujeito performante (*faz-saber/crer/ fazer*), *faz-saber* seus conhecimentos, *faz-saber* e/ou *faz-crer* que seus conhecimentos e as prescrições exigidas estão sendo cumpridas, para que seus saberes sejam reconhecidos e o magistério possa ser exercido (*sanção*).

Em outras palavras, na passagem desses sujeitos competentes (comunidade indígena) para sujeitos performantes, as modalizações desempenham papel excepcional na organização semiótica dos seus discursos. Ocorre a passagem das estruturas virtuais às estruturas realizadas sob a forma de discurso, em que os valores modais *querer*, *dever*, *poder* e *saber*, capazes de modalizar tanto o *ser* quanto o *fazer*, se apresentam e são aferidos, conferindo a sanção ao sujeito: o grau acadêmico de professor. O sujeito competente se define por um *querer* e/ou *poder* e/ou *saber-fazer*, que pressupõe sua competência de significar, ou seja, possui a qualificação necessária para a ação. No *corpus* analisado, os membros da comunidade indígena, após a inserção na comunidade acadêmica, foram modalizados por meio do cumprimento das atividades curriculares para a obtenção do grau acadêmico, como também pelo *querer-fazer* o trabalho de conclusão de curso. Neste sentido, o sujeito performante, investido do *poder-fazer*, registrou, em forma de monografia, a pesquisa realizada. Em outras palavras, o sujeito ocupou outro papel, por pertencer ao corpo acadêmico, na medida em que lhe foi conferida uma competência e a oportunidade de performance. Muito mais do que pelo *poder-fazer*, no sentido de uma autonomia de um *fazer* cognitivo, o sujeito da comunidade indígena ocupou o papel de pesquisador acadêmico, aderindo ao contrato por meio de um *fazer-fazer* com autonomia para

um *fazer-saber* sobre a sua cultura (conhecimento tradicional) em forma de registro para a sua difusão. Podemos observar esses efeitos de sentido nos seguintes fragmentos:

- 1) As plantas também foram fotografadas como forma de registro e para facilitar a identificação científica. A identificação botânica foi realizada com o auxílio de literatura especializada (Souza e Lorenzi, 2005). Os resultados foram trabalhados com alunos da Escola Municipal Ramão Martins. Durante as atividades em sala de aula, as crianças estudaram algumas das plantas citadas pelas entrevistadas, tanto no conhecimento tradicional como também as denominações científicas dadas a essas plantas. Posteriormente elaboraram livrinhos com ilustrações e informações sobre as plantas medicinais. (LOPES, 2011, n.p., grifo nosso).
- 2) Os materiais coletados foram herborizados, identificados mediante consulta a especialista e comparação com o acervo do herbário da Universidade Federal da Grande Dourados - DDMS. Para a apresentação das espécies, considerou-se a classificação da APG II conforme SOUZA e LORENZI (2005). A atualização taxonômica foi realizada mediante consulta ao índice de espécies do ROYAL BOTANIC GARDENS - KEW (1993). A grafia dos autores seguiu a padronização recomendada por BRUMITT e POWELL (1992). (BENITES, E., 2011a, p. 7, grifo nosso)
- 3) Deve-se ressaltar que 23,7% (19) das plantas citadas não receberam identificação científica. A dificuldade de identificar é justificada por parte dos exemplares botânicos serem estéreis, mas, para garantir o registro das informações procedentes dos mestres tradicionais, optou-se por apresentar os dados, conforme disposto na Tabela 3. (BENITES, I., 2011, p. 12, grifo nosso).
- 4) Também foi realizada entrevista com duas anciãs moradoras na aldeia Panambi. Foram entrevistadas a senhora Merciana, nascida em 1928 na aldeia Panambi (82 anos) e a senhora Elisabete Vieira Pedro Jorge, também natural da Aldeia Panambi (34 anos), sendo questionadas principalmente sobre as formas de uso do urucum. (JOÃO, 2011, p. 4).

Nesses fragmentos de cada um dos quatro TCC observamos a manutenção do *fazer-fazer* por meio dos enunciados de acordo com as normas compartilhadas pelos membros da comunidade científica e a associação aos mesmos posicionamentos, como também pela convalidação/julgamento pelos próprios membros da academia. Neste sentido, o *poder-fazer* e o *fazer-fazer* conferido ao sujeito restringem-se a um modo pré-definido de *fazer-saber*: o *fazer-saber* científico, conforme o contrato de veridicção. Quanto a esse aspecto, o discurso científico possui algumas especificidades que precisam ser consideradas na análise. A primeira consiste na “camuflagem objetivante”, conforme define Greimas (2014, p. 123): “para ser aceito como verdadeiro, ele procura parecer não o discurso de um sujeito, mas o puro enunciado das relações necessárias entre as coisas, e para isso apaga, tanto quanto possível, todas as marcas da enunciação”. Essa especificidade tem sido substituída pela “camuflagem subjetivante”, pela declaração de um “eu” fiador, isto é, o “eu” do discurso não é o mesmo do enunciador, como por exemplo, o “eu” socializado pela instauração do “nós”. Outra especificidade, segundo Greimas e Coutés (2016, p. 58), é que o discurso científico apresentado reside justamente na prática científica. Quando o discurso científico se candidata ao discurso social, isto é, quando

se submete à apreciação epistêmica, também é apresentado o discurso individual para ser declarado e sancionado como apto a fazer parte desse discurso social. Desta forma, para que o discurso individual seja sancionado como apto a fazer parte da ciência enquanto discurso social, o sujeito enunciativo deve:

dar ao discurso científico uma forma tal que o sujeito científico, instalado no discurso-enunciado, possa funcionar como um sujeito qualquer (o qual, como actante, cobre uma classe indefinida de atores substituíveis), suscetível, em último caso, de ser substituído por um autômato. Para isso, esse sujeito deve pôr em jogo uma linguagem “limpa” (ou seja, uma metalinguagem) cujos termos estejam definidos e sejam unívocos; além disso, ele deve ser dotado de um saber-fazer formulado em termos de procedimento e/ou regras suscetíveis de serem ordenadas em sequências algorítmicas. (GREIMAS; COURTÉS, 2016, p. 59).

O discurso científico, portanto, representa uma identidade que necessita prevalecer sobre todas as outras em seu domínio de atuação para que seja aceito por seus membros. A cientificidade, por suas características, equivale a uma ideologia, ou seja, um conjunto de valores organizados e partilhados, um contrato social, com um fazer interpretativo e um construtor de metalinguagem. Além disso, limita-se por fronteiras nas quais ocorrem constantes superposições e transposições (novas pesquisas, novas descobertas, refutação de pesquisas anteriores) que ocorrem dentro da própria comunidade (uma área do saber científico) e com outras comunidades, como o conhecimento tradicional, por exemplo. Enquanto contrato social, para que um discurso seja legitimado pelos próprios signatários do contrato, sua veridicidade é aferida; assim, faz parte do discurso científico a produção de efeitos de verdade pelas estratégias adotadas: uso da metalinguagem, definição de termos para que se tornem unívocos, adoção de um *saber-fazer* estabelecido de acordo com procedimento e/ou regras capazes de serem ordenadas em sequências algorítmicas (GREIMAS; COURTÉS, 2016).

Conforme pudemos descrever até aqui, o sujeito é definido pela relação com o objeto; nesse sentido, os sujeitos dos enunciados que analisamos (membros da comunidade indígena) são resultado das suas relações com o objeto (título acadêmico). Ao mesmo tempo em que o título acadêmico é objeto de valor para esses sujeitos, as plantas medicinais também o são; conseqüentemente, em busca do título, as relações com este último mudam, como podemos observar nesses fragmentos:

- 5) Em busca de informações sobre as plantas medicinais de uso tradicional foram realizadas reuniões periódicas na comunidade com mulheres indígenas, principalmente as anciãs. E para conhecer as espécies existentes nas áreas de

- vegetação nativas ainda existentes na aldeia, foram realizadas caminhadas aleatórias com as senhoras: Severina Garcia (59 anos), Olinda Arce (65 anos), Lenir Cabreira (29 anos), Lidia Lopes (42 anos), Cristina Cavalheiro (62 anos), Waldomira Martins (59 anos), Elza Neres (52 anos), Iria Carapé (68 anos), que conhecem o uso tradicional das plantas e as informações foram registradas - os nomes na língua materna e na língua portuguesa (quando conhecido), além das aplicações medicinais. As plantas também foram fotografadas como forma de registro e para facilitar a identificação científica. A identificação botânica foi realizada com o auxílio de literatura especializada (Souza e Lorenzi, 2005). (LOPES, 2011, n.p.)
- 6) [...] Assim, o objetivo do trabalho foi recuperar e conservar os conhecimentos tradicionais do uso dessas plantas como alternativa e valorização cultural, além de fazer com que as crianças voltem a valorizar os ensinamentos e conhecimentos dos xamãs e rezadores da comunidade [...] Após essa experiência, reafirmo a importância das escolas indígenas trabalharem esse conteúdo com crianças e jovens, no intuito de valorizar o conhecimento dos anciões e assim garantir a transmissão dos valores culturais entre os Guarani/Kaiowá. (LOPES, 2011, n.p., grifo nosso).
 - 7) Outra discussão realizada com os alunos foi a questão dos nomes populares dados as (*sic*) plantas. Os nomes populares variam de região para região, e podem ocorrer confusões, sendo que a mesma planta pode ter dois nomes regionais e plantas diferentes podem ser chamadas pelo mesmo nome. Por isso a necessidade da identificação científica das espécies vegetais. O nome científico será sempre o mesmo, independente da região. Esse conhecimento científico é fundamental para evitar que plantas impróprias para o consumo tais como as plantas tóxicas sejam ingeridas. Por isso, as plantas citadas foram organizadas em uma tabela, sendo identificadas e destacadas as indicações medicinais. (LOPES, 2011, n.p., grifo nosso).
 - 8) Compreendi então a necessidade de somar os conhecimentos tradicionais com os conhecimentos científicos e esses conhecimentos também foram discutidos brevemente com as mães e com as senhoras que participaram das entrevistas. Em algumas reuniões com as mulheres da comunidade participante da pesquisa, também foram confeccionados sabonetes medicinais a partir dos conhecimentos transmitidos por elas. (LOPES, 2011, n.p., grifo nosso).

Nestes enunciados fica evidente que o sujeito enunciator procura manter seu pertencimento a sua comunidade ao mesmo tempo em que busca o pertencimento à comunidade acadêmica (*fazer-parecer-verdadeiro*): registram-se as informações sobre as plantas medicinais conforme a cultura da comunidade indígena (caminhadas aleatórias com as senhoras da comunidade que conhecem o uso tradicional das plantas com registro das informações), ao mesmo tempo em que busca a identificação com o auxílio da literatura especializada da comunidade acadêmica. Entretanto, demonstra que o conhecimento tradicional, fonte de conhecimento sobre as plantas medicinais, necessita da identificação científica, para não ocorrer confusão, uma vez que os nomes podem variar de região para região. Observa-se que o enunciator encontrou uma solução para não por em dúvida o conhecimento tradicional da sua comunidade específica: o termo “região para região” não se refere a uma região específica (sua comunidade de origem). Para *fazer-parecer-verdadeiro* diante da comunidade acadêmica, o enunciator declara “compreendi

então a necessidade de somar os conhecimentos tradicionais com os conhecimentos científicos”, porém demonstra seu pertencimento à comunidade indígena ao registrar que “esses conhecimentos também foram discutidos brevemente” (LOPES, 2011, n.p., grifo nosso). A conclusão de Greimas (2014) a respeito dos níveis superpostos do contrato de veridicção ilustra teoricamente esse episódio discursivo:

“Todavia, a certeza, sanção suprema à qual deve se submeter o discurso verídico, é um conceito verídico e gradual, e a fé, uma coisa frágil. [...] é preciso constatar que as pessoas não creem, embora continuem acreditando. [...] Tudo se passa, portanto, como se a verdade e a certeza, dotadas cada uma de um estatuto semiótico diferente, representassem duas formas irredutíveis de semiose, cuja coexistência é difícil e inelutável. (GREIMAS, 2014, p. 125)

Dessa forma, conforme bem colocado pelo semioticista lituano, o conceito de eficácia substitui o conceito de verdade na epistemologia atual com mais propriedade, assim como o contrato fiduciário, uma vez que o que está em jogo funda-se no conhecimento do valor dos valores trocados, pois o conhecimento do valor se define pelo *saber-verdadeiro* (GREIMAS, 2014). Em outras palavras, trata-se de um acordo comum entre as partes, as quais têm conhecimento dos valores trocados, sendo creditada/autorizada ao enunciador a oportunidade de *fazer-fazer* e *fazer-saber*, ao mesmo tempo em que o enunciador, conhecedor da sua oportunidade, *faz-fazer* e *faz-saber* sobre sua cultura pelos sistemas de valências. Segundo Fontanille e Zilberberg (2001), há uma variação de intensidade, de quantidade, do aspecto ou do tempo de circulação dos objetos enquanto objetos de valor que contribui para a significação estabelecendo gradientes de intensidade e de extensidade em relação à percepção do sujeito observador ao impor sua dêixis. Especificamente quanto à conjunção e disjunção com o objeto de valor, o sistema de valências opera pelos regimes de exclusão e de participação, nos quais os recursos de pejoração e de melhoria operam e permitem a exclusão de participantes e a participação de excluídos, cujos operadores são a mistura e a triagem, respectivamente.

No *corpus* analisado, verificamos gradientes dos dois operadores (mistura e triagem), uma vez que a comunidade científica opera pela triagem, restringindo a circulação do conhecimento tradicional, ao mesmo tempo em que busca operar pela mistura, favorecendo a troca dos conhecimentos. A comunidade científica opera a triagem pelo seu próprio *modus operandi*, conforme pudemos constatar nos fragmentos apresentados (identificação científica; instrumento para entrevista – roteiro; o modelo de registro das informações, etc.), ao mesmo tempo em que operou com a mistura, ao registrar o conhecimento indígena. Isso é possível,

pois, na semiótica da triagem, a gradação permite abranger o excesso, ou seja, o “tudo”, até nenhuma ocorrência, ou seja, o “nada”. E, do ponto de vista da mistura, é permitido passar da “diversidade” à “universalidade”, da abertura para o pluralismo e à fusão completa. Nesse caso, a tônica passa da diferença (desigualdade) para a semelhança/identidade (igualdade), conforme as gradações, que hora se identificam com as comunidades de origem, ora com a comunidade outra. Desse modo, assim como a comunidade indígena desejou o título concedido pela comunidade acadêmica, abriu-se para o pluralismo, igualmente a comunidade acadêmica abriu-se para o pluralismo ao oferecer um curso de licenciatura que contemplasse os anseios da comunidade indígena.

Nesse sentido, vislumbra-se um fenômeno que ilustra a conclusão provisória de Hall (2015), segundo o qual a globalização, ao produzir o efeito de contestação e de deslocamento das identidades centradas e fechadas de uma cultura, também produz o efeito de pluralizar identidades. Esse efeito de sentido permite uma possibilidade mais variada de identidades, como também de novas identidades, constituindo identidades posicionais, políticas, plurais, etc. O autor observa, contudo, que algumas identidades procuram “recuperar sua pureza anterior e recobrir as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas” (HALL, 2015, p. 51), apesar da improbabilidade de se tornarem novamente unitárias. A oscilação de identidades culturais tem sido pautada na tradição e na tradução, culturas em transição que por um lado estão ancoradas em suas tradições culturais e por outro se tornam produtos de misturas culturais. A possibilidade elencada por Hall (2015) da tradução é caracterizada pela retenção de vínculos com suas tradições, ao mesmo tempo em que negociam com novas culturas, evitando a assimilação completa e a perda da identidade, com a diferença de que não serão unificadas como nos velhos tempos, mas resultarão em um produto que envolve várias culturas interconectadas: simultaneamente pertencem a uma e a várias outras culturas. Essas culturas híbridas, transportadas entre fronteiras, aprendem a habitar mais de uma identidade, a falar duas línguas - no mínimo - e a negociar entre elas; entretanto, o jogo de forças, de poder, de políticas, pode levar ao avivamento do pertencimento étnico.

BREVES CONSIDERAÇÕES EM TRÂNSITO

Constatamos que tanto a comunidade acadêmica quanto a comunidade indígena atenuaram seus discursos pela operação da mistura, evitando a construção de um universo semântico de pureza

e buscando o hibridismo com a presença de mais de uma linguagem cultural (comunidade de origem, comunidade acadêmica), registro da cultura indígena, produção de livros, ensino da cultura não indígena para os indígenas, etc. A operação da mistura atenuou a triagem realizada pela comunidade acadêmica, o que evitou a intolerância absoluta da tradição indígena, embora tenha se colocado como único conhecimento capaz de instruir adequadamente a identificação das plantas medicinais e seu uso apropriado.

A breve análise elaborada segundo os preceitos da semiótica discursiva demonstrou que o pertencimento cultural é um efeito de sentido do enunciado, resultado do contrato de veridicção firmado entre enunciador e enunciatário, cujo conteúdo torna visível o anseio de professores da comunidade indígena: o de tornarem-se licenciados para atuarem como professores legítimos e credenciados em sua comunidade.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de Barros. **Teoria semiótica do texto**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2005.

BENITES, Eliel. **O estudo das espécies arbóreas e o significado das mesmas para a cosmologia Guarani/Kaiowa da aldeia Te'yikue Município de Caarapó-MS**. 2011. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Grauação em Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu - Habilitação em Ciências da Natureza). Faculdade de Educação: UFGD, Dourados-MS, 2011.

BENITES, Iracy Lima. **As plantas medicinais e o ensino da botânica na aldeia Amambai**. 2011. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Grauação em Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu - Habilitação em Ciências da Natureza). Faculdade de Educação: UFGD, Dourados-MS, 2011.

BERTRAND, Denis. (2003). Narratividade e discursividade: pontos de referência e problemáticas. **Significação: Revista De Cultura Audiovisual**, 30(19), 9-50. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-7114.sig.2003.65567>> Acesso em 24 abr. 2020.

FIORIN, José Luiz. **Sujeito na semiótica narrativa e discursiva**. *Todas as Letras*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 24-31, 2007.

_____. **Elementos de análise do discurso**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FONTANILLE, Jacques; ZILBERBER, Claude. **Tensão e significação**. Tradução de Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit e Waldir Bevidas. São Paulo: Discurso Editorial: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

GREIMAS, Algirdas J.; FONTANILLE, Jaques. **Semiótica das paixões**. São Paulo, Ática, 1993.

GREIMAS, Algirdas. **Sobre o sentido II: ensaios semióticos**. Trad. de Dilson Ferreira da Cruz. 1. Ed. São Paulo: Nankin: Edusp, 2014.

GREIMAS, Algirdas J.; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. 2. ed. Trad. de Alceu Dias Lima; Diana Luz Pessoa de Barros; Eduardo Peñuela Cañizal; Edward Lopes; Ignacio Assis da Silva; Maria José Castagnetti Sombra; Tieko Yamaguchi Miyazaki. São Paulo: Contexto, 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

JOÃO, Ifigeninha Hirto. **A tradição do uso das sementes de urucum na aldeia Panambi**. 2011. 14 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu - Habilitação em Ciências da Natureza). Faculdade de Educação: UFGD, Dourados-MS, 2011.

LOPES, Jussara Marques. **O conhecimento tradicional e o uso de plantas medicinais por mulheres indígenas da Aldeia Jaguapiru**. 2011. 14 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu - Habilitação em da Natureza). Faculdade de Educação: UFGD, Dourados-MS, 2011.

SCHNEIDER, Carla Andreia. **A (des)construção das plantas medicinais como um objeto de valor: um estudo semiótico na região de Dourados-MS**. 2017. 252f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2017.

SCHNEIDER, Carla Andreia; LIMBERTI, Rita de Cássia Aparecida Pacheco. Desigualdade e ciência: o discurso científico sobre as plantas medicinais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO, 4., 2016. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2016. p. 1-15. Disponível em: < https://a39f6f57-0353-41f7-861d-38ed828e9e95.filesusr.com/ugd/0bea23_977bed19f214401db528b19b37eaffd5.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

_____. A voz da Comunidade indígena na produção acadêmica sobre as plantas medicinais: o balbucio na produção de valor. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, 15., 2017. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 2983-2993, v. 2. Disponível em: < http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2017_1522155948.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

_____. Os saberes da comunidade indígena sobre as plantas medicinais e o discurso da ciência: a exterioridade em busca do espaço perdido. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, 3., 2019. **Anais...** Ponta Grossa: UEPG, 2019. p. 779-789. Disponível em: < https://5e72deb7-1e77-458c-8cd9-9d8035e7ab43.filesusr.com/ugd/edae24_11584c41021f435c90413d1da9a60da8.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD). **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura Indígena – Teko Arandu**. Dourados, MS, 2012.

UMA REDE, ALGUMAS PÁGINAS, VÁRIOS CORPOS NA SALA

Jonas Jandson Alves Oliveira

Doutorando em Letras – Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Brasil. Professor de Língua Inglesa do Instituto Federal de Sergipe (IFS), Lagarto, Brasil.

RESUMO: neste artigo são discutidas as aproximações entre linguagem, hipermodernidade e corpos. Num primeiro momento é feito um passeio pelas intersecções e discrepâncias de um mundo que se buscou racional e convergiu para a transformação de indivíduos em produtos. Na sequência, é feita uma problematização de caminhos possíveis para dar visibilidade aos corpos não-normativos no cenário educacional das salas de aula de língua inglesa. Para tal finalidade, recorrerei ao *post*, um gênero textual genuinamente virtual. Analisarei dois textos extraídos de páginas gerenciadas em inglês na rede social Instagram: *Body diversity* e *Men of manual*. Ambas as contas abordam o empoderamento de gênero (feminino e masculino, respectivamente), assim como a diversidade dos corpos.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa. Hipermodernidade. Corpos. Instagram. *Post*.

ABSTRACT: this paper discusses the approximations between language, hypermodernity and bodies. At first it is done a tour through the intersections and discrepancies of a world that aimed at being rational and converged to the transformation of individuals in products. In the sequence, it is done a problematization of the possible ways to give provide visibility to non-normative bodies in the educational scenario of the English language classrooms. So that, I will resort to the *post*, a virtually genuine genre. I will analyse two texts extracted from Instagram pages which are managed in English: *Body diversity* and *Men of manual*. Both accounts approach the gender empowerment (feminine and masculine, respectively), as well as the diversity of bodies.

KEYWORDS: English language. Hypermodernity. Bodies. Instagram. *Post*.

Um ataque terrorista ocorre em algum país europeu, o cenário de uma guerra civil avança no continente africano, um novo *hit* musical é lançado na Ásia, alguma novidade envolvendo as condições climáticas do planeta emergem da Oceania, um novo escândalo de corrupção abala as Américas. Esse é apenas um contexto imaginário, mas que poderia, em algum momento e em posições geográficas não necessariamente idênticas as que menciono, tornar-se realidade.

Um dos efeitos de um mundo globalizado e interconectado por redes diante de tais circunstâncias permite que essas informações sejam compartilhadas simultaneamente, em tempo real e espaços diferentes. Além disso, as formas de recepção também apresentem-se de maneiras variadas. Do jornalismo tradicional à mídia alternativa, há ramificações que vão desde

o tratamento mais apurado da informação até a sua banalização. O denominador em comum entre as diversas formas de lidar com a transmissão, discussão e análise do mesmo evento, no entanto, perpassam a ideia de que na atual conjuntura dos meios em que as sociedades se organizam, não ter uma opinião a compartilhar é também escolher a marginalidade.

Youtubers e *digital influencers* são algumas das profissões que ganham vazão à medida que a tecnologia avança. Os núcleos digitais, por sua vez, oferecem novas *interfaces*, *layouts* e possibilidades de conexão que dinamizam a vida social, ao passo que não escapam do retorno ao passado e sugerem interações com o que ainda está por vir. A recorrência por parte do usuário comum aos influenciadores digitais traz à tona uma característica pertinente em momentos de crise: a busca por heróis. Quando se trata do território brasileiro, um toque extra de passividade e mitos de convivência pacífica (SCHWARCZ, 2019) são acrescentados ao debate. Para selar essa ponte dialógica, as redes sociais amparam-se ainda nos pilares que regem a sociedade espetacularizada descrita por Debord (1997), ao materializarem aquilo que as imagens disponibilizam enquanto possibilidades de leitura.

Neste artigo, discuto as aproximações entre linguagem, hipermodernidade e corpos. Num primeiro momento, passeio pelas intersecções e discrepâncias de um mundo que se buscou racional e convergiu para a transformação de indivíduos em produtos. Na sequência, retomo o papel de docente a fim de problematizar caminhos possíveis para dar visibilidade a corpos não-normativos no cenário educacional das salas de aula de língua inglesa¹. Para tal finalidade, recorrerei ao *post*, um gênero textual genuinamente virtual. Analisarei dois textos extraídos de páginas gerenciadas em inglês na rede social Instagram: *Body diversity* e *Men of manual*. Ambas as contas abordam o empoderamento de gênero (feminino e masculino, respectivamente), assim como a diversidade dos corpos.

Embora o Instagram seja uma rede social majoritariamente imagética, outras modalidades textuais (auditiva e linguística, por exemplo) estão presentes nela. Os critérios de seleção dos dois textos analisados tiveram essa peculiaridade como fator relevante para que fossem escolhidas. No *post* extraído da página *Body diversity*, as modalidades visual e linguística aparecem dispostas ao mesmo tempo. No segundo caso, a imagem aparece como recurso principal, enquanto sua legenda é disponibilizada para leitura apenas quando o usuário clica sobre a fotografia elencada no mural da página *Men of manual*. A variação entre ambos

¹ O uso do termo “sala” neste artigo não se limita a uma construção arquitetônica limitada por quatro paredes, uma porta e algumas janelas. Partindo do princípio da aprendizagem ubíqua e tendo como amparo as redes, as salas de aula (de língua inglesa) podem ser qualquer lugar, a qualquer momento.

os textos ocorreu de maneira proposital, uma vez que almejo demonstrar como ao separar uma modalidade da outra, um mesmo texto pode acarretar leituras distintas.

O corpo-objeto da hipermodernidade

No segundo semestre do ano de 2019, a administração da rede social *Instagram* anunciou uma fase de testes para uma nova alteração no seu formato interacional. Os *likes*, um dos motores da lógica que predomina no âmbito da socialização virtual, serão ocultados e sua visualização ficará disponível apenas para o proprietário da conta². Em uma nota oficial emitida pela empresa foi dito que:

Não queremos que as pessoas sintam que estão em uma competição dentro do Instagram e nossa expectativa é entender se uma mudança desse tipo poderia ajudar as pessoas a focar menos nas curtidas e mais em contar suas histórias (JORNAL O GLOBO, 2019, p. 1).

A medida tomada pelo proprietário dessa rede social e um dos criadores do *Facebook*, Mark Zuckerberg, parece ser endereçada aos usuários que dedicam as suas contas à ostentação de um padrão de vida luxuoso e, aparentemente, desejado pelas pessoas que as seguem e curtem seus registros. Ressalto aqui que o uso da palavra “aparentemente” não corresponde a um eufemismo, mas, de fato, diz respeito a uma incerteza. Rojo e Barbosa (2015) lançam mão desse ceticismo ao questionar o significado de milhares de curtidas numa publicação online que trazia o seguinte título: Maioria diz que mulher com roupa curta ‘merece’ ser estuprada, diz Ipea. A ausência de parâmetros concretos para definir a equivalência de uma curtida em uma interação fora do meio virtual abre espaço para possíveis interpretações que perpassam a própria literalidade de regozijar-se diante do que foi compartilhado na rede, mas que também podem remeter a um ato de solidariedade, ao desejo de participar de uma promoção gratuita, declarar apoio moral, sinalizar que uma mensagem foi assimilada ou, inclusive, retribuir um *like* de outro usuário.

O último caso é, no cenário que aqui abordo, um dos mais relevantes. As autoras que mencionei no parágrafo anterior exploram a ideia de hipermodernidade como uma extensão radical de ideais trazidos pelo pensamento moderno, tais quais desenvolvimento técnico-científico, economia de mercado e extensão da lógica individualista. Outro ponto que merece destaque nessa discussão feita por Rojo e Barbosa (2015) diz respeito à falência das

² A alteração será testada em dispositivos iOS e Androids e não atingirá todos os usuários do Instagram.

metanarrativas. As tentativas de soluções coletivistas para os problemas ditos universais, assim como o sacrifício da vida presente vislumbrando um futuro melhor já não se sustentam na atualidade, ao passo que as conquistas e adventos tecnológicos trouxeram pontos positivos ao mesmo tempo em que potencializaram problemas nos âmbitos da igualdade e justiça social. A internet, outrora pensada como um espaço de acesso livre e compartilhamento de conhecimento proporciona as brechas para investidas neoliberais.

Nas palavras de Harvey (2008, p. 1):

o neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio.

Tomando como base as palavras do pensador britânico, é possível compreender que em meio à lógica descrita acima, aquelas e aqueles que não dispõem de uma mercadoria para comercializar, transformam seus próprios corpos em objetos de consumo. Nesse ponto, retomo à baila o anúncio do experimento do Instagram em relação à ocultação de *likes*. Na nota disponibilizada pela rede em questão, há a confirmação por parte de seus administradores de que a manutenção de uma esfera de positividade é um compromisso assumido pela empresa. Han (2017) apoia-se em Walter Benjamin para refletir sobre as coisas que servem ao culto e destaca que, segundo o filósofo alemão, aquilo que é cultuado tem seu valor pelo simples fato de existir, sendo desnecessária a sua exposição. Recorrendo então a uma analogia com a pornografia, Han subverte a noção de positividade, a mesma que é compartilhada pelo Instagram, para reivindicar que no contexto atual, as coisas precisam ser expostas para ser. Logo, a argumentação que o autor coreano utiliza não diz respeito necessariamente à conotação sexual, ainda que esta possibilidade não esteja descartada. Em suma, na sociedade da transparência haniana o indivíduo não precisa ser, basta que pareça; para que atinja um padrão de excelência nessa exposição, o indivíduo explora a si próprio.

Nessa etapa do artigo, concedo a mim mesmo o direito de estranhar a ação do Instagram. A atual fase de desenvolvimento da *web* é identificada pela numeração 3.0. Na sua primeira faceta, *web* 1.0, o acesso à internet era restrito, praticamente vedado ao consumo de informações limitadas. Na sequência, a *web* 2.0 permitiu a interação entre usuários e modificou a dinâmica das relações de modo que as pessoas produziam conteúdos e as redes sociais se estabeleceram. A *web* 3.0, regida por algoritmos, tem como característica a antecipação de serviços e temas de interesse de quem navega na grande rede. Nela, há a consolidação do

usuário como um consumidor cuja busca almeja o prazer, antes mesmo da rivalização com o outro (LIPOVETSKY apud ROJO; BARBOSA, 2015). Se o prazer está acima da rivalidade entre os usuários e seus corpos-objetos em exposição, ocultar os *likes* não seria uma forma de negatar a experiência dos influenciadores digitais em detrimento daqueles que não têm uma mercadoria a vender?

Antes de ser implementado em outros países o teste de ocultação de curtidas foi feito no Canadá. À época do seu lançamento, um assessor de imprensa do Instagram foi questionado pelo *website TechCrunch* a respeito dessa medida e suas possíveis implicações para os *digital influencers*⁰, sua resposta foi:

Nós entendemos que isso é importante para muitos produtores de conteúdo, e enquanto esse teste está em estágios exploratórios, nós estamos pensando em formas que eles possam comunicar seu valor para as suas marcas parceiras (INSTAGRAM apud CONSTINE, 2019, p. 1)³.

O excerto acima corrobora o que mencionei anteriormente em relação ao que Harvey (2008) destaca no que concerne ao neoliberalismo. O Instagram enquanto empresa alega estar preocupado com a sanidade mental de seus usuários, assumindo funções que antes caberiam ao estado mas mantendo em torno delas uma conduta travestida de filantropia (OLIVEIRA, 2019). Em contrapartida, a dinâmica de associação entre aqueles corpos-objetos e as empresas que as financiam seguem inabaladas e, inclusive, passarão por reformulações para atender ao novo contexto. Os indivíduos cujos corpos não atendem às normas de exposição da rede estão agora cobertos pela proteção do estado livre e com um adendo a mais: podem continuar a desaparecer de si nos outros. Essa ideia abordada por Le Breton (2018) aborda a fuga de si ao aderir a seitas e sustentar-se no fundamentalismo religioso.

A impossibilidade de ser o Outro que se admira por não poder habitar o seu corpo ativa a fragmentação da identidade, de modo que a coerência entre elas não é um pré-requisito. Wilber apud Zacchi (2016) reforça a ideia de que a religião pode ser lida de várias formas, inclusive contraditórias entre si. Em uma delas o autor entende o envolvimento religioso como a atribuição de sentido, o que pode envolver qualquer aspecto da vida, até mesmo aqueles que estão desvinculados da noção de crença e fé no sentido espiritual. Em outras palavras, pessoas que não dispõem dos recursos necessários para adentrar ao jogo das exposições (sejam eles financeiros, estéticos e/ou simbólicos) ainda assim podem se manter no jogo, admirar, seguir, viver a vida do outro e ali encontrar algum sentido para suas ausências. Resta ainda dar conta

³ Todas as traduções presentes neste artigo são de minha responsabilidade.

dos indivíduos que não adentram a essa polarização. Se a elas/eles não cabe um lugar nessa disputa, é possível subentender que manter-se indiferente ao impasse em nada altera suas condições atuais, seja pela manutenção de privilégios ou mesmo pela escolha voluntária de manter-se alheio ao cenário virtual, o que, reitero, pode equivaler ao processo de não-ser.

Na hipermodernidade, as tentativas de projetos coletivos e politização perdem espaço para o culto aos belos corpos-objetos, corpos esses que transcendem a limitação física para engajar-se no livre mercado. Nesta seção, optei por um viés mais filosófico para refletir sobre a condição neoliberal que perpassa a noção de corpo em meio à uma guinada tecnológica. Na sequência deste artigo adentrarei ao gênero textual surgido na web 2.0 e tomarei algumas das reflexões abordadas até aqui como ponte para ampliar as noções de corpo por meio da linguagem tendo como norte as aproximações com a educação, mais especificamente o aprendizado de língua inglesa.

Leituras incompletas

Na minha dissertação de mestrado dispus-me a enveredar pelos caminhos da filosofia da linguagem em alguns momentos buscando entender a contribuição da performatividade na relação neoliberal estabelecida pelo Manchester United, um clube cujo modelo de gestão serve de referência no futebol global, com seus torcedores, de modo a se manter sempre em posição hegemônica (OLIVEIRA, 2019). Para traçar esse perfil performativo, elaborei um histórico que partia da primeira menção do termo pelo filósofo inglês John Austin até chegar aos dias atuais em que esse conceito passou por várias releituras e se ampliou através das ideias de Butler (2017a). Basicamente, entende-se por performance na leitura da intelectual norte-americana uma ação isolada cujas bases de identificação se sustentam por condições já pré-determinadas pelo contexto em que ela acontece.

A performatividade, por sua vez, dialoga diretamente com a criatividade. A repetição de performances traz consigo a possibilidade derridiana da repetição pela diferença (LOXLEY, 2007). Assim, a cada novo ato, outros itens podem ser acrescentados e/ou retirados, reinventando as formas de ser. No âmbito da linguística aplicada, Pennycook (2004) adverte a comunidade acadêmica sobre uma virada somática na linguística, algo sobre o qual também tratei em minha dissertação. O autor ressalta que a ênfase das ciências sociais tem atingido cada vez mais o corpo e, sendo a linguagem o meio pelo qual se elabora a argumentação nos diálogos, não caberia à linguística aplicada manter-se alheio a esse debate. Em linhas mais simplistas, o corpo fala e precisa ser lido.

A performatividade tem se tornado, portanto, mais que um objeto de pesquisa na minha trajetória acadêmica, ela ocupa, sobretudo, lugar primordial na minha práxis como professor e dialoga constantemente com os recursos e fenômenos que a hipermodernidade oferece. Nesse percurso, reservo à imagem um lugar de destaque no que diz respeito ao uso de gêneros textuais na sala de língua inglesa (OLIVEIRA, 2018). Além disso, a perspectiva de compreender o outro a partir de uma leitura de si próprio (MENEZES DE SOUZA, 2011) abriu horizontes para que se tornasse possível a concepção de um ambiente educacional focado na aprendizagem de uma língua adicional em que a gramática seja um elemento adicional, mas não o motor primário para uma discussão que possa contemplar a amplitude da linguagem.

Essas palavras introdutórias dão a tônica para o que está por vir, apenas algumas leituras que miram os corpos e suas diferenças. Ao estabelecer uma distinção entre pedagogia crítica e letramento crítico, Jordão (2013) entende a primeira categoria como uma superação das limitações da ideologia para transformar o sujeito em um indivíduo capaz de se sobressair aos bastidores da informação. Há nessa concepção a presença do pensamento freireano de conceder autonomia aos aprendizes e libertá-los da opressão. O professor ocupa a posição do corpo central, dotado do conhecimento e responsável por resgatar os aprendizes. Por outro lado, o letramento crítico lida com a incompletude, a noção de que o conhecimento é parcial e necessita de outros olhares e outros saberes para se fazer completo.

Assim, começo a problematização que proponho aqui através da imagem adiante:



Figura 1 - Promovendo a obesidade / Existindo como uma pessoa gorda.

O primeiro post analisado foi compartilhado em 2017 pela página *Body Diversity*. Nele, a mesma fotografia aparece disposta duas vezes paralelamente uma a outra, porém balões de textos e conteúdos distintos são disponibilizados como representações das falas emitidas pela pessoa fotografada. A primeira coluna tem como aparato linguístico central o uso da forma imperativa da linguagem: Sentido-se triste? Coma! Depressiva? Coma! Triste? COMA!.

Logo em seguida outro balão traz a seguinte mensagem: nunca levante e seja ativa! Deitar na cama o dia todo e todo dia é a chave para a saúde! Como conclusão dessa primeira etapa, um quadro final apresenta um resumo do que foi apresentado: Nunca esqueça de SEMPRE excluir frutas e vegetais e qualquer outro grupo alimentar (além de carboidratos) da sua dieta!!

A segunda coluna resume-se a apenas um balão e um quadro para sintetizar a ideia abordada. Na representação do que está sendo dito pela pessoa fotografada lê-se: Sou gorda. Não promovo a obesidade no entanto. Uma coisa não se iguala à outra. Por fim, o post é resumido por esta ideia:

estou em recuperação por um transtorno alimentar e não torno pública minha jornada em termos de encontrar um peso saudável para mim mesma porque isso é informação privada. Também tenho um amplo acompanhamento de outras pessoas em recuperação e me recuso a romper com o progresso delas para prová-los que estou indo bem. Não preciso provar nada para vocês.

O post compartilhado pela página *Body diversity* segue um padrão didático e pretende atingir a quem lê por meio de uma linguagem simples. Em alguns momentos, o exagero chega a ser uma ferramenta válida para se fazer compreensível. É esse o caso quando uma alimentação rica em carboidratos e que negligencie outros grupos alimentares essenciais para uma dieta balanceada é sugerida como fórmula para atingir um padrão ideal de saúde. A mensagem dessa postagem surge como resposta a um discurso social que associa a magreza, um elemento estético, aos índices que apontam um funcionamento otimizado das funções vitais do organismo. Essa crença, oriunda do senso comum, restringe ao campo visual, ou seja, ao corpo que se vê, a conclusão determinista em torno das condições reais do indivíduo. Assim, a sua história e suas particularidades são minimizadas em detrimento da manutenção de um núcleo em torno da normatividade dos corpos.

Num segundo momento, a reformulação do discurso traz à tona elementos até então desconhecidos que parcialmente explicam a obesidade da pessoa apresentada na imagem. Seria, no entanto, necessária essa explicação? O ato de explicar, já não seria uma confissão de culpa? Adiante no *post*, o discurso anunciado aponta para o campo da vida privada e ressalta aquilo

que não precisa ser dito, mas que está exposto no texto. Ao corpo não-normativo, falar de si torna-se, sutilmente, um imperativo social (BUTLER, 2017b). É preciso justificar aquilo que se estabelece injustificável pela normatividade.

Na linha de raciocínio do ponto que sustento no parágrafo anterior, tomando como base a filósofa norte-americana, o corpo que fala de si, ao mesmo tempo em que ostenta uma narrativa individual, também fala do Outro por ser incapaz de narrar-se sozinho. A vida em comunidade exige do indivíduo a inserção em grupos e a organização, diante das interpelações, de um relato pessoal. A impossibilidade de contar nossa própria história fora de um eixo pré-determinado de performances anteriores a nós mesmos aponta para um corpo, um “Eu” que não se reconhece na totalidade e necessita de outros para se identificar.

Logo, novos estranhamentos no campo das identidades podem emergir. A mulher disposta na imagem é branca, o que no âmbito da identidade racial pode levantar dúvidas ao grau de representatividade que a página traz à tona em relação aos corpos femininos. Se por um lado a gordofobia é posta em xeque, estaria o corpo fotografado contribuindo para a manutenção de outros aspectos da normatividade social? A provocação que trago nesse momento lida, uma vez mais, com a noção de incompletude dos textos. Ao acessar a página *Body diversity*, é possível visualizar uma diversidade na representação dos corpos femininos que permite representações amplas sobre temas variados tais quais acessibilidade, raça e inclusão⁴. Se num primeiro momento o texto isolado pode promover uma noção de rivalização entre grupos identitários, ao ampliar o campo de visão para a página como um todo um novo horizonte se abre para romper com a lógica que busca sobrepor uma opressão à outra (RIBEIRO, 2019). Dessa forma, o relato de si trazido pelo corpo apresentado no *post* é uma forma de quebrar comportamentos de não-responsividade coletiva, algo comum nas relações hipermodernas de exaltação do eu-corpo, para, a partir disso, enxergar outros corpos possíveis.

A discussão que levanto nas linhas prévias abrem o espaço para o segundo *post* analisado e compartilhado pela página *Men of manual* de acordo com a figura 2:

⁴ O mural completo da página pode ser visualizado em: <https://www.instagram.com/bodydiversity/>.



Figura 2 – Homens que subvertem o manual.

Ao contrário da postagem anterior, o conteúdo compartilhado pela página *Men of Manual* reproduzida neste artigo é composto praticamente em sua totalidade pela modalidade imagética. O recurso linguístico não está descartado no gênero textual em questão, porém só é utilizado na função de legenda, o que significa que essa modalidade ocupa lugar secundário no contexto abordado. Em resumo, a imagem isolada é um texto autônomo cuja interpretação inicial pode ser modificada após a leitura conjugada imagem/legenda. Numa tradução livre para o português, o nome da página significa homens de manual, o que sugere uma padronização das práticas e, conseqüentemente, dos corpos masculinos para inserirem-se no padrão de normatividade do que ser homem possa significar.

A uniformização dos homens apresentados na imagem está presente, portanto, no uso de uma vestimenta comum a todos. A forma de alinhamento não-retilíneo em que estão dispostos na fotografia, por outro lado, é simbólica para ressaltar a impossibilidade de limitá-los e categorizá-los numa sequência lógica e progressiva de masculinidade, algo que a individualidade de seus corpos vem a ratificar. Há nesse texto a presença masculina em medidas diversas, raças e etnias diferentes, idades discrepantes e características individuais. Enquanto no *post* anterior a união entre a modalidade linguística e a imagética representaram um corpo apenas, na fotografia atual vários outros ganham notoriedade. Em contrapartida, os balões com enunciados sobre a condição social daquele corpo apresentado na figura 1 permitiu uma leitura do indivíduo para além do recorte de tempo que a imagem oferece. Na figura 2, ainda que haja a presença da modalidade linguística em formato de legenda, há uma ocultação das histórias desses corpos individuais ao passo que uma conotação coletiva e identitária ganha nexos.

Novamente, a parcialidade de significados oferecida pelo texto se remete aos olhos de quem vê e todas as limitações, hábitos, idiosincrasias e particularidades dos contextos que cercam o sujeito leitor. Uma busca rápida na página permite encontrar fotografias individuais das mesmas pessoas representadas na figura 2. Nas legendas desses textos imagéticos, os corpos que já falam por conta própria tiveram também espaço para registrar por escrito partes de suas histórias. A terceira pessoa da esquerda para a direita (figura 2) chama-se Kenny Ethan Jones, um modelo e ativista transexual para quem: o Gênero não existe em um lugar isolado, cada pessoa é diferente. Então, como pode uma pessoa classificar o que a masculinidade significa para todo homem? É impossível (MEN OF MANUAL, 2019).

Embora, ao apresentar-se como um homem transexual Kenny ressignifique a ideia de masculinidade valendo-se da performatividade, por atuar como modelo, ele é submetido novamente a performances ancoradas numa normatividade que exige do indivíduo a apresentação visual de si mesmo em consonância com os discursos que vinculam aos corpos atléticos a imagem que se espera do padrão de beleza masculina. Modelos *plus size* seriam um caso de exceção à essa regra, ainda que encontrem no ambiente de trabalho outros requisitos corporais que precisem contemplar.

Considerações finais

Neste artigo não tive como propósito principal discutir as minúcias pertinentes aos meios pelos quais as páginas *Body diversity* e *Men of manual* representam os corpos que visibiliza, embora seja relevante estar atento para a manutenção de discursos que se deslocam ainda do centro para as margens e cercadas por preceitos neoliberais. Na sala de aula de línguas, discussões dessa magnitude podem ser trabalhadas para um entendimento da prática educacional como algo que transgride os limites do conteúdo pré-formatados.

É possível que a leitora/ o leitor chegue à iminência do fim deste artigo com a sensação de que não discuti caminhos de ação para a docência da língua inglesa. Numa época em que discursos convergem para a centralização da aprendizagem no aluno, a necessidade de se reformular a ação docente perpassa por também ressignificar a noção de sala de aula. Há um mundo para além de seus muros onde os eventos acontecem independentemente do que os currículos antecipam.

Ao trabalhar com o gênero textual *post* as habilidades linguísticas e o investimento nas competências comunicativas dos discentes não está sendo marginalizada, no entanto, preciso

assumir que também não ocupam nessa dinâmica papel de protagonismo. Para que os corpos atinjam suas potencialidades, é preciso que antes lhes sejam garantidos o direito a ser. Não almejo com este texto apontar caminhos irrefutáveis e soluções universais para os problemas que afligem os contextos educacionais em suas mais variadas facetas. Proponho, todavia, a reflexão como rota para uma práxis que problematize os olhares incompletos de si para si e de si para o Outro que também sou eu. Na gramática dos corpos há muitas exceções, mas a regra é deixar que seja.

REFERÊNCIAS

- BODY DIVERSITY. **Believe what you want about me but I'll keep existing as a fat person and keep rolling my eyes at your insensitive comments disguised as "concern"**. 22 março 2017. Instagram: bodydiversity. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BR8f5DzhZ64/>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Civilização brasileira: Rio de Janeiro, 2017a.
- BUTLER, J. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: autêntica, 2017b.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- HAN, B. **Sociedade da transparência**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- CONSTINE, J. **Instagram officially tests hiding Like counts**. Techcrunch, 2019. Disponível em: <https://techcrunch.com/2019/04/30/instagram-hidden-like-counter/>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco. In: ROCHA, C. H; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- JORNAL O GLOBO. Instagram inicia testes para ocultar número de curtidas em publicações da rede social. 2019. Disponível em: https://oglobo.globo.com/economia/tecnologia/instagram-inicia-testes-para-ocultar-numero-de-curtidas-em-publicacoes-da-rede-social-23813480?fbclid=IwAR311eT-aar3fxioHdkfJI9e-cQEkkJlhph8_wVc6zGAVsm6dH_ukhEWvdc. Acesso em: 20 jul. 2019.
- LE BRETON, D. **Desaparecer de si: uma tentativa contemporânea**. 2018.
- LOXLEY, James. **Performativity**. Nova York: Routledge, 2007.

MEN OF MANUAL. Today marks the first day of Mental Health Awareness Week. With this year's theme focusing on body image - aka how we think and feel about our physique - we figured showing a diverse range of awesome guys would be a perfect way to kick things off. London, 13 maio 2019. Instagram: menofmanual. Disponível em: <https://www.instagram.com/menofmanual/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma definição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F.; ARAUJO, V. A. **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas.** Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 128-140.

OLIVEIRA, J. J. A. **Letramento visual, produção escrita e língua inglesa: se fala sobre tudo na aula, até inglês!**. Conexões, ciência e tecnologia, Fortaleza/CE, v.12, n. 2, p. 28 - 34, nov. 2018.

OLIVEIRA, J. J. A. **Futebol, performatividade e neoliberalismo: reconfiguração identitária do Manchester United diante do mercado.** 2019. 109f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

PENNYCOOK, A. **Performativity and language studies.** Critical inquiry in language studies: an international journal, 1(1), 2004, p. 1-19.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala.** São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J.. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola, 2015.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ZACCHI, V. J. **A enxada e a caneta: linguagem e cultura na construção da identidade do sem-terra.** São Paulo: Humanitas; FAPESP, 2016.

A TEMÁTICA DA COVID-19 EM ABORDAGENS DIALÓGICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Islane Rafaele Rodrigues França¹

Mestra em Linguística, Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Silvio Nunes da Silva Júnior²

Doutorando e mestre em Linguística, Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

RESUMO: Dentro da perspectiva da Linguística Aplicada e da concepção de língua/linguagem trazida pela Teoria Dialógica da Linguagem, este trabalho procura expandir os horizontes do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa em abordagens dialógicas, tendo como temática central a problemática da Covid-19 e a necessidade de os professores recorrerem ao ensino remoto no Brasil. A discussão evidenciou que os processos de reflexão sobre a prática entregam ao professor subsídios relevantes para o trabalho com a língua portuguesa numa perspectiva linguístico-discursiva.

PALAVRAS-CHAVE: Reflexão. Trabalho. Perspectiva Linguístico-Discursiva.

ABSTRACT: Within the perspective of Applied Linguistics and the conception of language brought by the Dialogical Theory of Language, this work seeks to expand the horizons of teaching and learning Portuguese in dialogical approaches, having problem as its central theme Covid-19 and the need for teachers to use remote education in Brazil. The discussion showed that the processes of reflection on practice provide the teacher with relevant subsidies for working with the Portuguese language in a linguistic-discursive perspective.

KEYWORDS: Reflection. Job. Linguistic-Discursive Perspective.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A área da Linguística Aplicada, com vistas ao seu caráter reflexivo e propício a processos de desaprendizagem (FABRÍCIO, 2008), nos coloca num lugar social que estimula uma diversidade de construções de sentidos no que diz respeito às temáticas que

¹ Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Sesi/ Senai - Unidade Integrada Carlos Guido Ferrário Lobo. Membro do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/CNPq/UFAL). E-mail: islanerrf@gmail.com

² Doutorando e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Professor substituto da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL). Membro do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/CNPq/UFAL) e líder do Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas (GENA/CNPq/UNEAL). E-mails: junnyornunes@hotmail.com / silvionunesdasilvajunior@gmail.com

circulam pelas práticas sociais e no que se refere aos acontecimentos da sala de aula de língua portuguesa. A Linguística Aplicada que, além disso, possui a caracterização de transdisciplinar, por, na visão de Leffa (2001), ter enfrentado barreiras disciplinares para se estabelecer como campo autônomo de conhecimento, vem sendo arena de encontro entre vozes que defendem a necessidade de o ensino de línguas girar em torno de abordagens dialógicas (SILVA JÚNIOR; SANTANA, 2020; SOUTO MAIOR; SOUZA, 2018).

De acordo com Silva Júnior e Santana (2020, p. 288), a “abordagem dialógica não se concebe como uma proposta pronta e imóvel que objetiva levar professores e alunos a segui-la e, por consequência, construir formas reflexivas instantaneamente”. Nesse sentido, a abordagem dialógica é fruto de movimentos de reflexão e ação do professor acerca da sua sala de aula, o que engloba a diversidade de objetos de ensino, diretrizes curriculares e sujeitos com as mais variadas formações socioideológicas, o que é comum numa sociedade mista e descentralizada.

Um fator importante para se pensar na formação do professor para o desenvolvimento de abordagens dialógicas de ensino é a concepção de linguagem (GERALDI, 1984) que esse sujeito carrega da sua formação inicial e pode moldar no decorrer de sua atuação profissional. Nesse sentido, defendemos que, para se pensar na amplitude da linguagem no ensino de língua portuguesa, a Teoria Dialógica da Linguagem, representada pelos escritos do chamado Círculo de Bakhtin, oferece subsídios relevantes para formar professores reflexivos e cientes de seus papéis na construção contínua de conhecimentos linguístico-discursivos em sala de aula.

Sob essa ótica, este trabalho procura apresentar alternativas práticas no seio de abordagens dialógicas de ensino da língua portuguesa, principalmente no que diz respeito ao ensino fundamental II e ao ensino médio. Logo, como temática para nortear o caráter propositivo das nossas reflexões, elencamos a problemática mundial da Covid-19, que surgiu entre o segundo semestre de 2019 e o primeiro de 2020 e vem provocando mudanças drásticas nas práticas sociais nas diversas áreas de atuação dos sujeitos, a exemplo da necessidade de ensino remoto em instituições públicas e privadas. Para tanto, as discussões são subdivididas, além das considerações iniciais e finais, nos tópicos: dialogismo e abordagem dialógica de ensino; e caminhos práticos: possibilidades de trabalho com a temática em sala de aula.

DIALOGISMO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A Teoria Dialógica da Linguagem representa, atualmente, um construto teórico-filosófico que adensa em diferentes áreas com a compreensão de língua viva (VOLÓCHINOV, 2017) e, por consequência, concreta e dinâmica nas interações sociais (BAKHTIN, 2011). Os conceitos formulados nos escritos do chamado Círculo de Bakhtin nos dão sustentação para os nossos posicionamentos sobre língua/linguagem e em relação ao ensino de língua portuguesa, que é, sobretudo, uma prática social de constituição de sujeitos pela linguagem. Nessa perspectiva, as reflexões aqui desenvolvidas procuram articular as noções de discurso e compreensão responsiva ativa com a temática do ensino de língua portuguesa, buscando aparato, ainda, em Zozzoli (2002, 2012), no que diz respeito à noção de produção responsiva ativa.

Para Bakhtin (2011, p. 272), a “fala pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes, com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Nesse contexto, compreendemos que Bakhtin (2011) coloca os termos discurso e enunciado numa direção semelhante, ou seja, o autor por vezes denomina enunciado o que em outras situações chama de discurso. O que Bakhtin (2011) deixa claro em cada uma dessas retomadas é que a forma da língua não é suficientemente potente para ser caracterizada como enunciado/discurso.

Nessa conjuntura, é preciso que se leve em consideração o papel do outro nas interações discursivas, uma vez que a ponte estabelecida entre o locutor e o interlocutor é decisiva no processo em que a forma da língua passa a ser discurso. A esse respeito, Faraco (2009, p. 84) traz a reflexão sobre a heterogeneidade discursiva que permeia as práticas sociais. O autor argumenta que

Como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques. O mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonância e dissonância; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir.

Faraco (2009) evidencia que o sujeito da linguagem está sempre em processo de constituição e, por estabelecer elos dialógicos com diversos outros sujeitos, a sua constituição vai estar sempre em movimento. Nessa perspectiva, a heterogeneidade

discursiva não significa que tudo o que o sujeito escuta, ler e compreende vai ser acrescido positivamente nas construções de posicionamentos e pontos de vista. De modo mais amplo, a heterogeneidade discursiva revela que o sujeito, com sua consciência psíquica, absorve e coloca em choque os discursos dos outros com os que já integram a constituição de si. É nesse momento que a compreensão vai gerar a posição positiva, relativa, negativa etc. Os horizontes discursivos, como se pode perceber, não são limitados e não se manifestam somente pela linguagem falada ou escrita. O gesto e o conteúdo verbo-visual estão incluídos nessa ampla dinâmica.

Bakhtin (2011, p. 262) pondera, também, que todo discurso está inserido em um gênero. Os gêneros do discurso são caracterizados como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”. Eles são estáveis por não serem estanques nas interações discursivas e por acompanharem o desenvolvimento da sociedade. Diante do caráter móvel do discurso, Volóchinov (2017) afirma que “o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra”. Nesse contexto, a interação discursiva nunca vai ser povoada apenas de forças internas. O mundo exterior precisa ser levado em consideração, pois é a partir do contato com o outro que o sujeito produz seu discurso e, por ele, evidencia suas construções ideológicas. Em outros termos, “O papel dos *outros* para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande” (BAKHTIN, 2011, p. 301, grifo do autor).

Ademais, a Teoria Dialógica da Linguagem, por tomar a seriedade e a complexidade que envolve a prática e a interação discursiva, promove uma discussão sobre a compreensão do sujeito, destacando que ela sempre é responsiva ativa. Segundo Bakhtin (2011, p. 272),

toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante [enunciador] está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.

Bakhtin (2011) acredita que a compreensão vai ser sempre responsiva ativa devido a singularidade da formação ideológica de cada sujeito da linguagem. Distante de concepções de linguagem que indiquem a necessidade de a interação partir sempre do mesmo pressuposto, Bakhtin (2011) argumenta que as compreensões de dois sujeitos nunca serão iguais. Elas vão sempre apresentar diferentes graus de ativismo, pois, de modo algum, pode haver compreensão passiva. A prática de reprodução de um discurso, como, em sala de aula,

pode ocorrer na transposição do discurso falado no discurso escrito, é caracterizada como uma compreensão responsiva ativa de menor grau. Ou seja, mesmo que exista uma prática de reprodução, o sujeito admite ideologicamente a ausência de um posicionamento crítico próprio e acaba reproduzindo o discurso do outro conscientemente.

Além disso, a compreensão responsiva ativa pode ter um efeito que Bakhtin (2011, p. 271-272) nomeia retardado.

É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (alguns gêneros discursivos foram concebidos apenas para tal compreensão, como por exemplo os gêneros líricos), mas isso, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde o que foi ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte.

O efeito tardio da interação discursiva é comum, principalmente em contextos de ensino e aprendizagem. A interação não se finda no momento em que um locutor se dirige a um interlocutor, uma vez que o discurso lido ou ouvido em um determinado momento da vida pode passar a fazer mais sentido em um outro tempo cronológico. Nesse sentido, é preciso que esses conceitos estejam preexistentes em situações de ensino e aprendizagem de línguas para que não haja práticas excludentes em decorrência de compreensões responsivas ativas em menor grau e de respostas de efeito tardio ou retardado.

Para pensar mais enfaticamente nesses casos, Zozzoli (2002) defende a importância de se tomar como base a noção de produção responsiva ativa. A produção responsiva ativa ocorre quando, após um momento de produção discursiva em sala de aula, o professor estabelece movimentos interlocutivos com os alunos, possibilitando um aprofundamento maior do sujeito para com a sua produção, e, posteriormente, a produção de um novo texto. Esse processo dialógico pode revelar práticas significativas para o trabalho pedagógico com a língua portuguesa em sala de aula, entregando ao professor possibilidades de desenvolver abordagens dialógicas de ensino.

CAMINHOS PRÁTICOS: POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM A TEMÁTICA EM SALA DE AULA

No contexto da pandemia em que a nossa sociedade se insere com maior ênfase a partir do primeiro semestre de 2020, um dos grandes desafios que se instalou para boa parte dos professores foi não somente o fato das aulas passarem a acontecer de forma remota, mas também o desafio de efetua-las significativamente. Nesse sentido, tomando como base a perspectiva dialógica de ensino, podemos considerar que a temática “Covid-19” se apresenta como uma possibilidade para que as aulas de línguas se relacionem com temas atuais de discussão, permitindo ao professor, que trabalha pautado na perspectiva dialógica, perceber as compreensões responsivas ativas (BAKHTIN, 2011) dos alunos em relação ao contexto em foco. Logo, neste tópico, apresentamos propostas de trabalhos baseados nos desdobramentos da temática da Covid-19.

Em 1º plano destacamos os *memes*, visto que está sendo possível perceber uma criação infinita de conteúdos relacionados ao contexto da pandemia. Vale ressaltar que esses *memes*, em uma perspectiva linguístico-discursiva, podem ser interpretados à luz da discussão de Zozzoli (2016), a qual propõe a noção de enunciado-acontecimento-tema. Atrilando essa noção à nossa realidade, podemos reinterpretá-la do seguinte modo: *a priori* temos um acontecimento, no caso, a pandemia; esse acontecimento está inserido em um tema, no caso, a Covid-19; e, conseqüentemente, temos enunciados que surgem a partir dele. Ou seja, esses enunciados integram os *memes* que viralizam e são compreendidos das mais diversas formas.

“Fica em casa”, “Fique em casa ou dance com a gente”, “Saudades, né, minha filha?”, são alguns dos exemplos dos mais diversos *memes* que circulam de forma massiva nas redes sociais e nas mídias em geral. Mas a questão é: de que forma poderíamos levá-los para as aulas de língua portuguesa? Com caráter propositivo, apresentamos o enunciado do *outdoor* a seguir, que foi instalado nas ruas de Santos, interior de São Paulo, pela empresa PS Media, que é especialista em planejamento e execução de mídia em *outdoors*.

Figura 1: *Outdoor* em Santos sobre o coronavírus.



Fonte: <https://veja.abril.com.br/blog/radar/empresa-de-outdoors-entra-na-campanha-contra-o-virus-fique-em-casa/>

Com letras grandes para destaque, o *outdoor* expressa a mensagem: "Eu tô aqui porque sou um *outdoor*. E você, tá fazendo o que na rua?". Abaixo, com letras de fonte menor, ainda se lê: "Todos ~~juntos~~ separados contra o coronavírus", com a palavra "juntos" riscada. Como é possível perceber, o *outdoor* faz alusão ao contexto da pandemia e implicitamente ao enunciado "Fica em casa", fato que pode servir como pretexto para o desenvolvimento de uma aula.

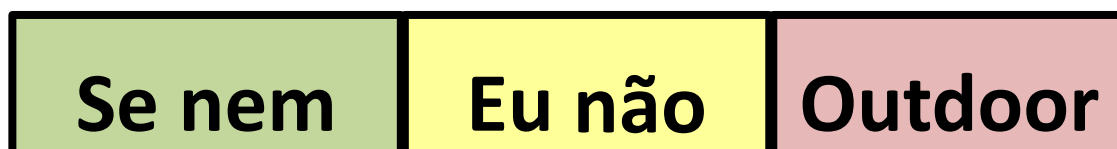
Inicialmente, o professor poderia explorar as compreensões responsivas ativas (BAKHTIN, 2011) dos alunos por meio de algumas provocações, como, por exemplo: *A qual contexto o anúncio se relaciona?* É até importante que o professor leve o aluno a perceber que ele só compreende que o anunciante está alertando a população para os riscos de sair de casa por causa do vírus, pois ele, além de estar vivenciando o contexto que motivou a produção do cartaz, também está envolvido por vozes sociais que reforçam essa compreensão. Assim, são as vozes alheias que contribuem nesse e para esse processo de responsividade. O sujeito, às vezes sem perceber, resgata vozes de outras pessoas e de outras instâncias e, a partir disso, formula suas próprias concepções. Afinal, estamos em uma esfera dialógica, e, como afirma Bakhtin (2011, p. 210),

não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo.

Além disso, o professor ainda pode provocar o aluno a pensar que se esse mesmo *outdoor* for mostrado daqui a 30 anos a uma criança, é muito provável que ela não compreenda o contexto, uma vez que, por não ter conhecido/ vivido o momento histórico, ela não resgata vozes alheias (BAKHTIN, 2011) dessas instâncias para compreender ativamente. Certamente, as compreensões de outros sujeitos, em outros espaços-tempos, serão outras, e associadas, talvez, ao momento em que eles estejam vivenciando, já que um enunciado pode ser ressignificado. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 210),

em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.

A compreensão de um sujeito em outro espaço-tempo deia evidenciada a impossibilidade de mortalidade de uma temática travada no seio do diálogo que se estabelece nas práticas sociais. Após a provocação mencionada, o professor pode, ainda, trabalhar com a questão dos efeitos de sentidos, perguntando aos alunos qual é o sentido que o anunciante pretende atingir, destacando, por exemplo, ao uso da primeira pessoa e a personificação do *outdoor*. Nessa perspectiva, o trabalho de reflexão pode se desdobrar para uma produção responsiva ativa (ZOZZOLI, 2002, 2012), tendo em vista que o professor pode, também, solicitar que os alunos reconstruam o *outdoor*, a fim de possibilitar a ressignificação e a construção de novas compreensões. Para isso, o professor pode iniciar mostrando alguns exemplos, como:



A partir dos exemplos acima, é possível perceber que vários outros caminhos de compreensão podem ser explorados. No primeiro enunciado, pode-se explorar as compreensões acerca do tempo de resistência do vírus nas superfícies; no segundo, os desdobramentos podem se voltar para a questão dos sintomas da doença, bem como se

estender para os colapsos nos hospitais e na saúde pública; e, por fim, no terceiro enunciado, pode-se (re)explorar a importância de ficar em casa.

Nesse sentido, o professor pode destacar que os alunos são os próprios publicitários e sugerir que eles representem esses anúncios em cartolinas, papel A4 e até mesmo no computador. Ademais, a produção pode ir além e se transformar em um vídeo de campanha publicitária para a sensibilização da população. Vale ressaltar que esse tipo de atividade é ancorada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual defende que é preciso

ampliar as possibilidades de participação dos jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, as quais estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de consolidar habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que mantenham os jovens interessados pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e que afetam as vidas das pessoas (BNCC, 2017, p. 510).

Outrossim, propomos também a produção de desenhos, que, embora ainda sejam avaliados de forma preconceituosa³, principalmente por alguns alunos do ensino médio, são importantes no processo de compreensão e de resgate de vozes alheias (BAKHTIN, 2011). Nesse viés, o professor pode solicitar que os alunos representem, por meio de desenhos, o momento em que a sociedade está vivendo e, a partir dos resultados, pode ser feita uma discussão sobre cada representação, para que, posteriormente, produções escritas de contos, crônicas, poesias, ou qualquer outro gênero discursivo possam ser desenvolvidas e compartilhadas entre os alunos. O tipo de atividade e, conseqüentemente, sua complexidade, vai depender do ano/série com a qual se esteja trabalhando. No entanto, ressaltamos que todas as atividades aqui propostas são indicadas para alunos de ensino fundamental II e de ensino médio, considerando que o professor mediador tem a autonomia de adaptá-las de acordo com o nível apresentado pela turma.

Destacamos que as propostas de trabalho com a temática em tela não se esgotam nas que aqui colocamos. Afinal, cada professor, a partir de suas realidades e vivências em sala de aula, tem uma maneira diferente de pensar sobre qual mais bem se enquadra no seu contexto.

³ O desenho é visto, ainda, como passa-tempo por alguns alunos. Inclusive, quando um professor solicita um desenho na aula, muitos interpretam que ele está fazendo aquela atividade para passar o tempo ou porque não se planejou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões propositivas apresentadas neste estudo visam promover novas experiências e construções de sentidos nos contextos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Ações que procurem ir além do papel e da caneta precisam fazer parte da amplitude teórico-prática das ações de ensinar e aprender. No entanto, sabemos que ainda existem alguns entraves, principalmente no que se refere ao momento social em que a temática da Covid-19 ocorre, gerando a necessidade de se recorrer ao ensino remoto.

Logo, é preciso compreender, dentro dessa realidade, que questionários fechados não são a única saída e que os slides não são os únicos veículos para se promover a aprendizagem. Colocar a reflexão na ação, e vice-versa, mesmo que de maneira não-presencial, é necessário, embora saibamos que os professores enfrentam impasses diferentes dentro de suas realidades.

Nessa conjuntura, salientamos o importante papel da escola nesse processo. Ela, numa perspectiva de colaboração com o trabalho do profissional que está envolvido diretamente com o aluno, precisa desengessar a visão sobre o que é ensinar de modo remoto e, ao mesmo tempo, dar autonomia para que o professor de língua portuguesa, dentro das possibilidades que lhes são dadas, desenvolva propostas de atividades que se relacionem com as práticas sociais e ultrapassem as vias estruturais.

Destacamos, ainda, que não estamos desconsiderando a relevância do ensino de questões normativo-prescritivas, até porque o nosso objetivo não foi propor algo utópico ou longe das realidades que conhecemos. O que reiteramos é a importância do destaque para reflexões que motivem o professor a repensar possibilidades de articulação entre o ensino de língua portuguesa e as demais práticas sociais dentro de abordagens dialógicas, que levem em conta o discurso como um fenômeno concreto e o aluno como sujeito híbrido que pode contribuir com a sua própria aprendizagem por meio das compreensões responsivas ativas (BAKHTIN, 2011).

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

GERALDI, J. W (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

Empresa de outdoors entra na campanha contra o vírus: fique em casa! Disponível em <<https://veja.abril.com.br/blog/radar/empresa-de-outdoors-entra-na-campanha-contra-o-virus-fique-em-casa/>> Acesso em 13. Mai. 2020.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 45-65.

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

LEFFA, V. J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: **Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, v. 6, Belo Horizonte, 2001. Não publicado.

SILVA JÚNIOR, S. N; SANTANA, W. K. F. Abordagem dialógica no ensino de língua portuguesa: táticas para se desviar do método formal. **Humanidades & Inovação**, v. 7, p. 284-293, 2020.

SOUTO MAIOR, R; SOUZA, M. V. S. Perspectiva dialógica de ensino no aprendizado do português para estrangeiros e as constituições de ethos. **Percursos Linguísticos (UFES)**, v. 8, p. 23-38, 2018.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZOZZOLI, R. M. D. Levando o diálogo social para a sala de aula: o enunciado-acontecimento-tema no ensino de Língua Portuguesa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q; SIMÕES, D (Orgs.) **Linguística aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016.

ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana**. São Paulo, p. 253-269, 2012.

ZOZZOLI, R. M. D. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, R. M. D (Org.). **Ler e Produzir: Discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor**. Maceió: EDUFAL, 2002, p. 17-31.

A CRÍTICA LITERÁRIA CLÁSSICA: DE SÓCRATES A PLATÃO

Prof. Dr. Khalil Salem Sugui

Instituto Federal de São Paulo – IFSP, São Paulo,
SP, Brasil

RESUMO: O presente trabalho visa apresentar as contribuições de Sócrates e Platão na história da crítica literária clássica e demonstrar que ambos se constituíram como fundamentais inteligências no processo de construção da apreciação filosófica da literatura, ao mesmo tempo em que serviram de base para a consolidação de alguns princípios da Teoria Literária. Partindo de uma pesquisa bibliográfica a partir dos olhares de Massaud Moisés e Antonio Candido no âmbito da crítica literária e das reflexões de Marilena Chaui e Mário Cortella na seara filosófica, pretende-se demonstrar, mediante uma perspectiva dialógica, a contínua relação histórica entre Literatura e Filosofia, assim como as interfaces contemporâneas da Literatura com a Política, a Cultura, a Arte e uma série de outros temas de essencial importância para a consolidação do progresso social, mas cuja gênese, em realidade, localiza-se essencialmente nas ideias dialéticas que permeiam as teorias filosóficas platônicas e, acima de tudo, as ilações socráticas, cujas luminosidades, muitos séculos atrás, já clarificavam que o homem carece de humildade e intensa capacidade para reformar-se intimamente, para só então entender que tudo o que sabe é que nada sabe.

PALAVRAS-CHAVE: Crítica literária clássica. Abordagem filosófica da literatura. Teoria Literária.

ABSTRACT: The present work aims to present the contributions of Socrates and Plato in the history of classical literary criticism and to demonstrate that both constituted themselves as fundamental intelligences in the process of construction of the philosophical appreciation of literature, at the same time that they served as a basis for the consolidation of some principles of Literary Theory. Based on a bibliographic research based on the views of Massaud Moisés and Antonio Candido in the scope of literary criticism and the reflections of Marilena Chaui and Mário Cortella in the philosophical field, it is intended to demonstrate, through a dialogical perspective, the continuous historical relationship between Literature and Philosophy, as well as the contemporary interfaces between Literature and Politics, Culture, Art and a series of other themes of essential importance for the consolidation of social progress, but whose genesis, in reality, is essentially located in the dialectical ideas that permeate the Platonic philosophical theories and, above all, the Socratic lessons, whose luminosities, many centuries ago, already clarified that man lacks humility and intense capacity to reform himself intimately, only then to understand that all he knows is that nothing You know.

KEYWORDS: Classic literary criticism. Philosophical approach to literature. Literary theory.

Considerações iniciais

A Teoria Literária figura-se, nos atuais tempos, como um campo de estudo bastante complexo, tendo em vista seus aspectos multifacetados quanto à análise do texto literário. Cada vez mais, tais estudos consideram as produções como ricas manifestações da expressão humana, seja sob um prisma individual, seja sob uma ótica coletiva, cuja emanção pode refletir, em alguns casos, verdadeiras expressões sociais do pensamento, e é partindo dessa concepção que se torna correto afirmar a existência de um contínuo diálogo da obra com a sociedade. A partir desse pressuposto, pode-se inferir que uma produção literária, assim como representa tais pensamentos sociais, é igualmente influenciada por eles, estabelecendo-se, assim, uma miríade de redes dialógicas que relacionam a obra e a sociedade, o escritor e o público leitor, consoante apontam as ilações do renomado escritor Antonio Candido:

A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo. (CANDIDO, 2011, p. 84)

Assim, ao se analisar uma obra, não raro são também divisados, com assaz importância no processo de compreensão do texto, os ângulos sociais, políticos, culturais – tais perspectivas são manifestações intrínsecas, por exemplo, à composição de uma narrativa, permitindo que o olhar do leitor transcenda a simples compreensão da história em si, embora seja importante salientar que, em muitos casos, não se fazem obrigatórias as profundas análises filosóficas, psicológicas ou sociológicas do fenômeno para que o leitor compreenda uma história coerentemente, bastando a ele o impulso derivado do simples prazer pela leitura, caso em que prevalece a função hedonística da literatura.

Olhares sobre a crítica literária clássica

Muitas são as contribuições da atual teoria literária no campo do estudo crítico, mas tais olhares reflexivos e investigativos possuem sua gênese na Antiguidade Clássica (VIII a.C. a V d.C.). Nesse sentido, é importante mencionar que, conquanto a crítica literária clássica emergisse por volta de IV a.C. revestida de uma acentuada carga técnica e teórica, curiosamente a nomenclatura *Teoria Literária* somente foi utilizada pela primeira vez no século XX, com a publicação da obra *Teoria da Literatura* (1949), de René Wellek e Austin Warren (SILVA, 2014, p. 13), o que não descaracteriza ou minimiza a importância da crítica literária clássica: importantes estudos efetuados durante a Antiguidade Clássica servem ainda hoje como pontos luminosos de referência na arquitetura dos conceitos e pressupostos teóricos, consoante aponta Massaud Moisés:

Em sentido amplo, a crítica nasceu na Grécia, com Platão e Aristóteles. E tão lúcidas, embora parciais e truncadas, foram suas ponderações na matéria, que implantaram os dois padrões básicos da crítica literária, validos até hoje. (MOISÉS, 2012, p. 682).

Em realidade, tanto Platão quanto Aristóteles trouxeram ímpares contribuições no campo da análise literária, cada um a seu modo, de maneira que ambos os filósofos podem figurar-se como grandiosas claridades na senda da apreciação da obra literária, embora realizem tais considerações sob pontos de vista distintos, ou até mesmo diametralmente opostos; todavia, não seria correto afirmar, em razão dessas divergências de compreensão, que um encontra-se equivocado em suas ilações enquanto outro situa-se no campo da plena e irrefutável razão. Sensato se torna considerar que ambos, em suas observações e inferências, complementam-se, porquanto, à luz do ponto de vista filosófico, o que está presente em um não está presente no outro, assim como o que um vê o outro não é capaz de enxergar, e são tais particularidades quanto ao olhar filosófico que tornam o estudo individual de cada filósofo tão fundamental. Ressalta-se, outrossim, que tais teorias e pensamentos foram naturalmente revistos com o passar dos séculos, o que não descaracterizou a importância dessas ilações e criações, haja vista o contexto em que foram geradas e as respectivas tendências de pensamento que simbolizavam – em realidade, ecoavam como pensamentos que estavam muito à frente dos movimentos intelectuais época.

A perspectiva socrática

Posto que a contribuição socrática seja de extrema importância no campo filosófico e estabeleça-se claramente como um marco na construção desse panorama, tal pensador representa uma exceção quanto à produção literária, em especial considerando o século em que viveu, marcado por grandes produções. A ausência de escritos do filósofo traz à tona profundos mistérios ao olhar dos estudiosos que buscam por precisas ou criteriosas clarificações, já que não se sabe ao certo o que pensou o grande pai da Filosofia. Em sua obra *Introdução à História da Filosofia*, Marilena Chaui pronuncia-se sobre o fato, que mais se semelha a um enigma:

Num século de grande e exuberante produção literária, Sócrates é uma estranha exceção: não escreveu. E a ausência de suas obras ou de escritos o transforma num enigma e num problema que vem desafiando a história da Filosofia, pois, afinal, quem foi e o que pensou o ‘pai da Filosofia’? (CHAUI, 2002, P. 181)

Os pensamentos de Sócrates, contudo, nem por isso se eclipsaram diante do todo universal pelo qual se caracteriza o amplo universo da Filosofia, pois se acredita que muitos de seus discípulos transmitiram um pouco de suas crenças e pensamentos. Não se sabe, porém, a fidelidade inerente a essas emanções: nos atuais tempos, há muitas controvérsias sobre o que ele realmente pensou, de modo que alguns de seus pensamentos podem emergir a partir do registros de três grandes filósofos que o sucederam – Xenofonte, Platão e Aristóteles – e dos chamados “socráticos menores”; entretanto, até mesmo esses registros trazem informações bastante vagas, imprecisas ou até mesmo contraditórias quando se compara o registro de um com o de outro, aumentando as dúvidas em vez das certezas quanto às reais palavras de Sócrates. Hoje se sabe que uma das grandes vozes de Sócrates ecoou mediante as obras Platão, especialmente em seus *Diálogos*, de sorte que é muito difícil saber se algum pensamento ou teoria pertence verdadeiramente a um ou a outro, conforme elucidada Cortella:

É difícil distinguir as teorias socráticas das platônicas; Platão tinha como método de exposição escrever em forma de *diálogos* (para nosso deleite, pois são de uma rara beleza), o que facilitava a argumentação, o encadeamento de raciocínios e o exercício de um tipo de debate (chamado por eles de *dialética*)

no qual ideias contrárias eram confrontadas. De todos os *Diálogos* platônicos, Sócrates só não é o personagem central (sempre vitorioso) de um deles (exatamente o *Sofista*); assim, as principais teorias de Platão são expostas (e legitimadas) pela fala de Sócrates. (CORTELLA, 2011, P. 61)

Tal particularidade estética levou os historiadores a classificarem os diálogos platônicos, setorizando-os de acordo com a temática ou suas essenciais características, mas tal divisão, ainda que levasse em conta uma série de critérios, não pôde ratificar com plena certeza o autor de cada pensamento, gerando óbices quanto ao nome que se vincula a importantes teorias filosóficas, incluindo algumas que teriam importante repercussão no campo literário – uma delas é a *Teoria das Ideias* ou *Teoria das Formas*, que, embora tenha sido registrada formalmente por Platão – e, *a priori*, é tradicionalmente a ele atribuída, poderiam ter influências de Sócrates em sua conformação.

O que se sabe, portanto, é que a arquitetura do pensamento filosófico clássico desenhou-se de modo singular, algumas vezes se nutrindo de lições ou princípios anteriores; tais claridades, contudo, frequentemente sofriam influências do filósofo que as registrava, o que, do ponto de vista humano, poderia de fato ter ocorrido com relativa naturalidade, visto que é muito difícil transmitir o pensamento de outro com inquebrantável neutralidade. Essas considerações, porém, não minimizam tampouco subtraem a importância de Sócrates no cenário das excelsas ideias clássicas da Filosofia, a ponto de tal inteligência figurar-se como marco social, político e cultural até os tempos atuais.

Outras contribuições de Sócrates

Uma das grandes contribuições de Sócrates está em seu método (o *método dialético*), o qual ele desenvolveu a partir da figura do não-saber. O filósofo regozijava-se com o fato de que, a partir do desconhecimento de algo, poderia obter – indagando, discutindo e refletindo – saberes suficientes para consolidar novas aquisições epistemológicas, passando a dominar temas que antes não dominava; contudo, reconhecer a ignorância acerca de um assunto era também um dos grandes desafios aos homens, em especial aos que acreditavam possuir um conhecimento supremo ou absoluto, e eis por que o método dialético esbarrava sim em questões epistêmicas e gnosiológicas, mas acima de tudo em questões éticas e morais, porquanto, não raro, era em razão do orgulho

e da vaidade que o ser deixava de alçar reais voos no campo do conhecimento. Na obra *História da Filosofia*, Reale e Antiseri corroboram a ideia de que o método dialético centraliza-se prioritariamente na função ética, semelhando-se a um “exame moral”, já que necessário torna-se

despojar a alma da ilusão do saber, curando-a dessa maneira a fim de torná-la idônea a receber a verdade. Assim, as finalidades do método socrático são fundamentalmente de natureza ética e educativa e apenas secundária e mediatamente de natureza lógica e gnosiológica. Em suma: dialogar com Sócrates levava a um "exame da alma" e a uma prestação de contas da própria vida, ou seja, a um "exame moral"(REALE e ANTISERI, 1990, p. 96).

São a partir dessas e outras ilações que Sócrates cria sua conhecida frase “só sei que nada sei” (*ipse se nihil scire id unum sciat*), desejando, em realidade, dizer que ele tinha consciência de sua ignorância ou que, conquanto conhecesse determinado assunto, tinha a consciência de que seu saber era parcial, isto é, incompleto, já que impossível seria compreender todos os mistérios e singularidades que preenchem um determinado fenômeno.

A perspectiva platônica

Platão divisava a literatura mais sob um prisma filosófico do que sob o ângulo efetivamente artístico-literário, de modo que não se pode afirmar que o olhar platônico consolidou-se como forte referência no que tange à análise literária, muito embora também seja incorreto depreender que as ilações de Platão não tenham suscitado quaisquer contribuições a tal seara: em algumas de suas produções, pôde-se encontrar um posicionamento firme sobre a arte literária, em especial no que se refere à poesia.

Diante da pluralidade de olhares e do vasto intercâmbio de ideias que ocorreram ao longo dos séculos, talvez se torne possível considerar que um dos caminhos de reflexão tomado por Platão nutriu-se de pensamentos filosóficos anteriores, como, por exemplo, as ideias da Escola Pitagórica (também denominada Escola Itálica), a qual revelava alguns pontos de diálogo com a perspectiva platônica quanto à compreensão dos fenômenos anímicos, e que tacitamente influenciaria seu entendimento sobre poesia, já que tal percepção estaria diretamente vinculada a esses conceitos místicos – tal perspectiva

dialógica é, nos atuais tempos, corroborada por diversos teóricos da Filosofia Clássica, como Frederick Copleston, Bertrand Russell ou mesmo Marilena Chaui, que consideram Pitágoras uma inspiração para alguns filósofos que o sucederam, em especial Platão. Com efeito, uma das crenças órficas que orbitou a Escola Pitagórica (CHAUI, 2002) ecoou nos pensamentos e escritos de Platão:

a alma existe antes do nascimento do corpo e subsiste depois da morte corporal, reencarnando-se em corpos sucessivos ou em nascimentos sucessivos cuja finalidade é purificá-la da culpa, libertando-se desses renascimentos quando estiver inteiramente purificada. (CHAUI, 2002, p. 65-66).

Embora a afirmação de que Platão inspirou-se tão somente das ideias pitagóricas seja improvável, porquanto não se pode provar categoricamente tal hipótese, é possível afirmar que ambas as apreensões filosóficas são muito semelhantes, inclusive com pontos de diálogo bastante nítidos e, nesse sentido, Massaud Moisés estabelece uma relação entre a referida linha de pensamento filosófica e as impressões de Platão sobre a poesia:

Partindo da noção de que a alma é anterior ao nascimento e posterior à morte, Platão adverte que a alma tem lembrança das realidades primordiais, as ‘Ideias’, que conhecia antes de corporificar-se. A Poesia cumpriria a função de despertar o leitor ou ouvinte para a contemplação da beleza absoluta entrevista por seu criador. (MOISÉS, 2012, p. 682)

Vê-se, assim, que uma de suas teorias principais, denominada *Teoria das Ideias* ou *Teoria das Formas*, parte de um ângulo semelhante ao que se verifica na perspectiva órfica, servindo também de base filosófica para a construção de seu posicionamento quanto à arte literária. Para Platão, as *Ideias* são formas abstratas presentes no mundo inteligível (*hyperuranion*), um reino supraceleste onde prevalecem expressões estáveis de superioridade, como a espiritualidade, a imutabilidade e pureza, já que em tal plano prevalece-se a natureza fluídica em relação à natureza material, assim como a ação excelsa das inteligências, as quais continuamente agem em consonância com as Leis do Universo. De acordo com Platão, algumas ações humanas tentam inspirar-se em tais sublimes manifestações, procurando reverberá-las nos sentimentos, pensamentos e ações,

como se fossem *sombras*; porém, a grande verdade é que os atos humanos não passam de pálidas imitações, consoante se verifica nas próprias palavras de Platão, que chega a comparar a imitação humana a um “simples simulacro”:

A arte de imitar está muito afastada da verdade, sendo que por isso mesmo dá a impressão de poder fazer tudo, por só atingir parte mínima de cada coisa, simples simulacro. (PLATÃO, 2000, p. 438)

Platão enxerga tal relação nos mais variados campos da existência e em diversos movimentos da criação humana, destacando a arte literária, a qual ele critica com assaz expressividade, já que tal arte representa, antes de tudo, a imitação de uma imitação, isto é, a poesia inspira-se na realidade humana, que, pelo fato de ser uma mera cópia do mundo inteligível, já se encontra “desfigurada” em relação à Verdade que pulsa no mundo superior. Portanto, aos olhos de Platão, a poesia não erige qualquer comprometimento sério com a Verdade, a qual é procurada prioritariamente pela Filosofia ou pelos homens sérios que desejam um Estado mais equilibrado e harmonioso. Ainda assim, é possível considerar que Platão não critique toda e qualquer poesia, mas somente aquelas que não sigam alguns critérios por ele estabelecidos; contudo, à luz de um olhar verdadeiramente dialógico o qual prime pela liberdade de criação, tais critérios podem ecoar como espécie de enclausuramento artístico, tangenciando a censura:

Platão não somente censura a atividade dos poetas como prescreve regulamentos para a composição poética, isto é, apresenta os modelos convenientes aos quais os poetas devem submeter-se em suas composições referentes aos deuses, a saber: 1. Deus é somente a causa do bem; 2. a sua imutabilidade – não mudam de forma e não nos extravia por meio de embustes, em palavra ou em ato. (FAÇANHA; LEITE; CRUZ, 2016, p. 45)

Diante do exposto, as palavras de Platão poderiam representar um tipo de censura, visto que, partindo do pressuposto de que a arte deva buscar a Verdade, a qual se encontra somente no mundo inteligível e cuja característica é a imutabilidade, tal manifestação humana igualmente não deve modificar tal essência “sagrada”; deve seguir rigorosamente, portanto, alguns regulamentos quanto à sua tessitura; tais diretrizes, porém, conquanto sejam, segundo Platão, emanadas por uma Força Maior, não se

encontram estatuídas na Natureza, tampouco se encontram pulverizadas claramente nos ares do orbe terrestre: são, em realidade, somente encontradas em suas observações filosóficas, tornando-o, destarte, o ponto de referência para definir até onde uma poesia pode ir ou que abordagens pode seguir. Platão, em outras palavras, procura definir o que é “certo” ou “errado” na arte poética, não obtemperando quanto à liberdade de criação do poeta ou à beleza inerente à subjetividade das palavras, chegando a dizer que “o que há de mais terrível nela [a poesia] é o fato de poder estragar as pessoas sérias, salvo raríssimas exceções” (p. 449); contudo, ainda que se verifique relativo grau de rigor em sua inferência, não se pode afirmar que seja uma censura absoluta, porquanto ele não critica a natureza hedonística ínsita à arte poética: Platão admite a existência de um momento de deleite por parte do leitor, ainda que ele não tire um proveito maior desse instante, isto é, ainda que não exista, aos olhos do filósofo, um comprometimento da poesia com a Verdade, minimizando sua excelsa função filosófica e instrutiva. Tal ponderação quanto à contribuição da poesia pode ser vista em alguns raros momentos de sua produção literária, como se percebe em *A República*:

Sim, permitiremos que até seus protetores – não há necessidade de serem poetas: simples amigos da poesia – falem em prosa a seu favor para demonstrar-nos que ela não é apenas agradável, mas também de vantagem para as cidades e a vida humana em geral. De muito bom grado os ouviremos, pois só teríamos a ganhar se se provasse que além de deleitável é proveitosa (...) porém, enquanto não for capaz de justificar-se, ouvi-la-emos com calma, repetindo para nós mesmos, à guisa de fórmula mágica, os argumentos há pouco apresentados, de medo de voltar a cair naquele amor de nossos primeiros anos e ainda de tanto valimento junto das multidões. De qualquer forma, sentimos muito bem que não devemos procurar essa espécie de poesia, na ilusão de que atinja a verdade e recompense nosso esforço. (PLATÃO, 2000, p. 452)

O fato de *A República* suscitar tantas reflexões que discutam o valor essencial das ideias, isto é, dos pensamentos que orbitam a Verdade, está no fato de o ser humano ainda necessitar, segundo ele, de uma melhor compreensão das emanções que regulam o mundo inteligível, para que tais luminosidades possam também guiar o pensamento humano, estabelecendo, desse modo, a paz social. Indaga-se, contudo, se tal harmonia não seria uma quimera alinhada à utopia social, visto que, para Platão, toda criação baseia-

se na imitação, de sorte que até mesmo o mundo humano ecoaria como uma pálida imitação do modelo presente no Mundo das Ideias.

Outras contribuições de Platão

Conquanto consigamos divisar alguns olhares que poderiam ser melhor relativizados no campo da análise poética, Platão, em muitos outros territórios, sobretudo os localizados na seara eminentemente filosófica, consolidou teorias de extrema importância, cujas clarezas serviram como sólidos pontos de referência para muitos estudos posteriores – isso se deve ao fato de Platão debruçar-se com muito mais intensidade sobre as discussões filosóficas do que sobre as questões artístico-literárias, e eis por que se destacou no território dos temas epistemológicos, éticos, políticos e até metafísicos. Em muitos desses campos, a acentuada busca pela Verdade e pela consolidação de um Estado Ideal levou Platão a meditar profundamente sobre o valor do intelecto no processo de evolução social, uma vez que enxergava a busca por novos conhecimentos como caminho de resolução para os pequenos e grandes problemas da sociedade.

Fora Platão, tomado pelo espírito de idealismo e culto à razão, que criou a Academia de Atenas, instituição que se destacou como a primeira universidade do mundo e a grande propulsora do ensino superior na civilização ocidental, e que por isso é também conhecida como ‘Academia de Platão’. Dentre suas ímpares luzes filosóficas, Abbagnano, em seu *Dicionário de Filosofia*, expõe outras contribuições que transcendem a doutrina das Ideias, a saber,

a doutrina da superioridade da sabedoria sobre o saber, ou seja, do objetivo político da filosofia, cuja meta final é a realização da justiça nas relações humanas e portanto em cada homem; a doutrina da dialética como procedimento científico por excelência, como método através do qual a investigação conjunta consegue, em primeiro lugar, reconhecer uma única ideia, para depois dividi-la em suas articulações específicas. (ABBAGNANO, 2007, p. 765)

Fica-se claro, destarte, que Platão mais do que meditou sobre temáticas complexas, abstratas e de extrema importância filosófica, figurando-se claramente como

uma inteligência muito à frente de seu tempo, cujas teorias e pensamentos foram ao longo dos tempos revisados em virtude de naturais forças que conduzem à lapidação de quaisquer conhecimentos, sem contudo descaracterizar sua singular força na construção história da identidade filosófica.

Considerações finais

Ainda que as ideias e teorias socráticas e platônicas tenham sido intensamente lapidadas ao longo dos séculos que os sucederam, parte dessas impressões ainda permanece viva na Ciência e Filosofia que hoje se conhece, irradiando-se até mesmo em escritos que tocam os temas da crítica literária. Em outras palavras, as percepções socráticas e platônicas, conquanto tenham sido reformuladas ou simplesmente dilatadas, representam o primeiro ou um dos primeiros pulsos do estudo literário ocidental, muito provavelmente distantes de uma verdade absoluta, já que a essência da apreciação crítica nasceu de mãos dadas com o espírito socrático, que se resume em humildes e sublimes palavras: “só sei que nada sei”.

Bibliografia

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. 5ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria e História Literária*. 12ª ed. rev. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à História da Filosofia: dos Pré-Socráticos a Aristóteles* -Volume I. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

COPLESTON, Frederick. *A History of Philosophy: Greece and Rome: From the Pre-Socratics to Plotinus*. (Volume I). London: Burns, Oates & Washbourne, 1946.

CORTELLA, Mario S. *A Escola e o Conhecimento: Fundamentos Epistemológicos e Políticos*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FAÇANHA, Luciano. S.; LEITE, José A. F.; CRUZ, Eliete S. Platão: crítica e censura a poesia. *Griot : Revista de Filosofia*, v. 13, n. 1, p. 37-55, 18 jun. 2016.

MOISÉS, Massaud. *A Criação Literária: Poesia e Prosa*. Ed. rev. e atual. São Paulo: Cultrix, 2012.

PLATÃO. *A República*. (Trad. Carlos Alberto Nunes). 3.ed. Belém: EDUFPA, 2000.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média*. São Paulo: Paulus, 1990. (Coleção 'Filosofia')

RUSSELL, Bertrand. *History of Western Philosophy*, New York: Simon and Schuster, 1946.

SILVA, Pedro P. (Org.). *Teoria da Literatura I*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014. (Série 'Bibliografia Universitária Pearson')

WELLEK, René; WARREN, Austin. *Teoria da Literatura e Metodologia dos Estudos Literários*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACHADO DE ASSIS CRÍTICO LITERÁRIO: “O PASSADO, O PRESENTE E O FUTURO DA LITERATURA” (1858) e “OS FANQUEIROS LITERÁRIOS” (1859)

Maylah Longo Gonçalves Menezes Esteves
Doutoranda, Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”, (UNESP),
Araraquara, São Paulo, Brasil.

RESUMO: O presente trabalho visa apresentar os textos críticos de Machado de Assis, bem como a sua relação com a crítica literária da época. Para tanto, propusemos dois textos da fase jovem do autor: “O passado, o presente e o futuro da literatura” e “Faqueiros literários”, que já em seu cerne, mostram a necessidade que Machado sentia em começar a produzir uma literatura legitimamente brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: crítico literário. brasilidade. oitocentista.

ABSTRACT: This work presents critics texts from Machado de Assis, as well as its relations with the literary criticism at the time. For this propose, we propose two texts from the early period of the author: “O passado, o presente e o futuro da literatura” and “Faqueiros Literários”, that in its core shows Machado’s urge in beginning a genuine Brazilian fiction.

KEY-WORDS: literature criticismo. brasilidade.

Introdução

No presente artigo daremos relevância aos textos de Machado de Assis (1839-1908), que foram escritos nos anos de 1858 e 1859, quando Machado ainda jovem, porém com ideias pungentes – ousamos dizer, até mesmo, revolucionárias expressadas claramente em aspectos da sua obra.

No texto “O passado, o presente e o futuro da literatura brasileira” (1858) Machado de Assis faz uma reflexão sobre o papel do poeta na sociedade, defendendo que o artista deveria ter como foco um trabalho sobre a literatura genuinamente brasileira.

Já com referência ao texto “Os fanqueiros literários”, que data de 1859, Machado tecerá uma crítica ferrenha a um tipo social muito recorrente na época do autor – e também na nossa – que é a figura personificada do fanqueiro literário: um *bon vivant* que se apropria da arte literária e a transforma em mero artigo comercial.

Machado de Assis via a literatura do seu tempo de modo crítico e por isso mesmo não se deixava levar por modismos. As suas análises críticas foram fundamentais para o processo de amadurecimento do autor e para a reflexão do que se pensava a respeito da literatura brasileira na época. (cf Azevedo, 2014).

Seus textos críticos inclusive, serviram como base de aperfeiçoamento literário ao próprio Machado como autor, devido a busca de uma literatura genuinamente brasileira. Ele era muito reticente às formas europeizadas que os nossos autores imitavam na literatura nacional, como no caso por exemplo, do resgate super romantizado do índio, o *bon sauvage* de Rousseau, tipo assimilado pelos nossos românticos como o herói nacional.

Em “O passado, o presente e o futuro da literatura brasileira” – Machado consegue perceber como a sociedade se comportava em relação ao poder, a política e ao dinheiro e como essas relações influenciavam a literatura do seu tempo, trazendo como consequência o tipo social criado por esse contexto corrupto: o fanqueiro literário.

Com referência ao texto “O passado, o presente e o futuro da literatura” de 1858, a primeira análise a ser feita é o destaque dessas figuras, as quais Machado se refere, pois considera o labor do poeta uma função quase que divina.

A literatura e a política, estas duas faces bem distintas da sociedade civilizada, cingiram como uma dupla púrpura de glória e de martírio os vultos luminosos da nossa história de ontem. A política elevando as cabeças eminentes da literatura, e a poesia santificando com suas inspirações atrevidas as vítimas das agitações revolucionárias, e a manifestação eloquente de uma raça heroica que lutava contra a indiferença da época, sob o peso das medidas despóticas de um governo absoluto e bárbaro (p. 62).

Nessa passagem acima, Machado coloca em patamares equivalentes de importância a Literatura e a Política, cada qual com sua “glória e martírio” Machado também se utiliza da ideia poética para ovacionar a liberdade de uma maneira patriótica e romântica sem a priori, tocar nas consequências que essa passagem da Monarquia para a República iria acarretar para o Brasil.

A Elite devido aos seus próprios interesses articulou o processo de Independência, apropriando-se de um discurso liberal e romântico, em torno de uma

liberdade inexistente. Acusando os portugueses de “despóticos” e “absolutos”, em prol de uma retórica de autonomia, contudo, o grande problema seria a manutenção dessa sociedade ulterior; pautada na escravatura (cf Azevedo, 2014).

Nesse texto, todavia, Machado se mantém aliado às ideias românticas de liberdade, mas ao mesmo tempo, se posiciona contra o absolutismo e o despotismo, reforçando a função do poeta como mantenedor da brasilidade nas suas inspirações poéticas:

A poesia de então tinha um caráter essencialmente europeu. Gonzaga, um dos mais líricos poetas da língua portuguesa, pintava cenas da Arcádia, na frase de Garret, em vez de dar uma cor local às suas líras, em vez de dar-lhes um cunho puramente nacional. Daqui uma grande perda: a literatura escravizava-se, em vez de criar um estilo seu, de modo a poder mais tarde influir no equilíbrio literário da América. (p.62)

Em 1826 temos dois textos que são fundamentais para a construção do pensamento romântico no Brasil: textos escritos por dois estrangeiros, um de Ferdinand Denis (1798-1890) “O resumo da história literária no Brasil”, que traz os fundamentos teóricos do romantismo brasileiro, o outro de Almeida Garret (1799-1854), “O parnaso lusitano” também de 1826, que reuniu uma grande antologia da literatura portuguesa.

É Denis quem vai propor que o grande tema da literatura brasileira deveria ser a natureza e o índio, ainda ressalta que o povo brasileiro é constituído pelo negro, pelo índio e pelo europeu. A ideia de povo, ainda segundo Denis, deveria ser oriunda dessa miscigenação; posteriormente o negro vai ser apagado da visão romântica, dando destaque ao índio. Já Garret sugere em seu “Parnaso Lusitano”, que os nossos poetas árcades ainda remanesciam muito da cultura europeia, pois a educação – mesmo depois do processo de independência – ainda era supervalorizada.

O poeta brasileiro deveria se aproximar mais dos trópicos, segundo Garret (AZEVEDO, p. 64, 2014), ou seja, ter a “cor local”, ao invés de importar a forma, a temática e as cores essencialmente europeias, como é o caso de Tomás Antonio Gonzaga (1744-1810), essa seria a grande perda da poesia de Gonzaga e é nisso que Machado se lamenta.

Machado de Assis falará também de o *Uruguai* (1769) de Basílio da Gama (1740-1795), como sendo um texto “se não puramente nacional, ao menos nada europeu” (p. 62), pois o poema de Basílio da Gama rompe com a tradição camoniana e é esse rompimento que deve ser valorizado, por justamente romper com uma tradição europeia.

Machado também tece uma crítica ao que estava mais em voga em sua época, na fase romântica em que o Brasil se encontrava: a romantização do índio, num tom audacioso e extremamente crítico:

Para contrabalançar, porém, esse fato cujos resultados podiam ser funestos, como uma valiosa exceção apareceu o *Uruguai* de Basílio da Gama. Sem trilhar a senda seguida pelos outros, Gama escreveu um poema, se não puramente nacional, ao menos nada europeu. Não era nacional, porque era indígena, e a poesia indígena, bárbara, a poesia do boré e do tupã, não é a poesia nacional. O que temos nós com essa raça, com esses primitivos habitantes do país, se os seus costumes não são a face característica da nossa sociedade? (p.63).

O que Machado abordará será a existência de uma poesia particularmente brasileira, sendo que o personagem do indígena segundo ele, não é nacional porque não é brasileiro, considerando que os “primeiros habitantes” são pertencentes a outro momento histórico do país.

A partir dessa constatação, Machado cita em seu trabalho a figura de José Bonifácio, pois ele também faz parte do ideário da Independência do Brasil e Machado destaca em sua crítica a importância de Bonifácio, não somente como grande poeta, mas também, como grande político:

As odes de José Bonifácio são magníficas. A beleza da forma, a concisão e a força da frase, a elevação do estilo, tudo encanta e arrebatava. [...]

José Bonifácio foi a reunião dos dois grandes princípios pelos quais sacrificava-se aquela geração: a literatura e a política. Seria mais poeta se fosse menos político; mas não seria talvez tão conhecido das classes inferiores. Perguntai ao trabalhador que cava a terra com a enxada, quem era José Bonifácio; ele vos falará dele com o entusiasmo de um coração patriota. A ode não chega ao tugúrio do lavrador. A razão é clara: faltam-lhe os conhecimentos, a educação necessária para compreendê-la. (2014, p. 63)

Ao povo rústico e trabalhador, - a maior parte da população brasileira no século XIX era analfabeta, sendo a massa intelectual bem restrita e praticamente pertencente a uma elite reduzida (CANDIDO, 2006, p. 90) – faltava-lhe a instrução para a compreensão das Odes de Bonifácio, mas não lhe faltava a compreensão de sua importância política.

O país emancipou-se. A Europa contemplou de longe esta regeneração política, esta transição súbita da servidão para a liberdade, operada pela vontade de um príncipe e de meia dúzia de homens eminentemente patriotas. Foi uma honrosa conquista que nos deve encher de glória e de orgulho; e é mais que tudo uma eloquente resposta às interrogações pedantescas de meia dúzia de céticos da época: o que somos nós? (p. 63)

A essa pergunta que a literatura brasileira irá recorrer sempre: “o que somos nós?”. Pergunta que sempre preocupou nossos autores e poetas, até praticamente o modernismo de 1922.

Machado ainda acredita que o que irá construir a literatura brasileira será um estilo próprio e que não será um processo rápido como um “grito do Ipiranga”, mas sim, um processo difícil e lento, mas que deve ser trilhado com esperança no futuro.

Mas após o Fiat* político, devia vir o Fiat literário, a emancipação do mundo intelectual, vacilante sob a ação influente de uma literatura ultramarina. Mas como? É mais fácil regenerar uma nação, que uma literatura. Para esta não há gritos de Ipiranga; as modificações operam-se vagarosamente; e não se chega em um só momento a um resultado. (p.63)

Machado retomará o valor social do poeta e – inclusive se coloca entre eles com a 1ª pessoa do plural “nós” – pedindo a sociedade que valorize o artista para que ele possa continuar produzindo sua arte com segurança, não apenas visando o aspecto financeiro, levando em consideração que seu produto, a arte, valha a pena para a construção da sociedade.

A sociedade atual não é decerto compassiva, não acolhe o talento como deve fazê-lo. Compreendam-nos! nós não somos inimigo encarniçado do progresso material. Chateaubriand o disse: “quando se aperfeiçoar o vapor, quando unido ao telegrafo tiver feito desaparecer as distâncias, não hão de ser só as mercadorias que hão de viajar de um lado a outro do globo, com a rapidez do relâmpago; hão de ser também as ideias” Este pensamento

daquele restaurador do cristianismo — é justamente o nosso—; nem é o desenvolvimento material que acusamos e atacamos. O que nós queremos, o que querem todas as vocações, todos os talentos da atualidade literária, é que a sociedade não se lance exclusivamente na realização desse progresso material, magnífico pretexto de especulação, para certos espíritos positivos que se alentam no fluxo e refluxo das operações monetárias. (p. 63).

A época do capitalismo, a burguesia europeia ascendia, mas mesmo com todos os maquinários e produtos despojados pelo monetário o valor artístico não poderia se perder, Machado se coloca nessa posição de defender a arte literária – por ele mesmo ser um autor – todavia, ele não é contra o eminente progresso.

No início de sua carreira Machado era também teatrólogo e se mantém contundente ao afirmar a inexistência de um teatro genuinamente brasileiro; o que explica a sua preocupação em destacar o potencial artístico do teatro com autores brasileiros: Martins Pena (1815-1848) e Joaquim Manuel Macedo (1820-1882), o mesmo autor de *A moreninha* (1844). Machado ainda critica as traduções das peças teatrais – principalmente do idioma francês – e de modo irônico, ele debocha das traduções francesas encenadas em palcos brasileiros.

O discurso com relação ao teatro pode parecer um tanto pessimista, como abaixo citado:

Passando ao drama, ao teatro, é palpável que a esse somos o povo mais parvo e pobretão entre as nações cultas. Dizer que temos teatro, é negar um fato; dizer que não o temos, é publicar uma vergonha. E todavia assim é. Não somos severos: os fatos falam bem alto. O nosso teatro é um mito, uma quimera. E nem se diga que queremos que em tão verdes anos nos ergamos a altura da França, a capital da civilização moderna; não! Basta que nos modelemos por aquela renascente literatura que floresce em Portugal, inda ontem estremecendo ao impulso das erupções revolucionárias. (p. 64).

*(usado no sentido de *seja*).

Acreditamos que “O passado, o presente e o futuro da literatura brasileira”, é um texto múltiplo; perpassando sobre a história política do país daquele momento, em busca da brasilidade da poesia, da narrativa e do teatro; e principalmente, mostrando a preocupação do jovem Machado de Assis sobre a forma literária brasileira.

A tradução é o elemento dominante, nesse caos que devia ser a arca santa onde a arte pelos lábios dos seus oráculos falasse as turbas entusiasmadas delirantes. Transplantar uma composição dramática francesa para a nossa língua, é tarefa de que se incumbem qualquer bípede que entende letra redonda. O que provém daí? O que se está vendo. A arte tornou-se uma indústria; e à parte meia dúzia de tentativas bem sucedidas sem dúvida, o nosso teatro é uma fábula, uma utopia. (p. 64)

Machado um ano após “O passado, o presente e o futuro da literatura brasileira” escreverão sobre um tipo social: o fanqueiro literário, texto de mesmo nome datado de 1859.

Na obra “Os fanqueiros literários”, Machado afirma que “A fancaria literária é a pior de todas as fancarias”, já nessa frase inicial do texto crítico, Machado expõe a figura do autor que produz literatura como um “trabalho grosseiro, feito às pressas, tendo-se em vista apenas o lucro”, a palavra fanqueiro vem de

[...] negociantes de tecidos, porém, Machado discorre sobre aquele que desenvolve uma estratégia de mercado para a edição, distribuição, divulgação e comercialização de seus próprios livretos, com expectativa de lucro - evidentemente. Machado crê que a atividade desvaloriza a literatura, pois desenvolve-se à margem da produção literária oficial. (AZEVEDO, São Paulo: editora Unesp, 2014).

Machado fala genericamente sobre o fanqueiro abominando esse sujeito que vivia da literatura como forma de ganhar dinheiro, com textos mal-acabados e sem nenhum valor literário.

O autor não se refere a eles como escritores, e ainda é interessante observar que ele não se refere aos leitores do fanqueiro como leitores, mas como fregueses – aos quais os fanqueiros debocham:

[...] (O fanqueiro) levava o atrevimento ao ponto de satirizar os próprios fregueses – como em uma obra em que embarcava, diz ele (o fanqueiro), os tolos de Lisboa para uma certa ilha; a ilha era, nem mais nem menos, a algibeira do *poeta*. Os fanqueiros literários ao explorarem “as folhinhas e os pregões matrimoniais e as odes chovem em louvor deste natalício ou daqueles desposórios. Nos desposórios é então um perigo; os noivos tropeçam no intempestivo de uma rocha Tarpeia antes mesmo de entrar no Capitólio.”. (pg. 78).

Machado constantemente faz referência a personagens, acontecimentos e livros históricos; no Tito Lívio (59 A.C), o brasileiro se apropriou da história, e com sua retórica fez uma analogia a passagem da rocha de Tarpéia. Onde os criminosos

que agiam contra o Estado, considerados “culpados de perjúrio” (p. 78) eram executados. Machado chega a comparar o fanqueiro como esses criminosos, também merecedores de execução.

É nessa questão em que Machado se deterá a vida toda: Qual o valor da crítica literária? E qual a sua função para a literatura? Esse é o mesmo papel da crítica que tem como objetivo sensível de perceber e de compreender o que verdadeiramente se está produzindo em literatura, e àqueles que não se preocupam com a forma literária devem sofrer com o juízo do crítico:

[...] Mas tudo isso é causado pela falta sensível de uma inquisição literária! Que espetáculo não seria ver evaporar-se em uma fogueira inquisitorial tanto ópio encadernado que por aí anda enchendo livrarias! (pg.79)

Ressalta-se então uma das mais importantes funções do crítico literário: a distinção entre o que é literatura e o que foi escrito sem esmero e sem cuidado pelos fanqueiros. Ainda questionando a veracidade dos fanqueiros com relação ao refinamento literário:

[...] (...) o fanqueiro literário justifica plenamente o verso do poeta; não *arma ao louvor, arma ao dinheiro*. O entusiasmo da ode mede-o ele pelas probabilidades econômicas do elogiado. Os banqueiros são então os arquétipos da virtude sobre a terra; tese difícil de comprovar. (pg.78).

Machado em “Os fanqueiros literários” não iria escrever a crítica despropositadamente e - já em seu primeiro romance – *Ressurreição* fez da personagem Viana, como um fanqueiro: manipulador, um fanqueiro que através da bajulação tenta forjar uma oportunidade que lhe traga benefício social e financeiro. Machado imprime em sua obra as suas avaliações que ficam caracterizados em seus personagens.

A resposta de Félix foi um sorriso ambíguo, que podia ser benevolente ou malévolo, mas que pareceu não produzir impressão no hóspede. Viana era um parasita consumado, cujo estômago tinha mais capacidade que preconceitos, menos sensibilidade que disposições. Não se suponha, porém, que a pobreza o obrigasse ao ofício; possuía alguma coisa que herdara da mãe, e conservara religiosamente intacto, tendo até então vivido do rendimento de um emprego de que pedira demissão por motivo de dissidência com o seu chefe. Mas estes contrastes entre a fortuna e o caráter não são raros. Viana era um exemplo disso. Nasceu parasita como outros nascem anões. Era parasita por direito divino. (pg. 4-5).

O que Machado fez nesse texto de 1859 foi analisar um tipo social recorrente em sua época, o agregado familiar, mais tarde ele amadureceu em sua literatura, citando como exemplo a personagem José Dias de *Dom Casmurro* (1889).

O fanqueiro literário é uma individualidade social e marca uma das aberrações dos tempos modernos. Este moer contínuo do espírito que faz da inteligência [...] repugna à natureza da própria intelectualidade. Fazer do talento uma máquina, e uma máquina de obra grossa movida pelas probabilidades financeiras do resultado, é perder a dignidade do talento, e o pudor da consciência (pg. 80).

Percebe-se que esse tipo de escritor já era percebido e criticado; contudo ainda hoje no século XXI, com a popularidade dos livros eletrônicos e uma grande massa que consome literatura com um viés não-artístico; pode-se encontrar o fanqueiro bem ativo.

A divulgação dos textos literários dos fanqueiros se fazia também pela propaganda dos volumes no jornal, que no século XIX se encontravam em grande alta, sendo, praticamente, o único vínculo de propagação de informação – e, conseqüentemente, um veículo essencial para a venda das publicações dos artistas – e o modo de maior visualização do público brasileiro.

Ambos os textos escolhidos mostram a paixão que Machado de Assis tinha pela literatura e como o ofício deveria ser respeitado: Em “O passado, o presente e o futuro da literatura brasileira” – o jovem crítico mostra a importância da brasilidade, do trabalho do artista das letras, louvando o passado, mostrando os caminhos para um bom presente e com esperança na literatura futura.

Concluindo, a literatura não deve ser uma mercadoria qualquer, a qual se dá o valor de um simples produto de manufatura em massa; e, sim, considerada o resultado de um árduo trabalho intelectual para que possa impactar nossas vidas, aguçando nossos sentidos e percepções.

Bibliografia

ALVAREZ, Roxana. Reminiscências de Poe em contos machadianos. *Revista Olho d'água*, n. 1, v. 4, p. 129-140, 2012.

ALVAREZ, Roxana. Edgar Allan Poe, Machado de Assis e Julio Cortázar: três visões do conto em conjunção. *Crítica cultural*, n. 1, v. 5, jul. 2010.

ASSIS, Machado de. *Obra Completa*, Machado de Assis. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.

ASSIS, Machado de. *Obras completas de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2015.

ASSIS, Machado de. *50 contos*. Organizado por John Gledson. Tradução do prefácio de Fernando Py. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

AZEVEDO, Sílvia; DUSILEK, A.; CALLIPO, D. M. [Org.]. *Machado de Assis: crítica literária e textos diversos*. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994.

BOSI, Alfredo. *Leitores de Machado de Assis: Raymundo Faoro leitor de Machado de Assis*, Estudos avançados, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 355-371, Maio/Ago. 2004.

BOSI, Alfredo. *Machado de Assis*, São Paulo: PubliFolha, 2002.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHEVALIER, Jean. *Dicionário de Símbolos*. Organização de Carlos Sussekind. Tradução de Vera da Costa e Silva et al.; 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

CIRLOT, Jean-Eduardo. *Diccionario de símbolos*. España: Gráfica Diamante, 1979.

CUNHA, Patrícia. *Machado de Assis: um escritor na capital dos trópicos*. Porto Alegre: Editora Unisinos, 1998

GLEDSON, John. *Machado de Assis: impostura e realismo*. Tradução de Fernando Py. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

HOBSBAWN, Eric. *Da revolução industrial inglesa ao imperialismo*. Tradução de Donaldson Magalhães Garschagen. São Paulo: Forense Universitária, 2011

SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas*. 6. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2012.

VOLOBUEF, Karin. *Frestas e Arestas: A prosa de ficção do Romantismo na Alemanha e no Brasil*, São Paulo: Editora UNESP, 1999

O CRONOTOPO DO GÊNERO *RELISE* DE MODA

Josué Jorge Cruz

Doutorando, Universidade Federal de Santa Catarina
(UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Rodrigo Acosta Pereira

Pós-doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina
(UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

RESUMO: Este artigo apresenta parte das discussões de Cruz (2017), contemplando a questão do grande cronotopo do *relise* na esfera da moda. Embasando-se nos escritos do Círculo de Bakhtin, na Análise Dialógica do Discurso, de autoria de seus leitores contemporâneos, e em pesquisas de estudiosos da moda como Lipovetsky, Barthes, Sant'Anna e Novelli, o estudo analisa oito *relises*, produzidos por marcas de moda-vestuário, a fim de compreender a organização particular de tempo e espaço e do homem sócio-histórico, na qual se assenta o gênero. Desse modo, o estudo compreende o grande cronotopo do *relise* como um cronotopo da sedução, o qual projeta uma visão de homem pautada, em termos físicos, na tríade “magreza-beleza-juventude” e na valorização do homem e da mulher branca e, em termos comportamentais e psicológicos, nos valores da “juvenilização”(flexibilidade/abertura, independência, feminilidade e originalidade). Essa projeção produz um sujeito mais maleável e paradoxalmente aberto ao diferente, embora individualista e superficial em profundidade, pois se constrói na/pela aparência.

PALAVRAS-CHAVE: Bakhtin e o Círculo. Estudos Dialógicos do Discurso. Moda.

ABSTRACT: This article presents part of Cruz's discussions (2017), contemplating the issue of the *relise* chronotope in the fashion sphere. Based on the Dialogic Discourse Analysis, authored by contemporary readers of the Bakhtin Circle and research by fashion scholars like Lipovetsky, Barthes, Sant'Anna and Novelli, the study analyzes excerpts from eight *relises*, taken from the internet and produced by fashion-clothing brands in order to understand the particular organization of time and space and the socio-historical man, on which gender is based. In this way, the study understands the great chronotope of the *relise* as a chronotope of seduction, which projects a vision of a man guided, in physical terms, in the triad “thinness-beauty-youth” and in the valorization of the white man and woman and, in behavioral and psychological terms, in the values of “juvenilization” (flexibility/openness, independence, femininity and originality). This projection produces a subject more malleable and paradoxically open to the different, although individualistic and superficial in depth, because it is built on/by appearance.

KEYWORDS: Bakhtin Circle. Dialogical Discourse Analysis. Fashion.

INTRODUÇÃO

O gênero *relise*, *release* ou *press-release* está, na sua origem, vinculado às assessorias de imprensa (AI), que os redige diariamente e envia-os, às centenas, aos veículos jornalísticos, cumprindo a finalidade principal de despertar o interesse da imprensa acerca de um evento específico. Desse modo, ele acaba por servir como pauta ao jornalista que escolhe se irá ou não produzir uma matéria para o veículo sobre o evento em questão, sendo que sua situação de produção, circulação e recepção se restringe apenas a essa comunicação entre AI e jornalista e sua composicionalidade, por consequência, assume uma arquitetura muito próxima à dos gêneros da esfera jornalística.

Ao analisar *relises* exclusivos da moda, porém, Cruz (2017) identificou algumas transformações importantes no gênero não só em sua dimensão social, mas também na verbo-visual. O autor demonstrou que, na moda, além de se ampliarem os interlocutores, aumentarem os espaços de circulação e modificar-se a finalidade, o gênero assume composicionalidade também diversa, uma vez que passa a ser construído a partir de outra arquitetura em que as relações produtoras de sentido também são distintas, transformações essas que estão diretamente relacionadas ao cronotopo que atravessa o texto-enunciado.

Neste artigo, portanto, nosso objetivo é demonstrar uma compreensão do grande cronotopo do *relise* na esfera da moda como um cronotopo da sedução, produzido na temporalidade da Era da Moda Consumada. Assim, visamos analisar a organização particular de tempo e espaço e do homem sócio-histórico, na qual se assenta o gênero, buscando entender esse grande cronotopo e a visão de homem que ele projeta, a qual está pautada, em termos físicos, na tríade “magreza-beleza-juventude” e na valorização do homem e da mulher branca e, em termos comportamentais e psicológicos, nos valores da “juvenilização” (flexibilidade/abertura, independência, feminilidade e originalidade).

Partindo desse objetivo, utilizamo-nos das discussões do Círculo de Bakhtin – especialmente em Bakhtin (1998 [1975]) e Medviédev (2012[1928]) – e dos princípios da Análise Dialógica do Discurso, que está embasada nas noções teórico-metodológicas desenvolvidas pelos seus interlocutores contemporâneos, dentre os quais aqui lançamos mão de Rodrigues (2001) e (2005); Amorim (2007); Morson e Emerson (2008); Machado (2010) e Acosta-Pereira (2012). De forma complementar, recorreremos também aos trabalhos de pesquisadores que analisaram a esfera da moda, a saber: Barthes (2009[1967]); Lipovetsky (2009[1987]); Sant'Anna (2007), (2008), (2014); e Novelli (2009).

O *corpus* deste estudo é formado por oito *relises*, produzidos por oito marcas de moda-vestuário, dos quais seis (6) foram retirados dos sites oficiais dessas marcas, um (1) do *blog* da jornalista Adri Buch e um (1) do *blog* do estilista Ronaldo Fraga. Ademais, para fins de análise, eles foram nomeados sucintamente com a letra R, o símbolo #, mais a marca de moda-vestuário responsável pela autoria do texto, da seguinte forma: R#Folic, R#OGOCHI, R#Engenharia, R#Daslu, R#LN de Luxe, R#Bonaldi, R#C&A e R#Fraga. Segue, abaixo, no Quadro 1, essa identificação, acrescentada do seu espaço de circulação e do nome da marca em questão.

Identificação	Espaço de Circulação	Marca
R#Folic	Site Folic http://site.folic.com.br/verao17/release.php	Folic
R#OGOCHI	Site OGOCHI http://www.ogochi.com.br/release	OG - OGOCHI
R#Engenharia	Site Engenharia da Roupas (Engenharia Modern) http://www.engenhariadaroupa.com.br/verao2017/#	Engenharia da Roupas (Engenharia Modern)
R#Daslu	Site Daslu http://www.dasluoficial.com/	Daslu
R#LN de Luxe	Site LN de Luxe http://lndeluxe.com/category/colecoes-lndeluxe/	LN de Luxe
R#Bonaldi	Site Patricia Bonaldi http://www.patriciabonaldi.com.br/	PB – Patricia Bonaldi
R#C&A	Blog Adri Buch http://wp.clicrbs.com.br/adribuch/2016/01/28/preview-da-colecao-otonoinverno-da-ca/?topo=84,2,18,..84	C&A
R#Fraga	Blog do Ronaldo Fraga http://ronaldofraga.com/blog/?m=201303	Ronaldo Fraga

Quadro 1 - Organização dos textos-enunciados do gênero *relise*
Fonte: Elaborado pelo autor.

Começamos, assim, por uma discussão teórico-conceitual acerca do cronotopo, apresentando, na sequência, a análise desse *corpus*, no que tange ao grande cronotopo, ao fim do que, tecemos nossas considerações finais.

2 O CRONOTOPO

Segundo Bakhtin (1998 [1975], p. 211) no ensaio “Formas do Tempo e do Cronotopo” (FTC), o termo cronotopo significa “tempo-espaço” e consiste na “interligação fundamental das relações temporais e espaciais artisticamente assimiladas em literatura”. Embora Bakhtin nunca tenha oferecido uma definição concisa ao conceito e, na sua exposição, a expressão adquira vários significados correlatos, um cronotopo primeiramente “é uma

maneira de compreender a experiência; é uma ideologia modeladora da forma específica para a compreensão da natureza dos eventos e ações.” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 384).

Para Amorim (2007), a ênfase bakhtiniana no estudo do cronotopo se concentra no problema do tempo. Ao analisar a história do romance, Bakhtin esclarece que, em cada época, sua preocupação é saber como o tempo é tratado e que concepção predomina sobre ele, pois ela traz consigo uma concepção de homem, o que leva à conclusão de que a cada nova temporalidade corresponde um homem novo. A autora, interpretando o ensaio FTC, salienta que essa preocupação com o campo do tempo, como entende Bakhtin, diz respeito à dimensão do movimento e da transformação, pois o autor frequentemente analisa a natureza da metamorfose por que passa o herói nas narrativas.

Já para Rodrigues (2001), os cronotopos têm, na constituição do romance, tanto um significado temático quanto figurativo. A autora menciona as palavras de Bakhtin (1998 [1975]) para explicar que o significado temático deles é evidente, por constituírem-se como os núcleos organizadores dos acontecimentos do romance. Na verdade, é nos cronotopos que ocorrem todos os nós e desenlaces do enredo. Já, em termos figurativos, o cronotopo constitui-se como o centro da concretização figurativa, da concretização do romance como um todo, sendo que os seus elementos abstratos, na totalidade, orbitam o cronotopo, ganhando, em função dele, “carne e sangue.” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 356).

Acosta-Pereira (2012), por sua vez, salienta alguns dos diferentes cronotopos abordados no ensaio FTC, a saber: o cronotopo da aventura, da praça pública, da estrada, do corpo e do encontro. Em relação ao primeiro cronotopo, Bakhtin examina a obra de Rabelais em busca de uma compreensão da configuração espaço-temporal da narrativa pois, para ele, há um elo entre o homem e as suas ações com o mundo no contínuo do tempo e do espaço. Com efeito, o autor percebe que, no romancista francês, a nova forma de cronotopo e, portanto, uma nova forma de comunicação, produz novas formas de linguagem: novos gêneros, novos sentidos, novos usos, novos conteúdos e novas relações sociais. (ACOSTA-PEREIRA, 2012).

Bakhtin também examina a obra de Rabelais em relação às projeções do espaço e percebe que elas estão ligadas à praça pública, às feiras populares, à praça do carnaval do fim da Idade Média. Trata-se do espaço do grotesco, do fantástico e do riso. Assim, Acosta-Pereira (2012) esclarece que, como resultado dessa configuração espaço-temporal, podemos entender que as festas populares, em Rabelais, constituem-se como um jogo livre, alegre e de transformações, à medida que, no atravessamento do tempo e do espaço “é o próprio *tempo* que

é seu herói e autor, o tempo que destrona, ridiculariza e dá morte a todo o velho mundo (o velho poder, a velha verdade), para ao mesmo tempo dar à luz ao novo.” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 180, grifos do autor.) Em resumo, “a imagem do grotesco, do riso e do carnavalesco que perpassam o cronotopo das obras de Rabelais apresentam, de certa forma, a amplitude da realidade e da contemporaneidade de seu tempo e de seu espaço.” (ACOSTA-PEREIRA, 2012, p. 128). Nesse sentido, as imagens rabelaisianas, em relação ao tempo-espaço, são construídas sob a perspectiva dos lugares que lhe são familiares, isso significa que o romancista tende à criação de objetos vividos por ele mesmo e únicos em termos históricos, ou seja, imagens do seu tempo. (ACOSTA-PEREIRA, 2012, p. 128).

Sobre esses diferentes cronotopos e seus significados, Machado (2010) clarifica o exercício bakhtiniano, ao explicar que o autor, partindo da mecânica, introduz suas formulações acerca do funcionamento, não mecânico, mas dialógico da criação estética no contexto do ato ético. Ele apresenta, portanto, uma alternativa à compreensão do conceito de movimento fora do domínio da mecânica e dentro do contexto da resposta – a arquitetônica. Conseqüentemente, de forma complementar, o gesto conceitual da arquitetônica volta-se para a compreensão das relações produtoras de sentido, em outras palavras, o mundo das relações arquitetônicas é o mundo do homem, que fala, interroga a si e ao seu entorno, que interage e, nesse processo, enuncia respostas a partir das quais constrói conhecimentos. Trata-se do mundo dos eventos, dos atos éticos e das ações estéticas, domínio que se mostra um espaço de/em construção, em que o movimento implica mútua interferência constante, todo inacabado e que se configura como uma alternativa teórica para se pensar o mundo dos sentidos e não o mundo das coisas mecânicas.

Nessa perspectiva, como opção de pensamento sobre o mundo, Machado (2010) expõe que a arquitetônica não se propõe a substituir/eliminar o conhecimento da mecânica; ela entende, porém, que a diversidade que constitui o mundo resulta de um movimento interativo da própria diversidade. Em vez da arquitetura situada e pronta para o uso, ela exprime a qualidade das relações que não se oferecem ao olhar, mas se manifestam como projeção. Em vez de mostrar posicionamentos, persegue os fluxos e pontos de vista projetados nas interações com o objetivo de alcançar uma dimensão do movimento fundamental, na ótica de Bakhtin, para a construção de sentidos. Dessa forma, “Em vez de projetar um edifício no espaço [...], a arquitetônica projeta interações, confluências, percepções, fluídos. Em síntese: a arquitetônica

projeta temporalidades num espaço que se manifesta igualmente como tempo.” (MACHADO, 2010, p. 207).

É por isso que Machado (2010) conclui, ao examinar a metodologia bakhtiniana de análise do espaço-tempo na narrativa, que

Ainda que o objeto de estudo seja o romance, do mundo grego a Rabelais, aquilo que Bakhtin conceitua como cronotopo da aventura, da praça pública, da estrada, do corpo, do encontro, torna-se um modelo para se pensar as formas arquitetônicas em sua formulação espaço-temporal fora do mundo da narrativa da semiose verbal. Pode-se afirmar sem risco de generalização que onde houver projeção do tempo no espaço (em jogos? filmes? rituais? pintura? grafismos? cidades? música? dança? canção?) haverá a possibilidade de compreender o tempo como quarta dimensão do espaço gerador, portanto, de manifestações cronotópicas. (MACHADO, 2010, p. 221).

Ao analisar a relevância da abordagem cronotópica para além da literatura, Rodrigues (2001) aponta que o autor explicitou ser o mundo do leitor e do romancista também cronotópicos. Segundo ela, é nesse aspecto que repousa a principal aproximação entre a noção de horizonte extraverbal constituinte do enunciado e a de cronotopo pois, embora não se possa confundir o mundo representante com o mundo criado/refletido na obra, é dos cronotopos reais do mundo representante que se originam os cronotopos refletidos e criados no mundo representado na obra. Consoante a autora, Bakhtin (1998 [1975], p. 358) indicou ser inadmissível a confusão entre esses dois mundos, advertindo ainda que sua análise orientava-se apenas para a esfera artístico-literária, sobretudo para o romance; o autor, todavia, afirmou, no mesmo ensaio, ser igualmente inadmissível uma fronteira absoluta e intransponível entre esses mundos por estarem ligados e em constante interação, num movimento de troca semelhantemente cronotópico. Nesse processo,

A obra e o mundo nela representado penetram no mundo real enriquecendo-o, e o mundo real penetra na obra e no mundo representado, tanto no processo de sua criação como no processo subsequente da vida, numa constante renovação da obra e numa percepção criativa dos ouvintes-leitores. Esse processo de troca é sem dúvida cronotópico por si só: ele se realiza principalmente num mundo social que se desenvolve historicamente, mas também sem se separar do espaço histórico em mutação. (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 358-359).

Assim, Rodrigues (2001) explica que Bakhtin também considera haver uma dimensão cronotópica nos enunciados de outros domínios culturais e, para confirmar essa afirmação, ele cita o exemplo do cronotopo real do encontro, o qual, para além da literatura, ocorre nos encontros diplomáticos bem regulamentados em que o tempo, o espaço e os participantes são definidos de acordo com a hierarquia social da pessoa encontrada. Ademais, Morson e Emerson (2008, p. 388) acrescentam que “Na literatura e na cultura em geral, o tempo é sempre, de um modo ou de outro, *histórico e biográfico*, e o espaço é sempre *social*; assim, o

cronótopo na cultura deve ser definido como um 'campo de relações históricas, biográficas e sociais'. Nessa perspectiva, para eles, “Estudar o campo é estudar o cronotopo” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 387).

Diante disso, a importância do cronotopo para o estudo dos gêneros do discurso e vice-versa está no fato de que cada gênero possui um campo próprio que especifica os parâmetros dos eventos com a ressalva de que o campo não determina somente eventos particulares. Vale lembrar o argumento de Medviédev (2012[1928]), sobre a orientação de exterioridade dos gêneros em função das circunstâncias temporais, espaciais e ideológicas que orientam o discurso e o constituem. Essa orientação pressupõe uma relação de tempo-espaço específica e real além da existência de um auditório de receptores e está vinculada ao momento e ao lugar da produção, além da esfera ideológica a que o gênero se filia. Desse modo, o gênero passa a fazer parte da vida, estando em contato com os diversos elementos da realidade, ocupando seu lugar entre as pessoas, as quais estão organizadas de uma forma específica. O gênero, assim, passa a ser feito social, fato histórico da realidade em voga, ocupando lugar demarcado no tempo e no espaço reais pois sua produção é resultado dessas várias condições sociais convergentes.

Por tais fatores é que, segundo Rodrigues (2001, p. 103), “Pode-se dizer que cada gênero está assentado num diferente cronotopo: uma organização particular do tempo, do espaço e do homem sócio-históricos, ou seja, compreende uma situação social de interação particular (no sentido de que se diferencia das outras).” Para a autora, cada gênero se engendra em certo horizonte espacial, temporal, temático e valorativo (axiológico, apreciativo, avaliativo), sendo capaz de realizar recortes ideológicos específicos além de apresentar posições de autoria e de destinatários próprios. Entende-se, assim, que cada gênero, sendo orientado de forma diferente em relação ao tempo e ao espaço e regulado por condições sociais concretas, possui um cronotopo particular. (RODRIGUES, 2005).

Mediante essa relação, Morson e Emerson (2008, p. 388) acrescentam que “Os gêneros (e seus cronótopos concomitantes) constituem parte da contribuição de uma sociedade particular para a compreensão de ações e eventos.” E ainda, segundo os autores, certos gêneros específicos podem ser grandemente eficientes na moldagem do pensamento e da experiência. Essa constatação revela que o estudo do cronotopo de cada gênero é capaz de clarificar os sentidos refletidos e refratados no/pelo gênero na sua relação com os sujeitos, os eventos e o contexto, pois o cronotopo é uma forma de se pensar como o tempo e o espaço ancoram

semântico, axiológico e ideologicamente a relação dos sujeitos com o gênero, ou seja, significa analisar como o tempo e o espaço dão sentido (tom semântico), valor (tom axiológico) e uma forma de apreender e compreender a realidade (tom ideológico). Nesse sentido, a noção de cronotopo está vinculada a tempo e espaço discursivos pois “[ela] diz respeito à análise das transformações de semiose em que informações passam por elaborações de modo a traduzir sistemas de signos” (MACHADO, 2010, p. 216).

Com efeito, ao pensarmos mais uma vez na reflexão de Morson e Emerson (2008) de que o cronotopo é uma forma de compreender as experiências sociais e lembrarmos do argumento de Medviédev (2012[1928]) de que os gêneros do discurso balizam nossa compreensão da realidade e, portanto, das experiências sociais; chegaremos, pois, à conclusão de que o cronotopo é o que dá âncora para que o gênero balize uma prática discursiva. É por isso que Acosta-Pereira (2012) refere-se a um grande cronotopo, que revela as condições sócio-históricas de constituição do gênero do discurso, e a um pequeno cronotopo, por meio do qual é possível identificar a situação social de interação, a posição de autoria e os interlocutores envolvidos no processo de circulação do gênero.

Sabendo, por fim, que o cronotopo é o núcleo fundante do sentido na medida em que ancora, baliza e orienta o gênero, disponibilizando a referência para que este estabilize relativamente o sentido por meio do enunciado, é relevante salientar o pensamento de Amorim (2006) de que, a partir do cronotopo, ocorrem as transformações de sentido. Estudar o cronotopo, portanto, é estudar quais são essas transformações e, conseqüentemente, quais parâmetros de sentido são estabilizados no/pelo gênero e como ele, por meio do cronotopo, representa e refrata tais sentidos.

3 O GRANDE CRONOTOPO DO *RELISE* DE MODA

Ao investigarmos as concepções de tempo e de espaço que se fazem presentes no gênero *relise* de moda, encontramos, na proposição formulada por Lipovetsky (2009[1987]), da Era da moda consumada, todos os elementos para uma compreensão ampla de como o cronotopo atravessa esse enunciado tanto na dimensão extraverbal, quanto na verbo-visual. Além disso, tal concepção, além de nos fornecer uma noção bem clara não só da ideologia que orienta os valores da esfera da moda, mas também do modo como eles moldam os múltiplos espaços sociais contemporâneos, ajuda-nos a compreender a visão de homem que esse cronotopo

projeta, bem como o efeito que essa projeção exerce na sociedade contemporânea por meio do movimento de troca cronotópica. (BAKHTIN, 1998 [1975]). Passamos, assim, a explicá-la.

Na visão de Lipovetsky (2009[1987]), o período pós-Segunda Guerra Mundial é o momento em que o *ethos* moda passa a configurar-se como uma visão de mundo total. Para o autor, desse momento em diante, tudo, mesmo que parcialmente, é comandado pela moda, uma vez que ela estabelece o modo como os sujeitos se relacionam com os objetos, as pessoas, a realidade e até as ideias, estendendo o seu processo a instâncias mais amplas da vida coletiva. Postulando o conceito de *forma-moda*, o pesquisador entende que, por meio dele, a moda molda a sociedade aos seus princípios e valores, que são sintetizados pelas leis da efemeridade (ou da obsolescência), da sedução e da diversificação. Embora o autor não defina o conceito, Sant'Anna (2007) o explica como o processo em que “o objeto é sacralizado na medida em que materializa a ideia do *novo* e proporciona o sentido de superação de si pela tecnologia que apresenta [...]. Ou seja, a *forma-moda* é a absorção de objetos e ações pela lógica da moda.” (SANT'ANNA, 2007, p. 90).

Sobre a expressão “Era da moda consumada” de Lipovetsky, a autora também esclarece haver um jogo polissêmico no termo “consumada”. Segundo ela, tais sentidos expressam, por um lado, o fato de a moda ter transformado os significados da vida, à sua imagem e semelhança, sendo fato consumado e, por outro, a indicação do consumo como a força suprema de integração dos sujeitos no mundo. Em ambos os sentidos, porém, o consumo aparece como o vetor fundamental dessa noção contemporânea de tempo-espaço e, na nossa concepção, mais do que simplesmente configurar-se como a força propulsora do capital, ele é a própria lógica do sistema cultural atual de onde provém a relação dos sujeitos com o mundo.

No entanto, na Era da moda consumada, o consumo se estabelece por meio de uma dinâmica fundamental a qual Sant'Anna (2007) identifica como uma das *formas-moda*, que é capaz de suspender tanto as leis da racionalidade quanto da realidade a fim de proporcionar o delírio da possessão de um outro (o *novo*) que se torna parte do eu. Trata-se, de fato, de uma dinâmica de sedução a qual proporciona o prazer de ver, de ser visto, de agradar, de surpreender, de encantar, de atrair, enfim, de seduzir, na qual a aparência e, portanto a imagem, ganham um valor essencial, uma vez que, por meio delas, a moda pode atender provisoriamente as ansiedades de uma imagem de ser e de parecer dos sujeitos, promovendo neles o esforço constante tanto de substituir o aqui indesejado pelo lá mais bonito e melhor, quanto de adequar a sua aparência à do outro que promete o *novo*.

Assim, como um cronotopo é, em primeiro lugar, uma forma de compreensão da experiência; uma ideologia que modela uma forma determinada para a compreensão da natureza dos eventos e das ações (MORSON & EMERSON, 2008), sendo a porta de entrada para os gêneros do discurso, entendemos que, na Era da moda consumada, o cronotopo do *relise* de moda pode ser entendido como um cronotopo da sedução. Isso significa que o gênero *relise*, ao mediar uma relação de consumo potencial entre os sujeitos na esfera da moda, é atravessado pelo cronotopo da sedução, em razão do qual o gênero será moldado tanto em termos extraverbais quanto em verbo-visuais com o objetivo de conduzir os sujeitos ao *novo*, que poderá se consubstanciar, de fato, quando da apropriação dos objetos/signos, no ato da compra ou, para aqueles que não detêm sempre esse poder financeiro, no consumo indireto e na criação de alternativas.

Convém salientar que, na moda, esses objetos normalmente se concretizam na coleção, mas jamais se restringem a ela, estendendo-se ao agente que a produziu (o estilista), à marca de moda-vestuário que a assina (que às vezes coincide com o estilista, mas às vezes não) e com todos os elementos que estejam relacionados a ela, desde o espaço físico ou virtual que a disponibiliza (ou a sua imagem) até a simples embalagem que porventura venha a ser utilizada. (SANT'ANNA, 2007). Tais objetos doravante chamaremos de produtos da moda.

Com efeito, é nesse processo de condução dos sujeitos aos produtos de moda e em razão da necessidade de construção de uma imagem sedutora deles é que encontramos a situação de interação mediada pelo gênero *relise*. Nessa intrincada dinâmica de sedução, o gênero é o primeiro a desempenhar a função de sensibilizar o olhar dos sujeitos para as virtudes desses produtos, iniciando o processo de persuasão, mesmo antes do exercício de sua (dos produtos) contemplação, na mesma proporção em que oblitera os possíveis defeitos que eles possam apresentar. Conseqüentemente, por serem atravessados pelo cronotopo da sedução, os *relises* de moda tornam-se também verdadeiros produtos da moda.

Nesse sentido, dada à grande importância da imagem nessa dinâmica de sedução, passamos primeiramente à análise da dimensão visual de dois desses *relises* R#C&A, na Figura 1, e R#Fraga, na Figura 2.



Figura 1 – Imagem de R#C&A
Fonte: Blog de Adri Buch, 2016



Figura 2: Imagem de R#Fraga
Fonte: Blog de Ronaldo Fraga, 2016

Na Figura 1, a imagem é de uma mulher jovem, que atravessa a rua, no que parece ser uma faixa de pedestres de uma avenida, tendo à mão uma sombrinha transparente. Sua posição é de tamanha alegria que ela, num sorriso intenso, tem os olhos fechados alheia aos perigos do trânsito. Sua alegria pode sugerir dois fatos, temporalmente separados, mas amalgamados na imagem em questão: o primeiro, de uma novidade muito especial, qual seja, o futuro lançamento da coleção da C&A, que é veiculada por R#C&A, o que parece fazê-la esquecer do mundo a sua volta só em pensar nessa grande nova; o segundo, da satisfação de usar roupas que tragam todos estes atributos prometidos. Nas duas, a imagem remete à alegria, satisfação, felicidade. Trata-se do *relise* de uma coleção de *fast-fashion* de uma marca mais popular no mercado brasileiro, voltada para o consumo em massa, principalmente feminino, e cujo valor de moda e, portanto, de originalidade, tende a ser menor, por isso o tom mais comercial e casual na fotografia, que tem em vista um determinado segmento menos iniciado às idiossincrasias da moda.

Já, na Figura 2, a imagem é, na verdade, o desenho de um croqui do estilista Ronaldo Fraga, em que a imagem feminina apresenta a sua já conhecida silhueta longilínea. A personagem tem as mãos levemente levantadas, o colorido do seu *look* remete às cores de escolas de samba e as estampas lembram bolas de futebol. A dimensão visual se completa com o desenho de um escudo com as iniciais do nome do estilista e outra de uma esfera, que lembra uma bola de futebol, bem abaixo da mão do personagem, a qual tem, no interior, o desenho de um jogador de futebol cujo uniforme da seleção brasileira lembra épocas passadas. Tudo está

inserido no que parece ser uma folha de papel amarelada e desgastada pelo tempo, na qual de um lado está a materialidade verbal do *relise* e, de outro, a já citada figura feminina, que é negra.

Assim, a Figura 2 fala predominantemente da fonte de inspiração da coleção – o futebol da primeira metade do século XX –, enfatizando o papel da matriz negra na consolidação do esporte no Brasil. Trata-se da coleção de um estilista de renome, cuja produção está ligada tanto a um projeto estético e cultural, quanto a uma proposta mais social e política, que certamente tem um público para o qual a originalidade e, portanto, o valor de moda, proveniente principalmente do processo criativo, é o principal critério. A imagem, portanto, conota essa originalidade e essa criatividade do estilista e visa persuadir o receptor, já bem conhecedor do ambiente da moda, da capacidade criativa do estilista e do seu papel nessa esfera.

Como gêneros intercalados ao *relise* de moda (BAKHTIN, 1998 [1975]), essas imagens cumprem um papel fundamental à esfera da moda que está relacionado a essa ideologia modeladora do grande cronotopo da sedução. Trata-se da tarefa de seduzir o olho, falando, num momento inicial, mais diretamente aos sentidos, mas, na sequência, arguindo claramente à razão, num movimento coerente e sintonizado com a proposta da coleção e da marca, presentes tanto na dimensão verbal, quanto na extraverbal do enunciado, tendo, ao término, o consumo como fim.

Essa intercalação, como explicamos, explora mais rápida e eficientemente uma dimensão sensorial, que tem poder de evocar prazer no interlocutor, de forma a ressaltar, em primeiro plano, os principais atributos prometidos pela coleção os quais, antes mesmo dela, devem ser consumidos. Na moda, essa disposição imagética é tão estratégica que Barthes (2009[1967]), ao se referir a ela, reafirma o seu poder de fascinar e inebriar o interlocutor a tal ponto de, numa determinada perspectiva, substituir a própria moda.

O fato é que o caráter sedutor dessas imagens nos *relises* de moda é marcado por diversos elementos semióticos. Tais aspectos dizem respeito a critérios que vão desde a escolha cuidadosa dos modelos, a exploração de cores estimulantes (coerentes com o projeto criativo da coleção), passam pela conjugação criteriosa de formas sinuosas e de certa simetria formada pelos corpos e pelas formas dos *looks*, até determinada força de atitude que as poses buscam explorar. O objetivo é o de provocar o interlocutor ao apresentar-lhe uma imagem que quer oferecer um outro, aquilo no que a moda é especializada, o *novo*.

Entretanto, se tais aspectos reforçam a presença dessa ideologia modeladora do cronotopo da sedução, pautada na aquisição do *novo* e na forma como as imagens são

agenciadas para conduzir os sujeitos a consumi-lo, elas também são responsáveis pela produção de uma visão de homem que é resultado do cronotopo em questão. (BAKHTIN, 1998[1975]). Vejamos a dimensão visual dos *relises* R#Folic, R#Bonaldi, R#OGOCHI, R#Daslu e R#Engenharia, nas Figuras 3, 4, 5, 6 e 7.



Figura 3 – Imagem de R#Folic
Fonte: Folic, 2016



Figura 4 – Imagem de R#Bonaldi
Fonte: Patricia Bonaldi, 2016



Figura 5 – Imagem de R#OGOCHI
Fonte: Ogochi, 2016



Figura 6 – Imagem de R#Daslu
Fonte: Daslu, 2016



Figura 7 – Imagem de Engenharia
Fonte: Engenharia da Moda, 2016

Neste ponto, para melhor analisá-las, lançamos mão das conclusões do estudo de Novelli (2009) para quem o modelo “beleza-magreza-juventude”, consagrado pela mídia a

partir dos anos 1970, configura-se numa matriz de sentidos, que orienta o processo de afirmação da juventude por meio de um corpo “altamente desejável, idealizado, irreal, inatingível [...]” (NOVELLI, 2009, p. 250). Mais do que isso, a pesquisadora identificou os “[...] seguintes aspectos associados às juventudes: moda, ousadia, exposição do corpo, sensualidade sem preconceitos, despojamento autêntico, aventura, prazer emocional, contrastes extremos, diversão, mistério, fantasia, ironia e atitude.” (NOVELLI, 2009, p. 252), os quais, a nosso ver, indicam valores que caracterizam essa imagem de juvenalização numa perspectiva sociocultural e se fazem presentes tanto na dimensão visual do *relise* de moda, quanto na materialidade linguística.

Assim, essas imagens de sujeito discursivizadas no cronotopo da sedução nas figuras em questão projetam uma concepção de homem, que está pautada, em termos físicos, pela tríade “beleza-magreza-juventude” em conformidade com os estudos da autora. (BAKHTIN, 1998 [1975]). Esses atributos são também coerentes com a análise de Lipovetsky (2009[1987]) de que, com a invasão da *forma-moda* nas demais esferas da vida cotidiana, tornava-se necessário embelezar esteticamente as formas a fim de seduzir o olho. Essa beleza, ademais, está relacionada, no cronotopo em questão, com a juventude e a magreza, fórmula que rende, como sabemos, constantes críticas principalmente à esfera da moda pela “imposição” inatingível de um padrão de beleza do corpo, que se estende a boa parte das modelos, principalmente dos famosos desfiles de moda, e que tem o poder de levar as sociedades ao consumo dos mais diversos recursos a fim de torná-lo possível, mesmo que isso esteja frequentemente ligado a riscos reais à própria vida.

Esse aspecto, ressaltamos, provém sobretudo da relação cronotópica dos(s) gênero(s) com o mundo, comprovando o que diz Bakhtin (1998 [1975]) de que o enunciado e o mundo nele representado penetram no mundo real enriquecendo-o, da mesma forma que o mundo penetra no enunciado, num processo de troca cronotópico por si só, o qual se realiza num mundo social em desenvolvimento histórico, sem se separar desse espaço histórico em transformação. Tal fenômeno também aponta para a opinião de Medviédev (2012[1928]) de que os gêneros do discurso têm a capacidade de balizar nossa compreensão da realidade e, portanto, nosso entendimento das experiências sociais, uma vez que, por meio deles, os sujeitos projetam para si, num corpo belo, magro e jovem; o outro, que lhes promete o *novo* cujo poder é o de lhes tornar “melhores”.

As figuras 1, 3, 4, 5 e 6, além dos aspectos mencionados, apresentam também uma imagem de homem cujo padrão de beleza está vinculado ao homem e à mulher branca. Em três figuras, as modelos são loiras, têm olhos claros, cabelos lisos, nariz e lábios finos. Já, na figura 7, mesmo a modelo sendo negra e tendo traços característicos da mulher afrodescendente, eles parecem ser um tanto suavizados pelo projeto fotográfico no uso da luz e da pose da modelo (em todos os *closes*, a modelo aparece de perfil), além de o cabelo parecer extremamente liso o que, mesmo remetendo ao elemento indígena, numa possível referência à mestiçagem brasileira, demonstra também uma supervalorização da imagem da etnia branca em detrimento das demais.

Tal aspecto, a nosso ver, presente na visão de homem do cronotopo em questão, se por um lado, poderia revelar o caráter de abertura da moda, por outro, porém, em se tratando de imagens produzidas no século XXI, só reafirmam a cristalização de uma relação histórica de poder num país como o Brasil onde, mesmo a mestiçagem sendo característica predominante, existe uma desvalorização do negro e do indígena em relação ao branco. Ademais, no que tange à figura masculina, na Figura 4, a visão de homem do cronotopo da sedução, mesmo incorporando certo “quê” de maturidade, pela presença dos cabelos grisalhos, não dispensa um ar jovial e divertido, característico do modelo em questão, que aponta mais uma vez para os valores da juventude que a moda insiste em projetar, pois, conforme Bakhtin (1998 [1975]), mesmo que o processo de troca cronotópico se realize historicamente num mundo social, ele não se separa do espaço histórico em mutação. Isso significa, para nós, que, mesmo incorporando uma imagem de mulher negra e de homem menos jovem à dimensão visual dos enunciados, a imagem de sujeito que o cronotopo da sedução produz (e poderíamos dizer “impõe”, em termos de recepção) está atrelada predominantemente ao homem branco e jovem. Trata-se, portanto, de um negro embranquecido e de um “velho” juvenilizado.

No entanto, mesmo que as imagens sejam quase sempre responsáveis pela primeira mediação com o interlocutor, sozinhas elas não serão capazes de levá-lo ao consumo. Por isso, elas também são subordinadas, no *relise* de moda, à materialidade linguística, na qual podem ser identificados certos traços que complementam, numa dimensão comportamental e psicológica, a visão de homem do cronotopo da sedução, pois, como uma construção histórica e cultural, ela também está vinculada a valores socioculturais que se coadunam ao caráter de juvenalização. Vejamos os seguintes excertos:

Ex.: 01 - *A inspiração do Verão 2017 é a própria mulher; romântica, clássica e ao mesmo tempo contemporânea, é a pluralidade característica da coleção [...] O jacquard dublado é o protagonista da coleção, em shapes mais estruturados com laços feitos em moulage afirma a característica da mulher que veste a marca. Como sempre presente na identidade a feminilidade não perde seu posto e fica mais evidente com as franjas de pedrarias e vestidos de crepe. (R#Bonaldi)*

Ex.: 02 - *O resultado são peças expressivas, que buscam o equilíbrio entre a estética, a praticidade e o conforto, como a malha neoprene com corte a fio e as viscosas maquinadas. Características indispensáveis para a cliente Folic! (R#Folic)*

Ex.: 03 - *A Primavera/Verão 2016 chega a LN Deluxe repleta de sensações que só o clima, as flores e as cores desta temporada podem nos proporcionar. Em uma viagem incrível a Holanda, Keukenhof serviu de inspiração para esta coleção aonde as cores das flores se contrastam no maior campo de tulipas do mundo. [...] Shapes clássicos e românticos, fundem-se em uma sincronia de movimentos e cores. Vestidos “lady like” e fluidos, frescor e comportamentos apresentam-se e entrelaçam diferentes texturas como seda, rendas, chiffons e malhas. Estruturas clássicas e sensuais emolduram o corpo como raízes de uma mulher segura. (R#LN de Luxe)*

R#Bonaldi, R#Folic e R#LN de Luxe valorizam um elemento desse caráter comportamental que consiste numa fusão de extremos. Assim, a mulher de R#Bonaldi, que inspira a coleção, é “[...] romântica, clássica e ao mesmo tempo contemporânea [...]”, a “cliente Folic”, em R#Folic, valoriza “o equilíbrio entre a estética, a praticidade e o conforto [...]” e as formas e estruturas, em R#LN de Luxe, prometem um tom clássico, romântico e, ao mesmo tempo, sensual. Trata-se de uma espécie de conciliação de caracteres extremos e opostos, que constroem uma concepção de homem centrada numa pluralidade de perfis. Para Barthes (2009[1967]), isso ocorre, pois a personalidade de moda é uma noção de quantidade, sendo composta, mas não complexa, o que faz com que sua individualização venha de contradições aparentes, como as que salientamos, acima.

Esses paradoxos psicológicos, para o autor, viriam de um sonho de totalidade, no qual o ser humano poderia ser tudo concomitantemente, prescindindo, assim, da escolha que significa rejeição de um traço específico, pois a moda não gosta de causar pesar. Entendemos que, por um lado, esse aspecto confere um traço de generalidade ao caráter desse homem do cronotopo do consumo, mas, por outro, ao agregar perfis extremamente distintos, não só se aproxima do caráter contraditório e ambíguo do espírito da juventude, responsável, pensamos, pela instabilidade e o inconformismo diante dos modelos tradicionais, mas também reforça o traço da flexibilidade e, conseqüentemente, da abertura ao *novo* fundamental à esfera da moda. No entanto, tal traço apresenta um forte teor de superficialidade, pois, se o homem é tudo em quantidade, na verdade, não pode ser nada em profundidade. Mas isso não importa à moda, pois, no cronotopo da sedução, o que é relevante é o efeito dessa projeção imagética da

concepção de homem e da já mencionada troca cronotópica que ela realiza com o mundo. (BAKHTIN, 1998[1975]).

O segundo e o terceiro traços que destacamos dizem respeito a dois aspectos dos quais o *relise* de moda parece não abrir mão nessa imagem de homem, quais sejam, a independência e a feminilidade. Observemos o exemplo de R#LN de Luxe e R#Bonaldi (já apresentados) e o de R#OGOCHI e R# Daslu, que se seguem:

Ex.: 04 - *Nesta temporada, a OGOCHI convida o homem atual a explorar além do seu estilo e expandir as fronteiras do seu cotidiano, com peças contemporâneas e versáteis. Neste verão, o homem OGOCHI se auto afirma. É decidido, determinado, corajoso, ousado e não põe limites na busca por seus ideais. Através de pesquisas de tendências internacionais, a marca desenvolveu uma coleção para vestir homens e meninos exigentes e refinados [...]* (R#OGOCHI)

Ex.: 05 - *A natureza e seus elementos frescos, como as folhagens e seus tons infinitos de verdes, as flores com sua gama gigantesca de cores, o movimento e o shape dos pássaros e das borboletas, os tons de azul de céu e mar, os vermelhos e laranjas do por sol. Assim se dá início à nova coleção da Daslu, inspirada nos jardins mais belos do mundo. [...] Para personificar todo este contexto, a grife imaginou a francesa Jane Birkin descobrindo e explorando os mais belos jardins do mundo nos anos 70, com sua atitude, independência e feminilidade.* (R# Daslu)

Neles, o traço da independência parece ser proveniente de uma condição de emancipação conquistada que, mesmo vinculando-se ao homem, se faz presente, sobretudo, na mulher, pois, segundo R#LN de Luxe, para ser ao mesmo tempo “clássica” e “sensual”, a mulher deve ser “segura”, estando firmada por “raízes”. Esse atributo remete à profundidade e à firmeza necessárias para sustentar essa condição de segurança na tomada de decisões a fim de que a mulher seja tudo o que ela (ou a moda) escolher. Tal traço, embora esteja vinculado à ousadia, determinação e coragem, como vemos em R#OGOCHI, para quem o homem atual não estabelece limites na “busca por seus ideais”, mostra-se ainda mais evidente na escolha que R# Daslu faz para “personificar” a inspiração da coleção – uma celebridade famosa nos anos 1960/1970, a cantora e atriz inglesa Jane Birkin que representa toda essa “atitude” e “independência” da mulher que tem, na liberdade proveniente dessa independência, um das suas principais conquistas.

Já em relação à feminilidade, postulamos que ela seja condição importante, dada a afirmação de R#Bonaldi de que a “feminilidade” não perde o seu “posto” no que se refere ao conceito da marca, além da vinculação que R# Daslu faz desse traço aos supracitados atributos da celebridade em questão. A feminilidade, que está relacionada a várias características ligadas ao feminino e que nos parece um atributo complexo e impreciso por estar atrelado a diversas transformações identitárias por que a mulher tem passado ao longo dos anos, na moda, mais

uma vez, vincula-se a uma imagem, um símbolo, uma aparência superficial, mas que ajuda a compor psicologicamente essa imagem de homem construída no cronotopo da sedução.

Sobre o último traço, entendemos que sua presença é tácita em todos os *relises* de moda. Estamos falando da originalidade, um atributo moldado pela diferença ou, novamente, por uma necessidade de diferenciar-se pois, em meio aos outros, é preciso que o sujeito seja singular. Assim, a imagem de homem, nos *relises* de moda, evoca sempre uma busca por singularidade, a qual expressa a capacidade de cada um se expressar de forma independente e individual por meio da inovação. Por isso, R#OGOCHI fala do “homem atual”, que se confunde com o “homem OGOCHI”, que “neste verão” se “auto afirma” (sic), R#C&A se dirige “especialmente às mulheres brasileiras”, R#Bonaldi, indica que “a mulher que veste a marca” tem suas características reafirmadas por determinados detalhes dos tecidos, das formas e dos acessórios, além do traço de pluralidade salientado anteriormente, enquanto R#Folic explica que “a cliente Folic” não abre mão de certos detalhes que a diferenciam. Desse modo, como a moda é a grande detentora do *novo*, ela, mais do que qualquer outra esfera, afirma-se capaz de suprir essa procura, que, de fato, ela mesma instaurou.

Concluimos, assim, que o cronotopo da sedução, ao projetar uma imagem de homem pautada, fisicamente, pela tríade “magreza-beleza-juventude” e pela valorização do homem e da mulher branca nos traços fisionômicos e, comportamental e psicologicamente, pelos valores da “juvenilização”(flexibilidade/abertura, independência, feminilidade e originalidade), contribuem com a construção e, subsequente, valorização de um padrão de aparência e comportamento, que é propagado pela esfera da moda (pois, no nosso entendimento, ela está presente em todos os gêneros dessa esfera), invadindo as outras esferas da atividade humana. Ademais, a sua ideologia mantém, em velocidade singular, uma dinâmica dialógica viva com a ideologia dos demais sistemas e principalmente com as ideologias do cotidiano, o que explicaria a busca dos sujeitos por esse ideal e pela cristalização de certos preconceitos.

Noutra perspectiva, mas também em função dessa dinâmica, o cronotopo da sedução, por meio dessa imagem de homem, é capaz de projetar uma maleabilidade de consciência. Tal maleabilidade caracteriza-se pela abertura às constantes mudanças de estilos e de tendências, o que pode levar à instalação de novos costumes e valores, projetando e ao mesmo tempo ajudando a produzir um homem igualmente mais maleável e paradoxalmente aberto ao diferente, embora individualista e superficial em profundidade, pois se constrói na/pela aparência.

Assim, sabendo que o grande cronotopo revela as condições sócio-históricas de constituição do gênero, sendo o núcleo fundante do sentido presente nele, reiteramos o postulado de que o cronotopo da sedução baliza as ações, eventos e contextos, no tempo-espaço da era da moda consumada (com vistas ao consumo), Desse modo, ele se constitui na porta de entrada para o gênero *relise* de moda, cuja função é sensibilizar o olhar dos sujeitos para as virtudes do produto de moda, além de construir uma imagem positiva e sedutora dele (do produto) e de todos os elementos que lhe estão vinculados, utilizando-se de um movimento de persuasão, que oblitera os possíveis defeitos que eles possam apresentar, além de ressaltar o seu caráter de portador desse *novo*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, neste artigo, nossa compreensão do grande cronotopo do *relise* de modo a verificar a ideologia modeladora que baliza os sujeitos, as ações e os eventos na esfera da moda, procurando, também, descrever a imagem de homem engendrada pelo cronotopo em questão tanto em termos físicos, quanto em psicológicos. Entendemos que, embora essa análise seja fundamental para o entendimento do gênero em questão, ela não esgota o tratamento da perspectiva cronotópica do *relise* uma vez que nos faltou apresentar um estudo do pequeno cronotopo, ou seja, da situação de interação que o gênero medeia. Destacamos, outrossim, que essa compreensão pode lançar luz sobre as diferenças que o gênero apresenta tanto em sua dimensão social quanto em sua dimensão verbo-visual na esfera da moda, contribuindo, assim, para estudos futuros em Análise Dialógica do Discurso.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, R. **O gênero carta de conselhos em revistas online**: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda. Tese (Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGLg). Florianópolis: UFSC, 2012.
- AMORIM, Maria. Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin**: outros Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2007.
- BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. 4. ed. São Paulo: UNESP: Hucitec, 1998 [1975].
- BARTHES, Roland. **Sistema da Moda**. Tradução: Ivone Castilho Banedetti. São Paulo: Editora WMF Martuns Fontes, 2009.

- LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- MACHADO, Irene. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: DE PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grenissa. **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.
- MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução do russo por Ekaterina Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].
- MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. O Cronótopo. In: MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- NOVELLI, Daniela. **Juventudes e imagens na revista Vogue Brasil (2000-2001)**. (Dissertação em História). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.
- RODRIGUES, R. H. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo**: Cronotopo e Dialogismo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.
- SANTA'ANNA, Mara Rúbia. **Aparência e poder**: novas sociabilidades urbanas, em Florianópolis, de 1950 a 1970. Tese (Doutorado em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH – UFRGS). Porto Alegre: UFRGS, 2005.
- SANTA'ANNA, Mara Rúbia. **Teoria de moda**: sociedade, imagem e consumo. Barueri, SP: Estação das letras Editora, 2007.
- VOLOCHÍNOV, Valentin Nikoláievitch. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012[1930].

ELEMENTOS DA CULTURA SURDA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTO INCLUSIVO: REFLEXÕES E PROPOSTAS

Victoria Moraes Ramos

Graduanda em Licenciatura em Letras — Português e Espanhol, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) — Campus Restinga, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Gabriela Fontana Abs da Cruz

Doutora em Letras — Linguística, docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) — Campus Ibirubá, Ibirubá, Rio Grande do Sul, Brasil.

RESUMO: O presente artigo apresenta possibilidades e reflexões sobre a inclusão de elementos da Cultura Surda nas aulas de Língua Portuguesa em contexto bilíngue inclusivo. Utilizando principalmente os estudos de Perlin (2003), Hall (2009), Sá (2006) e decretos publicados pelo governo federal, discutimos as diversas questões presentes no contexto escolar bilíngue inclusivo. Ao levar em consideração apenas as questões linguísticas que permeiam esse cenário, pode-se deixar de lado as questões culturais, que são de suma importância para a sala de aula e são respaldadas pela Base Nacional Comum Curricular. Portanto, sugerimos propostas, a fim de proporcionar um ponto de partida aos docentes, de incentivar os professores que lidam com essa realidade a incluírem elementos da Cultura Surda em suas aulas, buscando empoderar seus estudantes surdos. Também intencionamos a reflexão das instituições de ensino inclusivas com relação ao apoio e à estrutura oferecidas aos docentes inseridos nesse contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura surda. Língua Portuguesa. Contexto inclusivo.

ABSTRACT: This work presents possibilities and reflections on the inclusion of elements of Deaf Culture in Portuguese Language classes in bilingual context of inclusion. Taking into account mainly the studies of Perlin (2003), Hall (2009), Sá (2006) and decrees published by federal government, we discuss about different existent issues in bilingual school context of inclusion. Considering only linguistic aspects permeating this scenario, cultural aspects, which are very important to class and are supported by National Common Curriculum Base, can be left aside. Therefore, we suggest tasks in order to provide a start point to teachers, to encourage teachers who deal with this reality to include elements of Deaf Culture in their classes, seeking to empower their deaf students. We also intend the reflection of educational institutions regarding the support and structure offered to teachers inside this context.

KEYWORDS: Deaf Culture. Portuguese Language. Context of Inclusion.

INTRODUÇÃO

Com a publicação do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, estudantes surdos têm, garantido por lei, acesso à educação inclusiva em instituições federais de ensino. Para assegurar o acesso à informação, à comunicação e à educação, tanto as instituições privadas quanto as públicas (em suas diferentes esferas) são orientadas a implementar as ações compreendidas nesse documento. Nele, ressalta-se a prioridade do ensino da Língua Portuguesa escrita para os estudantes surdos, além do oferecimento de Intérpretes de Línguas de Sinais. O decreto prevê ações como: a formação de professores para atuar com os estudantes surdos, oferecimento de estrutura tecnológica e didática para a realização das aulas, escolarização em turno diferenciado para os alunos surdos e prevê que o professor regente de classe deva ter conhecimento suficiente sobre as questões linguísticas referentes ao ser surdo.

Sabemos que, por exemplo, a proposta de fornecer equipamentos, tecnologias e materiais didáticos voltados para os surdos poderia, efetivamente, melhorar a educação em escolas regulares, se o documento fosse aplicado na realidade. Mas não lidamos com a “escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação” (BRASIL, 2005, n.p.) e também não podemos contar que seja “proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo” (BRASIL, 2005, n.p.). Temos, nesse momento, a defasagem do ensino público e uma realidade desfavorável para a educação de surdos, seja pela estrutura física das escolas, seja por aspectos linguísticos, pedagógicos e, até mesmo, culturais.

Com relação à cultura, o decreto supracitado não a menciona em momento algum, o que pode contribuir para a marginalização da Cultura Surda no ambiente escolar. Tendo em vista essa problemática, como professores de Língua Portuguesa¹, inseridos em um contexto escolar bilíngue inclusivo, podem abarcar questões culturais surdas em sua disciplina? Este artigo

¹ Utilizamos o termo Língua Portuguesa por se tratar do nome dado à língua como disciplina escolar na maioria dos contextos. Porém, torna-se relevante explicitar que ao longo do artigo utilizaremos o termo “português brasileiro” para referir-nos à língua falada no Brasil, já que concordamos com Bagno (2001), que afirma: “Dizer que a língua falada no Brasil é apenas “português” implica em um esquecimento sério e perigoso: o esquecimento de que tem muita coisa nesta língua que é caracteristicamente nossa, de que esta língua é parte integrante da nossa identidade nacional, construída a duras penas, com o extermínio de centenas de nações indígenas, com o monstruoso massacre físico e espiritual de milhões de negros trazidos para cá como escravos, e com todas as lutas que o povo brasileiro enfrentou e continua enfrentando para se constituir como nação” (p. 176)

propõe-se a discutir questões teóricas envolvendo a Cultura Surda em ambiente escolar inclusivo e a refletir sobre possíveis trabalhos com essa temática em aulas de Língua Portuguesa.

O CONTEXTO BILÍNGUE INCLUSIVO E SEUS DESAFIOS

Em um contexto bilíngue inclusivo, existem algumas especificidades que devem ser levadas em consideração por todos os professores (já que o português brasileiro está presente em todos os componentes curriculares): para os surdos, sua Língua Materna (doravante L1) geralmente é a Língua de Sinais Brasileira (Libras)². Por conseguinte, a Língua Portuguesa, que, em escolas regulares é uma disciplina de Língua Materna, representa uma Segunda Língua (doravante L2) para os surdos.

Essa diferença entre L1 e L2 em uma mesma sala de aula, por vezes, é um grande desafio para os docentes, mas é agravado pelo fato de que o português brasileiro e a Libras pertencem a modalidades diferentes (oral vs. viso-espacial). Salles (2004) defende que o ensino de Português para surdos deveria partir da Libras, ou seja, que o docente deveria utilizar a L1 do surdo como ponto de partida para ensinar a L2. No entanto, nas escolas inclusivas, além de existirem duas realidades paralelas (Português brasileiro como L1 e como L2), ainda há o fato de que muitos professores não sabem a Língua de Sinais e dependem diretamente de intérpretes em suas aulas.

Em pesquisa desenvolvida por Ayres e Lima (2019), utiliza-se a escrita de Língua de Sinais (ELS) na abordagem *SignWriting* como uma ferramenta de apoio para a aquisição do português como L2 para surdos. Os contextos são diferentes: as pesquisadoras utilizam as escolas para surdos como cenário e trata-se sobre alfabetização e letramento. Levando em conta o nível de português brasileiro do estudante, poder-se-ia utilizar da ELS como uma ferramenta no reforço da aprendizagem de português brasileiro. Porém, para isso, seriam necessários diversos movimentos, como a formação dos docentes e domínio da ELS pelos professores, um material metodológico que permitisse a coexistência da ELS, Libras e Português e,

² A Libras nem sempre é a Língua Materna de um surdo; isso pode ocorrer, por exemplo, em situações que uma pessoa nasce ouvinte, adquire sua língua materna (oral) e perde, posteriormente, sua audição. Normalmente, a questão de L1 e L2 dependerá da idade com a qual tornou-se surdo, dependendo da alfabetização. Há casos em que o ser surdo veio antes desse processo e possuem a Libras como L1. Por outro lado, há surdos que perderam a audição com idade mais tardia e, então, possuem o português brasileiro como L1.

provavelmente, a disponibilidade de um atendimento dedicado exclusivamente ao ensino da ELS ao estudante surdo.

Sobre a utilização de TILS (Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais — Libras/Português), sabe-se que a sua atuação se tornou necessária em ambiente institucional (incluindo as escolas), a partir da Lei nº 10.436, aprovada em 24 de abril de 2002. Existem diversas questões que permeiam a relação educacional de surdos com esses profissionais. Lacerda (2010) diz que a presença do intérprete no ambiente educacional não remete automaticamente a uma mudança em questões metodológicas que visam à inclusão e, muitas vezes, pode mascarar uma inclusão que exclui. Sendo assim, deve-se realizar um trabalho pedagógico que busque, dentro das possibilidades contextuais, oferecer o máximo de inserção e não acomodar-se com o fato de dispor de um intérprete.

Muitos surdos, segundo Perlin (2006), consideram os TILS um “mal necessário” (p. 145), visto que há uma transcrição cultural na tradução e, dependendo da formação superior e cultural do TILS, pode não ser adequada. Sobre essa questão, Perlin (2006) afirma que

Não se pode dizer que as identidades são puras, prontas, homogêneas, não se pode dizer que uma identidade pertence apenas a uma cultura. Importa dizer da complexidade das identidades. Importa dizer que não existe uma identidade sem situá-la em sua territorialidade cultural, no sentido, um contexto. Isso pode significar que esta orbitalidade³ que perpassa a identidade, ao mesmo tempo em que constitui o ILS, põe uma falta constitutiva em relação à cultura surda. (p. 141-142)

No campo da Linguística, a tradução é um assunto delicado, tendo em conta que é extremamente difícil um tradutor apagar suas crenças, sua cultura e seu meio social ao realizar esse tipo de atividade. Portanto, torna-se relevante pensar que, por mais que o intérprete seja um elo entre estudantes surdos e ouvintes, o conteúdo cultural pode não ser traduzido da melhor forma.

Além disso, é importante esclarecer que os surdos podem ser considerados multiculturais. Essa definição é respaldada por Salles (2004), que afirma que os surdos compartilham com os ouvintes o espaço geográfico, o vestuário e outros costumes, mas que possuem suas diferenças em diversos outros campos, como o das tecnologias. Hall (2009) discorre que

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para

³A autora utiliza *orbitalidade* segundo o conceito de Baudrillard (2000, p. 57), que se refere à trajetória.

governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. “Multicultural”, entretanto, é, por definição, plural. (p. 50)

Ou seja, os termos admitem como necessária a participação política na questão cultural e coexistem com os déficits apresentados por problemas de governabilidade, que dificilmente suprem as necessidades da heterogenia cultural. Concordamos com Sá (2006), que afirma que o multiculturalismo vai além da relação entre surdos e ouvintes; existem questões de classe, raça, etnia, gênero, sexualidade, etc. e que todas elas também farão parte da questão identitária, não tendo apenas o ser surdo para essa concretização.

No entanto, a existência de uma Cultura Surda é confirmada a partir de distinções referentes ao humor, à literatura, à pintura e a outros elementos considerados culturais, já que representam formas diferentes de perceber e de entender o mundo. A Cultura Surda, segundo Strobel (2013, apud Silva e Dorziat, s/d),

[...] é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (p. 29)

Por serem experiências diferentes das dos ouvintes, sua percepção e compreensão de mundo também terão suas particularidades, as quais influenciam aspectos linguísticos, identitários e culturais. Perlin (2003) vê a Cultura Surda como processos de significação em comum constituídos por sujeitos que utilizam a experiência visual, considerando que cada significação, “como ondas sobre o lago”, movimenta a Cultura Surda. A inclusão desses elementos no ambiente escolar é essencial para uma quebra de paradigmas culturais relacionados às posições hierárquicas: mostra-se que não há inferioridade ou superioridade em relação à cultura ouvinte, apenas diferenças.

Devemos destacar que, mesmo tendo o ser surdo em comum, existem diversas experiências com esse fato. Alguns buscam participar da causa, enquanto outros não gostam de falar sobre e procuram apenas se adaptar ao mundo ouvinte. As experiências também podem se referir ao mundo escolar e familiar: alguns são discriminados e outros não, têm pais surdos ou não. Todos esses fatores afetam, diretamente, a sua experiência enquanto surdo e, portanto, causam impactos identitários, culturais e linguísticos diferentes. Vale lembrar que o Povo

Surdo⁴ também é constituído por aqueles que não nasceram surdos e, portanto, terão experiências diferentes dos surdos de nascença.

Sobre o conceito de identidade, Silva (2000) afirma que a sua constituição se dá pela diferença, ou seja, eu sou porque não sou todas as outras possibilidades. Woodward (2003) reforça a dependência da construção da identidade através da alteridade. Sobre isso, a autora ressalta que essa construção pela diferença pode pender negativamente por meio da exclusão, mas, por outro lado, pode ser vista como uma fonte benéfica de diversidade e heterogeneidade. Sobre a alteridade no ser surdo, Perlin (2003, n.p) diz que “Somos o surdo, o povo unânime reunido na autopresença da língua de sinais, da linguagem que evoca uma diferença de outros povos, de cultura visual, do jeito de ser. Somos alteridades provadas pela experiência, alteridades outras. Somos surdos!”.

Sabe-se que a história do Povo Surdo é marcada por tentativas de cura através da oralização e pela influência direta da área médica na educação. Foi também um povo visto como digno de pena, e a sua diferença não foi, e muitas vezes ainda não é, respeitada, mas marginalizada. Portanto, incluir a Cultura Surda no ambiente escolar pode ser considerada uma forma de celebração à diversidade através da educação e uma tentativa de minimizar os danos da cultura predominante, que estabelece quem será marginalizado e quem não será. Essa relação de poder que a cultura dominante, que é ouvinte, estabelece sobre a surda pode ser chamada de ouvintismo⁵.

Woodward (2003) e Hall (2009) entrelaçam a questão identitária com a cultural, analisando até mesmo processos históricos que ocorrem nessa constituição e sua influência no que diz respeito à identidade. Aqui, se torna importante ressaltar a relevância da história dos surdos em sua constituição identitária. Segundo Hall (2009), o processo de formação cultural é constante, não sendo uma questão de ser, mas sim de tornar-se. Portanto, o contato com elementos da Cultura Surda, incluindo as questões históricas, fortalece os laços culturais, sendo assim, importante para a sua constituição cultural e, de forma intrínseca, para sua identidade também.

⁴Aqui utiliza-se o conceito de Strobel (2003), que considera Povo Surdo como “grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, que constrói seu mundo através da visão” (n.p) e que os diferencia da Comunidade Surda, que contempla sujeitos ouvintes, como professores, intérpretes, etc., que compartilham interesses em determinada localização como, por exemplo, associações de surdos.

⁵Skliar (1998, p. 15 apud Strobel, 2006, p. 246) define o ouvintismo como “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”.

A língua é um elemento identitário essencial, já que, segundo Émile Benveniste (1991), “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (p. 286). Santana e Bergamo (2005) reforçam essa ideia quando afirmam que

[...] a constituição da identidade pelo surdo não está necessariamente relacionada à língua de sinais, mas sim à presença de uma língua que lhes dê a possibilidade de constituir-se no mundo como “falante”, ou seja, à constituição de sua própria subjetividade pela linguagem e às implicações dessa “constituição” nas suas relações sociais. (p. 570)

Além de a língua de sinais possibilitar a constituição da identidade surda, é um símbolo de resistência e de luta da Comunidade e do Povo Surdo. Todos os direitos conquistados até então, como o ter intérpretes de Libras em instituições de ensino, partiram da Comunidade e do Povo Surdo. Por mais que existam lacunas a serem preenchidas, a utilização da Libras ainda é uma forma de resistência em relação à língua majoritária e sempre é citada nas conquistas, priorizando sua utilização.

É evidente a majoritariedade⁶ do português brasileiro em relação à Libras em grande parte dos contextos sociais. Quadros (2017) trata a Libras como uma Língua de Herança e afirma que, por mais que seja a L1 do falante, se torna a língua menos utilizada pelo contexto linguístico no qual está inserido. Isso, invariavelmente, estabelece uma relação de poder entre uma língua e outra. Sá (2006) afirma que

Os surdos formam um grupo que tem estado nas “rebarbas” do mundo econômico, educacional e político, daí a importância de considerá-los. A representação da surdez é uma questão social, logo há a operação de poderes na definição social da surdez. Os surdos tem sido forçados a estar às margens, pois os poderes instituídos têm-lhes negado o acesso à informação, à educação (até mesmo a básica), à sua língua natural e, conseqüentemente, aos processos de tomada de decisão, aos melhores postos do mercado de trabalho, aos seus direitos jurídicos, etc. (p. 304-305)

Sabe-se que a escola é apenas uma das partes que constitui a exclusão dos surdos. Não buscamos romantizar o ambiente escolar e o colocar como aquele que romperá com os preconceitos e as relações de poder. O que se busca é valorizar a escola como um local para desconstruir/construir subjetividades, um espaço de debate, de conhecimento e de consciência social.

Diante dessa realidade, em escolas regulares inclusivas, os docentes que trabalham com estudantes ouvintes e surdos em mesma sala de aula lidam com realidades linguísticas

⁶Concordamos com Sá (2006): a ideia de *majoritariedade* no que diz respeito às questões numéricas de falantes, sem o princípio de exclusão ou inclusão.

diferentes e, por conseguinte, realidades culturais diferentes, bem como relações identitárias e de poder. Esse contexto é bastante desafiador para o professor e exige reflexões acerca das escolhas de materiais, da forma como serão trabalhados os conteúdos. Alves *et al.* (2015) dizem que os surdos devem ter acesso à cultura surda para se integrarem à cultura ouvinte, não desvalorizando a língua oral, que faz parte do processo de integração, mesmo que não haja domínio por não ser sua língua natural. Se o docente eleger a língua portuguesa como a responsável pela constituição social de seus estudantes surdos, haverá, inevitavelmente, um apagamento cultural no ambiente escolar. Compreendendo que sua sala de aula seja bilíngue, tanto a escolha de materiais como a elaboração de seu plano de aula será diferenciada: haverá a possibilidade de redução da marginalização cultural dos estudantes surdos.

No que diz respeito à adjetivação *bilíngue*, Sá (2006) a considera incompleta, pois, apenas contempla a língua de sinais como L1 e o português brasileiro como L2 (em uma tentativa de negar o oralismo predominante). Não há nada que mencione as questões culturais, identitárias, territoriais e de poder envolvidas na educação de surdos. No decreto nº. 5.626, explicita-se que, para o poder público, “[...] são denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005, n.p). Um documento que deveria servir de ponto de partida para práticas docentes traz uma ideia de *bilinguismo* que é reducionista: temos uma sala de aula e duas línguas, portanto, bilíngue. Não são abordadas as questões culturais envolvidas nesse processo, nem mesmo são elas citadas.

Pavani (2008) afirma que o ponto no qual um falante de uma segunda língua se torna bilíngue é arbitrário ou impossível de ser definido. Por ser arbitrário, também surgem questões no que diz respeito à exigência do docente em relação ao seu estudante surdo: o que ele irá considerar em avaliações e outras atividades? Haverá a expectativa dos surdos obterem os mesmos resultados que os ouvintes? Qual a concepção de bilinguismo que o professor adota para sua prática? E se for um docente que possui graduação apenas em Língua Portuguesa, ele tem respaldo teórico sobre questões de L1 e L2? Adota um conceito de bilinguismo ou não? Portanto, o termo *bilinguismo* deixa diversas lacunas a serem preenchidas no contexto apresentado.

OS ELEMENTOS DA CULTURA SURDA E SUA APLICABILIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

As políticas públicas da área de educação para surdos ainda apresentam dificuldades para incluírem de fato estudantes surdos em salas de ouvintes. Vale lembrar que a relação da fala com a inclusão dos surdos sempre foi pauta no campo médico e, logo, atribuído ao campo educacional. Junior (2015) afirma que o fato de o ouvinte tratar o ser surdo como uma questão exclusivamente médica nos leva ao fato de, pelo menos no âmbito da educação, haver a falta de um compromisso ético com a solidariedade humana e com o desenvolvimento de uma abordagem que favoreça a diversidade.

Diante desse contexto, propõem-se, neste artigo, exemplos de trabalho que contemplem a inclusão por representatividade nas aulas de Língua Portuguesa. Obviamente, essas propostas não contemplam todas as facetas e as particularidades da Cultura Surda, mas sugerem caminhos aos docentes da área de linguagens que estão inseridos nessa realidade.

A Base Nacional Comum Curricular previu, no ano de 2019, o multiculturalismo como um dos seus Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). A investigação sobre o multiculturalismo surdo e suas questões pertinentes também dizem respeito a outro tema transversal proposto: a cidadania. Essas orientações propõem alguns objetivos em seus planos de aula, sendo eles: a percepção étnico cultural do contexto, o reconhecimento da cultura para a sociedade e o respeito às diversidades culturais.

A BNCC também ressalta duas habilidades: “(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos” e “(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica” (BRASIL, 2019, p. 20). O documento atribui as habilidades a partir um plano de aula transdisciplinar entre História e Geografia, deixando-as a cargo da disciplina de História. Mas, sobre o termo transdisciplinaridade, as orientações definem:

[...] o prefixo “trans” indica aquilo que está entre as disciplinas, através das diversas disciplinas e mais além que qualquer disciplina, e tem por objetivo ajudar a compreender o mundo em sua complexidade e diversidade e romper com o isolamento disciplinar. (BRASIL, 2019, p. 19)

Ao abordar as questões surdas na disciplina de Língua Portuguesa, não estaremos rompendo com as orientações dadas. Muito pelo contrário, estaremos expandindo-as e,

efetivamente, cruzando os TCTs e os colocando em prática. Mas é importante ressaltar que, diferentemente do documento que trata sobre a aplicação dos TCTs, a Base Nacional Comum de 2019 não cita, em momento algum, o *multiculturalismo* e trata sobre abordagens socioculturais da seguinte forma:

É imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. (BRASIL, p. 368)

O trabalho com as questões propostas pelo documento não exclui a abordagem sobre o Povo Surdo, visto que, como já tratado anteriormente, a identidade é constituída de diversos elementos, sendo o ser surdo um deles.

Segundo a BNCC, “É necessário que eles diferenciem os lugares de vivência e compreendam a produção de paisagens e a inter-relação entre elas, como o campo/cidade, urbano/rural no que tange os aspectos políticos, sociais, culturais, étnico-raciais e econômicos” (BRASIL, p. 368).

Ou seja, temos diversas questões a serem abordadas através da perspectiva surda: a relação entre um espaço ouvinte e um Povo Surdo, as políticas públicas que foram conquistadas e sua efetividade, o apagamento da Cultura Surda, a não-territorialidade dos surdos e a questão étnica e, claramente, a exclusão dos surdos no mercado de trabalho, nos espaços educacionais e o reflexo disso no aspecto econômico de suas vidas. Isso levará também à reflexão sobre as questões linguísticas presentes, que perpassam diretamente todas as citadas anteriormente, o que torna o cenário ainda mais interessante. Flores (2012) afirma que

[...] compete ao professor fazer com que o aluno descubra o fascínio de estudar linguagem, o que só pode ser realizado sob a condição de que o professor abra mão de qualquer posição dogmática em seu ensino. É preciso mudar nossa prática pedagógica em busca de pluralidade de visões. E é preciso seduzir nossos discentes. (p.72)

Os docentes da área de Língua Portuguesa fazem uso de diversos recursos de ensino, como textos escritos e orais de diferentes gêneros textuais e obras de arte. As escolhas normalmente decorrem de elementos da cultura ouvinte: pinturas de artistas ouvintes, livros escritos por autores ouvintes, etc. Por que não utilizar também obras inseridas na Cultura Surda?

A composição da Cultura Surda, no que diz respeito a elementos artísticos, tem como protagonistas a literatura e as pinturas. Seus elementos trazem a realidade dos surdos sob a perspectiva deles mesmos, apresentando seus obstáculos e a vivência em uma sociedade ouvinte.

PROPOSTA 1

Pinturas normalmente são uma ótima fonte de interpretação para as aulas de Língua Portuguesa, assim como outros recursos visuais. Sá (2006) destaca que o ser surdo é mais que uma experiência de não-audição e sim uma experiência de visão, o que torna imagens, pinturas e outros recursos visuais, uma ferramenta imprescindível no aprendizado dos estudantes surdos.

Figura 1 — *Silêncio*, de Rolando Sigüenza



Fonte: CulturaSurda.Net (2016, n.p).

A Figura 1, obra de Rolando Sigüenza, representa o silêncio existente na vida dos surdos. Podemos realizar diversas inferências a partir desse quadro e de seu título. Observa-se que as bocas dos personagens da pintura estão abertas, mas, diferentemente do que costumamos esperar, na comunicação entre eles pela fala, não há emissão de sons. É preciso pensar na escolha meticulosamente feita ao deixar os presentes na obra com as bocas abertas.

Os vitrais que fazem parte do fundo da obra podem remeter às questões religiosas, que também fazem parte da história da educação de surdos. Podem estar relacionados com l'Épée, que era padre e considerado o precursor da utilização da língua de sinais e do ensino para surdos. No entanto, segundo Sá (2006), “[...] a história da perspectiva dos benfeitores destaca pessoas

e feitos, mas esconde a prática social de colocar à margem os diferentes e asilá-los” (p. 72). Isso poderia explicar o agrupamento dos personagens da obra e as questões espaciais presentes.⁷

Em entrevista concedida para Melissa Elmira Yingst, em 2019, o artista abordou o fato de sua família não sinalizar e sim oralizar para se comunicar com ele. Esse fato da história da vida do pintor pode estar refletido na obra *Silêncio*. Abordar a experiência de Rolando Sigüenza, após uma interpretação da obra em sala de aula, pode proporcionar reflexões sobre questões linguísticas e familiares que são enfrentadas pelos surdos.

Essa pintura também pode propiciar discussões a partir das hipóteses dos estudantes acerca do motivo da existência desse silêncio na obra; podem-se incitar questões como “*O silêncio, no caso da obra, é metafórico, é concreto ou os dois?*”. É possível também escolher não explicitar que a obra é de um pintor surdo e verificar como as interpretações podem mudar ao serem apresentadas as questões que permeiam a vida do autor da obra, assim, refletindo sobre como devemos analisar: devemos levar em conta a vida do autor ou a obra deve falar por si só? É possível utilizar exemplos da Literatura e permitir um debate sobre, que pode influenciar em questões de vestibular, por exemplo.

PROPOSTA 2

O Slam, movimento poético de cunho político e social, busca apresentar, em forma de poesia, diversas questões que abarcam as vidas de seus participantes. Segundo D’Alva (2011), o Slam:

É um espaço para que o sagrado direito à liberdade de expressão, o livre pensamento e o diálogo entre as diferenças sejam exercitados. Um espaço autônomo onde é celebrada a palavra, a fala, e, ainda mais fundamental num mundo como o que vivemos – a escuta. (p. 125)

O Slam do Corpo, composto por uma dupla, sendo um surdo e um ouvinte, traz diversas questões, dentre elas o *ser surdo*. Ao utilizar esse gênero, de uma forma geral, como um elemento potente para a aula, pressupõe-se que o docente esteja buscando uma reflexão política e social. O Slam do Corpo não altera esse objetivo, visto que existem ramificações no ser surdo que, sem dúvidas, levam a esse caminho. O debate incluindo políticas de inclusão, diferenças, acesso às diversas áreas de constituição social, preconceito e estereótipos dominantes sobre os

⁷Interpretação nossa.

surdos traz o ambiente de reflexão e interpretação para a sala de aula. Além disso, proporciona diversas discussões linguísticas que dizem respeito à Libras, como: “*A Libras é fala?*”, “*A Libras é mímica?*” e que podem resultar em quebras de paradigmas sobre a Língua Brasileira de Sinais. Aqui, por termos a sinalidade⁸ e a oralidade de forma simultânea, estaremos partindo da L1 dos surdos e ao mesmo tempo dos ouvintes também. Santos (2018) também afirma que há a ampliação da Libras enquanto língua, tornando a palavra⁹ o recurso menos importante e deixando o protagonismo para as sensações provocadas em quem faz e quem assiste.

O trabalho em sala de aula com o *Slam do Corpo* pode provocar diversos desdobramentos, em especial se for complementado por outros materiais. Temos a questão, por exemplo, da dificuldade de mulheres surdas denunciarem as agressões sofridas pelos seus parceiros por questões linguísticas: o despreparo dos órgãos públicos, no geral, para atender os surdos. Isso proporciona o trabalho com reportagens e, novamente, pode abrir espaço para os estudantes surdos relatarem suas experiências e, conseqüentemente, para a reflexão dos ouvintes.

PROPOSTA 3

O ensino de português brasileiro, assim como o de qualquer outra língua, é complexo, pois envolve não apenas o estudo de seu sistema, mas também com as questões históricas que a constituem. Falar de língua materna é falar sobre a influência de outras línguas na nossa, é falar de cultura, é falar também de questões sociais.

Figura 2 — obra *Bebê na Tipoia*, de Carmézia Emiliano (2004)



Fonte: Carmézia Emiliano (2014, p. 14).

⁸Mourão (2011) define-a como a produção linguística em sinais de surdos, como o termo oralidade é utilizado para os ouvintes.

⁹Palavra oral ou sinalizada.

Uma proposta é começar com uma discussão sobre a Figura 2, referente a aspectos culturais dos povos indígenas, como, por exemplo, a maternidade nessas culturas, assim como problemas territoriais, os elementos que fazem parte do nosso cotidiano e que têm origem indígena, os índios na história do Brasil, as identidades e também as línguas. Discussões acerca dessa temática podem levar a assuntos que permeiam a educação indígena e que podem ser uma ponte para a discussão do que acontece com os surdos: no que se refere a questões linguísticas e culturais em seu processo educativo.

Ao abordar os temas acima citados, pode-se fazer um paralelo com a história dos surdos: a desvalorização da sua cultura, as questões linguísticas envolvidas e, conforme Sá (2006), sobre o quanto o isolamento físico dessas pessoas (no caso dos surdos, muitas vezes imposto) proporcionou a fortificação de sua identidade e sua língua. Ao abarcar as questões surdas, também devemos discutir temas atuais, visto que, além da diferença cultural, também há a divisão do espaço físico: os surdos também são afetados pela política, pela economia, por questões ambientais, educacionais, etc.

Para organizar e fundamentar as colocações dos estudantes no debate, uma proposta de atividade que pode ser realizada é a pesquisa. Para tanto, é possível dividir a turma em dois grupos, cada qual responsável por uma temática: a) dificuldades enfrentadas na educação indígena, tanto pela visão dos alunos quanto do poder público e de profissionais atuantes; b) os mesmos tópicos do item “a”, porém no que diz respeito à educação de surdos. Incentivar os estudantes a lerem reportagens, artigos científicos, notícias, documentos do Ministério da Educação (MEC), dentre outros textos, possibilitam o contato com diversos gêneros textuais e instrumentalizam os estudantes em sua argumentação. Além disso, a pesquisa auxilia na compreensão do tema proposto e possibilita uma discussão mais aprofundada do assunto e a aproximação entre as realidades educacionais debatidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes surdos vivem em uma sociedade majoritariamente ouvinte e em uma sala de aula também com maioria ouvinte, quando em contexto inclusivo. Por que não utilizar elementos da Cultura Surda em aula? Utilizam-se livros, pinturas, imagens e Slam, mas por que não os substituir em certos momentos por livros escritos por surdos, pinturas feitas por surdos e Slam do corpo? Por que não abordar as questões que fazem parte da história surda, assim

como outros contextos históricos já presentes nos currículos escolares? Esses elementos trazem uma realidade que é vivida pelos estudantes ali presentes, que podem até ser minoria, mas são parte da sala de aula e devem ter sua cultura valorizada.

Apresentando não só para os surdos, mas também para os ouvintes, elementos que constituem a Cultura Surda, proporciona-se o empoderamento dos alunos Surdos¹⁰. O professor torna-se intermediador dessa troca, em que estudantes ouvintes podem entender o que perpassa a vida de seu colega surdo, quais desafios são enfrentados e que talvez eles não tenham a oportunidade de refletir sobre em outro ambiente¹¹. O conhecimento pode desfazer estereótipos, muitas vezes enraizado em jovens, tornando a sala de aula um ambiente que cumpre o seu propósito: educação para a cidadania.

O decreto nº. 5.626 prevê o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos e, além disso, traz propostas que são utópicas. A ideia de oferecer aulas em classes separadas para o estudante surdo é ótima, mas há defasagem de professores em âmbito federal, estadual e municipal (por exemplo, no caso de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul). Como se dará essa prática se a capacitação para os professores, sugerida também pelo documento, não acontece diretamente do poder público para os docentes? O próprio decreto não incentiva os professores a abarcarem questões culturais envolvidas no bilinguismo. Logo, a avaliação do estudante surdo poderá ser arbitrária e, se o docente não estiver preparado, poderá equivocadamente esperar os mesmos resultados de um estudante ouvinte, sem considerar os diversos poréns.

Ao longo deste artigo, tentamos mostrar a complexidade do ensino de português brasileiro para surdos e a necessidade de muita pesquisa e estudo para a construção da “inclusão” no ambiente escolar. Portanto, se não existir por parte do docente a vontade e a pesquisa para contemplar seus estudantes surdos de maneira abrangente, continuaremos segregando culturalmente, mas cabe somente à instituição escolar fornecer a aplicabilidade do que aqui foi proposto.

Ao trazer isso à tona, não se busca criar extremismos, exigindo que os docentes façam uso apenas de materiais da Cultura Surda; não se impõe que os professores extrapolem suas cansativas cargas horárias (dentro e fora da instituição de ensino) para dar conta de uma

¹⁰Utiliza-se o termo “Surdo”, definido pelo sociolinguísta James Woodward (1972, apud Gomes), para aquele sujeito surdo que se reconhece na identidade e na Cultura Surda.

¹¹Deve-se deixar claro que não é obrigação do estudante surdo se expor. A sua experiência com o ser surdo, sua questão identitária e cultural também irão influenciar a possível troca com os demais estudantes.

demanda que não lhes é prevista e nem respaldada pelo local de trabalho. O que se busca é uma reflexão que possa gerar diversas outras em um ambiente escolar bilíngue inclusivo: o enfraquecimento do ouvicentrismo¹² em sala de aula. A escolha de materiais feita por docentes que trabalham nesses contextos é muitas vezes um trabalho árduo e que exige estudo, dada a realidade linguística presente. Ao focar em equilibrar essa “gangorra linguística”, tendo português como L1 de um lado e como L2 de outro, talvez se deixe de lado a questão cultural. Ao omitir essa temática no ambiente escolar, pode-se perder diversas possibilidades de empoderamento dos estudantes surdos através das aulas de Língua Portuguesa e a reflexão das diferentes identidades que compõem o ser brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Francislene Siqueira; *et al.* Educação de Surdos em nível superior: desafios vivenciados em espaços acadêmicos. In: ALMEIDA, Wolney Gomes de. **Educação de surdos [livro eletrônico]: formação, estratégias e prática docente.** Ilhéus: Editus, 2015.

AYRES, Alessandra; LIMA, Danielle C. de Freitas. A escrita da língua de sinais (ELS) no sistema *SignWriting* como apoio à aprendizagem da língua portuguesa para surdos. **LínguaTec**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves. v. 4, n. 2, p. 246–264, nov. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/download/3692/2516>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras, e o art. 18 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-normaatuizada-pe.doc>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC:** propostas de implementação. 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: **Problemas de linguística geral I.** Campinas: Pontes, 1991, p. 284-294.

¹²Perlin (2003) diz que *ouvicentrismo* é “a simples descrição do ouvinte como modelo do surdo” (n.p)

CARMÉZIA EMILIANO. **Universo Makuxi: 22 anos de arte naíf.** Catálogo Institucional UFRR. Boa Vista, RR, 2014. Disponível em:

<<http://prae.ufr.br/index.php/downloads/diversos?download=968:catlogo-institucional-ufrr-carmzia>>. Acesso em: 5 maio 2020.

COSTA, Giulia. **Mulheres surdas não conseguem denunciar violência doméstica por falta de intérpretes.** O Globo. 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/celina/mulheres-surdas-nao-conseguem-denunciarviolencia-domestica-por-falta-de-interpretres-23597017>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CULTURASURDA.NET. **Rolando Sigüenza.** Site. 2016. Disponível em: <<https://culturasurda.net/2016/08/01/rolando-siguenza/>>. Acesso em: 10 maio 2020.

D'ALVA, Roberta Estrela. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça — o poetry slam entra em cena. **SynergiesBrasil**. n.º 9, 2011. p.119–126. Disponível em: <<https://www.gerflint.fr/Base/Bresil9/estrela.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

FLORES, Valdir do Nascimento; NUNES, Paula Ávila. Pode a enunciação contribuir para o ensino da gramática?. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.19, n.30, p. 61–73, 2012. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/download/22621/16164>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOMES, Maria do Céu. A Reconfiguração Identitária e Política de Surdez. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Campo Grande: v. 20, n. 39, p. 33–57, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://desafioonline.ufms.br/index.php/intm/article/download/2340/1426>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

JÚNIOR, Gláucio de Castro. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo. In: ALMEIDA, Wolney Gomes de. **Educação de surdos [livro eletrônico]: formação, estratégias e prática docente.** Ilhéus: Editus, 2015.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, p. 133–153, maio/agosto 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1604/1487>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura Surda: produções culturais de surdos em Língua de Sinais.** Orientador: Lodenir Becker Karnopp. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32311/000785443.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Linguagem e educação.** Caxias do Sul: Educs, 2008.

PERLIN, Gladis. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS). **Educação Temática Digital**, Campinas, 2006, vol.7, n.2, p. 136–147. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4856352.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

PERLIN, Gladis. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2003. Disponível em:

<<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5880/000521539.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
Acesso em: 29 abr. 2020.

QUADROS, Ronice Müller. **Língua de herança**: língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

REIS, Samid. **Slam do corpo no manos e minas**: empatia. 2017. (2m07s). Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=jP3Qt67Ua2o>>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. **Cultura e identidade surdas**: encruzilhadas de lutas sociais e teóricas. Educ. Soc, Campinas, 2005, vol.26, n.91, p. 565–582. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

SANTOS, Natielly de Jesus. **O Slam do Corpo e a representação da poesia surda**. Revista de Ciências Humanas, vol.18, n.2, jul./dez. 2018. Disponível em:
<<https://periodicos.ufv.br/RCH/article/download/8688/pdf/>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima; *et al.* **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004. v. 1. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvoll.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

SILVA, Lucas Romário da; DORZIAT, Ana. **Imposições culturais ao longo da educação brasileira**: uma interface com a educação de surdos. Disponível em:
<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA7_ID2114_21072015191042.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73–102.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em:
<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

STROBEL, Karin. A visão histórica da in(ex)clusão de surdos nas escolas. **ETD — Educação Temática Digital**: Campinas, 2006, vol. 7, n. 2, p. 245–254. Disponível em:
<https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10174/ssoar-etd-2006-2-strobel-a_visao_historica_da_inexclusao.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-etd-2006-2-strobel-a_visao_historica_da_inexclusao.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

YINGST, Melissa Elmira. **Melmira episode 23 — el arte de Rolando Sigüenza**. 2019. (14m13s). Disponível em: <<https://youtu.be/JRrQXLNOhP0>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

O CURRÍCULO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PESQUISADOR

Gabriela Lins Falcão

Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil.

Lívia Suassuna

Doutora em Linguística, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil.

RESUMO: O presente artigo, elaborado a partir de estudo de natureza bibliográfica, busca contribuir para a compreensão dos contextos políticos e sociais que ajudaram a forjar o ensino e o currículo de língua portuguesa na educação básica brasileira. O resultado deste estudo oferece caminhos para elucidar as transformações nas concepções e nos objetivos vivenciados no interior do conteúdo curricular e nos procedimentos teórico-metodológicos adotados para o ensino de português, bem como sinaliza o papel fundamental da atuação do professor frente a essas transformações, dentro e fora do ambiente escolar, e aponta a prática de pesquisa como instrumento para a formação e para a reconfiguração do trabalho docente. Sua fundamentação teórica é construída com base na articulação de estudos desenvolvidos nas áreas da formação de professores (ANDRÉ, 2001; CONTRERAS, 2002; DINIZ-PEREIRA e ZEICHNER, 2011; GIROUX, 1997; IMBERNON, 2016; LÜDKE, 2001; PIMENTA, 2012; TARDIF e MOSCOSO, 2018) e do ensino de língua (ANTUNES, 2003 e 2007; BUNZEN e NASCIMENTO, 2019; DORNELLES, 2007; GERALDI, 1996, 1997 e 2018; SOARES, 2002).

Palavras-chave: Ensino de português. Professor pesquisador. Currículo.

ABSTRACT: This article, based on a bibliographic study, seeks to contribute to the understanding of the political and social contexts that helped to forge Portuguese language teaching and curriculum in Brazilian basic education. The result of this study offers ways to elucidate the transformations in the conceptions and objectives experienced within the curriculum content and in the theoretical and methodological procedures adopted for the teaching of Portuguese, as well as signaling the fundamental role of the teacher's performance in the face of these transformations, within and outside the school environment, and points to the practice of research as an instrument for the formation and reconfiguration of teaching work. Its theoretical foundation is based on the articulation of studies developed in the areas of teacher training (ANDRÉ, 2001; CONTRERAS, 2002; DINIZ-PEREIRA e ZEICHNER, 2011; GIROUX, 1997; IMBERNON, 2016; LÜDKE, 2001; PIMENTA, 2012; TARDIF e MOSCOSO, 2018) and language teaching (ANTUNES, 2003 e 2007; BUNZEN e NASCIMENTO, 2019; DORNELLES, 2007; GERALDI, 1996, 1997 e 2018; SOARES, 2002).

KEYWORDS: Portuguese teaching. Researcher professor. Curriculum.

INTRODUÇÃO

Os debates atuais sobre formação de professores e profissionalidade docente defendem a pesquisa como mecanismo fundamental, especialmente por sua possibilidade de oportunizar ao professor o rompimento com a racionalidade técnica característica das práticas de ensino tradicionais e transmissivas a partir do desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva (GIROUX, 1997; CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2012; TARDIF E MOSCOSO, 2018). As discussões no âmbito acadêmico, especialmente desde meados da década de 1990, e as políticas públicas para a formação inicial docente, incluindo os dispositivos legais que a fundamentam, já apontam a pesquisa como uma prática necessária à docência, evidenciando o interesse na construção da identidade do professor, de todos os níveis e áreas de ensino, como pesquisador.

De acordo com Diniz-Pereira (2011), o movimento dos educadores pesquisadores não é algo recente na história educacional, sendo possível observar a realização de pesquisas científicas no interior da escola desde o final do século XIX e início do século XX. No Brasil, apesar de se tratar de uma perspectiva já referenciada e reconhecida na área da formação docente, com publicações que apontam, inclusive, para as contribuições da pesquisa à prática e à formação desses profissionais (ZEICHNER E NOFKE, 2000; ANDRÉ 2001; LÜDKE 2001), percebemos as lacunas entre essa necessidade aparentemente consolidada de formar professores pesquisadores e os dispositivos norteadores dessa formação, bem como as condições de trabalho desses profissionais em atuação na educação básica brasileira (LÜDKE E CRUZ, 2005; FALCÃO, 2013).

Sobre as contribuições da pesquisa para o exercício da docência, Pimenta (2012) reafirma a potencialidade da prática investigativa como caminho para compreensão do fazer docente, de forma mais ampla, bem como dos processos de construção da identidade do professor, de sua profissionalidade, das condições de trabalho, de seu status e de suas possibilidades de liderança. Para a autora, assim como para Imbernón (2016, p. 194), a atividade de investigação por parte dos docentes precisa ocorrer, pois carrega a possibilidade de “refletir sobre o que se faz; unir a formação a um projeto de mudança nas escolas; realizar uma formação a partir de dentro (na escola); um processo orientado para decisões colaborativas; a necessidade de estabelecer pontes de comunicação entre os colegas”, sendo todos esses caminhos importantes para o exercício da profissão, de maneira mais ampla.

Em consonância com esse posicionamento teórico, desenvolvemos o presente estudo, de natureza bibliográfica, a fim de apresentarmos, inicialmente, as rupturas e inovações ocorridas no ensino de língua portuguesa nas últimas décadas, especialmente a partir da inclusão da Linguística nos cursos de Letras e nos currículos de linguagem, para, a partir de então, apontarmos as possibilidades que envolvem a pesquisa como caminho para a formação e a atuação de seus docentes.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA TRADIÇÃO METALINGUÍSTICA

Seria bastante pretensiosa a tentativa de situar, em tão poucas linhas, aspectos que envolvem a formação inicial docente e as concepções de língua e de seu ensino na história da educação básica brasileira. No entanto, o registro de alguns momentos históricos e de seus desdobramentos faz-se necessário para o entendimento do processo que conduziu à consolidação de perspectivas tradicionais e à atual existência de múltiplas realidades teórico-metodológicas no ensino de língua materna, com relevantes desdobramentos na constituição dos currículos escolares.

Em uma tentativa de situar tais práticas e concepções de forma diacrônica no cenário do ensino de português no país, e perceber, muitas vezes, o respaldo de certas resistências na tradição e no currículo escolar, recorreremos a alguns registros históricos importantes sobre o ensino do português no Brasil. Bunzen (2011) revela-nos que as primeiras citações do ensino de língua materna no Brasil remontam às práticas desenvolvidas ainda pela Companhia de Jesus. Sobre esse período, o autor destaca que

os colégios fundados pelos jesuítas no Brasil ministravam disciplinas com caráter predominantemente literário e retórico, com destaque para as chamadas “línguas clássicas”. As línguas vernáculas não tinham espaço nos colégios, por isso o latim (uma língua estrangeira) era utilizado como uma das línguas preferenciais para o conhecimento do alfabeto e dos princípios básicos da decifração (leitura silenciosa e em voz alta). Além disso, não podemos esquecer de que havia de fato uma supremacia do latim sobre a língua vernácula, uma vez que, até o fim da Idade Média, o latim era a língua utilizada para escrever na Europa. (BUNZEN, 2011, p. 890).

Com a reforma pombalina, e a expulsão dos jesuítas do país, a Língua Portuguesa ganha força no projeto de união nacional, durante a segunda metade do Século XVIII, a fim de evitar o uso das línguas indígenas nas colônias, e consolida-se com uma política

de expansão linguística, tornando seu ensino obrigatório em Portugal e no Brasil, a partir de uma preocupação com a instrução para a construção de um Estado Progressista, “forma de construir uma identidade nacional e metadiscursos sobre a língua nacional-oficial” (BUNZEN, 2011, p. 892). No contexto brasileiro, as disciplinas de Gramática, Retórica e Poética surgem, no então secundário, durante a segunda metade do século XVIII, para, junto com o espaço curricular garantido ao latim (mantido até a década de 1960 nas escolas do país), instruir a população nacional com acesso ao ensino escolarizado.

A Reforma Leôncio de Carvalho, datada de 1879, traz às Escolas Normais, de forma ainda mais latente, uma forte interferência positivista, o que se reflete na organização curricular e na primazia de alguns saberes em detrimento de outros. Percebeu-se a forte secundarização do estudo das línguas e da literatura, por exemplo, realidade que só foi alterada no final do Século XIX, momento em que a disciplina Língua Portuguesa passa a fazer parte da grade curricular das cinco séries iniciais do ensino secundário, “com um aumento considerável no ensino da escrita. O ensino propedêutico também impulsionou um maior crescimento da disciplina no fim do Império, uma vez que os exames passaram a exigir cada vez mais conhecimentos escolares específicos sobre o vernáculo” (BUNZEN, 2011, p. 896). Ao ensino do português destina-se, então, um total de 10 aulas semanais, garantidas nos currículos escolares das escolas secundárias de todo o Brasil.

Apenas em 1931, após a fundação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, alteraram-se programas oficiais de ensino, e a língua nacional, por exemplo, passou a ser considerada como disciplina escolar, denominada Português. Os objetivos e conteúdos fixados pelas instruções metodológicas foram descritos pela nova regulamentação, a fim de proporcionar ao estudante a aquisição da língua portuguesa, “habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhe o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária” (BRASIL, 1931 *apud* ZILBERMAN, 1996, p. 21). Tal recomendação reafirmou a utilização da literatura clássica como modelo da língua nacional, seguindo padrões sistêmicos de uma concepção de língua pautada nos moldes tradicionais, focada em exercícios práticos de natureza metalinguística.

Na década de 1960, com a introdução do movimento tecnicista decorrente do projeto neoliberal de sociedade, a educação passou a assumir um papel estratégico na

formação de mão de obra para o mercado de trabalho e na divulgação e reafirmação dos ideais neoliberais (VIANNA, 2004; SAVIANI, 2009). Essa proposta de formar trabalhadores favoreceu alterações curriculares e metodológicas nas disciplinas escolares. O ensino da língua portuguesa, por exemplo, pautado em uma concepção de língua presa à ideia de comunicação e expressão, era encarado como “instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de ideias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral” (BRASIL, 1971, p. 178), revelando o caráter instrumental e tecnicista de seus conteúdos e das metodologias adotadas.

Os anos de 1970 e 1980 foram marcados pelo aumento significativo no número de alunos matriculados nas escolas brasileiras, oriundos especialmente das classes populares da sociedade. A chamada “democratização do ensino”, sabemos, provocou como consequência direta o crescimento da demanda por professores, e contribuiu para a formação aligeirada desses profissionais, fazendo surgir a necessidade de elaboração de materiais auxiliares para o uso docente, a fim de preencher possíveis lacunas em sua formação (SOARES, 2002). Os resultados dessa política educacional expansionista puderam ser mais significativamente sentidos a partir do declínio na qualidade da educação nacional ocorrido nos anos seguintes.

A partir da década de 1980, influenciada pelas transformações e avanços sofridos na área da educação, de forma geral, e pelo impacto já sentido da presença dos estudos linguísticos no interior dos cursos de Letras, iniciam-se as reconfigurações na organização acadêmica e profissional da formação de professores de português, pautadas em novas perspectivas (ALTMAN, 1998), e buscando respostas acerca da “crise” no ensino da língua, evidenciada pelos resultados ruins nos índices de leitura e de escrita da população em idade escolar. Tal realidade trouxe à tona uma forte crítica às propostas curriculares e aos livros didáticos de língua materna até então disponíveis (GERALDI, 1984).

Esse período é marcado, também, pela expansão das propostas curriculares estaduais para o ensino de Português, bem como pela efervescência de publicações e de congressos na área da linguagem, impulsionados pelo ambiente acadêmico das graduações e pós-graduações de todo o país. A partir de então, disseminam-se propostas de reconfiguração das concepções de língua e dos propósitos de seu ensino, estimulando a reflexão sobre os usos e a interação social como eixos centrais das atividades de

linguagem em sala de aula, e incentivando procedimentos de leitura, de escrita e de análise da língua para além de suas unidades estritamente gramaticais.

Os estudos acerca do ensino de português no Brasil, a partir da virada pragmática e do surgimento da Linguística como disciplina autônoma no interior dos currículos formativos provocaram mudanças relacionadas tanto aos modos de produção de conhecimento sobre a linguagem quanto com relação à organização acadêmica e profissional, trazendo transformações graduais e profundas nos objetos e objetivos do ensino de língua, tanto do ponto de vista pedagógico quanto do sociopolítico (GERALDI, 1997; ANTUNES, 2007; SOARES, 2002; SUASSUNA, 2006).

Segundo Pietri (2003) e Dornelles (2007), tal *discurso da mudança*, protagonizado pela ciência linguística, constitui eixo determinante no projeto oficial de inovação no ensino de língua portuguesa, ao trazer os elementos enunciativos à centralidade do processo de ensino-aprendizagem, em uma visão integrada e ampliada dos mecanismos de produção e de interação por meio da linguagem.

Marcuschi (2008), ao refletir sobre “o que se ensina ou estuda quando se ensina ou estuda língua” (p.50), destaca que o modo como o docente enxerga seu objeto de ensino revela aspectos cruciais no tocante à motivação, aos interesses e aos objetivos da perspectiva que adota. No entanto, tais concepções e referências diferenciam-se por estarem subjacentes a uma perspectiva consciente e coerentemente adotada, ou a posturas não fundamentadas conscientemente, mas constituídas a partir de uma base apenas intuitiva.

Ao discorrer acerca do currículo prescrito e do currículo do cotidiano escolar, Bunzen e Nascimento (2019) afirmam que, como inexistente neutralidade no currículo, “sempre estamos nos movendo em uma arena que envolve disputas de paradigmas, de métodos e de escolhas de objetivos e objetos de ensino e de aprendizagem” (p.250). Batista (1997) nos mostra que essas possibilidades de ponto de vista sobre os fenômenos da língua são antigas e podem, em parte,

explicar as mudanças que vem sofrendo o ensino de Português ao longo de sua história, e que se expressam na alteração de seu nome: Gramática Nacional, Língua Pátria ou Idioma Nacional, Comunicação e Expressão, Português. É também na alteração desses pontos de vista – ou, particularmente, a competição entre eles – que pode explicar, em certa medida, as polêmicas e as verdadeiras lutas que com frequência se travam para a definição de seu objeto e objetivos: a gramática? A leitura e a escrita? A língua oral? O processo de enunciação de textos orais e escritos? O domínio de uma língua considerada lógica e correta

em si mesma? O domínio de uma variedade linguística prestigiada socialmente? Dependendo das respostas que forem dadas a essas questões, diferentes práticas ensinarão diferentes objetos, com diferentes objetivos. Todas essas práticas, no entanto, poderão ser identificadas pela mesma designação: “Português”. Faz sentido, portanto, perguntar o que, ao se ensinar essa disciplina, é ensinado. (BATISTA, 1997, p.50).

Concordamos em que a seleção de conteúdos e o modo de conduzir as atividades em sala de aula refletem, na verdade, um posicionamento político e ideológico dos docentes, além de suas concepções acerca da língua e das finalidades de seu ensino. Daí que o entendimento da língua como sistema estrutural ou como meio de expressão do pensamento, que fundamentou o fazer pedagógico nas aulas de português ao longo de toda a sua tradição, como vimos, conduziam à reprodução e à memorização de normas linguísticas nem sempre ligadas ao efetivo uso da linguagem.

DOS ASPECTOS ESTRUTURAIS ÀS PRÁTICAS DE LINGUAGEM: AS NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O atual período de transição vivenciado pelo ensino de português no Brasil constitui-se a partir da presença, nas salas de aula de todo o país, de concepções de língua e de ensino pautadas em objetivos e práticas distintas, na medida em que perspectivas tradicionais se mesclam àquelas de base sociointeracionista (BUNZEN e NASCIMENTO, 2019). O entendimento da língua como sistema estrutural ou como meio de expressão do pensamento, que fundamentou o fazer pedagógico nas aulas de português ao longo de toda a sua tradição, conduziu à reprodução e à memorização de uma norma linguística nem sempre ligada ao efetivo uso da linguagem.

A consolidação da Linguística como sendo o estudo científico da língua(gem) e as mudanças ocorridas em seus pressupostos e concepções, especialmente na segunda metade do Século XX, trouxeram à superfície do debate em torno da língua aspectos relacionados a seus usos e contextos, ampliando as noções de regularidade, de estruturas (mentais e normativas) e de sistemas linguísticos, então dominantes no campo da linguagem (WEEDWOOD, 2002; MARCUSCHI, 2008).

Segundo Pietri (2003) e Aparício (2010), muitas das alternativas renovadoras e inovadoras para o ensino de língua portuguesa originaram-se a partir da influência das pesquisas linguísticas e da incorporação de seus estudos nos cursos de formação de professores, bem como na construção de documentos oficiais norteadores da Educação Básica brasileira, a exemplo de propostas nacionais (PCN; BNCC etc.) e de propostas curriculares construídas nos âmbitos estaduais e municipais.

Geraldi (1997) define as três concepções que orientaram as grandes correntes de estudos linguísticos e que, historicamente, estiveram presentes no ensino de português, manifestando-se cotidianamente no ambiente escolar: a linguagem como expressão do pensamento, que mantém uma estreita relação com os pressupostos da gramática tradicional; a linguagem como instrumento de comunicação, cujos pressupostos baseiam-se no estruturalismo e no transformacionalismo; e, finalmente, a linguagem como forma de interação, que resulta de abordagens como a linguística da enunciação. Esta última concepção de língua, portanto, de base interacional (dialógica), é assumida neste estudo quando discorreremos acerca da atualidade dos estudos linguísticos e do entendimento das diferentes práticas de linguagem, referenciando, pois, os novos objetos e objetivos de ensino de língua portuguesa.

Marcuschi (2008), ao refletir sobre “o que se ensina ou estuda quando se ensina ou estuda língua” (p.50), destaca que o modo como o docente enxerga seu objeto de ensino revela aspectos cruciais no tocante à motivação, aos interesses e aos objetivos da perspectiva que adota. No entanto, tais concepções e referências diferenciam-se por estarem subjacentes a uma perspectiva consciente e coerentemente adotada, ou a posturas não fundamentadas conscientemente, mas constituídas a partir de uma base apenas intuitiva.

Ao discorrer acerca do currículo prescrito e do currículo do cotidiano escolar, Bunzen e Nascimento (2019) afirmam que, como inexiste neutralidade no currículo, “sempre estamos nos movendo em uma arena que envolve disputas de paradigmas, de métodos e de escolhas de objetivos e objetos de ensino e de aprendizagem” (p.250). Batista (1997) nos mostra que essas possibilidades de ponto de vista sobre os fenômenos da língua são antigas e podem, em parte,

explicar as mudanças que vem sofrendo o ensino de Português ao longo de sua história, e que se expressam na alteração de seu nome: Gramática Nacional, Língua Pátria ou Idioma Nacional, Comunicação e Expressão, Português. É também na alteração desses pontos de vista – ou, particularmente, a competição entre eles – que pode explicar, em certa medida, as polêmicas e as verdadeiras lutas que com frequência se travam para a definição de seu objeto e objetivos: a gramática? A leitura e a escrita? A língua oral? O processo de enunciação de textos orais e escritos? O domínio de uma língua considerada lógica e correta em si mesma? O domínio de uma variedade linguística prestigiada socialmente? Dependendo das respostas que forem dadas a essas questões, diferentes práticas ensinarão diferentes objetos, com diferentes objetivos. Todas essas práticas, no entanto, poderão ser identificadas pela mesma designação: “Português”. Faz sentido, portanto, perguntar o que, ao se ensinar essa disciplina, é ensinado. (BATISTA, 1997, p.50).

Concordamos em que a seleção de conteúdos e o modo de conduzir as atividades em sala de aula refletem, na verdade, um posicionamento político e ideológico dos docentes, além de suas concepções acerca da língua e das finalidades de seu ensino. Daí que o entendimento da língua como sistema estrutural ou como meio de expressão do pensamento, que fundamentou o fazer pedagógico nas aulas de português ao longo de toda a sua tradição, como vimos, conduziam à reprodução e à memorização de normas linguísticas nem sempre ligadas ao efetivo uso da linguagem.

A retirada do texto da sala de aula, ou sua abordagem unicamente estrutural, bem como o uso de elementos da língua de forma estática e descontextualizada, vazios de significação, demonstravam uma concepção de língua, por parte dos docentes e dos currículos disciplinares, que ignorava as práticas efetivas de uso da linguagem em sociedade, nos seus múltiplos processos e recursos de constituição e significação. O estudo e o ensino da língua a concebiam como um produto acabado, estático, fechado em si mesmo (GERALDI, 1996; BUNZEN e NASCIMENTO, 2019). Dessa forma, era desconsiderada a noção de língua como produto histórico e cultural, que, por ser meio de interação entre os sujeitos, nos diferentes momentos sociais de interlocução, possui intrinsecamente a característica de incorporar mudanças à sua estrutura.

Britto (1997), ao apontar as principais lacunas identificadas no ensino tradicional de português nas escolas, retoma a problemática da “indefinição quanto à finalidade do ato de ensinar” (p. 103). Para o autor, a escola sempre tem uma finalidade, pois se trata, na sociedade capitalista, de uma importante instituição social de reprodução de valores e de saberes instituídos, exercendo sua ação “através de procedimentos coercitivos e discriminatórios” (p. 104). No entanto, os conhecimentos são transmitidos como se

fossem saberes imutáveis e carregados de neutralidade. O ensino de gramática, portanto, não está dissociado dessa “ilusão”.

Por outro lado, o reconhecimento da língua como meio de interação, ou, na definição de Marcuschi (2002, p. 26), como “forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade”, é assumido nos debates linguísticos e nas propostas de ensino mais recentes, como apontam Koch & Elias (2006), Antunes (2014) e Geraldi (2010; 2018), bem como nos parâmetros adotados para seu ensino, em que se concebe “a linguagem como o lugar de constituição das relações sociais, onde os falantes tornam-se sujeitos” (GERALDI, 1997, p. 41).

Apesar de nem sempre colocados nesses termos, as disciplinas e os estudos da linguística têm assumido o papel de portadores legítimos, no sentido de legitimados pelo Estado, da inovação no ensino de língua desde sua implantação no Brasil (SIGNORINI, 2007). Segundo Pietri (2003), através da divulgação científica consolida-se o *discurso da mudança* no ensino de língua portuguesa, confirmando-se pela constante atualização da polêmica entre os que defendem práticas e concepções distintas nesse campo. Na tradução de Dornelles (2007) para a expressão “agentes ideológicos”, utilizada por Blommaert (1999), a autora os define como categorias de atores que, por razões que precisam ser investigadas, podem requerer autoridade no campo do debate.

Dessa forma, os que compartilham da visão presente nos estudos linguísticos, incluindo aí os docentes da Educação Básica em sintonia com seus estudos e pesquisas, surgem como agentes da mudança no ensino de português. Com base nessa perspectiva, o interesse norteador do processo de ensino e de seu currículo fundamenta-se, também, em privilegiar o estudo das relações constituídas no momento de utilização da língua, em detrimento do enfoque, por exemplo, das categorizações próprias à metalinguagem. Para tanto, o trabalho articulado entre leitura, produção de textos e análise linguística em sala de aula apresenta-se como fundamental ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, já que estas representam três áreas essenciais para a formação do estudante e para a compreensão dos fenômenos e usos linguísticos. Com a integração dessas unidades, o professor pode romper com a artificialidade ao trabalhar com a linguagem, bem como, em consequência disso, criar possibilidades para que o estudante se torne capaz de adequar sua produção linguística, nas modalidades oral e escrita, aos diferentes usos e contextos comunicativos (GERALDI, 1997).

O trabalho com o texto, para além de estrutura formal, surge como eixo norteador das aulas de língua portuguesa. Com o texto, pelo texto e para o texto deve funcionar o ensino de língua materna, visando à formação de leitores e produtores competentes frente às possibilidades de manifestarem-se linguisticamente em diferentes contextos comunicativos, através de variados gêneros textuais (MILLER, 2009). Concordamos com Dickel e outros (2016), quando afirma que

Se a matéria-prima das aulas de Língua Portuguesa e Literatura é a língua viva, que pulsa nos enunciados concretos que se realizam na forma de textos, e se os textos manifestam gêneros os mais diversos, alguns deles mais disponíveis do que outros no dia a dia das pessoas, uma das tarefas da escola é trazer a lume as práticas enunciativas que permitem ao aprendiz o acesso a formas de linguagem que extrapolem os limites de seu cotidiano e que lhe impulsionem a usos da linguagem verbal que requeiram capacidades linguísticas cada vez mais exigentes. (DICKEL et al., 2016, p. 23)

Assim, a concepção de língua como meio de interação entre diferentes sujeitos sociais e, portanto, um constructo historicamente situado, assumida nos debates linguísticos recentes, exige do professor de português a adoção de práticas que proporcionem a reflexão acerca dos conteúdos ministrados, considerando a diversidade e a complexidade da formação linguística. Para tanto, o saber acerca da língua não pode ser encarado como um conhecimento pronto, fixo e acabado, preso a estruturas fixas e predeterminadas, sob pena, inclusive, de deixar de significar a escola como espaço de construção coletiva de conhecimentos sobre a língua(gem).

Conceber a língua e seus processos, em todas as suas dimensões, como objeto em permanente construção (ILARI, 1997; ANTUNES, 2003; BUNZEN e NASCIMENTO, 2019), pode contribuir, pois, para a emersão de uma atitude e de uma postura docentes em consonância com uma prática profissional livre do engessamento decorrente de modelos metodológicos tradicionais e acríticos, de naturezas reprodutoras.

A PESQUISA COMO CAMINHO PARA (RE)PENSAR A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS

As necessárias transformações no ensino de língua materna, trazidas essencialmente com as contribuições da linguística e da virada pragmática a partir, sobretudo, da década de 1980 (SUASSUNA, 1995, 2006; GERALDI, 1997), implicam, como vimos, uma redefinição de objetos e objetivos do ensino de português, o qual

pressupõe, para sua concretização, uma prática docente pautada na capacidade de compreender o conhecimento em sua característica mais inerente, a incompletude. E essa é, segundo Santos (2001), uma das maiores contribuições da pesquisa para a prática pedagógica, a atitude questionadora, crítica e reflexiva sobre o fazer pedagógico, e não mais um entendimento dos professores como “consumidores, transmissores e implementadores do conhecimento produzido em outras instâncias” (ANDRÉ, 2001, p. 17).

Para romper com o paradigma reprodutor do ensino de língua, portanto, fazem-se necessárias, dentre outros fatores, duas mudanças essenciais na postura do professor. A primeira delas diz respeito à tomada de consciência em relação à identidade e aos interesses dos verdadeiros “agentes do conhecimento” (GERALDI, 1997, p. 121). Para o autor, as atividades desenvolvidas em sala de aula com a linguagem resultam de uma “articulação de uma concepção de mundo e de educação”, e, por que não dizer, de língua. E é como instrumento possibilitador dessa consciência crítica que, como vimos, o trabalho com a pesquisa pode ser legitimado, desde as instâncias iniciais de formação, a fim de proporcionar um despertar dos professores em relação ao seu objeto de ensino e às múltiplas instâncias em que se insere.

Uma outra mudança diz respeito ao entendimento da linguagem como *trabalho* (GERALDI, 1997), um fazer contínuo, cabendo ao docente proporcionar aos estudantes um contato efetivo com seus usos e possibilidades, tendo em vista a pluralidade própria da interação social. Para isso, uma mudança de concepções teóricas e de fazeres metodológicos sobre a língua e seu ensino faz-se fundamental.

São muitas as contribuições dos estudos linguísticos para essa transição, tanto no tocante ao cabedal de conhecimento produzido em torno desse objeto, quanto no que diz respeito à formação dos professores. A linguística e suas diferentes disciplinas oferecem subsídios importantes na compreensão da língua e de seu funcionamento, além disso, a busca pela compreensão de fenômenos fez com que os estudos linguísticos ampliassem suas fronteiras, permitindo um diálogo constante com outras áreas do saber, como a Filosofia, a Psicologia e a Sociologia.

Segundo Perini (2010), inclusive o trabalho com a gramática deve basear-se em uma abordagem que permita, dentre outros objetivos, o de “assumir uma atitude científica

frente ao fenômeno da linguagem. Isso significa admitir o questionamento, aceitar a necessidade de justificar as afirmações feitas e dar lugar à dúvida sistemática, e não à vontade de crer” (p.39). Para o autor, tal postura condiz com o entendimento da língua, e também de sua gramática, como disciplina científica, avançando para além do entendimento desta última como fonte de informações sobre o mundo, mas encarando-a como capaz de fornecer habilidades capazes de instrumentalizar o estudo da língua, permitindo avaliar e refutar afirmações e conceitos erroneamente considerados fixos ou acabados.

Tal preocupação já se encontrava presente nos escritos de Ilari (1997). Para o autor, a nova concepção de linguagem, decorrente da implementação dos estudos linguísticos em diferentes grupos de pesquisa das universidades brasileiras, trouxe preocupações efetivas com o modo de ensinar e aprender a língua no interior das escolas, com isso, mais dois objetivos formativos igualmente importantes da incorporação da linguística nos cursos de Letras deveriam ser destacados. O primeiro deles seria o de desautomatizar a visão corrente dos fatos da língua, e o segundo, o de proporcionar ao futuro professor a oportunidade de praticar investigação a partir de métodos considerados científicos.

Na perspectiva da desautomatização da visão dos futuros professores de português sobre os fenômenos da língua, Ilari (1997) afirma que isso é possível, pois o estudante (licenciando) pode ser levado a “analisar fatos da Língua Portuguesa com rigor e sem preconceitos” (p. 15), fazendo uso, inclusive, de métodos científicos próprios das ciências naturais para essa análise. Assim, muitos dos aspectos defendidos e normatizados da gramática tradicional poderiam ser refutados pelo estudo científico, mostrando-se as limitações impostas por visões dogmatizadas da língua.

Ainda para Ilari (1997), a pesquisa proporcionada pela linguística no curso de Letras:

1 – introduz na formação do professor de Letras um elemento de participação ativa na análise da língua, que o habilitará a reagir de maneira crítica às opiniões correntes, e lhe permitirá, em sua vida profissional, avaliar com independência os recursos didáticos disponíveis e as observações e dificuldades de seus alunos;

2 – amplia as perspectivas a partir das quais a estrutura da língua pode ser observada; multiplica os horizontes do que se pode considerar curiosidade legítima acerca da língua e da competência para comunicar;

3 – proporciona-lhe uma vivência do método próprio das ciências naturais, envolvendo momentos de intuição e momentos de formalismo; empenha-o em formular e analisar hipóteses alternativas. A consequência previsível é a maior abertura para as outras áreas, o menor dogmatismo(...). (ILARI, 1997, p.16-17).

Apesar de assumir uma visão em certa medida limitada ao condicionar a pesquisa linguística ao rigor metodológico necessário às ciências naturais, mais próximas de um paradigma quantitativo de análise, Ilari (1997) destaca, no trecho acima, a relevância da pesquisa como instrumento capaz de despertar no docente de português em formação uma postura mais aberta em relação a seu objeto de ensino, o que lhe permite libertar-se de antigos dogmas normativos e debruçar-se sobre a língua em uso.

Sobre essa temática, Bunzen e Nascimento (2019) afirmam que “os sujeitos praticantes do currículo do cotidiano (professores e alunos) precisam também ser agentes desta política linguística de mudanças no ensino” (p.272), promovendo uma educação linguística mais reflexiva e crítica, fugindo de perspectivas fixas e estanques sobre a língua e seu funcionamento. Concordamos com os autores, pois, na medida em que defendemos, hipoteticamente, o professor de língua portuguesa como professor pesquisador, defendendo sua formação para a pesquisa e o entendimento da prática investigativa como componente possível em sua atividade profissional.

Tal concepção, além de compreender a escola como local de construção de conhecimento e de reconhecer o docente como produtor desse, carrega, em sua potencialidade, a possibilidade da oferta de instrumentos para auxiliar esse profissional no caminho da mudança frente aos objetos e objetivos do ensino de língua materna, na medida em que pode oferecer, inclusive, o entendimento das práticas e processos que constroem seu objeto de ensino, bem como permitir o acesso à fundamentação teórica, a apropriação das fontes e a conquista do status necessário para enfrentar os questionamentos e as turbulências próprias de um período de transição.

Segundo Antunes (2003), o docente de língua portuguesa precisa assumir-se

como aquele que traça as linhas do caminho, as metas desejadas, como aquele que seleciona o objeto, os procedimentos e os recursos de trabalho. Evidentemente, com o respaldo das concepções teóricas, dos resultados das pesquisas linguísticas, da reflexão pedagógica cuidadosa, da atenção e do estudo diário (...). O professor de português precisa conquistar sua autonomia didática, assumir-se como especialista da área, comprometer-se com a causa da educação

linguística de seus alunos. Não pode ficar, repito, à deriva, ao sabor das opiniões de todo mundo, como se não tivesse condições de estabelecer seus rumos. (ANTUNES, 2003, p.169-170).

A autonomia, decorrente da construção de saberes teóricos e da reflexão docente sobre a própria prática e sobre o conteúdo que leciona aparece, na voz de Antunes, como importante elemento do trabalho do professor, visto que permite uma maior maturidade e um maior conhecimento acerca de sua área do saber, contribuindo para a organização de seus instrumentos e práticas de ensino.

Tal declaração demonstra o diálogo e a convergência acerca do tema nos debates travados, também, na área da formação docente, tendo em vista, por exemplo, a afirmação de Lüdke (2002) sobre não ter dúvidas quanto à necessidade de “introduzir o futuro professor no universo da pesquisa, em sua formação inicial e continuada, garantindo assim a possibilidade de exercício do magistério de maneira muito mais crítica e autônoma” (p. 51). Em consonância com esse posicionamento teórico, Lüdke e André (1986) já ressaltavam a necessidade e a importância de desmistificar o conceito que encara a pesquisa como “privilegio de alguns seres dotados de poderes especiais, assim como é preciso entendê-la como atividade que requer habilidades e conhecimentos específicos” (p. 2-3).

É a partir dessa perspectiva teórica, que encara a pesquisa como ação rigorosa e processual (BEILLEROT, 2002), mas possível de ser realizada ao longo da formação, inicial e continuada, bem como durante a própria atuação docente, que ratificamos a sua relevância para o ensino de língua materna. O trabalho com pesquisa é aqui considerado como importante meio para alcançar uma prática docente crítico-reflexiva e distanciada de uma postura meramente técnica e reprodutora.

Concordamos com Libâneo (2009), quando este afirma que a pesquisa

não é meramente um complemento da formação universitária, mas atividade de produção e avaliação de conhecimentos que perpassa o ensino. Numa aula são trabalhados conhecimentos que foram produto de pesquisa, os conhecimentos trazidos provocam outros problemas e suscitam novas descobertas. Portanto, a pesquisa dá suporte ao ensino, embora seja, também, imprescindível para a iniciação científica. (LIBÂNEO, 2009, p. 29)

Assim, nessa perspectiva, a importância da aquisição de uma postura investigativa pelo docente reside na possibilidade que esta tem de contribuir, também, para o surgimento de um olhar crítico e reflexivo sobre a própria prática, não de forma massiva,

inconteste ou absolutizante, entre todos os professores pesquisadores, mas por permitir a esse sujeito um caminho para constante reformulação de conhecimentos teórico-metodológicos, por exemplo, acerca das práticas educativas e de seu próprio objeto de ensino, afirmando-se como um princípio pedagógico essencial, como reconhecem as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL,2015).

Para Soares (2002), a pesquisa contribui, também, porque oferece ao professor não só o contato com o conhecimento, mas a possibilidade de, através da convivência e da vivência de atividades de investigação, “aprender e aprender os *processos* de produção de conhecimento em sua área específica” (p.114), o que contribui para a sua compreensão do trabalho contínuo que envolve a construção e a produção de saberes.

Sobre esse tema, trazemos à tona, dada a semelhança do debate, uma preocupação da professora Fenelon (1983), ao discorrer acerca dos cursos de formação de professores de História à época, por não recorrerem às práticas investigativas. Para a autora, ao separar ensino e pesquisa impede-se a construção de aprendizagens essenciais. Sobre essa discussão, destacam, Batista Neto e Freire (2013), a relevância da prática investigativa como possibilitadora de aprendizagens como “a problematização, o questionamento, a prática da dúvida e a compreensão da provisoriidade do conhecimento”(p.55), e o quanto sua ausência pode contribuir para promover visões distorcidas da escola, dos alunos e reforçar tendências de repetição de práticas a que foram submetidos anteriormente os docentes em situação de formação.

Apesar das múltiplas contribuições da pesquisa na formação de professores, especialmente diante de cenários de transição nas práticas, nos currículos e nas concepções vigentes do próprio objeto de ensino, como é o caso dos estudos linguísticos, as ações de investigação nos cursos de Letras ainda dependem, em sua maioria, da disponibilidade do professor formador, do tempo das aulas, de apoio institucional e de uma série de pré-requisitos para que sejam realizadas com a qualidade e o rigor metodológico esperados para um trabalho científico, o que muitas vezes dificulta e compromete a formação dos futuros professores para a pesquisa. Essa tarefa é, frequentemente, delegada aos cursos de formação continuada, principalmente em nível de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, tornando a formação para a pesquisa restrita a

uma minoria, se considerarmos o número de professores de português em atuação nas escolas brasileiras.

Essa necessária articulação entre a pesquisa e a formação inicial e continuada de professores parece ser consensual entre intelectuais brasileiros e estrangeiros e configuram, para Magda Becker Soares, a função pública das universidades, ao prepararem um tipo diferenciado de professor, e não atenderem simplesmente à demanda de mercado. A pesquisa, compreendida como processo de produção do conhecimento, precisa estar fundida à formação docente e as instituições universitárias devem assumir, portanto, a formação desse professor pesquisador, entendido como “um profissional dotado de uma postura interrogativa”, questão imperativa na formação profissional (DINIZ-PEREIRA, 1999, p.118).

Mesmo reconhecendo as dificuldades de um processo ainda em implementação, e da impossibilidade de se falar sobre a pesquisa dos educadores sem que sejam discutidas as condições de trabalho desses profissionais, como apontam Diniz-Pereira (2011) e Falcão (2013), reafirmamos a importância de se construir e de se buscar a imagem do professor de língua portuguesa como pesquisador, haja vista o potencial de, ao indagar e pesquisar acerca dos fenômenos da língua e ao apropriar-se das recentes teorias decorrentes dos estudos linguísticos, o professor de português, tornar-se capaz de modificar e de ampliar sua concepção de língua, percebendo, por exemplo, as limitações estruturais e as contradições existentes em modelos de ensino e currículos mais tradicionais, baseados apenas na reprodução descontextualizada de regras da gramática normativa e, por conseguinte, limitados à norma culta e a um conjunto de conceitos e normatizações produzidos por outrem.

Essa tomada de consciência, advinda da apropriação da crença em novas concepções e valores, impulsiona, segundo Travaglia (2004), a transformação nos currículos e nas práticas escolares, contribuindo para um ensino de língua voltado ao desenvolvimento de competências de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua e sua multiplicidade de usos e sujeitos. Quando o professor se apropria desses instrumentos e processos, ou seja, é reconhecido e se conhece como produtor de conhecimento, há potencialidade de transformação, também, na percepção do mesmo como um “reprodutor de discursos já autorizados sobre a matéria que ensina” (MENDONÇA, 2006, p. 243).

A importância do trabalho investigativo para o exercício da profissão do docente de língua materna no cenário atual está fundamentada, pois, na crença dessa prática como alternativa na consolidação desse novo modelo de ensino, visto que pode trazer uma maior autonomia do professor no processo de redefinição dos conteúdos, no desenvolvimento de competências que colaboram para a efetiva ampliação da inserção do alunado nas práticas de leitura e escrita em sociedade, bem como na própria reconfiguração do exercício de sua profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma atuação docente com base em uma perspectiva tradicional e reprodutora tem raízes, muitas vezes, em uma formação profissional tecnicista, especialmente em sua fase inicial, ao dificultar o acesso desses profissionais a instrumentos de efetiva construção dos saberes que lecionam e sobre os diferentes contextos sociais que os cercam. No interior do ensino de língua portuguesa, há, ainda, marcas históricas que pautam, muito fortemente, o entendimento do currículo de língua materna, e de seu processo de ensino-aprendizagem, a partir da priorização de um olhar metalinguístico ou baseado meramente em seu aspecto estrutural.

O atual momento de transição no ensino de língua exige do professor, em formação ou já atuante, uma reflexão aprofundada acerca de suas concepções ideológicas, suas experiências escolares e formativas, e a busca por novas alternativas teórico-metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem. Tal busca, no entanto, deve estar fundamentada em uma postura docente em consonância com o desenvolvimento científico no campo da linguística, de forma a garantir a esse profissional a possibilidade de compreender os fenômenos da linguagem a partir de fontes teóricas atualizadas e, também, de reconstruir constantemente saberes e práticas obsoletas arraigadas historicamente e tradicionalmente (SOARES, 2001; MENDONÇA, 2006).

A importância do trabalho investigativo para o exercício da profissão do docente de língua materna no cenário atual está fundamentada, pois, na crença dessa prática como alternativa na consolidação desse novo modelo de ensino, visto que pode trazer uma maior autonomia ao professor, desde o processo de redefinição dos conteúdos ao desenvolvimento de competências que colaborem para a efetiva ampliação da inserção do alunado nas práticas de leitura e escrita em sociedade. Dessa forma, o trabalho com

pesquisa deve ter seu potencial reconhecido como importante mecanismo para criar um “espaço de resistência, de crédito e de mérito” para esse profissional (SCHNETZLER, 1998, p. 08), incluindo, mas também para além de seu objeto específico de ensino.

Não ignoramos a existência de limites da atividade investigativa no oferecimento de respostas suficientes para os hiatos existentes, por exemplo, no desempenho ou nas condições do trabalho docente, mas pontuamos o potencial das práticas investigativas em possibilitar ao professor o entendimento do processo de elaboração e de construção do conhecimento, da língua como objeto, e em fornecer caminho para sua formação e atuação profissionais. Concordamos com Lüdke (2001), ao afirmar que não é apenas como acontecimento cognitivo que a pesquisa pode contribuir no desenvolvimento profissional, já que auxilia na construção e na aquisição de novos saberes por parte do pesquisador, mas também, e sobretudo, como acontecimento social.

Ao assumirmos uma concepção de formação e de atuação docentes a partir de um modelo crítico-reflexivo, reconhecendo, dentre outras esferas, o papel do professor de português como agente ideológico de transformação frente ao ensino de língua portuguesa, e do próprio ambiente escolar como local privilegiado de produção de conhecimento, validamos a perspectiva do *professor pesquisador*, e, com isso, oportunizamos a reconfiguração do *status* e do trabalho docente, nos diferentes níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALTMAN, C. *A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)*. São Paulo: Humanitas, 1998.
- ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papyrus, 2001.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- APARICIO, A. S. Modos individuais e coletivos de produzir a inovação no ensino de gramática em sala de aula. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. 2010, vol.10, n.4, pp.883-907. ISSN 1984-6398. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982010000400004>, acesso em ago. de 2019.
- ARANHA, M. L. *História da educação*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BATISTA, A. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 1 julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015.
- BEILLEROT, J. A. “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.
- BRITTO, L. P. *A sombra do caos*. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1997.
- BUNZEN, C. *A fabricação da disciplina escolar Português*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.
- BUNZEN, C. e NASCIMENTO, G. Gramática na sala de aula: algumas reflexões sobre o ensino dos substantivos - *Letras, Santa Maria*, v. 29, n. 58, p. 249-275, jan./jun. 2019.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DICKEL, Adriana; Bortolini, Camila; Garcia, Ivete et al. *Práticas pedagógicas em língua portuguesa e literatura: espaço, tempo e corporeidade*. Porto Alegre: Edelbra, 2016.
- DINIZ-PEREIRA, J & ZEICHNER, K.(org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- DINIZ-PEREIRA, J. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J & ZEICHNER, K.(org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- DORNELLES, C. A gente não quer tradicional, mas...como é que faz daí? Conservadorismo e inovação na formação de professores de português como língua materna. In: SIGNORINI, I. *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- FALCÃO, G. *O professor pesquisador em Pernambuco: concepções e experiências de professores de português das escolas de referência em ensino médio*. Dissertação de mestrado inédita. Recife, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, 2013.
- FENELON, D. A formação do profissional de História e a realidade de ensino. *Caderno CEDES*. Campinas, n.8 (Licenciatura), 1983.
- GERALDI, C.M.G. & et al. (org.). *Cartografias do trabalho docente*. Professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e Ensino*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, J. W. A prática de leitura de textos na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: Leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

- GERALDI, J.W. Educação e linguagem. In: SILVA, E., SILVA, L. e OLIVEIRA, L. *Palavras andantes: ensino de leitura - antologia comemorativa*. Campinas: Edições Leitura Crítica/ALB, 2018.
- GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1997.
- ILARI, R. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- IMBERNON, F. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez, 2016.
- LIBÂNEO, J. C. A pedagogia crítica-social dos conteúdos. In: *Democratização da escola pública*. 23. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- LÜDKE, M. O professor da escola básica e a pesquisa. In: CANDAU, V. (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LÜDKE, M. *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papyrus, 2001.
- LÜDKE, M. & CRUZ, G. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 35, n.135, p.81-109, maio/ago. 2005.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARCHUSCI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2006.
- MILLER, C. R. *Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia*. Tradução: HOFFNAGEL, J. C. Recife. Editora Universitária da UFPE, 2009.
- PIETRI, E. *A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil*. Tese de doutorado inédita. Campinas, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2003.
- PIMENTA, S. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. e GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2012.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- SANTOS, L. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papyrus, 2001.

- SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. Vol.14, n.40, pp.143-155. ISSN 1413-2478, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>
- SCHNETZLER, R. In: GERALDI, C.M.G. & et al. (org.). *Cartografias do trabalho docente*. Professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.
- SIGNORINI, I. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de língua portuguesa. In: SIGNORINI, I. *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- SOARES, M. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papyrus, 2001.
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17ª edição. São Paulo: Ed. Ática, 2002.
- SUASSUNA, L. *Ensaio de pedagogia da língua portuguesa*. Recife: EDUFPE, 2006.
- TARDIF, M. & MOSCOSO, J. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de pesquisa*, v.48 n.168 p.388-411 abr./jun. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/5271/pdf>
- TRAVAGLIA, L.C. *Gramática: ensino plural*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- VIANNA, Ilca Oliveira. A formação de docentes no Brasil: história, desafios atuais e futuros. In: RIVERO, Cleia e GALLO, Silvio. (orgs.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru: Edusc, 2004.
- ZEICHNER, K. & NOFKE, S. Practitioner research. In: RICHARDSON, V. (org.). *Handbook of Research on Teaching*. 4 ed. Washington: AERA, 2000.
- ZILBERMAN, A. R. No começo, a leitura. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2063>

EXAME DE ALTA RELEVÂNCIA E EFEITO RETROATIVO: REFLEXÕES DE DISCENTES DO CURSO DE LETRAS

Denise Maia Pereira Laurindo

Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP. Docente da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), São Luís – Maranhão – Brasil.

RESUMO: A literatura em Linguística Aplicada tem o efeito retroativo como um conceito popular e esta pesquisa visa investigar possíveis efeitos retroativos de um exame de alta relevância a partir de estudos envolvendo literatura na área, discentes e provas de língua inglesa da primeira e segunda etapas do processo seletivo de acesso à educação superior de uma universidade. Para tanto, o fundamento teórico foi constituído por autores como Alderson e Wall (1993), Bailey (1996), Bachman e Palmer (1996), Brown (2001), Hughes (1992), Scaramucci (1999; 2009; 2011) e Shohamy (1993; 2001). A abordagem da pesquisa qualitativa foi utilizada na análise da pesquisa. A partir da análise empreendida percebeu-se, dentre outros fatos, a existência de alguns dos efeitos citados por Bailey (1996) quando a autora descrevera processos envolvidos no efeito retroativo que um teste pode ter ao influenciar estudantes, como praticar itens com formatos similares aos do teste, inscrever-se em cursos preparatórios, dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa. Vestibular. Efeito retroativo.

ABSTRACT: The Applied Linguistics Literature has the concept of washback as been very popular and this research aims to investigate possible washback effects in a high stakes exam from research involving literature in the area, students, English tests from first and second phases, of an university entrance examination. For this, the theoretical foundation was based in authors such as Alderson and Wall (1993), Bailey (1996), Bachman and Palmer (1996), Brown (2001), Hughes (1992), Scaramucci (1999, 2009, 2011) and Shohamy (1993; 2001). The qualitative research approach was applied in the research. From the analysis it was shown, among other facts, that there are, for instance, effects written by Bailey (1996), when this author wrote about processes involved in washback effect that a test may have when influencing students such as practicing items similar in format to those on the test, enrolling in test-preparation courses, and so on.

KEYWORDS: English. Entrance Examination. Washback effect.

INTRODUÇÃO

As avaliações realizadas por meio dos exames de vestibulares são consideradas de extrema relevância no país devido à ampla dimensão que seus resultados exercem na vida dos candidatos bem como dos envolvidos nesse processo avaliativo. Elas têm sido usadas com sua função

classificatória ao avaliar níveis de conhecimento e competências para os que almejam um objetivo a ser alcançado. Há uma relação complexa que envolve ensino e exames externos (vestibulares) na nossa sociedade.

Nesta pesquisa investigamos subsídios teóricos e práticos acerca de um exame de alta relevância: o Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Deste modo, como objetivo geral, pretendemos identificar possíveis efeitos retroativos da prova de língua inglesa do referido vestibular pela perspectiva dos discentes. Para tanto, a análise dos dados obtidos por questionário bem como da análise das questões das provas da primeira e segunda etapas do vestibular que os mesmos prestaram, serão analisados. A justificativa se dá pela importância da prova dentro do sistema educacional que se insere, uma vez que é considerado um exame de alta relevância e estes terem grandes potenciais para provocarem efeitos retroativos.

Ao versar sobre exames externos, Scaramucci (1999, p.7) enfatiza que:

Embora a função principal desses exames seja a de selecionar candidatos para a universidade, em contextos em que o número de vagas é menos do que a demanda, eles também oferecem dados que permitem diagnosticar problemas da aprendizagem e, indiretamente, também do ensino que os antecede. Entretanto, além dessas duas funções, os vestibulares ainda podem ser vistos como instrumentos direcionadores potenciais desse ensino, definindo conteúdos e capacidades desejáveis.

Para Bachman (1995, p. 2-3), “testes podem ser fontes valiosas de informação sobre a eficácia do ensino e da aprendizagem”. O autor também explana que os testes são fontes de *feedback* no processo ensino-aprendizagem e que oferecem insumo no processo de ensino de línguas. Ele afirma ainda que a consideração mais importante do teste deve ser o seu propósito e que os dois objetivos principais dos testes são: “1) fontes de informação para tomada de decisões em contextos educacionais; e 2) como indicadores de habilidades ou atributos que são de interesse na pesquisa da língua, na aquisição e no ensino da mesma” (BACHMAN, 1995, p. 54).

Para desenvolver esta pesquisa, organizamos o artigo em três partes principais, além desta introdução, das considerações finais e referências. Após a introdução, discutiremos teorias acerca do efeito retroativo. Em seguida, contextualizaremos o Exame de entrada e o processo seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Seguidamente passamos à Metodologia e análise dos dados de pesquisa, onde informamos o método utilizado bem como à discussão da análise dos dados.

EFEITO RETROATIVO

A literatura em Linguística Aplicada em geral ressalta que exames de alta relevância (*high-stakes exams*), como os vestibulares de instituições públicas, provocam efeitos que trazem consequências ao ensino, aprendizagem e aos *stakeholders* (este termo refere-se às pessoas e/ ou instituições que fazem parte do próprio processo de avaliação, como: os examinandos, os responsáveis pela correção e formulação dos testes, dentre outros).

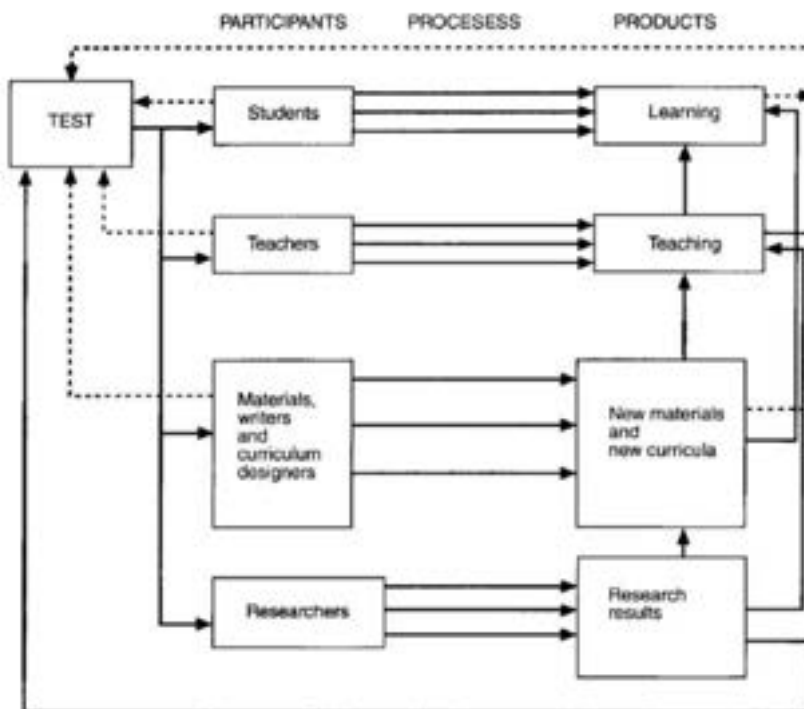
Essa influência que a avaliação pode exercer é definida como efeito retroativo (*backwash* ou *wahsback effetc*). Para Scaramucci (2011, p.109), esse efeito refere-se:

(...) ao impacto ou influência que exames externos – principalmente aqueles de alta-relevância, tais como vestibulares e alguns testes de proficiência -, assim como a avaliação de rendimento, que ocorre internamente nos processos de ensino/ aprendizagem podem exercer, potencialmente, no ensino, na aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos e nas atitudes das pessoas envolvidas – alunos, professores, escola.

Testes são fontes que podem tanto dar suporte ao bom ensinamento quanto exercer influência correcional caso se constate mau ensino (HUGHES, 1992, p. 2) “testes devem dar suporte ao bom ensinamento e, quando necessário, exercer uma influência correcional quando há mau ensino”, o que seria

Para demonstrar relações entre participantes, processos e produtos, Bailey (1996, p. 264) demonstra o que ela denomina de “modelo básico de efeito retroativo”, conforme segue:

Figura 1: Modelo Básico de Efeito Retroativo – Bailey



Fonte: Bailey, 1996, p. 264

Com o modelo, podemos ver um teste diretamente influenciando os participantes (estudantes, professores, materiais didáticos, currículo e pesquisadores), estes ligados a vários processos que resultam em especificidades que a autora denomina de produtos (ensino, aprendizagem, novos currículos e materiais e resultados de pesquisa), em cada categoria de participantes; as linhas pontilhadas no modelo representam possíveis influências dos participantes no teste (BAILEY, 1996, p. 263). A autora expõe dez processos que um teste de alta relevância pode ter ao influenciar estudantes:

- 1) Praticar itens com formatos similares aos do teste;
- 2) Estudar vocabulário e regras gramaticais;
- 3) Participar prática interativa na língua (exemplo: foco em conversação).
- 4) Ler abundantemente na língua alvo.
- 5) Ouvir a língua de forma não interativa (rádio, televisão etc.).
- 6) Fazer uso de estratégias de realização de teste.
- 7) Inscrever-se em cursos preparatórios.
- 8) Requisitar orientação nos estudos e *feedback* no desempenho.
- 9) Inscrever-se, requisitar ou exigir aulas preparatórias ou tutoriais adicionais (não programadas).
- 10) Faltar às aulas de língua para estudar para o teste. (BAILEY, 1996, p. 264, 265).

Apesar da influência que exames externos de alta relevância podem exercer, é primordial evitar o pensamento que testes bons terão impactos bons no sistema educacional (Alderson; Wall, 1993). Bachman e Palmer (1996) explicam que o efeito retroativo da testagem, pode exercer tanto impactos benéficos quanto prejudiciais no processo de ensino-aprendizagem. Um exemplo de um efeito prejudicial é quando a preparação para a testagem só abre espaço para que o candidato seja treinado para aquele tipo de prova e para as habilidades que serão testadas. Scaramucci (2011), exemplifica que o efeito pode ser positivo ao fazer com que os alunos se preparem para as aulas, estudem mais e façam as lições de casa; ou negativo ao aumentarem a ansiedade dos alunos que passam a agir sob pressão ou quando o professor ensina exclusivamente para o exame. A autora comenta ainda os efeitos positivos ou negativos relativos às características propriamente ditas do exame, uma vez que eles têm: “o poder de (re)direcionar o ensino, (re)definindo objetivos, conteúdos e habilidades/ capacidades competências desejáveis, e, portanto, considerado mecanismo potente para implementação de políticas públicas educacionais” (SCARAMUCCI, 2011, p. 109), O que não significa necessariamente uma mudança positiva, pois frequentemente, os:

(...) exames são inseridos e descartados sem que uma análise e avaliação criteriosa de seus efeitos sejam realizadas, o que é de se lamentar, considerando-se os recursos de natureza diversa mobilizados para seu desenvolvimento e implementação (SCARAMUCCI, 2004, p. 204 *apud* SCARAMUCCI, 2011, p. 110).

Apesar de falar sobre suas dúvidas em relação às conexões entre testagem e aprendizagem no que diz respeito ao seu real impacto na aprendizagem, Shohamy (1993) explica que:

A conexão entre testar e aprender é demonstrada por termos introduzidos recentemente como: *efeito retroativo* que se refere ao impacto que os testes tem no ensino e na aprendizagem; *instruções de medidas de direcionamento*, se referindo à noção que testes devem direcionar o ensino; *alinhamento curricular*, que foca no vínculo entre testagem e o programa de ensino; e sistema de validade que implica na integração de testes no sistema educacional e na necessidade de demonstrar que um teste pode melhorar o ensino. (SHOHAMY, 1993, p. 7)

Com o intuito de elaborar uma teoria sobre o conceito de efeito retroativo e como a influência de um teste pode ser explicada, Alderson e Wall (1993, p. 120-121) apresentam quinze hipóteses:

1. Um teste influenciará o ensino. Esta é a hipótese mais geral de efeito retroativo;
2. Um teste influenciará a aprendizagem;
3. Um teste influenciará *a forma como* os professores ensinam;
4. Um teste influenciará *o que* os professores ensinam;
5. Um teste influenciará *o que os alunos* aprendem;
6. Um teste influenciará *como* os aprendizes aprendem;
7. Um teste influenciará o ritmo e a *sequência* do ensino;
8. Um teste influenciará o *ritmo* e a *sequência da aprendizagem*;
9. Um teste influenciará o grau de profundidade do ensino;
10. Um teste influenciará o *grau* e a *profundidade* da aprendizagem;
11. Um teste influenciará as atitudes em relação ao conteúdo, método etc. do ensino e da aprendizagem;
12. Testes que têm consequências importantes terão efeito retroativo;
13. Testes que não têm consequências importantes não causarão efeito retroativo;
14. Testes causarão efeito retroativo em *todos* os alunos e professores;
15. Testes causarão efeito retroativo em *alguns* aprendizes e em *alguns* professores, mas *não* em outros. (ALDERSON; WALL, 1993, p. 120-121)

Os autores alertam que o efeito retroativo deve ser examinado criticamente, sugerindo ainda a identificação e análise de casos para sabermos como e porque o efeito retroativo ocorreu ou não; e que fica claro que mais pesquisas devem ser realizadas nesta área. Os autores também afirmam que “é muito provável que seja mais complexo que as quinze hipóteses acima mencionadas”, recomendando ainda que “será importante levar em consideração as conclusões de pesquisas em pelo menos duas áreas: a de motivação e performance e a de inovação e mudança no ambiente educacional” (ALDERSON; WALL, 1993, p. 127).

Outras hipóteses sobre como o efeito retroativo pode ter variáveis foram elaboradas e elas dependem de alguns fatores, a saber:

- 1) o status do teste (nível de relevância); 2) a extensão a qual o teste é contrário à prática corrente; 3) a extensão a qual professores e elaboradores de material didático consideram métodos apropriados para a preparação para os testes; 4) a extensão a qual professores e elaboradores de material didático estão dispostos e são capazes de inovar. (ALDERSON; HAMP-LYONS, 1996, p.296).

Sobre as características fundamentais que um teste deve ter, há um consenso na literatura em afirmar que são três: confiabilidade (*reliability*), praticidade (*practicality*) e validade (*validity*). A confiabilidade deve se deter ao fato de o teste ser consistente e confiável; como exemplo, se um mesmo teste for dado em diferentes ocasiões, ele deve ter resultados semelhantes (HUGHES, 1992, BROWN, 2001). A praticidade se refere ao teste ser de fácil administração, prático, dentro da limitação financeira e de tempo hábil para que possa ser tanto respondido quanto corrigido; como exemplo, um teste extremamente caro não seria prático

Existem diferentes concepções sobre validade na literatura relacionada à área de testagem, sendo até mesmo considerado “de longe, o critério mais complexo de um bom teste” (BROWN, 2001, p.387). Como exemplo de definição temos que a:

Validade em geral se refere à adequação de um dado teste ou de algum de seus componentes como uma medida do que esse teste supostamente deve medir. Um teste é tido como válido no grau em que mede o que deve medir. Segue que o termo *válido*, quando usado para descrever um teste, deve geralmente vir acompanhado pela preposição *para*. Qualquer teste, desta forma, pode ser válido para alguns propósitos, mas não para outros. (HENNING, 1987, p. 89, *apud* ALDERSON; CLAPHAM; WALL, 2006, p. 170).

Quando o autor explica o grau de validade do teste, nota-se que a validade é maleável, não obedecendo a uma regra rígida onde só poderia ser “tudo ou nada”, significando que os que usam a validade, terão que fazê-lo “(...) utilizando-se do julgamento próprio ou de outrem, ao decidir, na base da evidência, sobre a validade relativa de um teste” (HENNING, 1987, p. 89, *apud* ALDERSON; CLAPHAM; WALL, 2006, p. 170).

A validade pode ser esclarecida como: “o processo de validação é visto como uma atividade de pesquisa, através da qual teorias são testadas e confirmadas, modificadas ou abandonadas” (SCARAMUCCI, 2009, p. 32). Vemos, com essa explicação da autora, que há uma tendência de continuidade no processo de validação, de não ser um processo com caráter que se finda ou que se tenha uma análise conclusiva final, reforçando ainda mais a importante tarefa de se analisar e questionar a validação de exames, principalmente os de entrada por terem tamanha relevância para a sociedade.

EXAME DE ENTRADA E O PAES

Segundo Ribeiro (2013, p. 94), “oficialmente, o exame Vestibular foi introduzido na legislação brasileira pelo Decreto 8.659, de 05/04/1911”. Passando “principalmente a partir da Lei 4.024/61, através do artigo 69 que abriu a todos os egressos de qualquer curso médio a possibilidade de ingresso no Ensino Superior, a constituir-se em verdadeiro concurso de Habilitação” (RIBEIRO, 2013, p. 94).

Segundo Guimarães (1984, p. 12) “foi na década de 1920 que o número de candidatos ao ensino superior ultrapassou o número de vagas”. A autora considera ainda que:

(...) em 1925, a Reforma de Ensino Rocha Vaz, em seu artigo 54 (...) determinava: (...) “para os candidatos a matrícula na Escola Politécnica, haverá um curso de revisão e ampliação da matemática, de acordo com as exigências do exame vestibular da referida escola” (GUIMARÃES, 1984, p. 12).

Tal afirmação nos faz refletir que um curso de revisão (chamado também de cursinho pela autora acima) seria moldado a partir das exigências do vestibular, fazendo parte do efeito retroativo que a testagem pode ter.

Já na década de 1950, a aplicação de teste de múltipla escolha justificava-se pelo próprio número de candidatos ser superior às vagas. O vestibular foi, portanto, instituído para compatibilizar a demanda de ingressos que buscava formação de nível superior com o menor número de vagas existentes.

O teste pode ser explanado como uma ferramenta de cunho disciplinar, sendo indubitável a qualidade que a testagem deve ter já que ela:

[...] faz parte de um campo científico, com critérios e limites precisos. Ela consiste em um conhecimento definido e sistemático. Seu foco e propósito principal é a criação de testes de qualidade que possam medir com precisão o conhecimento dos que estão sendo testados. Resultados obtidos nos testes são usados para comparar notas dos que foram avaliados, classificar candidatos no nível de proficiência adequado, dar nota, aceitar ou rejeitar candidatos. Testes, portanto, precisam ser de alta qualidade e seguir meticulosas regras da ciência dos psicométricos (SHOHAMY, 2001, p. 3).

A atuação da UEMA em seus vinte *campi* e mais de trinta cursos presenciais, incute contribuições para o desenvolvimento regional, incentivando o desenvolvimento sociocultural do estado, sendo a universidade com maior número de *campi* e presente em maior número de cidades no estado do Maranhão.

Sobre o processo seletivo da UEMA, Segundo Castro (2014):

Desde a sua criação, a UEMA teve um sistema próprio de seleção dos alunos para os cursos de graduação e estabeleceu o perfil que almejava para seu corpo discente. O estudante que iniciava sua vida acadêmica na UEMA deveria ser capaz de se expressar com clareza, organizar suas ideias, estabelecer relações, interpretar dados e fatos, elaborar hipóteses e, finalmente, demonstrar domínio dos conteúdos dos componentes curriculares do núcleo comum do ensino médio. A partir dessa proposta, a UEMA elaborou critérios de avaliação baseados em provas com questões de natureza dissertativa. (CASTRO, 2014, p. 12).

Este seletivo é atualmente realizado em duas etapas. A primeira etapa destina-se a todos os candidatos inscritos no processo seletivo e consta de sessenta questões objetivas de múltipla escolha, por área de conhecimento, abrangendo conteúdos referentes aos conteúdos programáticos dos componentes curriculares que integram o ensino médio, segundo as diretrizes curriculares nacionais. Nesta etapa, cinco questões objetivas abrangem língua estrangeira e o candidato pode escolher entre língua inglesa ou língua espanhola sendo que, caso opte por Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas, este não terá escolha pois a língua estrangeira tem obrigatoriamente que ser a língua inglesa.

A segunda etapa é destinada aos candidatos incluídos até o quádruplo do número de vagas oferecidas por curso, turno, centro e campus da UEMA e da UEMASUL (Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão¹). Esta etapa consta de prova de produção textual, segundo as diretrizes curriculares nacionais, e de doze questões analítico-discursivas que abrangem conteúdos programáticos de dois componentes curriculares que integram o ensino médio, específicos por curso que, no caso do curso que envolveu esta pesquisa, são: língua portuguesa e língua estrangeira (inglês).

¹ em decorrência de ajuste consolidado por meio do Acordo de Cooperação Técnica n.º 01/2019 entre as Instituições de Ensino Superior, a UEMA é responsabilizada também pelo vestibular da UEMASUL; realizados com a mesma prova e nos mesmo dias e horários.

METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi aplicado um questionário com onze perguntas, que serão apresentadas no decorrer da análise, a alunos do curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas, de uma faculdade pública. O questionário combinou perguntas de respostas abertas e fechadas (múltipla escolha) e foi elaborado em site especializado em questionários *online* cujo *link* foi enviado para discentes que prestaram a mesma edição do processo avaliativo. Após a aplicação do questionário, foi realizada uma análise qualitativa das respostas dadas pelos informantes como estratégia para avaliação dos depoimentos (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

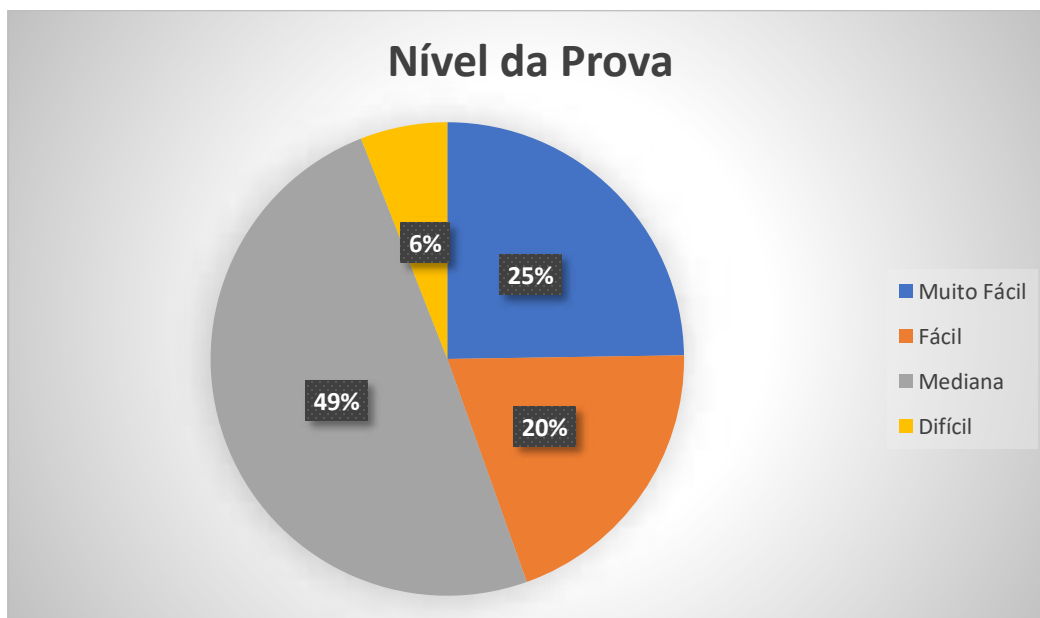
A análise das questões das provas do PAES 2018, o prestado pelos discentes, foi feita com o intuito de se fazer um levantamento das características das questões da primeira e da segunda etapas da prova de língua inglesa. Para tanto, verificamos os gêneros utilizados nas questões e qual aspecto foi abordado nas mesmas.

Começaremos com a análise do questionário. Para reproduzirmos algumas respostas representativas, quanto às perguntas abertas, estas serão colocadas *ipsis litteris*, sem alteração linguística.

Sobre a primeira pergunta, para se saber em qual tipo de instituição os informantes estudaram, a maioria deles, aproximadamente 65%, concluiu o ensino médio em escola pública. O questionamento seguinte versava sobre se eles estudaram em cursinho preparatório e cerca de 35% dos discentes afirmaram que sim. Constatou-se também que metade dos alunos que fizeram cursinho pré-vestibular são provindos de escolas públicas. A terceira pergunta de pesquisa questionava se o cursinho ou a escola englobou questões analítico-discursivas de língua inglesa, que faz parte da segunda etapa do processo seletivo, e cerca de dez por cento responderam positivamente.

Para saber o posicionamento deles sobre o nível de dificuldade da prova, questionou-se: *Na sua opinião, como foi a prova de língua inglesa do vestibular da sua instituição?* O gráfico a seguir ilustra as respostas dos discentes:

Gráfico 1 – Nível da Prova na visão dos discentes



Fonte: a autora (2020).

Com os dados acima, temos que 25% afirmam que a prova é muito fácil; 20% como fácil; 49% como mediana e 6% como a prova sendo difícil. Um dado que nos chamou atenção foi que todos que consideraram a prova como muito fácil são provindos de escola particular e todos que a consideraram difícil são provindos de escola pública. Cabe aqui a reflexão de como o ensino pode influenciar a percepção dos alunos provindos de escolas públicas e privadas, mesmo que sobre um mesmo processo avaliativo.

Quando se perguntou qual era o assunto mais enfatizado nas aulas de língua inglesa nas escolas e cursinhos, a resposta foi quase que unânime, quase setenta e dois por cento afirmaram ser o ensino de gramática. Outros quase trinta por cento afirmaram ser o ensino de leitura. Nenhuma resposta versou sobre o ensino de escrita, pronúncia ou outro quesito.

Mesmo assim, quando se perguntou se o inglês que aprenderam na escola e/ ou curso pré-vestibular foi imprescindível para garantir boas notas quando prestaram o vestibular a maioria, quase sessenta por cento, respondeu que sim. Já quando questionados se haviam mudado a forma de estudar inglês para fazer a prova PAES, quase oitenta por cento afirmaram que não. Desta forma, o exame parece influenciar na preparação de alguns alunos, fazendo com que o efeito retroativo não seja determinista neste quesito, mas que está presente.

Quando questionados sobre suas opiniões acerca se a prova de língua inglesa avalia adequadamente os candidatos, aproximadamente sessenta por cento disseram que sim e algumas de suas explicações para tal afirmação positiva estão representadas no Quadro 1:

Quadro 1 - Motivos para avaliação adequada

Respostas
Sim, pois não focou apenas na gramática, dando espaço para a interpretação de texto
Sim. Não focou só em gramática. Teve interpretação de texto.
Sim, pois avalia a compreensão de textos por parte dos alunos
Creio que sim em algum nível por conta da leitura e interpretação de texto.
Sim. Por focar na leitura de textos.
Sim. Avalia compreensão de textos e tem a parte escrita.
Sim. Acho que exigiu o mínimo de conhecimento da língua e, portanto, foi justa.
Sim, porque englova tanto escrita, leitura e gramática.
Sim, quando se considera o baixo nível de ensino nas escolas de rede pública e também o engessamento à gramática e leitura nos colégios privados. Então, foi o cobrado o que um aluno mediano na língua inglesa poderia responder

Fonte: a autora (2020)

Desta forma, a maioria afirmou que a prova que prestaram avalia adequadamente os candidatos devido à mesma abordar compreensão de texto/ leitura, e, desta forma, isso poderia vir a ser um dado positivo para o efeito retroativo que a prova do PAES pode ter a depender do tipo de leitura que se depreende nas questões que compõe o processo seletivo. Um exemplo poderia ser se as questões envolvessem a conscientização do leitor sobre seu processo mental de leitura, suas estratégias cognitivas e metacognitivas, já que estas podem ser entendidas como a consciência, o conhecimento e o controle que o leitor tem sobre sua própria cognição, usando-a para planejar, monitorar e regular seu pensamento no ato da leitura (Kopke,1997). Esse controle que o leitor tem implica no conhecimento de diferentes estratégias que podem ser usadas dependendo do propósito da leitura que, se forem assim utilizadas, não apenas envolveriam aspectos superficiais da

compreensão textual como decodificação de um conteúdo, ou uma simples atividade de extração de conteúdos por não explorar a leitura inferencial do leitor.

Já as justificativas dos que disseram que a prova não avalia adequadamente, estão representadas no Quadro 2:

Quadro 2 - Motivos para avaliação inadequada

Respostas
Não. Conteúdo insuficiente
Não. Havia bastante questões focadas apenas no estudo da gramática
Não. É impossível depreender o nível de inglês do estudante em uma prova que só exige uma das habilidades.
Não, porque as questões sendo fáceis, mais difícil é para avaliar o conhecimento dos candidatos.
Não, pois é muito simples.
Não, pois o nível de dificuldade era baixo o suficiente para alguém que apenas decorou gramática conseguiu ingressar na graduação sem muito pensamento crítico acerca da língua inglesa
Não... a prova é simples. As questões não são difíceis.
Quase que totalmente, pois engloba a modalidade discursiva, que testa as habilidades de writing, reading e comprehension. Entretanto, deixa a desejar nas habilidades de listening e speaking

Fonte: a autora (2020).

Depreende-se que a avaliação negativa na visão dos discentes está, majoritariamente, na conjectura da facilidade da prova e/ ou de questões com foco gramatical. Ainda sobre a avaliação negativa de um dos participantes que englobou a falta de testar habilidades de *listening* (compreensão auditiva) e *speaking* (fala) no processo seletivo, cabe ressaltar a opinião de Morrow (1991) já que o autor, ao versar sobre as características que um teste deve ter se pretende ser considerado um bom teste e, desta forma, provocar um efeito retroativo benéfico, o mesmo deve contemplar justamente todas as habilidades: compreensão auditiva, escrita, fala e leitura. Apesar disso, o propósito de se ter uma língua estrangeira em exames vestibulares não aparenta ser a mesma que testes internacionais de língua, que costumam abordar as quatro habilidades dispostas anteriormente.

Como uma tentativa de levantar possíveis pensamentos reflexivos acerca do ensino de língua inglesa, foi questionado *qual seria a melhor forma de preparar futuros candidatos para a prova de língua inglesa do vestibular da instituição que você estuda*. A maioria das respostas enfocou que a interpretação de textos e prática de leitura deveria ser o enfoque principal na preparação de futuros candidatos; e aproximadamente dezoito por cento das respostas envolviam responder e pesquisar provas anteriores. Se a preparação para um teste envolver o estudo de testes anteriores, pode-se pensar no efeito retroativo que exerce no contexto educacional.

O penúltimo questionamento, perguntava o que, como docente, poderia ser feito diferente em cursinho pré-vestibular ou aulas de ensino médio na preparação de alunos para o vestibular. Cerca de trinta por cento das respostas afirmaram que o uso de recursos que facilitem a aprendizagem, com situações reais deveria ser inovado. Aproximadamente vinte e cinco por cento responderam que o foco deveria ser no que é cobrado na prova. Outros vinte por cento afirmaram que a interpretação e compreensão textual poderiam estar em voga nas aulas; dez por cento comentaram que inseririam as quatro habilidades da língua outros dez por cento focariam na gramática e, em contrapartida, cinco por cento não focaria na gramática.

Com essas respostas, podemos averiguar que um quarto dos estudantes consideram utilizar as provas já realizadas pelo processo seletivo quando questionados se estes estivessem em frente a uma sala de aula preparatória, corroborando com as hipóteses, inclusive a mais geral, do efeito retroativo, como: um teste influenciará o ensino, a aprendizagem, o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem, por exemplo (ALDERSON; WALL, 1993).

De uma forma um tanto reflexiva, a última pergunta do questionário era *“Na sua opinião, como o aluno deve se preparar para a prova de língua inglesa do vestibular?”* Boa parte das respostas, quase quarenta por cento, se voltou para que a preparação de alguma forma fosse com resolução de provas anteriores e treinamento com exercícios. Vemos que se o ensino basicamente se concentrar apenas em atividades que se assemelham às questões da prova, se configurará como uma influência negativa de “estreitamento do currículo” (SCARAMUCCI, 1999).

Ainda sobre a última pergunta do questionário, aproximadamente trinta por cento se voltaram para a preparação com leitura; dez por cento para gramática; e os outros versaram superficialmente com respostas como “estudando”, mas sem especificar como; ou “mantendo uma rotina diária de estudo, que não seja maçante, porém, bem produtiva”. O intuito desta pergunta

também foi o de indagar sobre possíveis reflexões acerca de como o ensino poderia ser diferente ou se igualar ao que eles fizeram.

Para melhor ilustrar a análise das questões da prova PAES 2018 (a que foi realizada pelos discentes envolvidos na pesquisa), optou-se por primeiro demonstrar com quadros da seguinte forma: com o número que a questão constou na prova, qual gênero e qual aspecto foi abordado na questão. Como são duas provas, utilizamos dois quadros, um com dados da prova objetiva e o outro com dados da prova analítico discursiva, conforme a seguir:

Quadro 3 - Questão, Gênero e Aspecto Abordado (prova objetiva)

Questão	Gênero	Aspecto Abordado
16	Artigo jornalístico (utilizado para as questões 16 e 17)	Linguístico: Tradução/ versão em português do termo em destaque
17	Mesmo da anterior	Linguístico: Voltado para aspectos Gramaticais– verificar qual o tempo verbal de alguns verbos retirados do texto
18	Tira	Leitura: Interpretação com foco no texto
19	Artigo Jornalístico	Leitura: Interpretação com foco no texto
20	Diálogo	Leitura: Interpretação com foco no texto

Fonte: a autora (2020).

Quadro 4 - Questão, Gênero e Aspecto Abordado (Prova analítico-discursiva)

Questão	Gênero	Aspecto Abordado
1	Artigo jornalístico (um artigo utilizado para questões 01 a 04)	Leitura: Interpretação – copiar um fragmento específico do texto.
2	Mesmo da questão 1	Leitura: Interpretação – copiar um fragmento específico do texto e justificar a resposta.
3	Mesmo da questão 1	Linguístico: Interpretação com foco Gramatical – explicar como um elemento de coesão textual (palavra <i>although</i>) foi utilizado no texto.

4	Mesmo da questão 1	Leitura: Interpretação com foco no texto
5	Quadrinhos	Leitura: Interpretação com foco no texto
6	Artigo jornalístico	Leitura: Interpretação com foco no texto

Fonte: a autora (2020).

Constatamos que um pouco mais de setenta por cento das questões foram voltadas para leitura, enquanto que menos de trinta por cento delas teve o aspecto linguístico como foco; em uma delas, na prova objetiva, constatamos que cobrou-se a verificação do tempo verbal de alguns dos verbos utilizados no texto que serviu de apoio para a questão.

Ao analisar provas de língua inglesa da primeira etapa do PAES (2012 a 2015), Pereira (2016) verificou que a maioria das questões, cerca de setenta por cento delas, abordava essencialmente a habilidade de leitura e a minoria, quase trinta por cento, foi sobre habilidade linguística; destas, quarenta por cento eram sobre gramática: tempo verbal utilizado no texto motivador. Notamos que há uma tendência da prova em solicitar, ainda que minoritariamente, questões de cunho gramatical. Tanto o estudo de Pereira (2016) quanto este puderam observar uma tendência à utilização de texto como pretexto, até com propósitos meramente ilustrativos, para a elaboração desses tipos de questões que envolvem gramática, por mais que em menor quantidade, fossem elaboradas.

O fato das provas demandarem conhecimento gramatical corrobora parcialmente com a fala de discentes, conforme consta no Quadro 2, cabendo reverberação da possibilidade de efeito retroativo negativo em consonância com os quase setenta por cento de discentes afirmando que o conteúdo mais abordado nas aulas era justamente o gramatical.

Observamos ainda que as provas pesquisadas por Pereira (2016) eram compostas por oito questões de língua inglesa cada, fato este que permaneceu até a edição do PAES 2015, quando a prova era disposta por disciplinas pois, a partir do PAES 2016, a prova passou a ser disposta por áreas de conhecimento. No caso da língua inglesa, esta passou a ser inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com cinco questões em cada processo seletivo. Sobre a estruturação dos textos nas provas, percebe-se que não há uma regra. A prova PAES 2012 apresentou um texto, a 2013 quatro textos, a 2014 três texto (PEREIRA, 2016) e a 2018 apresentou quatro textos, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os dados apresentados nesta pesquisa, constatamos que o efeito retroativo do processo seletivo pode ser percebido quando alunos mudaram suas maneiras de estudar língua inglesa para realizar a prova e até mesmo quando professores em cursos preparatórios oferecem estudos que envolvem perguntas analítico-discursivas em língua inglesa, uma vez que elas são parte da segunda etapa da prova do vestibular analisado. Este fato coaduna com a existência de alguns dos efeitos citados por Alderson e Wall (1993) e Bailey (1996) quando os autores descrevem processos envolvidos no efeito retroativo que um teste pode ter ao influenciar estudantes, como praticar itens com formatos similares aos do teste, inscrever-se em cursos preparatórios, dentre outros.

Desta forma, apontamos também para a probabilidade de efeito retroativo negativo do exame se cursos preparatórios, discentes e docentes, elaboradores de materiais didáticos, dentre outros, se utilizarem exclusivamente de questões de provas anteriores, partindo da premissa que tal fato resulta em um estreitamento do currículo.

Ademais, mas não somente, pela notável relevância que o processo seletivo desfruta e, desta forma, efeitos retroativos advindos do mesmo terem o poder de influenciar a sociedade, seria pertinente que em suas questões não houvesse espaço para indagações genéricas, mas sim a aspectos relevantes e portentosas oportunidades de desenvolver tanto o raciocínio do leitor quanto seu pensamento crítico e reflexivo.

Esperamos que esta investigação tenha oferecido contribuições para a pesquisa sobre efeito retroativo por este ser um resultante deveras citado principalmente no âmbito envolvendo influência de exames de alta relevância no ambiente de ensino e aprendizagem e de todos que o constituem. Acreditamos que esta pesquisa não tenha esgotado todas as possibilidades de análises que envolvam os efeitos, tampouco que a conceda um juízo decisivo e único, mas que possa servir como norteadora para estudos de base no sistema educacional em um contexto de exames de vestibular.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J; WALL, D. *Does Washback exist?* Applied Linguistics, v. 14, p. 115-129, 1993.
- ALDERSON, J; HAMP-LYONS, L. TOEFL Preparation Courses: A study of *washback*. Language Testing, v.13, p.280-297, 1996.
- ALDERSON, J.; CLAPHAM, C.; WALL, D. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- BACHMAN, L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- BACHMAN, L.; PALMER, A. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford, 1996.
- BAILEY, K. *Working for washback: a review of the washback concept in language testing*. Monterey Institute of International Studies. Language Testing, p. 257-279, 1996.
- BROWN, H. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2. ed. White Plains: Longman, 2001.
- CASTRO, C. et al. *Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior da UEMA: em estudo do perfil socioeconômico de 2008 e 2013*. São Luís: UEMA, 2014.
- GUIMARÃES, S. *Como se faz a indústria do vestibular*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- HUGHES, A. *Testing for Language Teachers*. 4. ed. 4Glasgow: Cambridge University Press, 1992.
- KOPKE, H. *Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade*. Psicologia Escolar e Educacional, p. 59-67. 1997.
- LUDKE, M.; André, M. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: EPU: 2013.
- MORROW, K. *Evaluating Communicative Tests*. In: ANIVAN, S. (Ed.) *Current Developments in Language Testing*. Anthology Series 25. Singapore: SEAMEO, 1991, p. 111 – 118.
- PEREIRA, D. *As questões e os gêneros discursivos da prova de língua inglesa do PAES da UEMA*. 2016. 112f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.
- RIBEIRO, S. O Vestibular 1988: seleção ou exclusão?. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2635/2586> > . Acesso em: 17 mar. 2020.

SCARAMUCCI, M. Vestibular e Ensino de Língua Estrangeira (Inglês) em uma Escola Pública, *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 34, Campinas, p. 7-20, 1999.

_____. *Avaliação de Leitura em Inglês como Língua Estrangeira e Validade de Construto*. Calidoscópio, v. 7, n. 1, p. 30-48, jan./abr. 2009.

_____. *Validade e Consequências Sociais das Avaliações em Contexto de Ensino de Línguas*. Arena, v. 2, p. 103-120, 2011

SHOHAMY, E. *The Power of Test: The Impact of Language Testing on Teaching and Learning*. In National Foreign Language Center Occasional Papers. Washington, DC: National Foreign Language Center, (1993).

_____. *The Power of Tests: a critical perspective on the uses of language tests*. New York: Pearson, 2001.

O PROBLEMA DO ENSINO DE DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA EM CONTEXTO PRÉ-VESTIBULAR: PROPOSIÇÃO DE UMA METODOLOGIA

Gabriela Cristina Borborema Bozzo

Mestra em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Especializada em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.

RESUMO: O artigo buscou discutir a abstração no ensino de dissertação argumentativa em contexto pré-vestibular. Esse gênero, composto por proposição, argumentação e conclusão constantemente é encarado apenas como tipo textual nas escolas, as quais se esquecem de aprofundar questões como contextualização e imersão no gênero textual, discussão profunda de temas autorais e atuais e construção textual conjunta em sala de aula. Nossos objetivos, portanto, são: (1) caracterizar o texto dissertativo-argumentativo enquanto gênero discursivo; (2) entender o ensino desse gênero como tipo textual na escola; (3) entender a abstração que envolve o ensino de redação em contextos pré-vestibular; (4) a proposição de uma metodologia de ensino de dissertação argumentativa que solucione os problemas elencados. A pesquisa teve aparato teórico baseado na: (1) disciplina “Produção textual: gêneros orais e escritos” da Especialização em Língua Portuguesa e Literatura da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), da professora doutora Ana Paula Silveira Pinho; (2) experiência docente da autora; e (3) disciplina optativa do curso de Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Araraquara, da professora doutora Marina Célia Mendonça, “Práticas de Escrita na Escola: Contribuições da Linguística”. Os resultados podem ser observados na metodologia proposta, uma vez que essa vem sendo testada e aprimorada na experiência da autora como professora voluntária do Cursinho Social Flaviana, cursinho popular da Faculdade de Economia e Administração de Ribeirão Preto (FEARP) da Universidade de São Paulo (USP). No curso, a professora já observou melhorias de até 500 pontos na redação oficial do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

PALAVRAS-CHAVE: linguística aplicada. Ensino. Dissertação argumentativa.

ABSTRACT: The paper sought to discuss abstraction in the teaching of argumentative dissertation in a pre university context. This genre, composed of proposition, argumentation and conclusion, is constantly seen only as a textual type in schools, which forget to deepen issues such as contextualization and immersion in the textual genre, in-depth discussion of authorial and current themes and joint textual construction in the classroom. Our objectives, therefore, are: (1) to characterize the argumentative-argumentative text as a discursive genre; (2) understand the teaching of this genre as a textual type at school; (3) understand the abstraction that involves teaching writing in pre university contexts; (4) the proposition of a teaching methodology for argumentative

dissertation that solves the listed problems. The research had a theoretical apparatus based on: (1) discipline “Produção textual: gêneros orais e escritos” of the Specialization in Portuguese Language and Literature at the Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), by professor Ana Paula Silveira Pinho; (2) the author's teaching experience; and (3) optional discipline in the Letras course at the Universidade Estadual Paulista (UNESP) in Araraquara, by professor Marina Célia Mendonça, “Práticas de Escrita na Escola: Contribuições da Linguística”. The results can be observed in the proposed methodology, since this has been tested and improved in the author's experience as a volunteer teacher at the Cursinho Social Flaviana, a popular course at the Faculdade de Economia e Administração de Ribeirão Preto (FEARP) at the Universidade de São Paulo (USP). In the course, the teacher has already seen improvements of up to 500 points in the official essay of the Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

KEYWORDS: Applied linguistics. Teaching. Argumentative dissertation.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, cabe definir o que é vestibular. Ele figura como o exame pelo qual os estudantes devem passar para pleitear uma vaga na universidade (sendo o foco, aqui nessa pesquisa, as públicas). No caso dos estaduais paulistas, ele é composto por uma fase de questões objetivas e, os aprovados nessa fase, executam a segunda, que possui questões dissertativas e uma redação a ser feita. A redação é, com exceção da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), uma dissertação argumentativa. Já o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que iniciou como uma prova de nivelamento da educação do país, mas hoje é a mais vasta forma de entrar na universidade pública, é composto por uma única fase com 180 questões, divididas em dois dias de prova, sendo o primeiro dia aquele em que o candidato deve fazer um texto dissertativo-argumentativo. A transformação do ENEM em uma forma de entrada à universidade aconteceu devido à criação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), em 2010, que extinguiu o vestibular de muitas instituições públicas, dentre elas destacam-se as federais.

Após a definição do que é vestibular, cabe voltar-se aos gêneros discursivos que abarcam a dissertação argumentativa. Logo, vale destacar a diferenciação entre tipo textual, gênero textual e gênero discursivo, segundo Mendes (2008, p. 175). Tipos textuais são formas mais estáveis de expressão escrita, como narração, dissertação, descrição etc., e têm natureza formal e limitada. Já os gêneros textuais são infinitos, e sua natureza é de caráter contextual e discursivo. Quanto a sua infinitude, vemos a proximidade entre as concepções de gênero textual e discursivo, que, nesse estudo, como acontece no de Mendes (2008, p. 171), consideraremos como sinônimos que apenas distinguem a origem teórica da noção utilizada.

Ainda assim, traremos a definição mais apurada de gêneros do discurso que norteará nosso estudo. Para Bakhtin (2003, p. 261-262 *apud* MENDONÇA; NEVES, 2019, p. 42-43), os gêneros dos discursos são constituídos por três elementos. São eles:

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e não igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos de *gêneros do discurso*.

Assim, esses “tipos relativamente estáveis de enunciado” estão em todo lugar. Como exemplo, há diferentes tipos de palestra, por exemplo, mas esse enunciado apresenta algumas constantes, constituindo um gênero do discurso. Tal lógica se aplica desde a gêneros mais formais – como carta, editorial, notícia – até os menos formais – roteiro de *podcast* (exigido no Vestibular UNICAMP 2020), texto para seminário, texto para abaixo-assinado (exigido pelo Vestibular UNICAMP 2019) etc. Como foi possível notar, a UNICAMP explora bem essa concepção de gêneros para testar a capacidade leitora de seu candidato, que deve compreender muito bem os textos de apoio e o enunciado, que o direciona quanto à construção composicional do gênero exigido. Por fim, cabe elencar que a dissertação exigida pelos demais vestibulares estaduais paulistas e pelo ENEM pode, sim, vir a constituir um gênero do discurso, e não só um tipo textual, uma vez que for contextualizada com práticas pedagógicas¹ como enunciado emitido em uma determinada situação social.

Nesse momento, cabe explorar a discussão acerca da importância dos gêneros textuais (e, portanto, discursivos) para o desenvolvimento humano. A esse aspecto, Bronckart, segundo Cristóvão e Fogaça (2008, p. 266 *apud* GOULARTE, 2010, P. 10), dedicou-se, em certa fase de seu trabalho, ao estudo dos “efeitos produzidos pela matriz dos gêneros textuais e dos tipos de discurso sobre o desenvolvimento humano, (...)” Vemos, nessa dedicação do teórico, o impacto dos gêneros textuais e dos discursos em nosso desenvolvimento, seja ele cognitivo, social, pessoal ou simplesmente humano.

Além disso, os gêneros do discurso são, para Bakhtin (*apud* MENDES, 2008, p.172), produtos da atividade humana, estabelecendo, assim, uma relação intrínseca entre gêneros e a atuação dos indivíduos em sociedade. Outrossim, Mendes (2008, p. 173) ressalta também que

¹ A serem exploradas na proposição de uma metodologia.

os gêneros (discursivos ou textuais) constituem formas de os seres humanos interagir e comunicar-se com o mundo que os cerca. Nesse sentido, ainda segundo a autora, ao dominarmos um gênero, não decoramos simplesmente regras linguísticas, mas sim modos específicos de realizar ações sociais através da linguagem. Desse modo, como afirma Barroso (2010, p. 14), “as ações verbais se realizam por meio dos gêneros do texto, que são ferramentas poderosíssimas de mediação das interações humanas, nas diferentes esferas sociais.”

Assim, apesar de podermos considerar a dissertação argumentativa como um tipo textual, quando contextualizada, ela figura um gênero do discurso. Primeiramente sobre ela, cabe salientar que é exigida em dois dos três principais vestibulares do Estado de São Paulo: Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) e Fundação para o vestibular da Universidade Estadual Paulista (VUNESP). Além disso, é também solicitada pelo ENEM. Já sobre a contextualização, adiantamos que mora aí parte de nossa proposição de metodologia anunciada no título da presente pesquisa.

Nesse momento, destacamos, entre os exames supracitados, o ENEM, maior via de acesso à universidade pública hoje, por meio do SiSU. Embora o ENEM ainda exija a dissertação quase clássica – salvo a proposta de intervenção exigida – de seus candidatos, o que pode contribuir para alienação dos alunos, como aponta Mendes (2008, p. 179), alguns aspectos da prova podem ser utilizados como ferramenta de ensino pelos professores de cursinhos pré-vestibular, a fim de tornar a escrita nesse exame – e nos demais que exigem a dissertação – mais palpável e contextualizada. É o que procuramos propor em nossa metodologia a ser exposta nos próximos capítulos. Por fim, adiantamos que dois aspectos corroborarão para uma metodologia contextualizada no caso do ENEM: a presença de coletânea de textos (comum à VUNESP e FUVEST) e a exigência de uma proposta de intervenção pelo aluno.

Não é novidade que um dos objetivos da escola – de muitas, o principal, esquecendo-se da formação cidadã e preocupando-se apenas com número de aprovados – é preparar o aluno para os vestibulares de sua região e para o ENEM. No caso do nosso estado de São Paulo, os exames referidos anteriormente são àqueles cuja preparação é almejada pelos colégios, majoritariamente privados. E não é à toa que a redação da UNICAMP é o terror de muitos professores – e sobre isso abordaremos mais profundamente em breve. Mas a pergunta que fica é: como a escola aborda isso? Qual letramento utilizado? Como a argumentação é retratada nos livros didáticos?

A primeira e a segunda pergunta podem ser respondidas com o estudo de Rojo (2008, p. 582), que retoma Hamilton (2002, p. 4), cuja diferenciação entre os tipos de letramento abarcam os dominantes e os vernaculares. Sendo o primeiro tipo que enfatizamos aqui, a primeira característica apontada pela autora é o fato de esse letramento ser institucionalizado. Rojo (2008, p. 582) reitera:

Para a autora, os letramentos dominantes estão associados a organizações formais tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias. Caracteriza-os como “parte dos discursos especializados incluídos em comunidades práticas, padronizados e definidos em termos dos propósitos formais da instituição, ao invés de pelos propósitos múltiplos e integrados dos cidadãos e de suas comunidades” (HAMILTON, 2002, p. 4 *apud* ROJO, 2008, p. 582). Os letramentos dominantes preveem agentes (professores, autores de LD, especialistas) que, em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem.

Logo, tem-se ideia da institucionalização e padronização do letramento oferecido nas escolas. É interessante notar, também, ainda segundo Rojo (2008, p. 584), que houve um movimento ignorado pela escola com a universalização do Ensino Fundamental e Médio: com ela, os alunos e os professores ingressos provém, muitas vezes, de classes mais populares, trazendo consigo letramentos locais e vernaculares ainda hoje ignorados pela escola. Assim como muitos letramentos influentes, de ampla circulação e valorizados no cotidiano dos indivíduos, permanecem ignorados pelas instituições educacionais.

Claro que há uma atualização entre 2008, ano do estudo de Rojo, e 2020, ano vigente. Já tivemos questão sobre dialeto utilizado por parte do movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais (LGBT), por exemplo, no ENEM 2018. Mas é inegável que a raiz da exclusão permanece vigente nas instituições de ensino. Isso reflete-se na revolta dos alunos, pais e políticos frente à questão referida, que apenas figura uma tentativa de inclusão de uma minoria ao exame.

Um exemplo do que aborda Rojo está no material didático de Redação do Anglo *Terceirão Alfa 1* (LOPES, LUCY, CARVALHO, 2018, p. 8-23). A análise do material introdutório se dará por capítulos e, ao fim, uma crítica geral será estabelecida. De quatro, três capítulos serão analisados, pois o último foge do que nos é relevante.

O primeiro capítulo, “Dominar competências”, diz respeito a dominar as competências do ENEM – as gerais do exame e as específicas da prova de Redação. Sentimos falta de uma contextualização inicial dos gêneros do discurso, dando enfoque posterior à dissertação argumentativa. Também sentimos falta de uma explicação ao aluno do porquê da importância do texto dissertativo-argumentativo, pois no material tal explicação se restringe à tradição da educação brasileira. Tal explicação cai por terra com a fala de Bakhtin (2016, p. 20): “As mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissolivelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso.” Se os gêneros do discurso mudam ao longo do tempo, justificar a permanência de um em específico – o texto dissertativo argumentativo – com tradição não faz sentido. Ele se mantém porque tem importância na construção social cidadã do indivíduo. Assim, sabendo a importância desse gênero nas diferentes áreas da vida do candidato, sentimos falta de colocações que contribuíssem para a construção de sentido do porque ele é importante e que sua importância não morre no ENEM e nos vestibulares. Mostra-se uma redação nota mil para reforçar as competências, ignorando outros aspectos riquíssimos a serem discutidos em um texto que atinge nota máxima: a força da tese, a consistência da argumentação e a completude da proposta de intervenção.

O segundo capítulo, “Compreender a proposta de Redação: o gênero”, se inicia retomando as competências específicas da prova de redação do ENEM e passa a destrinchar a segunda, que diz respeito à tema e gênero. A julgar pelo nome do capítulo, nesse momento tratar-se-á do gênero dissertativo-argumentativo. Nesse momento, explicitam que a dissertação argumentativa (com a justificativa da tradição escolar brasileira) é a mais exigida nos vestibulares, mas exemplificam um caso diferente, que o da UNICAMP. Continuando, para caracterizar a dissertação argumentativa, comparam-na com um texto científico (muito distante da realidade dos alunos), posteriormente diferenciando as dissertações expositivas e argumentativas. Há, por fim, uma simplória divisão entre introdução, argumentação e conclusão, a qual é insuficiente.

No terceiro capítulo, “Compreender a proposta de redação: o propósito”, é apresentada uma discussão breve e superficial sobre gêneros, relacionando-o ao propósito que se tem ao utilizá-lo. Os exemplos variados de gêneros estão muito presos a tipologias textuais ou gêneros muito clássicos, indo contra a teoria bakhtiniana de gêneros do discurso:

A relação entre gênero e propósito

(...)

- Se a intenção do enunciador do texto é **relatar** um acontecimento pontual, uma situação, os gêneros mais aplicados para cumprir esse propósito são **o relato, a notícia, o diário, a reportagem e a crônica**.
- Caso o enunciador organize seu texto em uma progressão cronológica e deseje **narrar** uma sequência de fatos, envolvendo uma ou mais personagens, isso poderá ser feito, entre outras possibilidades, por meio de um **conto, um romance ou uma fábula**.
- Se o foco do texto é **discutir um tema, argumentar** ou **defender uma tese**, os gêneros textuais mais adequados para isso são: **debate, editorial, carta argumentativa, artigo de opinião e carta ao leitor**.

(...) (LOPES, LUCY, CARVALHO, 2018, p. 16-17)

Como é possível observar, nesses gêneros propostos observa-se um letramento institucionalizado pela escola, que ignora o vernacular trazido, muitas vezes, por alunos e professores de classes diferentes, além de ignorar a realidade externa à instituição escola. Não faz sentido citarem a UNICAMP como contraponto e fazerem exatamente o que ela critica.

Há, após tal relação citada, a exposição de uma proposta de redação da Pontifícia Universidade Católica (PUC) e uma respectiva redação nota máxima. O comentário não analisa a proposta e apenas interpreta os caminhos do autor da redação, inutilizando-a como instrumento de ensino das partes do texto dissertativo-argumentativo, por exemplo. Contudo, em seguida, dizem que toda prova de redação é uma prova de leitura, ponto com o qual concordamos.

Por fim, em nenhum momento vimos ensino de como fazer uma tese, como argumentar de forma consistente e de como concluir, seja proposta de intervenção ou não, a qual, aliás, nem é detalhada no livro. Faltou aproximar o texto dissertativo-argumentativo do aluno, comparando-o à discussão com o namorado(a), por exemplo, explicitando os pontos em comum entre esses discursos – a discussão e a dissertação argumentativa. Faltou metodologia de ensino de cada parte da dissertação e, por fim, faltou a contextualização prévia de gêneros e da dissertação antes de já entrar no conteúdo. Faltou lembrar que a dissertação argumentativa ajuda a formar o cidadão – papel original da escola – e não é apenas um texto para ingressar na universidade.

Pensando nesse cidadão em formação, para abordar a prova de redação da UNICAMP, utilizaremos o volume *A redação no vestibular UNICAMP: o que e como se avalia*, (2019) para tornar transparente a grade de correção e os critérios que a norteiam aos professores e alunos. Esse exame busca corroborar para formação do indivíduo através de uma avaliação que exige

de seus candidatos, principalmente, a leitura e a escrita, devido à “importância da leitura e da escrita como um exercício de formação para cidadania” (NETO *apud* MENDONÇA; NEVES, 2019, p. 12). Assim, o exame olha para a original função da escola: a formação do cidadão:

Leitura e escrita são muito importantes para serem enquadradas exclusivamente em um dia de exame. Elas são verdadeiros instrumentos que conferem às pessoas a capacidade de se ressignificarem e darem outros sentidos para suas ações. (NETO *apud* MENDONÇA; NEVES, 2019, p. 15)

Desse modo, observa-se que a escrita, nesse exame, é considerada em todas suas esferas sociais e não apenas na acadêmica.

Outro diferencial do vestibular da UNICAMP é que ele exige gêneros do discurso e não dissertação clássica. Ela pretende testar a capacidade leitora – da coletânea, das instruções composicionais do gênero – e escrita, em organizar tais informações, a fim de aproximar o exame vestibular do cotidiano daquele que o realiza. Justamente pela importância social que tais atividades representam, como afirmou Neto acima. Assim, é possível ir além e pensar num ensino de língua materna pautada em gêneros do discurso. É o que nos tem a dizer Fossey (2019 *apud* MENDONÇA; NEVES, 2019, P. 62):

Um dos argumentos mais caros à defesa do ensino de língua materna com base no trabalho com gêneros é a possibilidade de implementar uma prática contextualizada, que leva para dentro da escola a língua em uso. Isso se deve ao fato de que, em especial de uma perspectiva discursiva, a produção e a compreensão dos textos e dos gêneros aos quais os textos pertencem são definidas em função da situação social e imediata de produção.

Assim, a UNICAMP constitui um exame vestibular que impulsiona como as escolas devem ser, constituindo um importantíssimo papel na sociedade. É um exemplo que deve a ser remodelado e seguido pelos demais exames que existem a dissertação argumentativa, assim como o modo de ensino de gêneros discursivos – cotidianos ou dissertação – deve sofrer alterações na escola e nos cursinhos pré-vestibular.

Uma vez explicitado o tema, caminhamos em direção ao problema. Qual o impasse acerca do ensino de gêneros discursivos – e, mais especificamente, da dissertação argumentativa – nos cursinhos pré-vestibular? Tanto aqueles especializados no ensino de redação quanto os cursinhos regulares, com todas as matérias. Qual a grande problemática nesse ensino?

O problema mora na abstração. O ensino demasiadamente focado em cumprir uma estrutura hipotética, com a baixa valorização do exemplo e da prática, apenas impondo de um molde – que, muitas vezes, é preenchido por palavras reais e decorado pelos alunos para aplicar em qualquer tema – sem sua demonstração na prática e sua explicação de utilidade social daquele gênero discursivo.

Não se debate, geralmente, na sala de aula, como o gênero dissertativo-argumentativo estará sempre presente nas vidas dos alunos, pois sempre terão que defender seus pontos de vista frente às situações. Pelo contrário, prima-se em utilizar o escasso tempo de sala de aula decorando frases de efeito de grandes filósofos – e não conceitos –, imposição de modelos de dissertação e debate do tema proposto em sala.

Desse modo, temos um ensino que escolhe a “decoreba” de moldes e frases de efeito ao invés do ensino pela prática, da demonstração em sala de aula do uso prático daquele gênero, da construção do pensamento crítico dos alunos. Assim, nesse último tipo de ensino, eles seriam capazes de, dentro da estrutura exigida pelos vestibulares, promover seus próprios pensamentos em sua escrita, adequando-se ao molde de forma original e através de sua liberdade de expressão, defendendo o que realmente acreditam porque lhes foi ensinado o pensar crítico por si só.

É essa abstração que esse artigo busca resolver com uma proposição de método de aula de estrutura e debate de temas, de coesão e adequação vocabular. É essa abstração que buscamos explorar, definir e vencer.

Os objetivos do artigo em questão giram em torno do eixo da problematização do ensino de produção textual em contextos pré-vestibular. Assim, buscamos entender como se dá esse problema – que caracterizamos como abstração – por meio da leitura de materiais didáticos e de textos teóricos que nos conduzam às reflexões almeçadas por nós.

Desse modo, será possível a proposição de uma metodologia de ensino de redação pré-vestibular que não reduza o ensino e a aprendizagem a moldes e “decorebas”.

Portanto, nossos objetivos podem ser enumerados em: (1) caracterizar o texto dissertativo-argumentativo enquanto gênero discursivo; (2) entender o ensino desse gênero como tipo textual na escola; (3) entender a abstração que envolve o ensino de redação em cursinhos pré-vestibular; (4) a proposição da metodologia de ensino supracitada.

O método utilizado por nós pauta-se no estudo de artigos e livros da linguística aplicada, o resgate de observações e experiências do ensino abstrato problematizado. Assim, embasamos nossa problematização e nossas ideias de um ensino nos estudos selecionados com base na bibliografia da disciplina “Produção textual: gêneros orais e escritos” do curso de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), ofertada pela professora doutora Ana Paula Silveira Pinho.

Pautamo-nos também na bagagem da aluna autora deste estudo, não só de experiências, como citado, mas de leituras, como é o caso dos artigos da professora doutora Marina Célia Mendonça, que foi sua professora na graduação na Universidade Estadual Paulista (UNESP), e do livro *A redação no vestibular UNICAMP: o que e como se avalia*, organizado por Márcia Mendonça e Cynthia Agra de Brito Neves, do qual a autora do presente estudo tomou conhecimento após a oficina anual “A redação no vestibular UNICAMP” que assistiu em junho de 2019.

Além disso, nosso método também consiste na proposição, com base na prática docente atual da autora, de uma metodologia que, apesar de expor a estrutura da dissertação argumentativa esperada pelos exames supracitados, o faz através da prática – as redações-modelo. E que ensina o gênero através do debate de ideias entre os alunos, além de propor o estudo de conceitos filosóficos e de outras áreas do conhecimento e aulas interativas de conectivos e adequação vocabular.

DOS GÊNEROS DO DISCURSO AO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

Para dar início a discussão, cabe definir, novamente, os gêneros do discurso segundo a teoria bakhtiniana.

Para o autor:

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e não igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos de *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Esses “tipos relativamente estáveis de enunciados”, como o autor define os gêneros do discurso, bombardeiam nosso cotidiano e são infinitos, abarcando incontáveis possibilidades. Isso acontece porque, como também afirma Bakhtin (2016, p. 11):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade.

Assim, cabe salientar que os gêneros em circulação mudam de acordo com o contexto histórico em que estamos inseridos. Como exemplo, em uma prova da UNICAMP dos anos 1990 não faria sentido pedir um roteiro de *podcast*, como foi feito na versão de 2020 do exame. O ponto chave é do ensino de gêneros é usar da proximidade que eles têm com os alunos, até os mais formais, como é o caso do texto dissertativo-argumentativo.

Esse gênero discursivo – e não apenas tipo textual – funciona em diversos campos da atividade humana. Pode ser observado em vigor em uma discussão de namorados(as); em uma discussão de bar, lanchonete ou sorveteria, entre colegas; é utilizado para pedir um aumento ao chefe – já que temos uma proposição, o pedido do aumento, um ou mais argumentos, que explicitam o porquê o funcionário merece aquele aumento e uma conclusão, que feche a fala ou escrita do locutor; para responder perguntas dissertativas de provas do ensino básico, superior e de vestibular que exigem texto como resposta – novamente deverá haver proposição, argumentação e conclusão; e em muitos outros campos da atividade humana, como descreve o autor no qual embasamos nossa discussão.

Como foi explicitado nos exemplos supracitados, o texto dissertativo-argumentativo consiste em uma estrutura composta por proposição, argumentação e conclusão. Seu objetivo é convencer o interlocutor de algo – de uma tese que está na proposição – e por isso é chamado de “argumentativo” – pelo caráter não só expositivo do tema, mas de convencimento de um determinado posicionamento sobre o tema em questão.

Apesar de ser considerado em materiais didáticos como tipo textual, observamos características de gêneros do discurso nesse tipo de texto, como a atuação em diferentes campos da atividade humana e as multifacetadas possibilidades de utilização dele.

O ENSINO DE TIPOLOGIA TEXTUAL NA ESCOLA

No contexto pré-vestibular, os professores tendem a ensinar o gênero discursivo dissertação argumentativa como um mero tipo textual. Nada se fala sobre gêneros do discurso e há problemas de organização da ordem dos conteúdos e de interdisciplinaridade.

Trazemos o exemplo do material didático supracitado na introdução, *Terceirão Alfa 1*, do sistema de ensino Anglo. A seção “Gramática e Texto”, posterior à seção “Redação”, traz diferenciação entre tipo textual e discurso. Primeiramente, expõe e explica os três tipos textuais: descrição, narração e dissertação. No quadro introdutório aos tipos, temos:

Como todo texto é construção e não espelho fiel da realidade, qualquer um dos três tipos está sujeito, de alguma forma, a um ponto de vista do seu produtor:

- a **descrição**, por meio da seleção de certas propriedades do objeto descrito, pode deixar transparecer uma apreciação positiva ou negativa sobre ele. Por exemplo, o vendedor de um imóvel provavelmente não vai dizer que nesse imóvel o encanamento está velho.
- na **narração**, o narrador também manifesta seu ponto de vista por vários procedimentos, como quando, por exemplo, atribui só defeitos a imigrantes e só qualidades aos nativos, colocando estes sempre em ambientes alegres, rodeados de personagens elegantes e polidas; e aqueles, em locais degradados, rodeados de pessoas praticando atos censuráveis.
- na **dissertação**, o construtor do texto traça a orientação argumentativa favorável a quem ou a que lhe interessa, para defesa de partidários ou até para quem paga melhor.

Habitualmente, não existe tipo puro, isto é, um texto exclusivamente narrativo, descritivo ou dissertativo. O comum é uma interação entre tipos num mesmo texto. A classificação se faz pelas características dominantes. Um texto narrativo, por exemplo, usa com frequência trechos descritivos para retratar cenários ou para caracterizar personagens (CARVALHO; PLATÃO, 2018, p. 31).

No campo da dissertação, fala-se da defesa de um ponto de vista defendido pelo locutor. A principal falha do material, contudo, não é o que diz ou deixa de dizer sobre esse dito tipo textual. A falha maior é abordar a dissertação numa seção que, além de posterior a de “Redação”, o faz de forma segregada em relação ao ensino de como escrever um texto desse gênero. Logo, o material peca em interdisciplinaridade também, além de ordem dos conteúdos.

Segundamente, aborda-se o discurso, mas não se fala em gêneros, apesar de citar Bakhtin como o grande pensador do discurso. Ele é definido, no material, como “expressão do pensamento por meio da linguagem” (CARVALHO; PLATÃO, 2018, p. 36). E partem dessa definição para propor discussões sobre discurso indireto, direto, sobre o outro etc.

Logo, não há uma discussão no material analisado sobre gêneros do discurso. Há o ensino de Redação segregado em relação à definição e ensino do que é dissertação enquanto tipo textual, limitando esse gênero discursivo a um tipo de texto. Sobre isso, Goularte (2010, p. 12) aponta a importância do Interacionismo Sociodiscursivo para pensar um novo jeito de ensinar Língua Portuguesa no Brasil. Essa abordagem teórica considera os gêneros do discurso, pensando em seu efeito no desenvolvimento humano, bem como na língua como organização social que se organiza em gêneros.

Em defesa do ensino de gêneros do discurso na escola, Mendonça (2018, p. 765):

Assim, quando os gêneros do discurso se transformam em objetos de ensino, as atividades normativas de classificação operam sobre o texto como operavam sobre a língua antes da entrada do texto para a sala de aula, e as relações eu-outro, as esferas de atividade e o contexto histórico que constituem os gêneros, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, são colocados à margem para pôr em evidência os modelos de tipologias.

A crítica ferrenha ao atual modelo de ensino e a defesa pelo ensino dos gêneros do discurso na escola elencadas por Mendonça é consoante a nossa crítica ao modelo de ensino de redação nos cursinhos pré-vestibular e na escola como um todo.

A ABSTRAÇÃO NO ENSINO DE DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA

O grande problema apontado por nosso estudo é essa abstração do ensino de redação em contextos pré-vestibular. A perda de contexto no ensino de produção textual na escola torna sua aprendizagem superficial e maçante para o aluno. Isso acontece, entre outros motivos, pela perda de contexto do enunciado, do discurso, do gênero, da palavra que se dá no espaço escolar tradicional. Sobre isso, Volochínov (2013 *apud* MENDONÇA, 2018, p. 761-762) afirma:

A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido. [...]

[...] *a situação forma parte da enunciação como a parte integral necessária de sua composição semântica.* [...]

As emoções *individuais*, por sua vez, somente podem acompanhar o *tom principal da valoração social* em sua qualidade de *matiz*: um “eu” somente pode realizar-se na palavra se se apoia nos “outros”. [...]

A palavra é um evento social [...].

Assim, a perda de contexto no ensino de produção textual é a perda de sentido do discurso desse tipo de ensino. Quando o professor ensina moldes de dissertação argumentativa ou frases de efeito prontas de filósofos e demais autores, a aprendizagem dos alunos é defasada, pois

entendem a escrita como puramente técnica, e não modo de autoexpressão na sociedade. Como afirma Volochínov citado acima, “a palavra é um evento social” (2013 *apud* MENDONÇA, 2018, p. 762).

Logo, observamos, nas seções anteriores deste artigo, que nas salas de aula brasileiras de vestibulandos o ensino é pouco interdisciplinar e peca na contextualização e na proximidade entre a subjetividade do estudante e o conteúdo ensinado. Esse conteúdo, a produção textual, é muito íntimo a cada sujeito, uma vez que ao produzir um texto escrito, produzimos um enunciado que diz muito sobre nós. Além disso, a dissociação entre o gênero do discurso e o contexto de produção gera um impasse discutido por Mendonça (2018, p. 763):

(...) tomar os gêneros do discurso dissociados de sua arquitetônica/construção (o eu para mim, o eu para o outro, o outro para mim) e de sua esfera de atividade, em contato com outras esferas, é tomá-los como superfície textual em que se encontram conteúdo, forma e estilo dissociados da prática discursiva em que se dá essa escrita.

Por isso a contextualização, a exemplificação e o ensino por meio da prática são tão importantes para o ensino de produção textual na escola: a escrita se dá em uma prática discursiva, como aponta a autora.

O problema da abstração abrange também o trato de um gênero discursivo – a dissertação argumentativa – apenas como tipo textual. Sobre isso, Mendonça (2018, p. 764) aponta:

Retomo aqui a discussão realizada por Brait (2000), que critica a forma de abordagem dos gêneros do discurso retirando-os de sua historicidade e os transformando em “tipologia textual” preestabelecida nas atividades escolares de leitura.

O que Mendonça elenca sobre a discussão de Brait está consoante à nossa crítica ao reducionismo à tipologia textual observado no material didático analisado anteriormente.

O texto, nesse sentido, é abordado na escola hoje como um produto final, uma estrutura acabada devido ao exame vestibular. Contudo, essa concepção é arcaica, como observamos nas reflexões de Silva (2008, p. 2):

Segundo Koch (2003, p. 25), conforme a perspectiva teórica adotada, o conceito de *texto* pode ser concebido de diversas maneiras. Assim, ao longo do tempo e de acordo com as vertentes, tomou-se *texto* inicialmente como unidade lingüística (do sistema) superior à frase; depois, como ato de fala; finalmente, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, que constitui apenas uma fase desse processo

global. Dessa forma, verifica-se que o texto deixa de ser uma *estrutura acabada* (produto) e passa a ser abordado no seu próprio *processo* de planejamento, verbalização e construção. Desse modo, a autora concebe *texto* como ‘... resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social’ (idem, p. 26).

Consoante à afirmação de Silva, acreditamos que se deve tratar o processo de comunicação – e não o texto – como um todo e o texto como parte dele. A autora relaciona a concepção de texto à prática de produção textual:

Para Koch (2003, p. 26), quando o texto deixa de ser entendido como produto, ou seja, passa a ser abordado em seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção, a produção textual passa a ser entendida como uma atividade verbal, a serviço de fins sociais. Acrescenta que se trata também de uma atividade intencional e interacional, visto que os “interactantes” estão envolvidos na atividade de produção textual. Ainda a respeito, Koch afirma que o processamento textual, quer em termos de produção, quer em termos de compreensão, depende, essencialmente, de uma interação – “ainda que latente” – entre produtor e interpretador.

Essa concepção de produção textual – “como uma atividade verbal, a serviço de fins sociais” – é consoante à nossa proposta de contextualização do ensino de dissertação argumentativa para o vestibular.

A insistência na tipologia textual e a falta de interdisciplinaridade entre o ensino desta (de gêneros, idealmente) e o de redação pré-vestibular são discutidas por Mendes (2008, p. 177), que afirma:

(...) as incoerências teóricas presentes nos materiais didáticos destinados ao ensino de Língua Portuguesa e nos manuais de redação, os quais insistem em desenvolver práticas de leitura e escrita baseadas na classificação tipológica tradicional, largamente difundida, representada pela *narração*, *descrição* e *dissertação*, sem incorporar a noção de gênero textual como instrumento de análise e valorização da capacidade humana de interagir através da linguagem.

O trecho está em total consonância com nossa crítica ao ensino de produção textual na escola. A fim de orientar professores em novas ações, Mendes (2008, p. 177) cita Bakhtin (2000 *apud* MENDES, 2008, p. 177):

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.

O próprio autor menciona a consequente abstração e formalismo quando o gênero e a natureza do enunciado são ignorados. É a essa abstração que nos referimos no presente estudo. Ela também é comentada por Silva (2008, p. 8):

Geraldi (2003, p. 65), ao tratar da prática de produção de textos, declara que o exercício da redação, na escola, tem sido um “martírio” não só para os alunos, mas também para os professores, por vários motivos, tais como alunos desestimulados devido a temas repetidos e professores decepcionados ao verem textos mal redigidos, aos quais havia feito sugestões, corrigido, tratado com carinho. O autor lembra que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua, pois é artificial, uma vez que o aluno escreve unicamente para o professor, ou seja, não considera as práticas discursivas dos interlocutores.

Observa-se, no trecho, que a abstração abarca tanto a parte estrutural do ensino de redação quanto a temática. Sem distinções, esse sistema deficitário precisa ser modificado. É essa mudança que buscaremos ao propor nossa metodologia.

Para finalizar a discussão da abstração, elencamos um trecho de Mendes (2008, p. 177) que elucida bem o que pensamos sobre a unidade textual, o gênero do discurso e o ensino desses na escola:

Textos e discursos circulam manifestados por gêneros textuais, e estes, por sua vez, incorporam marcas tipológicas que se organizam de modo heterogêneo. Os nossos alunos devem produzir textos, portanto, e não enunciados soltos. Mas o que ainda acontece, de modo geral, nas atividades de leitura e escrita que têm lugar em sala de aula é bem diferente disso.

A PROPOSIÇÃO DE UMA METODOLOGIA DE ENSINO

Nossa metodologia a ser apresentada é pautada no debate, que traz a interação comunicativa como fundamental à produção textual, apesar de estar hoje em falta na produção de redação escolar, segundo Silva (2008, p. 5):

Antes de tudo, é importante lembrar que a prática de redações é diferente da de produzir textos. Enquanto a primeira delimita muito e, de certa forma, impõe sem nortear o aluno, a segunda constitui um processo amplo, que implica uma interação comunicativa.

Assim, propomos uma prática de redações que se aproxime mais do ato de produzir textos, ou seja, menos imposição e com maior interação entre alunos e entre professor e aluno.

Além disso, nossa metodologia é norteadada pela prática, seja na leitura de redações-modelo, seja na construção oral de um texto pelo professor pautado no projeto de texto

construído pelos alunos. Essa prática é valorizada nos trabalhos de Reinaldo (2016, p. 3) e de Mendonça (2018, p. 762). A primeira afirma:

A concepção de que os gêneros textuais representam a sedimentação de práticas sociais tem levado os estudiosos da Didática de Língua a questionarem as práticas escolares tradicionais de ensino da escrita. Schneuwly e Dolz (1997), por exemplo, afirmam que, embora a escola tenha sempre se preocupado com os gêneros textuais, com vistas à aprendizagem da escrita de textos, tem-se restringido a uma abordagem centrada na objetivação e conseqüente fossilização dos gêneros, pois a desconsideração dos seus aspectos sócio-comunicativos transforma-os em puras formas lingüísticas de expressão do pensamento. Essa concepção tem orientado a construção da progressão do ensino da escrita enfocando apenas tipos/ seqüências textuais estereotipadas, das quais a mais conhecida é a descrição/narração/dissertação, que tem contribuído para que o ato de produzir texto seja visto por professores e alunos como uma tarefa de preenchimento de fórmulas fixas.

A prática social implicada nas observações de Reinaldo (2016) podem se relacionadas à metodologia que vamos propor: tanto no que tange à explicação da função do gênero na vida cotidiana do estudante quanto no que diz respeito à utilização da prática – redações modelo, construção oral de um texto – como norteadora da escrita pré-vestibular. Já Mendonça (2018, 762) propõe:

Entender esse locutor/sujeito como participante de eventos de linguagem que são “eventos sociais”, tendo sua consciência produzida pelo signo ideológico, significa considerá-lo como constituído integralmente pelos movimentos das práticas sociais, ideológicas e de linguagem. Trata-se de um sujeito participativo, pois, se concordarmos com Bakhtin (2010), não há alibi para a existência: o ato ético é inescapavelmente responsivo e responsável. É dessa perspectiva que podemos defender que os gêneros do discurso, constituídos de enunciados concretos que são eventos sociais, devem ser entendidos nessa visada dialógica, em que os sujeitos participativamente produzem sentidos a partir e para outros, em compreensão responsiva dos enunciados dessa rede de discursos que os constituem.

A prática social mencionada pela autora no excerto pode ser atrelada à associação, em nossa metodologia, entre a prática de escrita pré-vestibular e as funções que o gênero dissertativo-argumentativo tem em nosso cotidiano.

Nesse sentido, ao longo da disciplina ofertada pela Profa. Dra. Ana Paula Pinheiro da Silveira no curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, podemos observar que a metodologia por nós proposta pode ser relacionada ao método de ensino e aprendizagem australiano de Martin (1999 *apud* LOVATO, 2008) nomeado de pedagogia do gênero. Tal pedagogia propõe o ensino em três etapas: “modelagem, negociação conjunta do

texto e a construção individual do texto.” (LOVATO, 2008, p. 13). A explicação da autora se prolonga:

Na fase denominada modelagem, é feita uma discussão de um determinado gênero focalizando suas funções, a estrutura, incluindo aspectos do léxico e da gramática. Na fase de negociação conjunta, alunos e professores em parceria produzem um segundo texto, baseado nas características do exemplo discutido na primeira etapa. Na fase de construção individual, os alunos se preparam para uma nova instância do gênero, que eles produzirão individualmente. (LOVATO, 2008, p. 14).

Nesse sentido, nossa primeira etapa seria a nomeada “função e teoria”; a segunda, “construção conjunta” e a terceira “construção individual”. Explicando, a ideia seria, em uma primeira aula, contextualizar a função do gênero a ser aprendido, o porquê de o aluno precisar saber aquele gênero e o porquê de o vestibular cobrá-lo. Além disso, nessa aula, apresentamos as etapas de produção textual no vestibular e o conceito de projeto de texto. Em uma segunda aula, os alunos seriam apresentados à grade de correção do vestibular em questão e a estrutura da dissertação argumentativa por ele pedida, finalizando a primeira etapa. Numa terceira aula, trabalharíamos a segunda e a terceira etapa: discussão temática de uma proposta de redação, construção conjunta de um projeto de texto e construção individual de uma dissertação argumentativa, sendo o aluno livre para optar por seguir o projeto de texto feito pela turma ou não.

A primeira etapa, assim, se daria em duas aulas. Na primeira, a professora apresentaria a função da dissertação-argumentativa no cotidiano dos alunos, com exemplos como a presença desse gênero em discussão política entre amigos, discussão entre namorados(as) e assim por diante. Nesses exemplos, reiteraria a importância do aprendizado desse gênero nos atos de fala cotidianos. Por fim, aprofundaria a importância do gênero no contexto acadêmico-profissional como motivo da exigência do conhecimento de tal gênero por parte do vestibular. Ou seja, os alunos irão utilizá-lo para responder perguntas dissertativas no próprio vestibular e nas provas da universidade; para fazer relatórios, pedidos oficiais e textos do tipo aos seus futuros chefes; isto é, para saber (contra) argumentar na defesa das próprias ideias em qualquer ambiente e espaço em sua vida adulta. Em outro momento da aula, a professora apresentaria as etapas da produção textual de vestibular: (1) leitura da coletânea da proposta de redação (incluindo grifos nas ideias mais importantes dos textos presentes; grifo das palavras-chave do recorte temático – ou seja, da frase que constitui o tema de redação, no caso do ENEM 2019 o recorte temático foi “A democratização do acesso ao cinema no Brasil” – e anotação de *insights*); (2) projeto de

texto (esquema que funciona como espinha dorsal do texto para que ele seja autônomo e não precise de preenchimento de lacunas por parte do leitor; ele consiste na anotação da tese a ser defendida e dos argumentos que defendem a tese, sintetizando o que será defendido no texto dissertativo-argumentativo); (3) rascunho, seguindo a estrutura a ser passada na próxima aula dessa etapa; (4) após o aluno atuar como seu primeiro corretor de redação no rascunho, passar a limpo. Após essa discussão, a professora lê três dissertações argumentativas que tiveram nota máxima do vestibular em questão e pede que, em casa, os alunos extraiam o projeto de texto de cada uma delas.

Ainda na primeira etapa, na segunda aula, a professora discute brevemente a matriz de correção daquele vestibular (no caso do ENEM, disponibilizada anualmente pelo INEP em *A redação do ENEM: Cartilha do participante*) e, em seguida, a estrutura daquela dissertação. No caso do ENEM, a estrutura utilizada pela professora é composta por: (1) introdução: abordagem temática (introdução ao tema), ponte (ligação entre o tema e o recorte temático) e tese (ideia a ser defendida); (2) parágrafos argumentativos: tópico frasal (ideia a ser debatida naquele parágrafo), fundamentação (repertório sociocultural – da coletânea ou autoral – e articulação desse à discussão do texto) e análise (visão geral crítica do aluno sobre o quadro apresentado no parágrafo); (3) conclusão: retomada da tese, proposta de intervenção e, se o aluno se sentir seguro, retomada da abordagem temática para fechar o texto. Como exercício, na explicação de cada parte a professora demonstra em uma das redações-modelo utilizadas na aula anterior quais são as partes da estrutura naquele texto. O exercício para casa é o encontro de cada parte da dissertação argumentativa nos dois textos-modelo restantes.

Já a segunda e a terceira etapa se dão em uma segunda aula e num exercício para casa. Na segunda aula, uma proposta de redação autoral da professora, feita nos moldes das propostas do vestibular em questão, é entregue aos alunos. A partir da leitura da mesma e da discussão dos textos com auxílio de repertório sociocultural trazido pela professora e, se assim desejarem, pelos alunos, um projeto de texto é construído em conjunto com a sala: um aluno fala uma tese e outros dois apresentam duas ideias de argumentos que sustentem a tese. A professora constrói, oralmente, um texto com aquele projeto de texto, exemplificando como utilizá-lo aos alunos. Finalizamos, aqui, a etapa dois. Por fim, a terceira etapa se dá em casa: o aluno constrói um texto seja daquele projeto construído em sala, seja de um projeto autoral.

Um momento que se dá após as etapas mencionadas é o *feedback* da correção da redação do aluno. A partir dessa devolutiva, o aluno aprende no que precisa melhorar para o próximo texto e, assim, mais discussões temáticas se sucedem, repetindo a etapa dois e três até que o cronograma parta pro próximo vestibular que, mesmo que cobre dissertação argumentativa, tem moldes diferentes, uma vez que o ENEM é o único exame que exige proposta de intervenção por parte do aluno.

Logo, apresentamos uma metodologia própria de ensino de redação pré-vestibular que se assemelha ao “the wheel” de Martin (1999 *apud* LOVATO, 2008, p. 13).

RESULTADOS

Os resultados da presente pesquisa pautam-se na rica discussão apresentada acerca da natureza do texto dissertativo-argumentativo, bem como da abstração no ensino desse gênero em contexto pré-vestibular.

Mais resultados podem ser observados na metodologia proposta pela autora como solução para os problemas apresentados no ensino de dissertação argumentativa em cursinhos pré-vestibular. A validade do método está no teste já feito e novamente em execução – sempre sendo aperfeiçoado – com os alunos do cursinho popular referido.

As notas dos alunos subiram consideravelmente sob o uso de tal método no ano de 2019. Uma aluna foi da nota 360 na redação do ENEM 2018 para 860 no exame em 2019. A subida de 500 pontos faz a autora considerar o método válido e não é o único caso de aumento de nota. Uma aluna que havia tirado 600 em 2018 alcançou 800 em 2019, outra prestou pela primeira vez o ENEM em 2019 e tirou 960 na redação.

Enfim, múltiplos foram os resultados da metodologia aplicada aos referidos alunos, comprovando a validade do método aqui explicitado, que vem se aperfeiçoando cada dia mais segundo as experiências acadêmicas e docentes que a autora continuamente adquire.

CONSIDERAÇÕES

Infere-se, portanto, que a dissertação argumentativa pode ser entendida como um gênero discursivo e não apenas como tipo textual. Isso porque, sendo gêneros do discurso “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 12), e se contextualizarmos e escrita para o vestibular em contexto de sala de aula como um enunciado, que tem locutor

(aluno) e interlocutor (corretor/sociedade) e contexto de produção, com certeza seu ensino será mais abstrato.

Nesse sentido, afirmamos que há abstração no ensino desse gênero no contexto pré-vestibular, como foi possível observar na análise do material didático *Terceirão Alfa 1*. As competências do ENEM são apresentadas antes de uma contextualização; depois fala-se de gênero e por fim propósito, sem contextualizar o texto dissertativo-argumentativo, que só é mais bem apresentado em outra seção do material, na “Gramática e Texto”, e mesmo assim surge como mero tipo textual.

Por fim, propomos uma metodologia que gira em torno de três etapas constituídas por função e teoria, construção conjunta e construção individual do texto. Cada etapa é ricamente trabalhada com contextualização do gênero, exposição do que é projeto de texto, construção de um projeto de texto conjunto com a turma, construção oral da professora de uma dissertação argumentativa pautada no projeto de texto construído em sala e, então, construção individual de um texto dissertativo-argumentativo que siga o projeto de texto montado pela turma ou um autoral do aluno.

Para um próximo estudo, acreditamos ser importante o estudo de ensino de gêneros discursivos na escola, tendo como norte as proposições da UNICAMP acerca de seu vestibular em *A redação no vestibular UNICAMP: o que e como se avalia* (2019). Nesse próximo estudo, poderemos propor uma metodologia que abarque os gêneros discursivos sem “decoreba” de fórmulas para cada gênero, em uma metodologia de ensino que seja consoante aos ensinamentos de Bakhtin (2016).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROSO, T. Práticas de leitura, escrita e oralidade em gêneros textuais – a argumentação. Disponível em: < http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/JaneladeIdeias/biblioteca/B_PraticasDeLeitura.pdf>. Acessado em: 15 de dezembro de 2019.
- BRAGA (Org.) *Terceirão alfa: livro-texto 1*. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2018.
- GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.
- GOULARTE, R. S. Interação, interacionismos: situando o interacionismo sociodiscursivo. *Linguagens & cidadania*. Santa Maria: UFSM, v. 12, p. 1-15, 2010.
- LOVATO, C. S. Gêneros textuais e ensino: uma leitura dos PCNS de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. *Travessias*. Cascavel: UNIOESTE, v. 2, n. 3, 2008.

MENDES, E. Tipos e Gêneros Textuais: modos de Leitura e de Escrita. *SIGNUM: Estudos Linguísticos*, Londrina: UEL, n. 11/1, p. 167-180, 2008.

MENDONÇA, M.; NEVES, C. A. B. (Orgs.) *A redação no vestibular UNICAMP: o que e como se avalia*. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

MENDONÇA, M. C. Práticas de escrita: diálogos entre ciências da linguagem e ensino/aprendizagem de língua. *Estudos Linguísticos*. GEL: São Paulo, vol. 47, n. 3, p. 758-768, 2018.

REINALDO, M. A. G. M. Que concepções teóricas de gênero textual estão subjacentes às questões discursivas do enem? *Revista do GELNE: UFRN*, v. 4, n. 1, p. 1-8, 2016.

SILVA, C. R. Produção textual como processo de interlocução: algumas reflexões. *Anais do I SIMELP*. São Paulo: USP, 2008.

RESPEITO À DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: PRÁTICAS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

André Luiz Souza da Silva

Mestrando em Linguística (UFPB-PROLING), João Pessoa, Paraíba, Brasil.
Bolsista Capes

Danielle dos Santos Mendes Coppi

Mestra em Letras (UEPB-PROFLetras), Guarabira, Paraíba, Brasil.

RESUMO: Muito se discute acerca da problemática que envolve o ensino de Língua Portuguesa (LP) em nosso país. No que tange ao letramento, boa parte das nossas escolas desenvolvem práticas cujo foco consiste “apenas” na aquisição de um saber linguístico codificado, quando a vivência em sociedade exige de nós uma postura colaborativa, ou seja, é preciso também tomar o instrumento linguístico como ferramenta de luta por equidade de espaços sociais, sobretudo, para grupos marginalizados. Partindo dessa premissa, elencamos como objetivo desta pesquisa: analisar três etapas de uma sequência de atividades que contemplam a leitura e a interpretação textual, visando o respeito à diversidade sexual. Para tanto, consultamos Silva (2010), Ferrarezi Jr (2014), entre outros, a respeito das perspectivas curriculares, além de Antunes (2003, 2009, 2014), Bagno (2017) e Matencio (2001), sobre uma dinâmica sociofuncional para o ensino de língua. Ademais, ressaltamos os dizeres dos documentos oficiais: Orientações Curriculares (OCEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais Transversais (PCN) que encaminham para o letramento cidadão do educando. Nessa direção, situamos uma pesquisa de natureza qualitativa de caráter descritivo/interpretativo por meio da pesquisa-ação. A partir da análise das atividades propostas, constatamos os déficits e ganhos dos estudantes, sobretudo a percepção acerca da intensidade de seus posicionamentos críticos a respeito de uma temática conflituosa.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Social. Ensino de LP. Cidadania.

ABSTRACT: Much has been discussed about the issues surrounding the teaching of Portuguese Language (PL) in our country. With regards to the literacy, most of our schools develop practices whose focus consists “only” in the acquisition of codified linguistic knowledge, when society experience requires a collaborative posture, in other words, it is also necessary to take the linguistic instrument as tool for fighting for equity in social spaces, especially marginalized groups. Based upon this premise, the aim is to propose: to analyze three stages of a sequence of activities that include reading and textual interpretation, aiming at respecting sexual diversity. Therefore, we consult Silva (2010), Ferrarezi Jr (2014), among others, regarding curricular perspectives, besides Antunes (2003, 2009, 2014), Bagno (2017) and Matencio (2001), about a socio-functional dynamic for language teaching. In addition, we emphasize the statements of the official documents: Curricular Guidelines for Secondary School (OCEM) and the Transversal National Curriculum Parameters (PCN) that refer to the citizen literacy of the student. In that sense, we place a qualitative research of a descriptive/interpretative character through action research. From the analysis of the proposed activities, we found the students' deficits and gains, especially the perception about the intensity of their critical positions regarding a conflicting theme.

KEYWORDS: Social Literacy. Teaching of PL. Citizenship.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na lida docente, é necessário que os profissionais se apoderem dos mais variados aportes teóricos com a finalidade de promover práticas de ação que visem o ensino e a aprendizagem dos alunos de forma proveitosa, respeitosa e responsável. Nessa direção, a presente pesquisa problematiza a inserção da temática transversal de “orientação sexual”, nas aulas de Língua Portuguesa, visando o respeito à diversidade. Partimos da seguinte hipótese: é provável que as aulas de Língua Portuguesa possibilitem a formação social dos educandos visando o respeito às diferenças.

Assim, apontamos como objetivo desta pesquisa: analisar três etapas de uma sequência de atividades que contemplam a leitura e a interpretação textual, visando o respeito à diversidade sexual. Assim, debruça-se sobre os seguintes objetivos específicos: a) discutir uma proposta de trabalho com a leitura na educação básica; b) refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa e sua transversalização com a temática de orientação sexual proposta pelos PCN; e c) identificar a criticidade dos alunos diante das práticas de leitura.

A partir do exposto, esta pesquisa visa o ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva sociofuncional, pois acreditamos que a leitura deve ampliar os conhecimentos do mundo, visando o acesso à informação e o reconhecimento das diversidades de óticas existentes. Assim, para o desenvolvimento deste trabalho, adotamos o método qualitativo, sendo de natureza a pesquisa-ação. Para tanto, estabelecemos o *Respeito à Diversidade Sexual* como tema intervencionista, uma vez que enxergamos a *LGBTfobia* como um problema a ser combatido. A realidade brasileira é de que, segundo relatórios de pesquisa, centenas de pessoas sejam alvo de crimes de ódio por sua sexualidade, o que resulta em mortes violentas. Inclusive, a temática é tão latente que, enquanto escrevamos este trabalho, um homem de 33 anos recebeu três disparos de arma de fogo na cidade de Camaçari, região metropolitana de Salvador/BA.

Em relato, a delegada Thais Siqueira informa ao *GI Bahia*¹ que a vítima disse estar com um “ficante” no bar, trocando carícias casuais e trocaram um selinho. Nesse momento, uma pessoa se aproximou e perguntou se eles não teriam vergonha de fazer aquilo na frente de pais de família, ele se levantou para explicar e começou a ser agredido por várias pessoas. A delegada também enfatizou o absurdo que é estar convivendo ainda em um país com crime

¹ Disponível em: <<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/10/22/homem-e-agredido-e-baleado-apos-beijar-outro-em-bar-na-bahia.ghtml>>. Acesso em: 08 de nov. 2019.

dessa natureza. Na direção dessa discussão, enfatizamos mais uma vez a relevância desse tema, pois é uma triste realidade nacional. Para desenvolver o projeto, foi exposto aos alunos o tema e dito que o projeto não estava sendo aplicado por considerá-los homofóbicos, mas por compreendê-los como agente sociais colaborativos que, mediante o acesso à informação, têm condições de defender vítimas da *LGBTfobia*, bem como combater práticas discriminatórias.

O trabalho se estrutura em seções: após esta introdução, temos a seção de discussão sobre currículo em direção aos documentos oficiais, como é o caso do tema transversal: orientação sexual; adiante, temos uma discussão sobre a relevância do ensino de Língua Portuguesa numa abordagem cidadã, a qual considera mais do que o ensino das prescrições normativas. Assim, enfatizamos nossos aspectos metodológicos na seção quatro, para então discutirmos as práticas de leitura e interpretação de texto na seção cinco. No mais, expomos nossas considerações finais e, por fim, as referências que ancoram esta pesquisa.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Por muito tempo, e provavelmente há quem ainda ache isso, o currículo foi tido e visto como uma ferramenta conteudista, ou seja, que traz os conteúdos a serem dados aos alunos de quaisquer segmentos. Todavia, esta conceituação está se desfazendo, como confirmam Gomes; Vieira (2009, p. 02):

[o currículo] apresenta-se como um projeto escolar, um plano educativo formalizado, a cultura objetivada, sob um determinado formato, com conteúdos previamente definidos, mas também reflete práticas, experiências cotidianas, ideologias, crenças, valores; uma linguagem simbólica.

O currículo não pode nem deve ser reduzido a um conceito mínimo, pois tudo que cerca a formação do professor, do coordenador pedagógico, do diretor escolar, da merendeira, do porteiro, concebeu-se por currículos diversos, igualmente, o aluno terá sua formação moldada a partir de currículos também diversos. Como estabelecem Gomes; Vieira (2009), o currículo é visto como uma maneira de se ter o conhecimento, dessa forma, é inviável findar seu significado em algo estático. Assim, compreendemos currículo como um meio particular de se proferir e converter cultura. Para tanto, consideremos os dizeres de Silva (2010):

[...] quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimentos, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 2010, p. 15).

O currículo constrói-se a partir de concepções e, de acordo com Gomes; Vieira (2009), podem ser de um posicionamento **tradicional**, o que valoriza o conteúdo; o **progressista**, que dá ênfase ao indivíduo; e o **utilitarista**, que possui uma modelagem modernista. Associaremos estas concepções a postulações de Silva (2010), que posiciona as teorias do currículo. Para o autor, estabelecem-se teorias **tradicionais**, **críticas** e **pós-críticas**. A partir disso, associemos as concepções às teorias, respectivamente: i) *Teorias Tradicionais* (concepção tradicional): ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos; ii) *Teorias Críticas* (concepção progressista): ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência; iii) *Teorias Pós-críticas* (concepção utilitarista): identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia e sexualidade e multiculturalismo.

Nas teorias tradicionais, temos a presença de um processo circular do ensino o qual se concebe na relação de ensino-aprendizagem, isso a partir de métodos de ensino que se tornam cruciais para o fazer pedagógico e que, conseqüentemente, são uma busca docente. Nas teorias críticas, aponta-se a construção do sujeito, ou seja, o aluno como agente do processo de aprendizagem, dessa maneira, uma busca pela constituição da identidade, por fim, as teorias pós-críticas visam o entendimento das relações pessoais, buscando entender, significar e ressignificar o mundo por meio da palavra, alçando a formação cultural de maneira plural, realizando uma abordagem à diversidade social e cultural.

De acordo com Silva (2010), o currículo é uma construção identitária. Ao compreendermos que vivemos em um mundo multicultural, devemos considerar que os currículos tradicionais não alcançam todos os alunos. Todavia, têm sua relevância, de tal modo que não pode ser excluído, mas deve ser aberto a mudanças, haja vista que as construções críticas e pós-críticas necessitam de espaço para moldar os questionamentos, assim, as teorias tradicionais devem dar espaço e serem espaço para os acontecimentos evolutivos da educação.

Os currículos apresentados para a formação discente são adjetivados por Ferrarezi Jr. (2014) como inúteis e criminosos para uma formação libertadora. De acordo com o autor, a **inutilidade** encontra-se no fato de serem silenciadores, isto é, há um “desvozeamento” dos mais interessados no processo: os alunos. Os professores são tidos como os soberanos do conhecimento e que devem transmitir isso aos seus alunos. E, nessa direção, nossos alunos não estão se tornando mais proficientes em sua própria língua, por isso o autor afirma que “estamos

cansados de ver que nossos alunos chegam aos 11 ou 12 anos e não sabem ler, escrever, ouvir nem falar com a mínima qualidade” (FERRAREZI JR., 2014, p. 34).

Já a **criminalidade** se faz por sua ineficácia, são currículos enganadores e que matam esperanças, nas palavras de Ferrarezi Jr. (2014). A partir desse panorama mais geral sobre currículos, podemos direcionar críticas aos currículos de LP: o autor cita uma pesquisa produzida sob sua orientação, em que a pesquisadora constatou - por meio de questionários aplicados com alunos, pais e professores - que 90% dos conteúdos curriculares foram indicados como inúteis para a vida, inclusive, conteúdos de língua portuguesa. Assim, “já foi comprovado, com base nas mais diversas avaliações nacionais, que muito do que é desenvolvido em contexto escolar pouco contribui com o desenvolvimento coerente da competência linguística do educando para se inserir plenamente no meio social [...]” (COPPI, 2016, p. 28).

Mas é interessante como, apesar da demanda exaustiva e pecaminosa que os currículos tradicionais detêm, os documentos oficiais não adotam os mesmos valores. Na realidade, se divergem muito do que é indicado pelos currículos da educação básica, uma vez que os documentos direcionam e fomentam uma educação multissignificativa. Neste trabalho, iremos nos ater às *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) que enfatizam isto: “[...] as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento das habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta” (BRASIL, 2006, p. 18).

A partir disso, enxerga-se a necessidade de se desenvolver junto aos alunos uma prática reflexiva e sistemática acerca da língua e da linguagem. Todavia, a constatação primeira sobre o ensino de língua portuguesa é a baseada estritamente no conteúdo gramatical que nem mesmo alicerça-se nos eixos do uso e da reflexão linguística. Portanto, concordamos com Ferrarezi Jr. (2014):

O fato é que nossas aulas de língua materna não são feitas para o aluno pensar. Partindo-se quase sempre da pressuposição de que aquilo que o aluno conhece não é a “língua portuguesa” que ele deve conhecer, nossas aulas se fundamentam muito mais na memorização do que seria a tal “língua portuguesa correta” – porém, sem treinamento de aplicação – do que na análise e na compreensão do que se passa realmente nesse universo da língua (FERRAREZI JR., 2014, p. 40).

Assim, é necessário congratular o ensino de língua que vise a reflexão e a racionalização dos usos linguísticos voltados à discursividade. Por isso, as OCEM (2006) estabelecem que a produção e a recepção de textos devem estar direcionadas para as seguintes dimensões: i) **linguística**, a qual considera os recursos gramaticais; ii) **textual**, que se baseia nas

configurações de variados textos em diversificados gêneros textuais/discursivos; iii) **sociopragmática e discursiva**, que têm relação direta com os interlocutores diante dos momentos sócio-históricos no qual estão inseridos e; iv) **cognitivo-conceitual**, não menos importante, está associada aos conhecimentos do mundo e suas inter-relações (BRASIL, 2006).

A abordagem a essas dimensões só é possível se os docentes tomarem para si o trabalho de idealizar, planejar e racionalizar medidas de intervenção dinâmicas, complexas e de longo prazo. É por isso que Coppi (2016) afirma ser necessário que o professor seja adepto da pesquisa e da ciência. Assim, sendo coerente com seu fazer docente, fará uso dos avanços da ciência e da tecnologia, buscando respostas para suas inquietações, como bem afirma a autora: “mesmo sendo perceptível a ausência de reconhecimento social de seu fazer profissional, na medida em que busca se profissionalizar, percebe-se como um agente capaz de colaborar com a formação dos educandos” (*Idem*, p. 33).

Assim, o professor de língua portuguesa do ensino médio deve ter em mente que um de seus objetivos, de acordo com as OCEM (2006), é o de propiciar que o estudante atue de forma ética e responsável, em sociedade, visando as diferentes dimensões da prática social. Logo, concebendo os apontamentos das orientações curriculares, observamos que uma perspectiva de ensino que supera os conteúdos escolares e os currículos “silenciosos”, passa a interessar-se pelas demandas sociais, isto é, pelas temáticas de valor sociocultural, levando os discentes a agir socialmente em detrimento de uma formação plurissignificativa. Por isso, apontamos a seguinte colocação das OCEM (2006): “[...] reflete-se aí um movimento que procura responder a uma necessidade engendrada pelas demandas sociais, históricas, culturais e políticas de uma comunidade ou de uma sociedade” (BRASIL, 2006, p. 43).

Nessa direção, adotamos a temática “respeito à diversidade sexual” como problematizadora e atuante no processo de formação cidadã dos discentes, pois sabe-se que o tema é conflituoso e arraigado de percalços, desse modo, faz-se necessário desmistificá-lo. Décadas atrás, a “gravidez na adolescência” também foi um tema conflituoso, passado o frenesi, as questões de diversidade sexual implicam mais um tabu. As temáticas sobre gênero, sexo e sexualidade são contempladas em outro documento oficial: Os *Parâmetros Curriculares Nacionais Transversais* (PCN), nesse caso, os de Orientação Sexual (1998).

Os PCN de Orientação Sexual se propõem a buscar considerações de todas as dimensões da sexualidade, enfatizando aspectos biológicos, psíquicos, socioculturais, além de suas implicações políticas. Sobre o tabu social, Coppi (2016, p. 39) esclarece o seguinte: “[...] é a

família o primeiro agente de orientação sexual e, em muitos casos, é ela que não admite que se toque no assunto”. Desmistificar uma temática de conflito é algo que incita estratégias, metodologias e acesso à informação. Desse modo, concordamos com Louro (2014), ao indicar que transformações não se fazem sem intensas discussões e polêmicas.

Os PCN de Orientação Sexual estabelecem objetivos a serem trabalhados em ciclos da educação básica, selecionamos os seguintes: a) respeitar a diversidade de crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão e b) identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios, intolerantes e estereotipados (BRASIL, 1998, p. 311). E por qual motivo esses também são objetivos e objetos de ensino-aprendizagem? Por força da desigualdade. E apontamos o seguinte:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. (LOURO, 2014, p. 61).

Assim, a escola não deve se privar de adentrar na ressignificação de valores que ela também contribuiu para que perpetuasse e se consolidasse. Dessa maneira, como afirma Coppi (2016), a escola deve oportunizar o trato de aprendizados que também sejam de ordem social. Nessa perspectiva, faz-se possível contemplar as questões de identidade sexual em contexto de formação discente. Como afirma Louro (2014, p. 30): “[...] identidades sexuais se constituíram, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as”.

No mais, a escola não pode nem deve se abster de evocar em suas salas de aula uma perspectiva social que vise a cidadania, a autonomia e o respeito. Assim, faz-se necessário combater as falácias da mídia tendenciosa e dos governos autoritários, junto dos dizeres de indivíduos de má-fé, os quais reverberam que a sexualidade na escola esteja voltada à prática sexual, ao ensino de sexo, à exposição dos alunos a aparatos sexuais e quaisquer outras sandices que desvalorizem o fazer docente, bem como marginalizem a escola e silenciem os alunos.

UMA CONCEPÇÃO CIDADÃ PARA A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Anteriormente, estabelecemos uma crítica ao currículo e aos conteúdos pecaminosos que esses currículos tradicionais ainda nos obrigam a expor para os alunos sem que haja uma

utilidade considerável em seus aportes técnicos. “Ah, mas não irá se ensinar mais português aos alunos?”, você pode estar se questionando e, nós respondemos: se for para ficar acorrentado às nomenclaturas de classes gramaticais e aos tipos de orações coordenadas e subordinadas, não é para ensinar mesmo. O ensino de português deve estar alicerçado numa educação linguística, a qual é objetivada por Bagno (2017) da seguinte maneira:

[...] enfatizar, portanto, a relevância do conhecimento explícito sobre a língua para as questões de ensino e aprendizagem. Suas áreas de interesse incluem a relação entre língua e aprendizado, a natureza do discurso pedagógico, as diferenças e semelhanças entre fala e escrita, os gêneros textuais e discursivos presentes na educação, o tratamento do multilinguismo no ensino-aprendizagem, o lugar do vernáculo e do padrão em sala de aula (BAGNO, 2017, p. 105).

Doravante essa colocação, entendemos que as práticas de leitura e escrita devem ser a base de investigação e ensino do professor de LP, bem como os objetos de aprendizagem dos alunos. Esses objetos – com base nos gêneros orais e escritos – oportunizam a ampliação da competência comunicativa dos alunos. Nessa direção, Bagno (2017) esclarece que a competência comunicativa, quando dominada, oportuniza aos participantes dos atos comunicativos a capacidade de compreender o que pode ou não falar em determinadas situações, a adequação de comportamentos não verbais e a tomada de turnos na conversação.

Assim, faz-se necessário o cultivo de uma aprendizagem colaborativa e participativa, bem como a formação coletiva, haja vista que esse “saber” é adquirido por meio de normas sociais e Antunes (2014, p, 61, grifos da autora) assevera que “em síntese, prioridade máxima, e perseguida por todos os meios: *ensinar os alunos a ler e escrever*. Esse seria o foco – socialmente mais útil e relevante – *do trabalho pedagógico com a língua e, inclusivamente, com a gramática*”.

Por vezes, o ensino de língua concentra-se no ato de elencar recursos linguísticos de acordo com parâmetros metalinguísticos, isto é, apontar classes gramaticais diante de textos, reformular orações de ordem direta para a direta, elencar classificações e nomenclaturas. Assim, as práticas de leitura e escrita são subjugadas e colocadas em detrimento de pretexto puramente gramatical, por isso Matencio (2001) indica o seguinte:

Pesquisas e/ou reflexões teórico-metodológicas sobre ensino de língua materna no Brasil demonstram, por exemplo, que as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção de textos são um dos resultados da ausência de um trabalho que redimensione o texto em sala de aula e o relacione a situações efetivas de uso da língua (MATENCIO, 2001, p. 33).

Portanto, faz-se necessário engajar o alunado brasileiro em uma proposta emancipatória que vise a prática da leitura, da escrita e da gramática reflexiva. Como assevera Antunes (2003),

a participação das pessoas na sociedade se dá pela linguagem, pelo uso efetivo da voz, da comunicação e não deve nem pode ser adiada mais a ampliação das habilidades de atuação e interação verbal. A partir disso, concordamos com Antunes (2003):

O momento nacional atual é de luta, de renovação e incita à mudança, a favor de uma participação cada vez maior de toda a população e de um exercício cada vez mais pleno da cidadania. [...] O ensino de língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente (ANTUNES, 2003, p. 15).

É nessa perspectiva que alicerçamos a proposta deste trabalho: alvejar os alunos com conhecimento e por meio dele serem questionadores. Devemos nos colocar buscando a inquietação e formando os discentes num panorama participativo, pois, a língua é uma instituição também política, assim, suas dimensões devem ser trabalhadas em favor da participação social dos alunos, conforme Antunes (2009). E tornamos a enfatizar que essa ação também se faz possível pela prática de leitura, isto “[...] numa ascensão constate, pela consciência de que a participação de cada um na vida da comunidade é condição de vida e de progresso individual e coletivo, particular e público” (ANTUNES, 2009, p. 44).

Dito isso, o ensino de língua materna deve objetivar a ampliação da competência comunicativa dos alunos sem perder de vista o fato de que eles já são falantes da língua portuguesa. Ao adotar esse parâmetro, o professor precisa engajar os alunos em práticas de leitura e escrita que redimensionem e ampliem a interação verbal desses sujeitos. Não se trata de uma revolução para o ensino de línguas, trata-se de uma significação do ensino de línguas, como determina Coppi (2016).

METODOLOGIA APLICADA

A partir de postulações de Bortoni-Ricardo (2008), esclarecemos que o professor-pesquisador não tem uma visão egocêntrica e não se vê como um detentor soberano do conhecimento produzido por outros profissionais, na verdade, é oposto, pois dispõe-se também a produzir conhecimentos a respeito de seus problemas em sala de aula, com a predileção de melhorar não apenas sua prática, mas também de contribuir com a de outros profissionais. Portanto, o que diferencia um professor-pesquisador, de outros professores, é o desejo de refletir sobre as práxis de si, com a finalidade de avigorar e desenvolver características positivas, e indagar-se sobre suas próprias dificuldades.

Partindo dessas colocações, uma pesquisa que visa a ação direta do pesquisador por meio de intervenções práticas que sugiram seu contato direto com os discentes, estabelece-se como pesquisa-ação, uma vez que o pesquisador interage de forma intensa com os sujeitos pesquisados e com a realidade que o circunda. Isso aponta para características importantes nesse tipo de pesquisa, observemos: “a **ação** consiste em uma intervenção deliberada e criticamente informada, a **observação**, na documentação das ações e ocorrências relevantes para a pesquisa e a **reflexão**, na avaliação e descrição dos efeitos” (PAIVA, 2019, p. 74, grifos da autora).

Para realizar esse tipo de pesquisa, devemos agir diante de um *locus* de ação. Assim, a pesquisa desenvolveu-se numa escola privada de uma cidade do estado da Paraíba. A escola atende alunos em turmas da pré-escola até o ensino médio. Os participantes desta pesquisa são educandos da 2ª série do ensino médio, tendo entre 15 e 16 anos. A turma formada por 14 alunos, mas dois evadiram-se. Os alunos são da zona urbana e são de classe média, filhos de pais comerciários, funcionários públicos ou contratados de empresas privadas. A classe de intervenção foi selecionada através do fator idade, pois consideramos que a faixa etária dos discentes, teoricamente, indica maior maturidade para as discussões e reflexões acerca do tema.

Para desenvolver o projeto, foi exposto aos alunos o tema e dito que o projeto não estava sendo aplicado por considerá-los homofóbicos, mas por compreendê-los como agentes sociais colaborativos que, mediante o acesso à informação, têm condições de defender vítimas da *LGBTfobia*, e combater práticas discriminatórias. Dessa maneira, apontamos a proposta de desenvolver práticas de leitura com a finalidade de desenvolver a criticidade deles. A partir disso, nomeamos as sequências de atividades de “etapas”:

Quadro 1 – proposta metodológica

ETAPAS	OBJETO	ATIVIDADE
1ª – Videoclipe e letra de canção;	A música “Indestrutível”, de Pablo Vittar;	O que esse vídeo representa para você?
2ª – Notícia e reportagem;	Ataque à boate gay, em 2016; Homofobia em estádio, em 2019;	Interpretação textual composta de 10 questões;
3ª – Histórias em quadrinhos.	<i>Amor é amor</i> (2017).	Leitura de imagens

Fonte: elaborado pelos autores.

DISCUSSÕES E ANÁLISES DAS PRÁTICAS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO

A etapa um da intervenção foi feita com o uso do videoclipe² e da letra de canção da cantora Pabllo Vittar, intitulada: *Indestrutível*. Selecionamos a canção por ser interpretada por uma drag queen. Abaixo, vejamos a letra da canção³:

Eu sei que tudo vai ficar bem	E vou dizendo
E as minhas lágrimas vão secar	Tudo vai ficar bem
Eu sei que tudo vai ficar bem	E as minhas lágrimas vão secar
E essas feridas vão se curar	
	Tudo vai ficar bem
O que me impede de sorrir	E essas feridas vão se curar
É tudo que eu já perdi	Eu sei que tudo vai ficar bem
Eu fechei os olhos e pedi	Tudo vai ficar bem
Para, quando abrir, a dor não estar aqui	
	Se recebo dor, te devolvo amor
Mas sei que não é fácil assim	Se recebo dor, te devolvo amor
Mas vou aprender no fim	E quanto mais dor recebo
Minhas mãos se unem para que	Mais percebo que sou
Tirem do meu peito o que é de ruim	Indestrutível

Após a leitura da canção, pedimos que os alunos selecionassem versos que os tocassem mais e que pudessem resumir o teor do clipe. Os versos em negrito são os apontados pelos alunos. O clipe foi produzido para sensibilizar as pessoas sobre as agressões físicas e verbais das quais os sujeitos LGBT podem passar e passam na escola, sendo alvos de bullying, o que corrobora os nossos dizeres acerca da relevância de tomar essa problemática como ponto de partida para uma prática pedagógica cidadã, humana e justa. Foi então que questionamos aos alunos qual a cena mais representativa do clipe, a maioria apontou a cena abaixo:

Figura 01 – cena do clipe *Indestrutível*



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=O8B72HzTuww>>. Acesso em: 02 de nov. 2019.

A cena retrata o momento em que, após ser agredido, na aula de educação física, por colegas de escola, o estudante foge dos agressores, vai para casa e se depara com sua mãe, que ao ver a situação abraça o filho, numa representação de que a batalha está apenas começando.

² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=O8B72HzTuww>>. Acesso em: 02 de nov. 2019.

³ Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/pabllo-vittar/indestrutivel/>>. Acesso em: 02 de nov. 2019.

Nesse contexto, constatamos que embora muitos jovens sejam violentados, sempre terão em seu lar: carinho, cuidados e afago. Após assistirmos, lermos a canção e refletirmos sobre a relação entre estas, solicitamos que os alunos respondessem de forma livre um questionamento único: o que esse vídeo representa para você? A seguir, vamos expor aquelas respostas que demonstram um posicionamento mais crítico, e refletir a respeito do posicionamento desses discentes:

- a) “[...] é perceptível ver como as pessoas gostam de criticar e diminuir o outro só por ele/ela ter outros gostos, gerando até em uma violência”, apontou um aluno;
- b) “[...] um pedido de socorro contra o preconceito, a homofobia, a intolerância e a violência [...]”, indicou outro aluno;
- c) “[...] essas imagens cinematográficas, tem um ‘a’ de verdade, pois é justamente a intensão do clipe, externar com um fundo musical de palavras de apoio, na voz, de um representante público e famosos, é uma ótima forma de criticar e lutar por mudanças, argumenta um dos discentes;
- d) “[...] o posicionamento da sociedade perante essas situações e como é lidar com uma carga tão grande e pesada de preconceito. Mostra como é viver em uma sociedade preconceituosa, onde muitas vezes a liberdade de expressão é oprimida e temos que calar, argumentou uma das alunas.

Mediante o exposto, vemos que os alunos compreenderam a mensagem do clipe juntamente com a letra da canção. Em (a), temos uma posição de indignação, vemos isso no momento em que o discente indica como o simples fato de as pessoas terem gostos diferenciados gera violência. No excerto (b), o aluno aponta a funcionalidade da produção audiovisual: um pedido de socorro. No construto (c), o aluno ressalta a importância de uma pessoa pública e famosa oportunizar a crítica social e batalhar por mudanças. Por fim, as sentenças de (d) são consoantes à alteridade, pois reconhecem o quão difícil é combater os preconceitos e como a discriminação é silenciadora.

Nesse contexto, oportunizar que os alunos se posicionem diante da proposta tematizada pelo clipe também contribui para alcançar um dos objetivos apontados por Antunes (2009), como contribuinte no ensino de língua, a fim de promover uma formação cidadã. Assim, de acordo com a autora, é necessário incentivar toda forma de interação, seja ela oral ou escrita, como um recurso de ação e atuação diante da comunidade em que os alunos estão imersos. É nessa direção que encaminhamos a pesquisa, os alunos estão inseridos em uma grande comunidade que é intolerante e preconceituosa, de tal forma que os munir de conhecimento é favorecer o engajamento dos mesmos no que tange o embate à discriminação. Portanto, a prática de leitura e reflexão são essenciais para tal processo.

A etapa dois consistiu em viabilizar o contato com dois gêneros: a notícia e a reportagem, ambas em linguagem verbal escrita. Considerando “[...] que vale tomar os gêneros como referência para o estudo da língua, e, conseqüentemente para o desenvolvimento de

competências em fala, em escuta, em leitura e em escrita dos fatos verbais com que interagimos socialmente” (ANTUNES, 2009, p. 57). Dessa forma, selecionamos dois gêneros da esfera jornalística, isso com a finalidade de alinhar o tema com fatos reais e que se fazem por meio de ações de ódio ao público LGBT.

A reportagem do *GI*⁴ é do ano de 2016, ano em que um homem atacou uma boate LGBT na cidade de Orlando nos Estados Unidos, deixando 50 pessoas mortas. Na ocasião, o atirador foi alvejado pela polícia. De acordo com o pai do atirador, o filho ficou decomposto, há cerca de dois meses do atentado, ao ver dois homens se beijando durante um passeio a Miami. A ex-esposa do assassino informou que o ex-marido era violento, de mente instável e a agredia constantemente enquanto eram casados, como aponta a reportagem.

Como é de conhecimento geral, o futebol é um esporte deveras machista. Nessa direção, o *El País*⁵ noticia um fato ocorrido em 2019 e aos dezenove minutos do segundo tempo do jogo, o árbitro, Anderson Daronco, interrompeu a disputa entre São Paulo e Vasco, no momento em que parte da torcida vascaína entoava: “time de viado”, das arquibancadas de São Januário, para provocar os adversários, como indica a notícia. Para que a leitura fosse feita, a sala foi posta em círculo e trabalhamos com uma leitura em voz alta em que todos leram um trecho dos textos e a partir disso fomos discutindo os elementos que constituem o gênero e concebendo a temática aqui proposta.

Para tanto, elaboramos uma sequência de dez questões discursivas que concebiam a leitura como fator principal para sua resolução. Aqui, iremos apontar alguns dos questionamentos e expor as respostas dos discentes. Uma das questões questionava o seguinte: como foi caracterizado, pela reportagem, o atentado à boate “Pulse”? Exponha com suas palavras. Uma aluna respondeu: *“um ato de terror e ódio, pois claramente foi um ataque homofóbico guiado por um ódio sem motivos tudo por uma intolerância sem cabimento”*. Um outro aluno já apontou *“como maior ataque a tiros nos Estados Unidos sendo considerado um crime horrendo”*.

Outro questionamento foi o seguinte: “o suspeito comprou legalmente duas armas de fogo”, diz a reportagem. O que explicar a respeito da legalização e a respeito da posse e/ou

⁴ Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/06/policia-diz-que-ataque-em-boate-nos-eua-deixou-50-mortos.html>>. Acesso em: 02 de nov. 2019.

⁵ Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/26/deportes/1566852465_773027.html>. Acesso em: 02 de nov. 2019.

portes de armas de fogo? O favorecimento dessa prática viabiliza a segurança pública e pessoal? Exponha seus argumentos. Uma aluna expõe que “[...] *armar a população não vai resolver o problema, o que precisa é melhorar a segurança pública*”; outro diz: “*o sujeito comprou as armas com um mal intuito, porém, não podemos generalizar. Ao invés de legalizar para qualquer um, deve-se estudar o perfil do futuro dono do porte*”.

Na direção dessas respostas, vemos duas inclinações, a da aluna remete à descrença de que a posse e/ou porte de armas contribua para a segurança, e enfatiza a necessidade de haver melhoras na segurança pública, já o aluno compreende que a ação do protagonista, da lamentável reportagem, é algo ruim, mas aponta que a generalização não é o caminho, pois a legalização para o porte deve ser estudada diante dos perfis dos futuros proprietários do armamento.

No tocante ao texto II, sobre os cânticos homofóbicos, direcionamos dois questionamentos, o primeiro: qual a importância da atitude do árbitro diante dos preconceitos, exclusões e segregações por orientação sexual e/ou identidade de gênero? Uma aluna diz que é uma “*atitude que representa empatia e consciência. Ato que repudia esses atos [exclusão, segregação]*”; “*importante, pois a atitude dele demonstra solidariedade e empatia com o público LGBT*”, apontou outra aluna; não diferente, um aluno afirma que: “*seu ato mostrou que esses tipos de preconceitos não podem ser mais tolerados em pleno século XXI*”.

Os posicionamentos dos alunos expressam um teor crítico, uma vez que compreendem que atos de discriminação devem ser banalizados e que a atitude do árbitro é positiva. Afinal, é válido ressaltar que o árbitro é um homem hétero, seu posicionamento aponta para um fato necessário: a luta contra a homofobia não é apenas da comunidade LGBT, nem precisa ser. Outro questionamento feito aos alunos foi sobre as penalizações para os times cujas torcidas tiveram atitudes homofóbicas.

Assim, indagamos: qual a importância das legitimações da lei que obrigam que determinadas situações sejam evitadas, proibidas e penalizadas? “[...] *existem inúmeras leis e determinações para se conviver em sociedade*”, apontou uma aluna. Ressaltamos que um dos discentes indagou sobre a aplicação da penalidade por atitude errônea dos torcedores, se isso seria correto. Antes que pudéssemos responder, um outro aluno proferiu afirmando que a atitude é correta, pois, se os times afirmam que a torcida é parte do time, logo, as ações dela também devem penalizar o time. Isso aponta para uma constatação sempre positiva, a de que a aula também é feita pelos alunos, o professor não precisa ter todas as respostas.

Nosso último questionamento diante dos gêneros jornalísticos foi: qual a diferença no comportamento dos protagonistas apresentados nos textos? Selecionamos duas colocações:

- e) *“uma foi causada por uma tragédia de atitudes extremistas por conta da homofobia e preconceito. E na outra não teve algo tão grave. Porém o desrespeito e a homofobia é algo presente em ambas as situações. No segundo medidas para apaziguar a situação puderam ser aplicadas, enquanto no primeiro, infelizmente não”,* argumentou uma aluna;
- f) *“o que difere as situações e que foi causada uma tragédia por causa de atitudes extremistas por causa do preconceito e a outra não houve tanta gravidade, porém ambas demonstram o **homofobismo** eminente. Dos dois casos o segundo foi o único que pôde ser apaziguado e por isso foi o único onde foram tomadas atitudes para manter a igualdade e o respeito”,* apontou um aluno.

A partir das respostas e concepções dos alunos, é possível observar que houve uma apreensão das informações contidas nos textos e como o que é reportado e noticiado em cada uma é de importância social. Em (e), a aluna enfatiza o extremismo diante dos assassinatos gratuitos ocorridos na boate “Pulse”, bem como aponta a presença de ações homofóbicas em ambos os textos. Em (f), o aluno não destoa das compreensões de (e), entretanto, chama-nos a atenção o termo em negrito feito por nós, pois como bem sabemos e concebemos, atos que discriminam e agridem sujeitos LGBT são de caráter homofóbico.

Entretanto, o aluno utilizou do sufixo “-ismo”, o qual concebe doenças baseadas em comportamento desviante, como o bruxismo. Nesse caso, devemos concordar com o pupilo e aceitarmos que “homofobismo” é mesmo uma palavra adequada, pois se os homofóbicos priorizam o uso do termo “homossexualismo”, é passível de aceite que os que sejam contra essas ações utilizem de “homofobismo”. Destarte, consideramos que o aluno se posiciona de maneira crítica, mesmo que inconsistente do poder expresso pelo uso do termo por ele preferido.

Nossa terceira etapa caminhou para uma ação de multissemiose, uma vez que adotamos como texto de leitura e análise o gênero HQ (histórias em quadrinhos). Selecionamos esse gênero por seu caráter lúdico, uma vez que as cores são elementos atrativos para a leitura. Nessa direção, enalteçemos a HQ intitulada *Amor é Amor*, por Geektopia, selo da editora Novo Século. Foi então anunciada a publicação da coletânea no Brasil, obra vencedora do Eisner 2017 como Melhor Antologia. Selecionamos a obra também por seu posicionamento histórico-político, pois consideramos as colocações de Matheus Zuca (2017, s/p), do site *Impulso HQ*: “Em apoio a essa luta diária LGBT e a todas as famílias dos mortos e feridos, a DC Comics em parceria com a IDW criou ‘Love is Love’, com mais de 100 histórias curtas, em apoio à causa. Toda a renda arrecada foi revertida aos feridos e famílias dos falecidos”.

Observemos que há uma relação entre o propósito de produção da HQ com a reportagem que trabalhamos com os alunos, sobre o ataque à boate. Assim, vamos construindo uma rede

de conhecimentos que considera os aprendizados de diversas naturezas. A antologia abarca personagens diversos, inclusive super-heróis. A obra é assinada por diversos nomes famosos da mídia fílmica, literária e da própria produção de HQs e selecionamos para os alunos duas leituras iniciais: a primeira, considerando duas personagens femininas da *DC comics*. As personagens são Arlequina e Hera Venenosa, aquela, conhecida por seu relacionamento conturbado e problemático com Curinga; esta é o alter ego da doutora Pamela Lillian Isley, uma das vilãs de Batman. Observemos a imagem do texto a seguir:

Figura 02 – Arlequina e Hera Venenosa



Fonte: Dini; Morrison; Stanley. In: Andreyko, 2017.

Na narrativa da HQ, enfatizamos com os alunos o teor das falas das personagens e do narrador. No primeiro quadro, coloca-se que “amar é apoiar as decisões dela”; no último, afirma: “e amar é sempre dançar, não importa o que houver”. Questionamos aos alunos se eles já conheciam as personagens, todos afirmaram que sim. E questionamos se eles já haviam visto uma relação amorosa entre as personagens fosse na animação, na HQ ou em filmes, os alunos disseram que não. Foi então que pontuamos o fato de que a HQ foi produzida com o propósito de arrecadar fundos para as vítimas do ataque à boate. Feito isso, passamos para segunda leitura, vejamos as imagens:

Figura 03 – Batman em investigação na boate “Pulse”

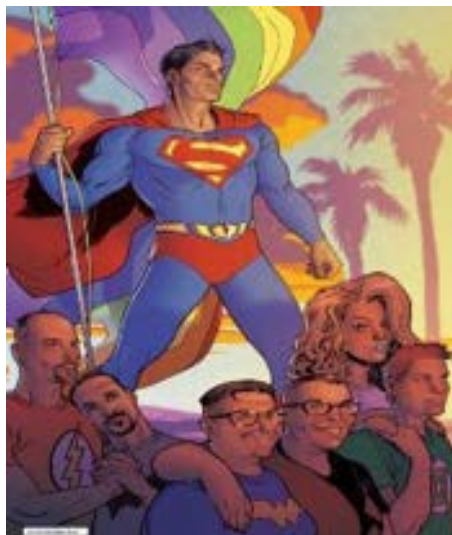


Fonte: Guggenheim; Peeples; Sotomayor. In: Andreyko, 2017.

Os quadros negros são falas do narrador que contextualizam os assassinatos ocorridos na boate naquela noite. Batman observa toda a situação e atenta-se para o diálogo dos policiais no penúltimo e último quadro, um deles diz: “Batman é o maior detetive do mundo, se ele não puder achar respostas sobre o que levou a isso, **ninguém mais pode**”. Questionamos aos alunos se eles teriam resposta para o ocorrido, eles disseram que se formos considerar algo lógico, não há resposta. Só é possível falar do que já sabemos: as pessoas que comentem um ato dessa natureza são movidas por ódios e frustrações. Assim, é possível determinar que Batman, apesar de ser o melhor no que faz, ele não precisa buscar um assassino, pois ele já está morto, mas também não pode descobrir as causas do crime, pois elas só existem na cabeça de quem o cometeu.

Feitas essas leituras, proporcionamos aos alunos uma atividade prática de recorte e colagem. Seleccionamos uma outra leitura da HQ, mas sem texto verbal, apenas visual. Expomos aos alunos a figura do Superman. A partir disso, perguntamos aos alunos se eles conseguiriam realizar uma leitura da imagem, mas ficaram apenas nos elementos superficiais, identificando que os indivíduos são membros da comunidade LGBT; que o personagem em destaque é o Superman; e presença da bandeira LGBT. Assim, foi necessário assumir uma estratégia para a interpretação do texto, pois, como bem aponta Street (2014): as relações dos alunos com os professores é uma modalidade de aculturação. Vejamos a imagem:

Figura 04 – Superman com bandeira LGBT



Fonte: Roux. In: Andreyko, 2017.

Pedimos que eles definissem fisicamente o Superman, então o apontaram como branco, alto, bonito e forte; questionamos qual a atitude de Superman exposta na imagem, eles prontamente responderam que ele segura a bandeira LGBT; indagamos se ele seria um personagem hétero ou gay, os alunos disseram que pelo relacionamento dele com uma personagem mulher, ele seria hétero; por fim, questionamos qual a função de um super-herói, eles responderam: proteger. Então perguntamos: essa proteção seria seletiva ou independe de quaisquer condições?

Na direção dessas indagações, novamente questionamos: o que representa essa imagem? Eles conseguiram compreender que o Superman, apesar de ser hétero, é um homem que pode combater a discriminação e que ao segurar a bandeira ele se compromete com isso, pois ele é um super-herói, e para ele, a vida de todos é importante. Foi então que um dos alunos questionou: o senhor queria que a gente soubesse disso tudo? Nesse contexto, constatamos que a leitura deve ser tomada como um objeto de ensino, uma vez que concordamos com Koch; Elias (2006), por sabermos que a leitura se faz pelo acionamento de estratégias sociocognitivas:

Dizer que o processamento textual é estratégico significa que os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos. Para termos idéia (sic) de como ocorre o processamento textual, basta pensar que, na leitura de um texto, fazemos pequenos cortes que funcionam como entradas a partir dos quais elaboramos hipóteses de interpretação (KOCH; ELIAS, 2006, p. 39).

Assim, os alunos acreditam que conteúdo só se tem nos textos verbais e, na melhor das situações, fazem apenas leituras superficiais diante dos textos estritamente visuais, assim, é

necessário ativar vários conhecimentos para efetivar uma leitura coerente, doravante, conhecimentos prévios: enciclopédicos, linguísticos e textuais. Logo, devemos superar com os discentes esse abismo da leitura estrita a um único conhecimento, buscando agir para eles e com eles, uma vez que o professor amparado em um modelo de letramento ideológico precisa instigar os educandos a realizar uma leitura que perpassasse os materiais linguísticos e semióticos.

Finalizada essa ação com a HQ, concordamos com Mendonça (2010), ao apontar que a escola deve reconhecer e utilizar os gêneros em quadros – HQ, tirinhas, charges, cartum, memes da internet – como mecanismos de ensino-aprendizagem. Portanto, nós professores podemos e devemos aliar nossas práticas pedagógicas, uma vez que estamos em um época em que se necessita que os alunos exercitem a leitura de multissemioses, pois a produção de sentidos tem caminhado para a relação entre imagem e palavra, assim, faz-se necessária uma leitura que acione multiletramentos.

Assim, é necessário que construamos novos ideais, e isso, de acordo com Perrenoud (2000), se faz, inicialmente, pelo nosso ato de fala e de busca coletiva para produzir significações para os atos de violência que nos circundam. Mediante o exposto, podemos compreender que os alunos são sujeitos em construção e construídos socialmente. Portanto, concordamos mais uma vez com Perrenoud (2000, p. 147): “lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais na escola não é só preparar o futuro, mas é tornar o presente tolerável e, se possível, fecundo”. Assim, vemos a necessidade de enxergarmos as demandas sociais do agora, do contexto político e histórico que nosso espaço de vivência clama.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim, alcançamos os objetivos propostos, desenvolvemos práticas de leitura e reflexão textual com base em gêneros diversos: reportagem, notícia, HQ, letra de canção. Através de leitura e análise dialogamos sobre a necessidade em respeitar a diversidade sexual. Assim, pudemos identificar nas práticas de leitura e análise dos alunos seus déficits e seus ganhos, identificando o quanto nossos alunos podem posicionar-se em direção a uma temática conflituosa. Mostraram-se abertos ao diálogo, foram participativos e interativos. Nessa direção, a proposta foi eficaz, uma vez que adotamos parâmetros de uma escola aberta aos currículos pós-críticos, os quais enfatizam a necessidade de discussões sobre sexualidade e multiculturalismo. A partir disso, apontamos a disciplina de Língua Portuguesa como produtiva para esse viés de abordagem curricular, haja vista que compreendemos esse componente

curricular como território de multiletramentos, os quais se fazem além da norma-padrão, pois evidenciam as práticas de leitura e de escrita de forma tão produtivas quanto as prescrições da gramática normativa. No mais, esperamos que este trabalho possa aguçar a predileção de outros profissionais, tanto no processo de práticas de ensino ressignificadas, quanto na adoção de temas de conflito para o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANDREYKO, Marc. (org.). **Amor é amor**. Tradução de Maurício Muniz. Barueri: Novo Século Editora, 2017.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irlandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, Irlandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de Sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 17-46.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais: orientação sexual**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 287-335.
- COPPI, Danielle dos S. M. **Projeto de Letramento: uma concepção social da escrita aplicada ao ensino de Língua Portuguesa**. 106 f. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – PROFLETRAS. Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira.
- FERRAREZI JR, Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- GOMES, Ângela de C. Correia; VIEIRA, Leocilêa Aparecida. O currículo como instrumento central do processo educativo: uma reflexão etimológica e conceitual. In: **IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. PUCPR, 2009.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MENDONÇA, Márcia R. de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 209-224.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos da identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ZUCA, Matheus. **Geektopia anuncia Amor é Amor**. Disponível em: <<http://impulsohq.com/quadrinhos/geektopia-anuncia-amor-e-amor/>>. Acesso em: 10 de nov. 2019.

O PROJETO GALOPEAR COMO MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS

Herbert Nunes de Almeida Santos

Doutor em Literatura brasileira (UFAL), Maceió, AL, Brasil. Prof. PPGLPS, e dos Cursos Integrados do Instituto Federal de Alagoas, (IFAL), Murici, AL, Brasil.

Josivaldo Inacio Vieira

Licenciando em Letras/Português do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Arapiraca, AL, Brasil.

Milene de Lima Silva

Licencianda em Letras/Português do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Arapiraca, AL, Brasil.

RESUMO: O artigo tem como problemática o resgate de trabalhadores de um povoado da cidade de Arapiraca, AL, margeados socialmente do processo de letramento. Na tentativa de restaurar suas autoestimas no processo de aprendizagem, este artigo dialoga com teorias que observam no letramento uma forma de pertencimento social, especialmente quando o tomam como objeto de análise e metodologias de inserção em projetos de letramento (KLEIMAN, 2007) e o têm como uma pedagogia revolucionária (SAVIANI, 2012[1983]); onde novos olhares do mundo, através do prisma do letramento, passam a ser possíveis. Observamos como o processo de intervenção educacional, na forma existencial dos indivíduos, capacita-os para a inserção da pluralidade e do contexto social. O que os move? Para que estudar, visto que a sociedade já lhes reservou lugar? Por quais motivos estiveram ausentes da escola, “cegos” diante de tantos códigos e símbolos? Além das referidas questões, observaremos em qual medida o projeto de letramento oferecer-lhes-á uma percepção acerca de si e do seu universo, depois de inseridos no processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Construção de conhecimento. Contexto social.

ABSTRACT:

The article has as a problem the rescue of socially marginalized workers from the literacy process, from a village in the city of Arapiraca, AL. In an attempt to restore their self-esteem in the learning process, this article dialogues with theories that observe literacy as a form of social belonging, especially when they take it as an object of analysis and methodologies of insertion in literacy projects (KLEIMAN, 2007) and have them as a revolutionary pedagogy (SAVIANI, 2012 [1983]); where new views of the world, through the prism of literacy, become possible. We observed how the process of educational intervention in the individual's existential form, enables him to insert plurality and social context. What moves them? Why study, since society has already reserved a place for them? For what reasons were they absent from school, “blind” to so many codes and symbols? In addition to the aforementioned questions, we will observe to what extent the literacy project will bring them a perception about themselves and the universe in which they are, after being inserted in the learning process.

KEYWORDS: Literacy. Knowledge building. Social context.

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Desde a era pré-socrática, entre os séculos VII a V a.C., o homem já buscava, na escrita e na semântica dos símbolos, uma forma de libertação, procurando respostas na natureza para os seus questionamentos acerca da sua origem e do mundo em que habitava. Dessa forma, focando principalmente nos elementos da natureza, o homem já iniciava, mesmo sem fazê-lo de maneira planejada, suas concepções de escola. O conhecimento era inerente aos lugares frequentados, e as provocações às respostas eram constantemente investigadas.

Ao longo do tempo, a educação foi-se tornando, cada vez mais, importante nas sociedades, firmando a ideia de que um indivíduo desprovido de leitura e de escrita construiria a prisão em que ele mesmo habitaria. Hoje, em tempos de modernidade e liquidez de acontecimentos e informações, o analfabetismo ainda apresenta números consideráveis no Brasil. Muitos projetos de escolas públicas, como a Educação Para Jovens e Adultos, têm travado batalhas para tentar minimizar esses números, no entanto os resultados, por circunstâncias diversas, não têm ainda reduzido significativamente o número de iletrados com a eficácia esperada.

Assim, este artigo analisa como um processo de intervenção direcionado às necessidades do letramento, na forma existencial dos indivíduos, pode proporcionar-lhes a inserção na pluralidade e nos consequentes contextos culturais. Nossa investigação inicia-se a partir da realização de um projeto direcionado aos alunos do povoado Riacho Seco, na cidade de Arapiraca-AL, e que denominamos de Galopear. O projeto, realizado entre os meses de novembro de 2019 a janeiro de 2020, teve como espaço para os encontros as dependências de um haras existente no povoado.

A proposta do projeto de letramento foi o de permitir que os alunos mostrassem o que já sabiam e o que lhes interessava para, somente depois, iniciarmos o trabalho educativo. Percebíamos que seus desejos seriam o ponto de partida no projeto de letramento.

Nessa perspectiva de trabalho, Kleiman (2000) lembra que

[...] a dificuldade do processo de ensino e aprendizagem da escrita reside, em parte, na ausência de funções relevantes, dentro do contexto de sala de aula, para os usos sociais da escrita, ou seja, para engajar os alunos em práticas que sejam instrumentais e constitutivas, ao mesmo tempo, do seu desenvolvimento individual e o de sua comunidade. Para esse objetivo tornar-se viável, é preciso abandonar os compromissos com um programa preestabelecido quando esse programa não corresponder às necessidades e aos interesses dos alunos (KLEIMAN, 2007, p. 242).

Kleiman (ibidem) defende que o que importa ao ensino deve estar voltado para a vida social dos sujeitos e deve compreender antes quais são as necessidades e as curiosidades dos alunos, para daí, então, estabelecer o que será, de fato, trabalhado em sala. E essa é uma das formas de rompermos com certo tradicionalismo no processo de ensino/aprendizagem, principalmente na Educação de Jovens e Adultos.

Assim, observando a inércia do Estado, ao não manifestar nenhum interesse de resgatar aquelas pessoas do povoado e que estavam à margem das letras, tomamos a iniciativa, através do projeto, de buscar inserir o grupo no contexto educacional, instigado principalmente pela vontade revelada de aprender os caminhos da aquisição da leitura e da escrita. Desejo esse manifestado, por exemplo, pela possibilidade de conseguir realizar a assinatura dos próprios nomes. Diante disso, iniciamos um Projeto de Letramento dinâmico, observando especialmente a prática social local, imediata dos sujeitos, conhecendo as demandas da comunidade, de sua realidade, e, então, instrumentalizá-los para poderem participar dessas práticas. Postura essa defendida, por exemplo, por Kleiman (op.cit.), quando afirma que, nessas ações, devemos ir da prática social para o conteúdo.

Nesse contexto, na concepção de educação enquanto forma de libertação – protagonizada, por exemplo, por autores como Paulo Freire (2002 [1975]), especialmente quando defende o método de alfabetização popular, assim como o Movimento de Alfabetização, programa público de apoio à educação em salas e ambientes comunitários –, iniciamos todo um contexto pedagógico que coadunasse com os anseios manifestados pela comunidade do haras. Nosso objetivo, e dialogando com os ensinamentos de Freire (ibidem), era fugirmos de metodologias de ensino tradicionais, defendendo uma pedagogia fundada na ética, no respeito, na dignidade e na autonomia do educando, despertando-o para a compreensão do seu papel social. Como resultado, teríamos um projeto cuja principal argumentação seria um diálogo com as experiências vividas pelos sete alunos que o projeto reuniu na comunidade.

Assim foram iniciadas as práticas pedagógicas utilizadas no Projeto Galoppear: fazendo mediações reflexivas; conversando sobre suas trajetórias, principalmente dos que não possuíam nenhuma leitura, e que seguiam passivamente suas vidas sem perceber o mundo além daquilo que lhes parecia ser de merecimento. Observamos, nas conversas, que, para eles, analfabetos, as letras significavam um sonho inatingível, sobretudo pelo abandono precoce da escola. Nesse contexto, a inserção desses alunos no universo das letras como forma de significação das suas existências é o que inspirou a proposta do projeto.

O BRASIL FORA DOS QUADROS EDUCACIONAIS

De acordo com pesquisa realizada pelo IBGE em 2018, o Brasil tem 11,3 milhões de analfabetos maiores de 15 anos. Segundo a Gazeta do Povo (2019), o país reduziu o analfabetismo, mas não com a velocidade esperada, visto que o plano de erradicação somente se concretizaria em 2024, mas, em virtude de os resultados não estarem sendo os esperados, essa erradicação não segue o roteiro previsto.



Figura 1 – Disponível em <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>

Nesse contexto, dentro dessa mesma pesquisa – com dados de 2018, o estado de Alagoas apresenta a maior taxa de analfabetismo das federações estaduais e, por obviedade, está entre os que não atingiram a meta de erradicação planejada. Indivíduos majoritariamente moradores das zonas rurais, bem como de comunidades socioeconomicamente desfavorecidas, compõem as estatísticas dos excluídos das salas de aulas.

Vale a notação de que ainda estão presentes na sociedade, ainda que não sejam parte das estimativas dos analfabetos, aqueles que não conhecem o alfabeto e não sabem ler e escrever, chamados analfabetos funcionais, por não conseguirem interpretar um texto lido, formam 30% de brasileiros entre 15 e 64 anos, segundo o Índice Nacional de Analfabetismo Funcional (Inaf). A notação é feita, para registrar que o projeto possuía alunos que compunham os dois tipos de analfabetos citados, os que sequer decodificavam as letras e aqueles que decodificavam, mas pouco sabiam o que fazer com elas, além de utilizá-las para fins cotidianos.

PROJETO GALOPEAR – O CAMINHO

No dia 5 de novembro do ano de 2019, estivemos no haras Marinho pela primeira vez, para dar início aos encontros. Foram feitas negociações para utilização do espaço com a dona do haras, que, além de ser a empregadora, permitiu que os alunos pudessem sair mais cedo das suas tarefas, para serem participantes aprendizes do projeto. Além deles, duas mulheres somaram-se à turma a partir da segunda semana. O primeiro encontro deu-se com o objetivo de apresentações dos alunos, bem como de estabelecer que nossos encontros aconteceriam às terças e quintas-feiras, das 17:00 às 19:00. Desta feita, e como mostra a figura abaixo, cada um falou um pouco de si para preenchimento de um questionário/diagnóstico, explanando idade, estado civil, situação escolar etc.



Figura 2 - O início. Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Entendíamos que não poderíamos iniciar o processo de letramento daqueles alunos sem compreender suas práticas sociais. Seria a partir delas que teríamos condições de traçar um projeto educativo, tendo sempre como alvo os fenômenos que perpassam tal prática. Kleiman (2007) reflete que a importância de olhar para o caráter social dos sujeitos dá-se no sentido de capacitá-los a melhor compreender essa realidade e nela poderem agir. Além disso, a autora também defende que

É justamente porque devemos partir dessa bagagem cultural diversificada dos alunos como participantes de uma cultura letrada que podemos permitir que as tomem parte de forma variada das situações e criem táticas diferentes para lidar com suas limitações ou potencialidades nessas situações diversas (KLEIMAN, 2007, p. 6).

Nesse sentido, a autora lembra-nos de que “[...] os projetos de letramento permitem uma resignificação do ensino da língua escrita [...]” (KLEIMAN, 2007, p. 6). Essa proposta metodológica defende que, ao tornar o aluno o centro do processo pedagógico, a efetivação do aprendizado pode ocorrer de forma mais lúdica e mais palpável para os estudantes.

DAS HISTÓRIAS

Os alunos apresentaram ao projeto histórias diversas, cercadas de incertezas e timidez, visualmente marcadas por um passado de opressão social, que, muitas vezes, fizeram-nos acreditar que eram portadores de deficiências de capacidade linguístico-social e receio de não serem capazes de alcançar as tantas possibilidades que o letramento oferece.

As primeiras conversas levaram-nos para um caminho a partir do qual tínhamos o nosso primeiro e grande desafio: a timidez dos alunos em relação à sua situação educacional, uns em situação mais agravada que outros, principalmente por se sentirem margeados socialmente. Essa postura foi evidenciada nos depoimentos acerca de como a vida conduziu-os até a situação em que se encontravam. Entre os relatos, chamou a atenção o de um aluno que, ao ser indagado sobre sua vida escolar, respondeu, cabisbaixo: **“minha escola foi a enxada”** [...] e que hoje se sentia socialmente distante dos frequentadores do ambiente escolar tradicional.

A necessidade do trabalho, na infância, para sustento dos seus pais, afastou-o da escola. Esse também foi fator determinante, para que os outros indivíduos também tivessem abandonado o ambiente escolar, ou nunca o frequentado. Agora, adultos, estavam diante do tempo e do medo de não conseguir. A exemplo dessa incerteza quanto à capacidade de aprendizado, temos o depoimento de uma aluna que lembrou **“[...] todas as noites, colocava o caderno embaixo do travesseiro, pois havia escutado, quando criança, que essa prática funcionava para ‘as letras entrarem na cabeça’ [...]**”. Ela era uma das que apresentava maior timidez, falando quase sempre muito baixo de forma retraída e somente quando instigada.

Os relatos demonstram o quão significativo é para um adulto estar diante da possibilidade de tornar-se um indivíduo em letramento. Assim, o receio de não conseguir caminhar de mãos dadas com a determinação. Foi nesse contexto de determinação que um outro aluno contou-nos sobre a dificuldade de, por exemplo, fazer compras em supermercado. Muitas vezes, relatou: **“[...] tentava decorar o rótulo dos produtos, a fim de facilitar a tarefa e encontrar mais facilmente o produto nas prateleiras, mas isso quase nunca dava certo [...]**”. Era ele um dos mais dedicados e, a partir da sua evolução no decorrer dos encontros, tomou a decisão de tirar a sua Carteira de Habilitação.

Ao ouvir esses relatos, nossa metodologia buscou perceber nos discursos a realidade dos sujeitos, objetivando fazer com que, nesses momentos de fala, eles comesçassem a inserir-se em seu contexto social e que já pudesse, minimamente, ocupar algum lugar dentro desse novo contexto de letramento, um pertencimento. Kleiman (2007) defende que, agindo assim, “damos

a esse conjunto de atividades o nome de projeto de letramento, para salientar o aspecto social dos usos da linguagem por meio de atividades orais ou escritas”. E visamos, sobretudo, ao ouvir seus relatos, proporcionar-lhes um enfoque nas necessidades de aprendizagem, que lhes permitissem compreender e intervir na realidade.

Em um outro depoimento, um aluno pontuava que fazia parte de uma comunidade religiosa e que: “[...] levava a Bíblia aos cultos, mas apenas como um adorno [...]”. Segundo ele, “[...] abria o referido livro numa página qualquer para fingir que estava acompanhando a leitura dos versículos como os demais presentes no culto o faziam [...]”. Relatou que conseguir ler a Bíblia era uma das principais motivações para encarar o desafio, e que, embora soubesse das dificuldades, estava disposto a buscar.

Em relatos distintos, mas inseridos no mesmo contexto, percebe-se o desejo de pertencimento social. Adultos que não tiveram, cada um a seu modo, possibilidades de estudar e que viam a escola como algo distante. As falas dos alunos e seus desejos foram o ponto de partida. Tínhamos ainda mais certeza de que o projeto passaria, a partir daquele momento, a dar um novo sentido às suas vidas, principalmente, porque projetos de letramento devem sempre permitir que o aluno mostre o que já sabe e o que possui interesse em saber, ou seja, origina-se do "interesse real na vida dos alunos", para, somente depois, iniciar-se o trabalho educativo. Mesmo pensamento compartilhado por Kleiman (íbidem) quando defende que [...] a dificuldade do processo de ensino e aprendizagem da escrita reside, em parte, na ausência de funções relevantes, dentro do contexto de sala de aula, para os usos sociais da escrita [...]. E é verdade, pois, nos depoimentos, observamos que os alunos desejavam práticas que constituíssem o desenvolvimento individual e o de sua comunidade. Desejavam um projeto que levasse em consideração não um programa de conteúdos preestabelecidos, mas um programa que correspondesse às suas necessidades e interesses comuns.

A PRÁTICA

Os passos efetivamente didáticos do projeto tiveram início a partir do segundo encontro. É válido ressaltar que, desde o primeiro encontro, em novembro, até o fim do projeto, em janeiro de 2020, o material pedagógico utilizado foi basicamente o mesmo: lousa branca, pincéis, folhas de sulfite, lápis e caderno. A escolha do material levou em consideração o espaço destinado às aulas, uma área livre, o que não possibilitava grandes arroubos com tecnologia, por exemplo. Escolhemos, portanto, um acesso não tão distante do cotidiano dos alunos. A escolha deu-se

por entendermos que esse espaço guardava certa aproximação e representação de tornar visível o cotidiano dos sujeitos da EJA, com foco nas expectativas formativas docentes, nas políticas de currículo praticadas e na valorização da cultura e dos saberes dos sujeitos aprendizes. A metodologia, portanto, nessa perspectiva, ancora-se em um fundamento em que se faz relevante a manutenção da realidade do sujeito, permitindo que ele consiga inserir-se em seu contexto social e que possa, minimamente, ocupar algum lugar dentro dele. A figura 3 representa esses momentos. Um espaço ao ar livre, cadeiras e um pequeno quadro branco fixados em um cavalete no “terreiro/arraial” dos estudantes.



Figura 3 – dos materiais pedagógicos. Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Essa experiência de adotarmos uma postura etnográfica segue na direção de compreendermos que a escola sempre deve ser vista como espaço sociocultural, de troca de saberes, e de exercício de poderes. E o professor tem esse poder na mediação de definir novas formas de organização da escola, novas práticas pedagógicas e uma reorganização curricular capaz de considerar a cultural local, os saberes e os interesses dos estudantes, valorizando outros espaços e tempos de aprendizagem que permeiam com certo protagonismo o processo de ensino/aprendizagem na EJA.

Levando em conta depoimentos dos alunos, após diagnóstico realizado, e considerando o tamanho reduzido da turma, norteamos todas as atividades, resgatando palavras do contexto social ao qual eles pertenciam. Dessa forma, vocábulos comuns aos universos do campo, da cozinha, das religiões, entre outras referências, foram inseridos nas tarefas elaboradas. Saviani (2012) pontua que um movimento pedagógico que busque oferecer alternativas metodológicas

ao campo educacional, tendo como metodologia a prática social dos aprendentes, tem como ponto de partida e de chegada uma aprendizagem significativa.

Assim, encontro após encontro, mostrávamos a eles uma concepção de que uma letra seguida de outra possuía uma significação social. Essas aulas começaram a ganhar força e engajamento, eram “nomes que se davam a tudo”, conforme afirmou um deles: alimentos, pessoas, lugares, animais, sentimentos. Para toda a coisa, havia um nome que poderia ser escrito no papel e na compreensão. E, dessa forma, foi sendo construído um ambiente em que todos estiveram juntos e munidos unicamente na intenção de que o conhecimento brotasse nas aulas.

Nesse contexto, a primeira atividade foi elaborada, utilizando apenas três palavras do cotidiano deles e que possuíam estruturas simples: *feno, sela e cavalo*. Inicialmente, utilizamos o vocábulo *feno*, apresentando cada letra da palavra – a consoante **f** (fê), a vogal “e”, a consoante “n” (nê) e a vogal “o”. Através do exemplo *feno*, nota-se que a sequência alfabética - a, b, c, d, e, ..., não foi seguida. A fuga desse método padrão de aprendizado, fazia com que o aluno interagisse mais facilmente, pois se sentia à parte do modelo geralmente destinado às crianças.

Começamos, pois, com a consoante de “f”, que é a sexta letra do alfabeto e a vogal “e”, segunda letra das vogais, para que eles saíssem do contexto infantil do abc, do ponto de vista pedagógico, e estivessem situados em um contexto social mais próximo. Ao apresentar as letras, e propondo a união delas, para que formassem sílabas e das sílabas, por fim, as palavras, notamos, a partir dali, que sorrisos começavam a surgir, especialmente por terem começado a entender o processo de decodificação, e que se iniciava certa compreensão e interpretação do mundo. Koch e Elias (2017, p. 11) lembram que “o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”.

Desde a iniciação dos primeiros vocábulos, as vogais tiveram destaques especiais, pelo fato de estarem presentes na construção de basicamente todas as palavras da língua portuguesa. Observamos, na aplicação das vogais, a dificuldade que os alunos encontravam para realizar a distinção entre escrita e pronúncia, especialmente nas palavras terminadas em “e” e “o”. Os alunos decodificavam as palavras, mas, muitas vezes, não conseguiam relacioná-las a um significado. Assentavam a palavra conforme a sua pronúncia. O vocábulo *feno*, por exemplo, encaixou-se nessa contextualização, visto que os alunos tendiam escrevê-lo conforme o modo de fala da região e não como preconiza a língua padrão, ou seja, era comum que escrevessem a palavra conforme o vozeamento. Assim, *feno* tornava-se *fenu* [f'enu].

Os primeiros momentos da descoberta de uma inicial leitura marca o projeto, porque percebemos que o processo de letramento exige esses ambientes nostálgicos. Para esses alunos, não existem palavras fáceis ou difíceis, elas denotam sempre as mesmas dificuldades. E esta percepção é inerente à especificidade do professor que, dominando os elementos culturais a serem ensinados e as melhores formas de fazê-lo, deve organizar, sistematizar e propor métodos e percursos pedagógicos que contribuam para a compreensão do letramento dentro da realidade social do aluno. O que aconteceu consequentemente, quando da percepção de uma das alunas que jamais havia frequentado um banco escolar, ter decodificado as vogais “e” e “u” da palavra “feno”, e provocando-lhe, de imediato, surpresa e encantamento, quando da compreensão do pronome. Na sua timidez costumeira, apontou com o indicador para o seu peito, indagando, “eu?”. Duas letras que juntas formavam um vocábulo pequeno e, ao mesmo tempo, significativo: o e + u decodificados e compreendidos como *eu*, e que, diante da feição apresentada pela aluna, mostrava-nos uma mulher que se percebia significada naquele momento. Nesse sentido, Saviani (2012, p. 89) lembra que, em seu método, o valor do conhecimento histórico-cultural acumulado pelos aprendentes protagoniza o papel do professor.

Na palavra citada, a vogal “e” tinha som fechado, diferente da sua pronúncia isoladamente. Essa particularidade fez com que a aluna se surpreendesse, quando, enfim, conseguiu compreender o sentido para além da decodificação. Situações como essa aconteceram outras vezes nos primeiros momentos do projeto, em que os alunos, a princípio, não relacionavam a letra sugerida com o som que elas apresentavam nas palavras. Assim, passaram a perceber que a letra “o”, às vezes, tinha som de [“u”] no final das palavras, bem como a vogal “e” substituía o “i”, quando saía da fala para a escrita.

Além de *peixe* [p'ejfi], outros vocábulos estiveram na lista dos que causaram certa dificuldade na compreensão da leitura, em virtude da pronúncia distinta da fala. Escolhemos, por uma questão de grafia e sonorização, marcas importantes da regionalidade, utilizar no letramento as palavras: *peixe* [p'ejfi]; *leite* [l'ejtĩ]; *sapo* [s'apu] e *bolo* [b'olu].

Utilizamos livros, rótulos, folhetos, cartazes e outros gêneros textuais, como demonstrado, por exemplo, na figura 4 abaixo, com o intuito de facilitar o processo de ensino/aprendizagem e de uma melhor assimilação das palavras. Os vocábulos trabalhados, tanto na folha de sulfite, quanto na lousa, foram registrados em letra bastão, exceto quando da prática das assinaturas, situação em que se estimulou a escrita cursiva. Outra notação é a de que, durante o processo de letramento, os mais velhos, costumeiramente pronunciavam as

consoantes isoladamente da seguinte forma: *ffê, g/guê, j/ji, llê, m/mê*, o que fez com percebêssemos que o aspecto identitário cultural deveria ser minuciosamente respeitado. Observamos que, assim como defende Saviani (2012, p. 121), “a sua criatividade vai expressar-se na forma como eles assimilam essas relações do letramento e as transforma”.



Figura 4 – Atividade 1 aplicada com os alunos

Na aula seguinte, foi utilizada a técnica de troca de vogais e/ou consoantes para formação de vocábulos, bem como a mudança de posição entre as sílabas, ou o recorte destas em determinadas palavras, dando origem a vocábulos com sentidos diferentes dos originais. Nessa perspectiva de construção de novas palavras a partir da mistura de letras e/ou sílabas, foram trabalhados, por exemplo, os pares **sopa/sapo, mato/toma e pato/topa, carro/caro**, bem como recorte da palavra *cavala* dando origem a *vaca e calo*.

O processo de letramento em adultos é muito mais complexo do que o realizado com crianças, por exemplo. Nesse contexto, segundo matéria da Revista Superinteressante, Blog Literal (2017), aprender a ler depois de adulto altera o cérebro drasticamente. A mesma matéria diz que o aprendizado reorganiza o sistema no tálamo e no tronco cerebral e, para a autora da matéria, Pâmela Carbonari (2020), a leitura é uma atividade vital para o desenvolvimento do nosso cérebro. Assim, nesse processo de leitura e escrita, o projeto optou, desde o princípio, pelo caminho da paciência e do acolhimento, visando proporcionar aos alunos todas as possibilidades possíveis de aprendizagem e descoberta de um mundo novo dos letramentos, tornando-os um pouco mais independentes no convívio social, fazendo-os entender que a leitura é verdadeiramente condutora do indivíduo.

Tratava-se de adultos que não conheciam as letras e de outros que apenas as decodificavam. Cada um chegou até ali com a sua própria história, suas dificuldades de vida

sempre tão comuns às pessoas economicamente desfavorecidas; situavam-se margeados socialmente e em situação de abandono escolar; traziam, sobretudo, desânimos diários provocados também por trabalhos pesados, obrigações cotidianas. A nós cabia mostrá-los que o processo de autoestima seria recuperado e que um caminho de pertencimento social, através do letramento, seria possível. Paulo Freire (2020 [1975]) defendeu que a educação deve possibilitar ao homem seu processo de conscientização, sendo este um conceito central na teoria freiriana. A conscientização implica deixar um nível de consciência ingênua e construir um nível de consciência crítica a respeito das relações entre o ser humano e o mundo. Ao deparar-se com a realidade, o homem estabelece uma relação sujeito-objeto a partir da qual constrói seu conhecimento adquirido e expresso por uma linguagem.

Em uma terceira etapa, passamos do vocábulo para as frases curtas, ainda no contexto das suas realidades. Nessa fase, já observávamos que alguns alunos haviam progredido mais que outros no contexto do letramento. Ainda assim, propusemos atividades que envolvessem a todos e buscávamos atender às necessidades de cada um, independente do aparente avanço. Enquanto uns já se adiantavam quanto à leitura de enunciados, outros necessitavam de um passo mais curto, um retorno aos vocábulos mais simples, um recomeço necessário e proveitoso. Dessa forma, intercalamos atividades, trabalhando apenas os vocábulos individualmente e as frases de efeitos mais simplificados. A resolução das atividades era realizada em conjunto, ou seja, o grupo 1, do letramento, e o grupo 2, dos que sabiam ler, mas sem a compreensão do letramento, dialogavam com os professores, dividindo espaço e tempo. Em um primeiro momento, colaborávamos de forma mais clara, fazendo com que os alunos, ao compreenderem a tarefa proposta, fossem, aos poucos, inserindo as suas respostas. Em um segundo momento, percebíamos que, por mais simples que fosse a atividade, cada um tinha o seu próprio tempo e maneira de encontrar suas respostas e visões.



Figura 5 – Resolução das atividades

Com o desenvolvimento do projeto, porém, ficou notório que o grande diferencial estava no envolvimento pessoal de cada um. Enquanto alguns encontravam, nas suas descobertas, mais motivação para continuar, outros claramente permaneciam por motivações externas, como, por exemplo, atender à solicitação da empregadora e, assim, buscando indiretamente a garantia do emprego. Notava-se que, em relação à segunda situação citada, o que importava era o desejo do empregador de que seus trabalhadores se dedicassem às aulas para, posteriormente, ingressarem na escola.

Ainda que percebêssemos essas diferenças na caminhada de cada aluno, seguíamos envolvendo a todos, com o propósito de que o letramento lhes proporcionasse amplitude acerca do conhecimento de mundo, a partir dos seus próprios olhos, sem a necessidade de que outros o guiassem e desvendassem esse mundo por eles.

Outro momento importante do projeto foi a inserção de leitura de textos também no cotidiano das aulas. Nesse momento, pudemos perceber duas situações distintas: a princípio, introduzimos a leitura de gêneros textuais, na parte final das aulas, tais como poemas e crônicas. O resultado não foi satisfatório, visto que eles pouco se atentavam à assimilação do que estava sendo lido. Ainda nesse contexto, percebemos que, quando o texto ultrapassava um certo limite de tempo, a dispersão dava-se de forma ainda mais acentuada. Eles não estavam habituados a serem espectadores de produções literárias, tampouco de serem eles os leitores. Dessa forma, passamos a inserir leituras mais dinâmicas, com enfoque nos trechos que tivessem relação mais aproximada com a realidade dos alunos e provocassem neles alguma reflexão. A exemplo disso,

citamos, a seguir, um excerto da crônica *A Boiada e o Seresteiro – A Viagem*, do livro *Pés de Sonho*, da autora alagoana Milene Lima:

[...] No caminho a paisagem era agradável. A chuva dos dias passados espalhou o verde em tons variados pelos pastos e lá no alto dos morros as boiadas branquinhas ganhavam destaque no colorido cheio de vida. Deviam estar contentes os bois, porque pasto seco é indigesto demais, além de lhes tirar o seu único afazer diário: curvar-se de encontro ao capim e mastigar, mastigar e depois mastigar mais um pouco. Aprecio observá-los ali, dependurados no terreno íngreme, mais parecendo peças sem vida de uma imensa maquete. Mergulhei numa instantânea e vã filosofia a fim de tentar imaginar o que pensavam os bois, porque pareciam tão taciturnos e concluí com a absoluta falta de certeza que talvez eles soubessem o quanto efêmera era a sua existência (LIMA, 2016, p. 41-42).

Aceitamos o desafio de prosseguir na tentativa de inserir nas aulas a leitura de textos para estimulá-los a ouvir e, quem sabe, despertar neles o interesse pela literatura. Mas, levar por levar, por mais rico que fosse o texto, de nada adiantaria. Então, o que poderia ser feito no sentido da inserção textual como prática efetiva nas aulas? De que forma mostrar que valeriam a pena uns minutos atentos ao que estava sendo lido, apesar da exaustão do trabalho diário, se aquilo supostamente não lhes acrescentaria nenhum aprendizado prático? Como provocá-los à reflexão acerca de como os textos podem nos conduzir ao conhecimento e crescimento?

A solução foi a construção de textos inspirados na vivência do haras e nas histórias relatadas pelos alunos. Nesse contexto, podemos citar a feitura de crônicas, poemas e cordéis compostos pelos autores deste artigo e trabalhados em aula. A exemplo, um cordel sob o título de *As Horas da Vida*, inspirado no relato de um aluno. Na ocasião, contou-nos que tinha um relógio no pulso, quando casualmente encontrou um transeunte pela rua, e este lhe perguntou as horas, quando “corou” de constrangimento, por não saber interpretar o que diziam os ponteiros. Disse que havia dado uma desculpa ao homem e, naquele momento, decidiu: “[...] **depois daquela vergonha que eu passei, jurei que ia aprender as horas do relógio [...]**”. A leitura do poema em questão foi feita de forma interpretativa pelo professor Inacio, que fez uso de voz com entonação matuta, mesclando entre o efeito dramático e divertido, o que chamou bastante a atenção dos presentes, principalmente por tratar-se de uma produção textual baseada na história de um deles. Esses relatos fortalecem, cada vez mais, a proposta inicial do projeto, ou seja, através do processo de letramento, fortalecer ações culturais que aprofundem, em nossos alunos, sua origem e ressignificação social, buscando um entendimento que os mobilize ao senso de pertencimento sob uma perspectiva emancipatória.

Ainda a respeito da produção textual fundamentada no cotidiano dos encontros, citamos uma aula realizada no formato de roda de conversa, cujo objetivo foi a produção coletiva de textos. Todos os presentes participaram do momento que consistia em partir de um ponto que serviria como cenário para a futura história, e cada um daria continuidade da forma que quisesse.

Um dos alunos lançou um parque de vaquejada como cenário – um importante aspecto cultural e identitário –, e os outros foram acrescentando fatos fictícios e reais, vividos por eles mesmos como personagens. O céu estrelado; a cantoria sertaneja; as moças que prometeram dançar com os rapazes, mas só queriam ter quem lhes pagasse as entradas; o inusitado encontro do amigo com a mulher que, na verdade, se chamava Joãozinho. Foram horas em que a criatividade aflorou, proporcionando a todos muita diversão.

Obtivemos material suficiente para, na aula seguinte, voltarmos com um cordel que foi declamado pelo professor, na sua costureira dramaticidade e humor, encarnando o seu personagem matuto. A declamação foi iniciada sem que disséssemos a eles do que se tratava, mas, aos poucos, as expressões de surpresa deram o tom, e eles perceberam que se tratava da história inventada na aula anterior, agora recontada em versos e com o título de *Pra Minha Garota Num Vô Contá*. O mais marcante desse momento foi percebê-los contentes por terem os nomes citados nos versos, mas, sobretudo, assimilarem que o cordel criado, a partir de suas experiências, não teria existido sem a participação criativa, bem humorada e “resenheira” – significação nordestina para “resenha” – de cada um.

Após a declamação e a discussão acerca do cordel, propusemos que os alunos do grupo 1, os analfabetos, procurassem descobrir, nos textos, os seus nomes, bem como palavras que já haviam sido trabalhadas em aulas anteriores. Para os do grupo 2, discutiu-se basicamente o significado de palavras e expressões que, embora populares em outras épocas, não fizessem parte dos seus vocabulários, tais como: **breu**, “**rabo de ôi**”, **formosa**, **faceira** e **enfizada**.

Durante todo o percurso do projeto, foi possível diagnosticar, além do envolvimento nos encontros, o comprometimento de cada um que se refletia, inclusive, no atendimento às nossas solicitações de que não perdessem a oportunidade de sorver a leitura onde quer que estivessem. Orientávamos que tentassem desvendar rótulos, legendas na televisão, *outdoors* pela cidade e qualquer outra possibilidade em que as palavras aparecessem casualmente para eles, pois era uma forma de ajudarem-se no processo de construção do conhecimento.

A tabela abaixo reflete esse comprometimento e seus consequentes resultados, que, muito além de finalizar uma atividade com êxito, traz a alegria nos resultados alcançados.

Escolhemos dois alunos para mostrar os resultados alcançados durante o período de realização do projeto, identificados como aluno A e aluno B. Conseguimos traçar um panorama que nos permite dizer que o processo de letramento tem um protagonismo nesse processo de ensino/aprendizagem:

SITUAÇÃO	ALUNO A	ALUNO B
Idade	43 anos	25 anos
Antes do projeto	Analfabeto.	Pelo menos 7 anos ausente da escola, tendo sido evadido no 8º Ano do Ensino Fundamental.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Assinar o próprio nome; Fazer exame para CNH; 	<ul style="list-style-type: none"> Sem objetivos; Frequência se dava por solicitação da empregadora, mas passou a gostar.
Percurso	<ul style="list-style-type: none"> Excelente desempenho; Dedicação; 	<ul style="list-style-type: none"> Pouco participativo; Realização de algumas tarefas em que demonstrava bom potencial.
Ao fim do projeto	<p>Realizando curtas leitura (frases, estrofes de poemas etc.);</p> <ul style="list-style-type: none"> Matriculado na 2ª Etapa da EJA, assinando a própria matrícula; 	<ul style="list-style-type: none"> Matriculado na 5ª Etapa da EJA, após insistência da empregadora.
Após fim da I Etapa EJA/2020	Motivado apesar dos obstáculos (assimilação das letras cursivas, por exemplo).	Evadiu-se após a primeira semana de aulas.

Tabela 1 – dados estatísticos realizados pelos autores da pesquisa.

PARA FIM DE CONVERSA

O Projeto Galopear visou, desde o primeiro momento, a despertar nos indivíduos/alunos a reflexão acerca do conhecimento de mundo pela sua própria ótica e jamais pretendeu classificar os alunos num *ranking* de rendimento. Por isso as avaliações eram realizadas à medida em que as aulas aconteciam, com o intuito de diagnosticar quando seria necessário recuar ou quando era possível avançar.

O projeto objetivou, com o letramento, o envolvimento de seus partícipes na cultura local, colaborar para que os alunos se percebessem nos bancos escolares como pertencentes sociais. Buscamos aqueles que estavam há anos ausentes a iniciar uma vida escolar. Delinear, brevemente, o fato de que a questão tão difundida no meio da educação acerca do processo de letramento na EJA é muito mais complexa do que pode parecer, à primeira vista, tanto aos alunos quanto aos professores. O objetivo do trabalho, salvaguardadas as limitações inerentes ao escopo de uma pesquisa, foi destacar que a escolha metodológica implica conhecer as bases que estão ancorando esses métodos e que, em última medida, os profissionais devem saber posicionar-se, enfim, em qual lugar teórico, filosófico e epistemológico eles se encontram, enquanto cientistas e enquanto professores.

Fizemos, portanto, um processo de avaliação formativa, analisando cada palavra aprendida, questionando-nos sobre que direção seguir, para colaborar com aqueles que sentiam mais dificuldades. A intenção maior era provocar em todos os participantes que o conhecimento poderia vir em um galope prazeroso, em trote manso, harmonizando com o ambiente no qual as aulas foram desenvolvidas. Buscávamos, o tempo todo, envolver aquele mundo na ótica da leitura e, por consequência, do conhecimento.

O nosso aprendizado, nos meses em que se deu o projeto, foi descobrir o valor de tocar o ser humano, seja qual for a atividade. Convivemos com pessoas igualadas nas suas condições sociais, com histórias de vida parecidas, sendo que cada um com a sua vivência, suas particularidades e tempo de aprendizado. Procuramos respeitar essas particularidades e individualidades. Esse respeito ao ser humano, a cumplicidade horizontal entre alunos e professores, fizeram com que o objetivo primário fosse atingido, quando houve, por exemplo, a realização de matrículas de alunos que participaram em nosso projeto na Educação Para Jovens e Adultos da Escola de Ensino Fundamental Domingos Lopes da Silva, em Arapiraca, AL, como retratada na figura 6 abaixo.



Figura 6 – Analfabeto no início do projeto, aluno assina matrícula para ano letivo de 2020.

Fica a observação de que os Projetos de Letramento, como exemplificado, dão-se mediante uma teoria pedagógica vinculada ao “aprender a aprender”, em que os métodos colocam-se em relação de centralidade, em relação ao conteúdo aprendido, em que o fato de o aluno desenvolver modos de aprendizado torna-se mais significativo do que de fato “aprender algum conhecimento”. Objetivávamos também que o processo de aprendizagem fizesse sentido para os estudantes, para que, entendendo a forma como seu aprendizado dava-se, ele pudesse ir em busca de outros conhecimentos. Propusemos uma metodologia que posicionasse o professor apenas como um facilitador da atividade educativa.

Assim, entendemos que a implementação de um projeto de letramento depende de um professor que, mais do que saber conteúdos, sabe como identificar os interesses dos alunos, onde e como procurar dados e informações relevantes para as metas do projeto e como orientar o trabalho dos alunos coletivamente. E agindo assim, por fim, testemunhamos um projeto de letramento que reaviveu esperanças e trouxe, em certa medida, o resgate da autoestima através das letras.

REFERÊNCIAS:

CARBONARI, Pâmela. **Aprender a ler depois de adulto altera o cérebro drasticamente.** Super Interessante. Disponível em: <https://super.abril.com.br/blog/literal/aprender-a-ler-depois-de-adulto-altera-o-cerebrodrasticamente> > Acesso em: 25 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 19ª ed. 2002 [1975].

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Conheça o Brasil** – População, Educação. Disponível: em <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

KLEIMAN, A. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2ª ed. 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 3ª ed. 2017.

LIMA, Milene. **Pés de Sonho**: crônicas sobre as danças, os gestos e as lembranças aninhadas no colo poético do cotidiano. Arapiraca: Instituto memória, 1ª ed. 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012[1983].

VIARA, Mário E. **Noções de Transcrição Fonética**. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4283285/mod_resource/content/1/2018%20-%20coment%C3%A1rios%20-%20C3%A0%20lista%20de%20palavras%20para%20transcri%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 29 abr. 2020.

ANÁLISE DE ELEMENTOS GRAMATICAIS PRESENTES NAS ESTRUTURAS SINTÁTICAS DOS SINAIS CASEIROS

Leticia Campos de Santana

Discente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, Bahia, Brasil.

Charles Lary Marques Ferraz

Mestrado de inclusão e diversidade na Universidade Federal Fluminense- UFF/RJ. Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, Bahia, Brasil.

RESUMO: Este artigo baseia-se em uma pesquisa com um indivíduo surdo e alguns familiares para identificar elementos presentes no diálogo que são essenciais na comunicação e nas línguas reconhecidas oficialmente. A compreensão da comunicação é um dos fatores discutidos, pois para entender as propriedades de uma língua é necessário entender a necessidade pela qual o ser humano torna-se uma espécie comunicativa. É por meio da compreensão de como é organizada uma língua e da sua forma mais recorrente na estrutura sintática que se torna possível entender os elementos que as compõem e, dessa forma, analisar a presença desses itens no diálogo com o surdo. Então, o objetivo deste artigo é demonstrar a presença dos itens que compõem a estrutura frasal, as expressões faciais não manuais gramaticais e afetivas e a presença dos sinais dêiticos em diálogos entre um surdo e seus familiares.

PALAVRAS-CHAVE: Língua de Sinais. Surdo. Elementos frasal.

ABSTRACT: This article is based on a survey with a deaf individual and some of his family members to identify elements in their discourse that are essential in communication and in officially-recognized languages. Understanding communication is one of the questions discussed here because to understand the properties of a language it is necessary to understand the needs that lead human beings to become a communicative species. It is through the understanding of how a language is organized and of its most recurrent forms in the syntactic structure that it becomes possible to understand the elements that compose it, and hence, analyze them in the deaf person's discourse. The purpose of this article, thus, is to highlight the presence of the elements that make up the phrasal structure and non-manual grammatical and affective facial activity as well as the presence of deictic signs in conversations between a deaf person and his family.

KEYWORDS: Sign language. Deaf. Phrasal elements.

INTRODUÇÃO

A linguagem possui um sentido amplo, sendo considerada qualquer forma de comunicação que é usada como meio de expressão. A linguagem pode se expressar por meio de uma peça teatral, de um poema, de cartas, do corpo, o que é chamado de “linguagem corporal”, entre outras formas. A linguagem é uma “habilidade” própria do ser humano e a língua é um meio de comunicação usado pelas pessoas para compartilhar informações que possui uma estrutura gramatical (MARTELOTTA, 2011). De acordo com Moraes (2013, p. 14), “em linguística, a palavra ‘língua’ adquire um sentido específico, o qual se refere a uma manifestação da faculdade da linguagem, a um conjunto de sinais que obedecem a regras específicas que tornarão possível a produção de um número infinito de sentenças.”. Logo, é possível estabelecer uma comunicação com propriedades estruturais, a qual apenas os seres humanos possuem.

Diferentemente dos outros seres vivos, os seres humanos possuem a capacidade de pensar; logo, é um ser que possui racionalidade. Sua capacidade racional se expressa no uso da língua, que “[...] é um sistema padronizado de sinais/sons arbitrários, caracterizados pela estrutura dependente, pela criatividade, pelo deslocamento, pela dualidade e pela transmissão cultural.” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 28). A língua possibilita a interação entre seres da mesma espécie e a transmissão da história humana, pois as conquistas realizadas são passadas de geração em geração. Portanto, a língua vai se constituindo em um processo histórico e “como é produto de fatores históricos, o tempo se encarrega de alterar os signos linguísticos.” (PARREIRA, 2017, p. 1031). Língua é uma habilidade que possui estrutura e, de acordo com o que Saussure discorre em suas concepções, ela é um sistema de signos que possui uma organização e contém duas facetas: uma é o significante (imagem acústica) e a outra o significado (o conceito). Significante e significado são duas vertentes inseparáveis, pois uma completa a outra (MARTELOTTA, 2008). O meio no qual convive o indivíduo influencia na forma como se dirige, significativa e linguisticamente, ao mundo.

Já os pensamentos do linguista Chomsky constatarem que a língua é uma competência própria do ser humano, uma capacidade inata que todos os falantes possuem. Com isso, o linguista considera que “[...] o pensamento humano apresenta uma espécie de organização interna e universal, que, pelo menos em sua essência, pouco tem a ver com questões de caráter sociocultural.” (MARTELOTTA, 2011, p. 18). Partindo dessa concepção de Chomsky, o

indivíduo nasce com essa capacidade imersa na mente, ou seja, é uma habilidade cuja “competência é o conhecimento que o falante tem da gramática e o desempenho é o uso que ele faz desse conhecimento.” (PARREIRA, 2017, p. 1042). Logo, o ser humano possui capacidade de diferir uma sentença gramatical de uma agramatical. Trata-se de uma propriedade pertencente a todos os seres humanos em estado de consciência/lucidez plena.

Então, este artigo buscou responder à seguinte questão: existe estrutura sintática nos sinais caseiros? Essa análise foi feita por meio da identificação de expressões não manuais afetivas, expressões não manuais gramaticais e sinais dêiticos em um diálogo entre um surdo e seus familiares. A proposta foi evidenciar a possibilidade de considerar sinais caseiros como uma língua que possui propriedades, assim como uma língua oficial.

Diante disso, o presente trabalho baseou-se nos seguintes autores: Quadros e Karnopp (2004), Leal (2013), Pêgo (2013), Souza (2013); Gesser (2009); Alvares e Lopondo (2012). A partir desses autores, este artigo abordará uma discussão sobre a estrutura da língua, a importância da comunicação, as organizações sintáticas e a história de como a língua de sinais foi estudada e considerada língua. Com isso, será possível compreender o foco deste trabalho: os sinais caseiros.

SINAIS CASEIROS: UM MECANISMO DE COMUNICAÇÃO

Durante muito tempo, os surdos foram postos à margem da sociedade por não possuírem estímulos auditivos, pois a fala era usada pelos grupos como sinônimo de inteligência. Logo, quem não a possuísse estaria fora do padrão imposto pela sociedade. O filósofo Aristóteles (384-322 a.c) dispõe a concepção de que se o indivíduo não possui linguagem não pode pensar. Além desse fato, historicamente, os surdos passaram por muitos percalços; sofreram exclusão social, muitos foram mortos e jogados de cima de penhascos, foram queimados em fogueiras, abandonados em florestas, condenados a viver trabalhando de forma escrava, entre outras coisas a que eram submetidos (SANTOS, 2017). Não tinham nenhum direito na sociedade em que viviam.

Só a partir do século XV que alguns surdos começaram a serem ensinados, por meio do método oral, acompanhado da escrita e também do uso de alguns sinais. Um dos primeiros precursores desse processo foi Pedro Ponce de Leon, monge que ensinou surdos filhos de

nobres, contudo o ensino não se dava por intermédio da língua de sinais (SANTOS, 2017). Na idade moderna, o cenário mudou, pois os surdos passaram a ter um ensino que não tinha o oralismo como fonte única de aprendizagem; começaram a ganhar uma nova concepção e já não estavam sendo vistos como incapazes de possuírem conhecimento. E com Abade Charles Michel de L'Épée é apresentada uma concepção diferente do ensino para surdo da língua francesa, pois ele utiliza-se de um justifica em que por meio de uma linguagem de sinais e gestos seria mais fácil a aprendizagem (BERNARAB, OLIVEIRA, 2007). Portanto, L'Épée percebeu que, por meio dos gestos, os surdos conseguiam se desenvolver mais intelectualmente. Ele foi um dos maiores educadores de surdos, devido a seus métodos e à sua dedicação. Sua carreira tornou-se vigorosa, após ver duas irmãs gêmeas surdas se comunicando por meio de “gestos”, o que motivou os seus estudos.

Em conformidade ao que Gesser (2009) discute, compreende-se que gestos não é uma língua, mas que esta sincronização com ela, ou seja, acompanhado a fala. Portanto, entende-se que os gestos não possuem um sistema linguístico, porque sua função é demonstrar códigos de sua própria língua. Entretanto, os gestos contribuem para a comunicação e são usados no ato como um elemento expressivo. Segundo Santos (2017, p. 36), “embora os surdos na comunicação com o outro utilize de gestos, não podemos limitar sua comunicação apenas em gestos descaracterizando suas sinalizações”. A comunicação por Sinais Caseiros não se limita então apenas a gestos, pois, partindo dessa concepção e voltando ao diálogo entre as irmãs surdas analisado por L'ÉPÉE, os gestos podem ser entendidos como uma língua criada para estabelecer uma comunicação, a qual possui propriedades linguísticas, já que há compreensão entre os interlocutores. Nesse caso, essa comunicação não se apresenta de forma assistemática, pois “os sinais caseiros fazem parte da linguagem, podendo se constituir em uma língua, por apresentar um sistema de representações abstratas comunicativas” (ADRIANO, 2010, p. 33). Quando se coloca uma forma de comunicação na categoria de língua significa que esta possui uma estrutura capaz de expressar qualquer coisa.

O meio familiar é o local em que surgiu essa forma de comunicação por meio de sinais caseiros. Diante disso, Sousa (2011, p. 21) retrata que:

A família é o primeiro e o principal contato entre a criança e o mundo ouvinte no qual irá se desenvolver, dessa forma, a interação com a criança necessita ser realizada dentro de um contexto familiar propício e estimulador para o desenvolvimento das suas habilidades de comunicação e linguagem

A comunicação e a linguagem são necessárias para a compreensão do mundo e das coisas ao seu redor. Entretanto, “o surdo, ao ser privado da comunicação e da educação, era privado também do desenvolvimento intelectual e social.” (MORAES, 2013, p. 12). Apesar disso, por sua condição humana e, conseqüentemente, pela necessidade de interação entre os indivíduos que são seres sociais, os Sinais Caseiros podem ser compreendidos como uma forma de comunicação criada pelos surdos com o intuito de compartilhar informações. Souza e Segala (2009, p. 27):

“também acreditam no aspecto evolutivo das “Línguas de Sinais Emergentes”. Ao discutirem, mencionam que a maior parte das línguas de sinais “[...] nasceu do contato entre duas ou mais línguas ou de uma língua e sistema de sinais caseiros (Línguas de Sinais Primárias) num processo de pidgin seguido de crioulização.”

O sinal caseiro, dessa forma, não pode ser restringido a uma comunicação artificial, mas processual, assim como as várias línguas que surgiram por meio do contato com outras línguas. Concernente a isso, Gesser (2009, p. 12) denota que “consideram-se “artificiais” as línguas constituídas por um grupo de indivíduos com algum propósito específico”. Portanto, não se classificam os sinais caseiros como artificiais, mas como um sistema de signos primários que possibilitaram estudos e investigações ao longo do tempo, permitindo uma nova visão da sociedade sobre o surdo.

Levanto em pauta a questão que, antes do reconhecimento e da oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), os surdos mantinham contato com seus familiares por meio de uma “língua” criada em casa para expressar os desejos, as emoções, as perguntas e para entender as coisas do mundo. “São as maneiras únicas, os modos de fazer gestos ou de sinalizar de cada indivíduo que são usados na família, em casa – daí a denominação ‘sinais caseiros’” (MATOS, 2016, p. 127). É nessa perspectiva que Sinais Caseiros podem ser considerados uma língua que, ainda que estigmatizada, deu origem à Língua de Sinais. Qualquer língua, de modo geral, não se constitui de forma homogênea, mas sim de forma heterogênea.

Assim, esta pesquisa está em equivalência com as análises dos autores dessa seção, os quais dispõem que os sinais caseiros não se definem unicamente com gestos, mas como um sistema linguístico que pode ser considerado a base de estudos e análises linguísticas para o surgimento de uma língua oficial e reconhecida para os surdos, a Língua de Sinais, por

possuírem característica viso-espacial e estarem na mesma moralidade linguística (ADRIANO, 2010).

ORGANIZAÇÃO SINTÁTICA PRESENTE NA LÍNGUA DE SINAIS E NA LIBRAS: SINAIS CASEIROS COMO UM EMBRIÃO LINGUÍSTICO PARA A LÍNGUA VISO-ESPACIAL

Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 30), “[...] uma língua natural é uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstracto de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases”. Uma língua possui as propriedades necessárias que permitem ao sujeito se comunicar com outros, expressando seus pensamentos, seus saberes, suas experiências, suas perguntas, além de transmitir ideias. Para que todo esse sistema de comunicação seja possível é preciso uma estrutura que torne os enunciados compreensíveis.

Em conformidade com isso, o reconhecimento linguístico da Língua de Sinais concretiza-se com o pesquisador linguista Willian Stokoe, em 1960, que, por meio dos seus estudos, demonstra a existência de parâmetros que, a partir de suas unidades mínimas, formam uma unidade complexa. Suas ideias estão publicadas no livro *Sign Language Structure* (1960), no qual Stokoe apresenta alguns argumentos na descrição da estrutura da Língua de Sinais Americana (ASL) como uma língua natural como qualquer outra. (SOUZA, 2013, p. 41-42). Por meio desses parâmetros que foram estudados e estabelecidos no nível fonológico e morfológico, Stokoe (1960) possibilitou e comprovou que os surdos poderiam se comunicar não unicamente através da fala, mas por um sistema linguístico próprio que possui propriedades que possibilitam a transição de pensamentos concretos e abstrato, a língua de sinais.

Conforme Gesser (2009), os três parâmetros inicialmente estabelecidos na ASL por Stokoe (1960) foram Configuração de mão (CM), Locação (L) e Movimento (M). No entanto, pesquisadores posteriores identificaram que só esses parâmetros não eram suficientes e, após análises, constatou-se a essencialidade de mais dois: a Orientação da Palma da Mão (O) e as Expressões não-manuais (ENM), tornando assim possível estabelecer estruturas sintáticas. Nessa linha de pensamentos, Gesser (2009, p. 27) discorre que “linguisticamente, pode-se afirmar que a língua de sinais é língua porque apresenta características presentes em outras línguas naturais e, essencialmente, porque é humana.”

Os estudiosos comprovaram que existem várias formas de organização, mas, segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 133-134), “Greenderg observou que, mesmo havendo variação, cada língua elege uma ordenação de palavras como a dominante. De acordo com suas investigações, a ordem dominante sempre será SOV, SVO ou VSO”. Existe então uma estruturação que se constitui de sentenças não fixas, sobre a qual Gesser (2009, p. 27) explica que “A flexibilidade se refere à mobilidade visível nos diversos usos de uma língua.” Isso implica mudanças, pela possibilidade de flexibilidade na organização das frases. Sobre isso, segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 139) “[...] Felipe (1989) e Ferreira Brito (1995). [...] observaram que há várias possibilidades de ordenação das palavras nas sentenças, mas que, apesar dessa flexibilidade, parece haver uma ordenação mais básica que as demais Sujeito-Verbo-Objeto.”

Em relação às ordens das frases, apesar de ser mais recorrente na sua estrutura básica a SVO, existem outras possibilidades a partir dessa organização, presentes na Libras assim como na ASL. Uma marca recorrente nas estruturas da Língua de Sinais é não possuir preposição, conjunções e de verbos de ligação, ou seja, há uma ausência dessas especificidades presente nas línguas orais (QUADROS; KARNOPP, 2004). Esse é um dos fatores que distingue a Língua de Sinais das línguas orais, mas que não a classifica como uma língua menos estruturada; apenas diferente, assim como as diferenças existentes entre as línguas orais de diferentes culturas.

Mediante as comprovações das pesquisas desenvolvidas por Stokoe (1960), pesquisador que apresentou os constituintes necessários de uma língua e as estruturas que permitem a Língua de Sinais ser classificada como uma língua, pode-se afirmar a existência de gramática que obedece a regras “fonológicas, morfológicas e sintáticas, além de satisfazer, tanto quanto se sabe, a muitos dos chamados ‘universais linguísticos’” (MORAES, 2013, p. 14). Ampliou-se a partir desses estudos o entendimento sobre a língua viso-espacial e, para isso, foi preciso compreender que, “como em qualquer outra língua, é necessário, além da aquisição do vocabulário, saber organizar os sinais dentro de sentenças.” (COTOVICZ; STEIECHEN; ANTOSZCZYSZEN, 2008, p. 18). Considerando isso, para se fazer uma análise de como a língua de sinais está constituída sistematicamente, requer-se um olhar viso-espacial, já que os surdos usam as mãos e os olhos como forma de comunicação.

Apesar de as pesquisas realizadas por pesquisadores sobre a ASL terem direcionado um novo olhar para Língua de Sinais, no Brasil a Língua Brasileira de Sinais só foi reconhecida como uma língua e um meio de expressão dos surdos em 2002, por meio da Lei nº 10.436/2002.

Assim como as estruturas presentes na ASL, segundo Souza (2013, p. 45), “no Brasil, os trabalhos de Ferreira Brito (1995) apontaram a existência dos mesmos cinco parâmetros para a Libras. Esses parâmetros, portanto, se referem a uma teorização do ponto de vista descritivo da manifestação material das línguas de sinais”. Nas línguas de sinais, as unidades mínimas que constituem os parâmetros não possuem significados sozinhos; realizam-se em conjunto. De acordo com Quadros e Karnopp (2004), os parâmetros são: Configuração de Mão, Movimento, Locação, Orientação da mão e Expressões não-manuais.

Com isso, é impossível falar da organização sem abordar alguns elementos que são importantes no ato comunicativo por essa língua visual. Portanto, nos tópicos que se seguem, será discutida a função de sinais dêiticos, das expressões não manuais afetivas e gramaticais.

A DÊIXES NO ENUNCIADO

Um fator importante presente na comunicação de indivíduos surdos é a função dêixis, que, no ramo da linguística, é entendida como uma função que demarca “espaço-tempo”. Sobre isso, Alvares e Lopondo (2012, p. 101) citam que:

Karl Bühler (1967) [...] Para o estudioso, a dêixis é um acontecimento verbal que concretiza no ato da fala o gesto de indigitar um objeto, uma direção, ou faz referência a um acontecimento ocorrido em determinado tempo, ou que foi ou será mencionado pelo falante. (ALVARES; LOPONDO, 2012, p. 101).

A palavra dêixis, de acordo com o que é apresentado por Quadros e Karnopp (2004, p. 112), tem origem no “grego e significa ‘apontar’ ou ‘indicar’.” Então, a função do dêixis é a apontação utilizada no espaço à frente do enunciador, que vai utilizar-se de locais distintos para se referir a determinadas indicações na sua fala para demarcar os referentes aos quais está citando (QUADROS; KARNOPP, 2004). Existem diversas possibilidades de estabelecer pontos de referentes no espaço, os quais podem estar presentes ou não no momento do enunciado. “Para os referentes presentes, a apontação é feita à frente do sinalizador e direcionada para a posição real do referente. No caso de referentes não-presentes, estabelecem-se pontos arbitrário no espaço.” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 114). Por meio do uso de

sinais, classificadores, direção dos olhos e posição do corpo, é possível também estabelecer os referentes pontos no espaço.

“Como parâmetro para a classificação da dêixis, Ciulla (2008), Cavalcante (2011), dentre outros estudiosos [...] os dêiticos caracterizados quanto à ostensão estariam relacionados à própria significação gramatical, neste caso: os de pessoa, de lugar, de tempo e da memória.” (LEAL, 2013, p. 10).

Os dêixis de pessoa são usados na referência de pessoas específicas ou de forma pronominais. O dêixis de lugar possibilita estabelecer o lugar no espaço realizado pelo enunciador. Dêiticos de tempo permitem a identificação da temporalidade em que o enunciador está situado no enunciado, mas “quando diz *na véspera de* (o que poderia no contexto significar o mesmo momento passado, o ontem) não será dêitico e, sim, anafórico, pois deverá haver, mesmo que implicitamente, uma referência anterior.” (LEAL, 2013, p. 10). O dêitico de memória é um compartilhamento do conhecimento de uma memória entre duas pessoas (LEAL, 2013).

EXPRESSÕES NÃO-MANUAIS AFETIVAS

Tanto quanto os sinais dêiticos, as expressões não-manuais são um elemento importante, pois quando ocorre a sinalização não se olha apenas para a mão do sinalizador, mas também para as expressões que estão sendo realizadas pelo interlocutor, com o objetivo de entender o que se quer dizer. Caminhando nessa linha, é interessante analisar o uso constante de expressões que são feitas pelas pessoas. Por exemplo, quando estão felizes demonstram a felicidade estampada no rosto; quando tristes a expressão fica mais explícita ainda; se cansadas, o rosto é o primeiro a denunciar; se assustadas é impossível não perceber; quando sonolentas, as expressões não deixam mentir. Logo, as expressões faciais estão presentes em todas as situações.

Como um dos fatores decisivos para as constituições de sentenças, divide-se as expressões em duas vertentes: “as expressões faciais: transmissão de informações no nível afetivo ou mensagem pragmática; e a função gramatical.” (PÊGO, 2013, p. 41). Significa que as propriedades contidas nas expressões não manuais, de acordo a Cotoviez; Steiechen; Antoszczyszen (2008, p. 22), possuem valor sintático e:

“[...] associados com o uso de marcadores não manuais (MNM)⁹, que envolvem movimentos da face, olhos, sobrancelha, cabeça e tronco (STREIECHEN, 2013), permitem que toda e qualquer ideia seja transmitida e/ou recebida por meio da Libras – tanto conceitos concretos quanto abstratos.”

Com isso, todo o movimento que envolve o corpo ou as expressões não manuais no momento da sinalização possui valor significativo.

Em síntese, Pêgo (2013) discute que as expressões afetivas existem independentemente das condutas linguísticas, “pois as emoções são expressas pelo olhar, postura, gestos.” (PÊGO, 2013, p. 44). Os sinais afetivos, segundo os pensamentos de Quadros; Pizzio; Rezende (2008), ocorrem de forma a demonstrar a reação do indivíduo frente a uma situação que está sendo “comunicada”, gerando um sentimento visível por meio das expressões do sujeito, como, por exemplo, sentimento de felicidade, angústia, espanto, medo, etc.

EXPRESSÕES NÃO MANUAIS GRAMATICAIS

Além das expressões não manuais afetivas necessárias à comunicação, há também as expressões não manuais gramaticais que, de acordo com Quadros e Karnopp (2004), são componentes necessários aos sinais manuais que compõem uma estrutura fundamental durante a comunicação na língua visual-espacial. As expressões não manuais gramaticais são constituídas pela ação das seguintes propriedades, como retrata Quadro e Karnopp (2004): todos os músculos do rosto, o olho, a bochecha, os lábios, as sobrancelhas, a língua, os movimentos executados pela cabeça, o rosto e a cabeça em movimentos conjuntos e o tronco. Logo, compreende-se que, na construção sintática com esse item, são indispensáveis, pois estão associadas a outros fatores para elaboração frasal, como, por exemplo, frases interrogativas, negativas, com foco, com tópico, afirmativa, entre outras.

As expressões não manuais nas línguas de sinais, além de demonstrarem as emoções, apresentam duas outras funções: morfológicas e sintáticas. No nível morfológico, elas têm um valor gramatical, pois tem função adjetiva, relacionando-se ao grau de intensidade [...] e de tamanho. Ao demarcar o grau de tamanho há incorporação de parâmetros [...]. Já no nível sintático, as expressões indicam se as sentenças são afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas, se as construções são com foco ou tópico. (SANTOS; SANTOS; SANTOS, 2013, p. 498).

Ao tratar da expressão não-manual gramatical, observa-se que é uma composição do todo para a comunicação, tanto da função morfológica quanto sintática, como aborda os autores acima.

METODOLOGIA E ANÁLISE DA PESQUISA

A pesquisa é uma conduta realizada de forma sistematizada cujo objetivo é chegar a uma resposta para um determinado problema que foi levantado pelo pesquisador. “A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos e técnicas de investigação científica.” (GIL, 2010, p. 1). Dessa forma, o pesquisador busca sanar uma dúvida e, para isso, é necessário um procedimento sistematizado, composto por fases constituídas gradativamente até chegar ao resultado final.

Existem vários métodos de pesquisas e, neste artigo, realizou-se, inicialmente, uma etapa exploratória, por meio de levantamentos bibliográficos. Posteriormente, realizou-se a etapa descritiva da pesquisa, com abordagem qualitativa, que, segundo Gil (2010), refere-se a uma investigação e a uma coleta de elementos em seu ambiente natural, para a qual se utiliza, por exemplo, questionário, foto, vídeo, entrevista e observações.

O cunho descritivo, segundo Gil (2010, p. 28), “tem como objetivo a descrição das características de determinada população. Podem ser elaboradas [...] com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis.” Então, a pesquisa descritiva caracteriza-se por descrever perfis dos participantes e analisar a ocorrência dos fenômenos que levam a um acontecimento.

A coleta de dados aconteceu na casa dos participantes, onde foi realizada uma entrevista por meio da comunicação verbal com os familiares, que foram filmados por meio da câmera de um celular. Para a entrevista com o surdo, que contou com a participação de familiares, utilizou-se um questionário e algumas imagens. A coleta de dados aconteceu em um único encontro, em dezembro de 2019.

A pesquisa foi realizada em três partes: a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido, com explicação sobre o foco da pesquisa; diálogo com o pai sobre a história de vida do surdo; e a aplicação do questionário por meio de uma conversação com o surdo.

Para que fosse possível esmiuçar as informações, foi necessário o uso de filmagem, já que a escrita no momento da entrevista ocasionaria muitas perdas de informações. Isso porque a comunicação ocorreu na condição viso-espacial e, dessa forma, optou-se por recolher as informações capturadas pelo vídeo e fazer a transcrição para o português, utilizando-se um glossário para norte e manejo no momento da coleta.

Essa análise baseia-se em 27 perguntas elaboradas com o intuito de desenvolver um diálogo, para o qual se utilizaram imagens. São elas:

 <p>Quem é seu pai? Quem é sua mãe? Tem irmãos?</p>	 <p>Idade?</p>	 <p>Quer ter filhos?</p>
 <p>Você namora?</p>	 <p>Tem medo de morrer?</p>	 <p>Sabe cozinhar?</p>
 <p>Você ajuda a sua mãe a limpar a casa?</p>	 <p>Gosta de beber?</p>	 <p>Seus avós estão vivos? Gosta deles?</p>



Figura 1: imagens tiradas pelo google.

Fonte: Elaboração do autor. Imagens disponíveis do Google, 2019.

Por meio dessas perguntas, iniciou-se um diálogo que ocasionou novas perguntas. Para melhor compreensão sobre como ocorreu a conversação, nesta seção, estarão dispostas as perguntas realizadas ao surdo, que se basearam nas imagens e nas perguntas previamente elaboradas. As perguntas aqui destacadas referem-se às que foram utilizadas para a elaboração deste artigo. As perguntas estão em negrito, as respostas estão em letras maiúsculas e, em parênteses, seguem percepções sobre as expressões no ato da respostas e a tradução para o português:

Você estudou? PASSADO, EU ESTUDAR. (Ao falar, expõe-se com expressão de felicidade, olhando a imagem ocorrendo com o início e o fim rápido).

Qual a sua idade? EU 35 (Suas sobrancelhas se juntam rapidamente e com olhar pensativo responde. Aponta para si e faz 35, sendo ele um referente presente: Eu tenho 35 anos).

Seus avós estão vivos? Gosta deles? MORRER! AVÓ MORRER, FAZ TEMPO MORRER FOI EMBORA. FAZ TEMPO MORRER AVÔ, MORRER FOI EMBORA ANJO EMBORA. (Avó morreu faz tempo e seu avô? Morreu faz tempo virou anjo **chorou?** Sim. Eu chorei quando minha avó morreu. Durante toda explicação, sua expressão não varia e ele usa movimentos com a cabeça para confirmar sua fala, assim como faz com o corpo. Transcrição para o português: Minha avó morreu, faz tempo que ela partiu dessa vida e meu avô tem muito mais tempo que morreu e se transformou em anjo).

Tem medo de morrer? EU NÃO! EU NÃO! EU NÃO! EU NÃO! DEMORAR. EU MAIS OU MENOS (Ao mostrar a imagem, o surdo demonstra espanto e medo, mas em seguida diz

que “mais ou menos”. Transcrição para o português: Eu não quero morrer agora, quero que demore muito, mas eu não tenho muito medo).

Você namora? PROCURAR (Ao responder, inicialmente dá um sorriso e aponta para a imagem, demonstrando uma tensão acompanhada de vergonha).

Você trabalha muito? SIM! SIM! SIM! CALOR, LIMPAR, SIM, CALOR, ARRANCAR, SIM CALOR, SUOR, ARRANCAR, EU LIMPAR. ELE NÃO! ELE NÃO ARRANCAR, NÃO. EU LIMPAR, VOU LIMPAR, USAR BLUSA DE MANGA CUMPRIDA. (Expressão facial para falar que “sim”. **Muito?** Com expressão afirmativa durante toda a resposta, confirma sim, sim! (todos os músculos do rosto e o movimento corporal se intensificam nessa afirmação e durante toda a sua fala). **O pai pergunta se ele torra?** Responde que “sim, depois eu raspo, torro, eu torro, eu sim, eu ligo moto, torro, servo, torro, sim raspo.” Então o surdo explica que (transcrito no português): Sim, sim! Faz muito calor na roça quando ele vai limpar e também faz muito calor quando está arrancando a mandioca. Eu sinto muito calor e começo a suar ao arrancar mandioca e ao limpar. Vou sozinho à roça para trabalhar, mas uso camisa de manga comprida. Sim, na casa de farinha eu raspo, ligo o moto e torro e também sirvo a mandioca).

Nos itens a seguir, serão expostos os dados recolhidos de acordo com as necessidades que implicam esta pesquisa. Apenas alguns dados foram registrados neste artigo, para fins de exemplificação. Considerando a restrição para a divulgação das imagens dos envolvidos, foi feita uma réplica de algumas das respostas obtidas.

ANÁLISE DAS EXPRESSÕES NÃO MANUAIS AFETIVAS PRESENTES NOS SINAIS CASEIROS

As construções frasais presentes no diálogo por meio dos elementos estruturais condizem-se concomitantemente, pois a conexão é estabelecida por meio de um emaranhado linear de concordância, conforme o conteúdo da conversação. Por isso, as expressões não manuais afetivas condicionam-se na formação desse diálogo, proporcionando uma analogia coerente e perceptível quando induzida no discurso.



Figura 2: Susto
Fonte: Acervo dos autores

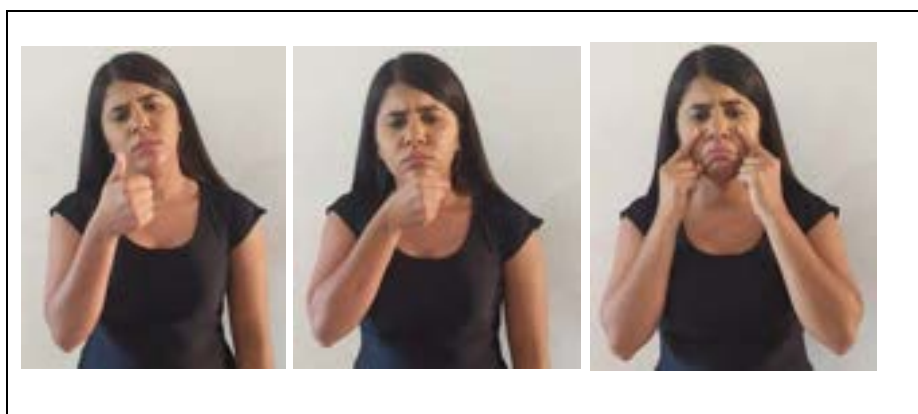


Figura 3 – Tristeza
Fonte: Acervo dos autores

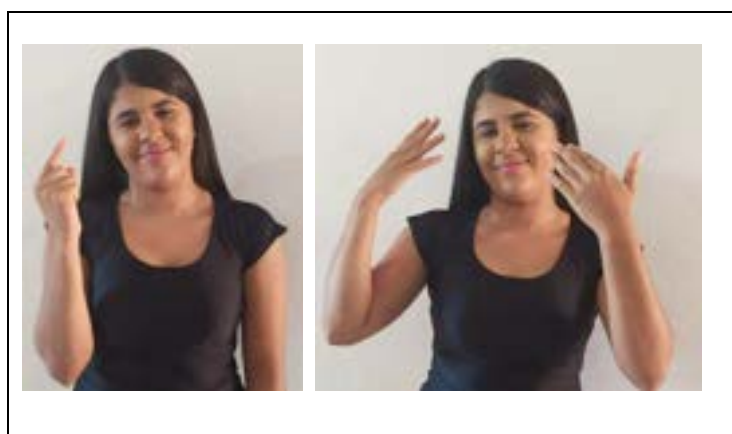
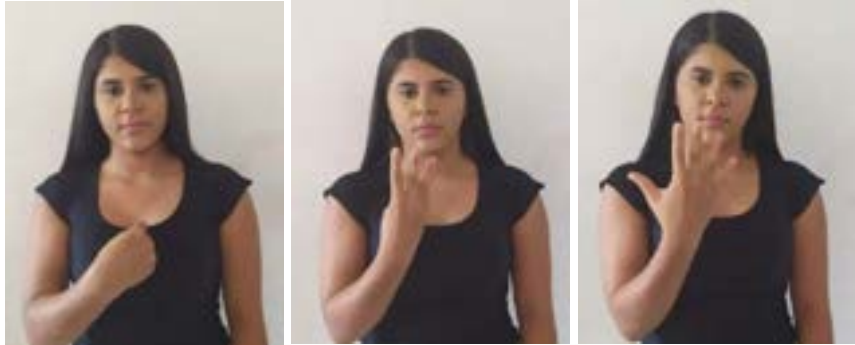


Figura 4 -Vergonha/ timidez
Fonte: Acervo dos autores

ANÁLISE DA PRESENÇA DE SINAIS DÊITICOS NA FORMAÇÃO DE SENTENÇA

Nesta seção, serão expostas algumas respostas dadas pelo surdo com a presença de sinais dêiticos, além da identificação em relação ao referente citado e da explicação sobre como ocorreu a situação.



Eu trinta e cinco

Referente presente, indicando por meio da apontação o pronome “EU”.

Figura 5 – Eu trinta e cinco
Fonte: Acervo dos autores



Lá tempo estudar

A marcação de referente ausente. O surdo aponta em direção à escola que ele estudou e constrói sua resposta mediante a pergunta: Você estudou?

Figura 6 – Lá tempo estudar
Fonte: Acervo dos autores

ANÁLISE DAS EXPRESSÕES NÃO MANUAIS GRAMATICAIS NAS FRASES

Por fim, foram escolhidas algumas frases do diálogo para serem demonstradas nesta seção, a fim de mostrar a significação das ENM dentro das frases. Além dos sinais, as ENM dentro da sentença demonstram quão importante são para a construção frasal, sendo um item indispensável na produção.



Figura 7 - Frase afirmativa e negativa

Fonte: Acervo dos autores

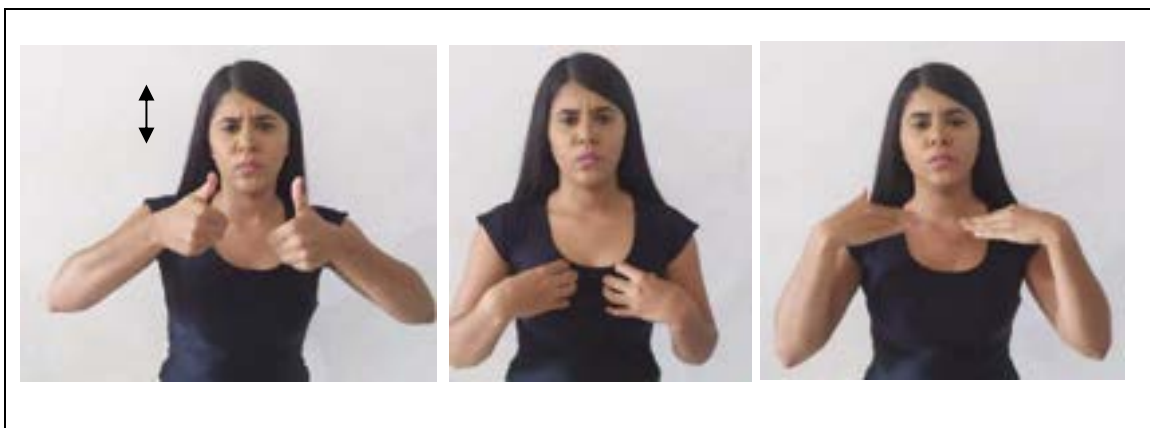


Figura 8 – Frase Exclamativa

Fonte: Acervo dos autores



Figura 9– Frase negativa
Fonte: Acervo dos autores

CONCLUSÃO

Mediante o que foi discutido no decorrer deste artigo, compreende-se que a língua é uma particularidade pertencente aos seres humanos, pois possui atributos que compõem uma organização, a qual apenas indivíduos em sua noção plena possuem. É por meio da língua que se estabelece uma comunicação em que é possível tanto o emissor quanto o receptor interagirem de forma coesa, pois a informação é lançada e, ao ser recebida, é captada e terá uma resposta coerente nesse mesmo processo.

Dessa forma, o círculo comunicativo é compartilhado por todos que vivem socialmente, embora não haja somente uma única língua. No mundo existe uma diversidade enorme de línguas, mas este artigo dá destaque para a questão do reconhecimento de uma língua, pois o fato de ela não ser reconhecida oficialmente não significa que não possua propriedades.

Nesse caso, é indispensável retratar que, nas diferentes línguas, existem particularidades e, por isso, este trabalho apresentou a análise de uma conversa com um sujeito surdo que não teve contato com uma língua oficial, mas se comunicava com seus familiares por meio de sinais caseiros. A partir disso, foram observadas propriedades presentes nas suas falas que são elementos essenciais nas construções sintáticas de uma língua viso-espacial. Dessa forma, foi possível observar que, assim como as demais línguas, esta possui estrutura que permite o entendimento do enunciado. Fica exposto também que o ambiente no qual nascemos tem influência no conhecimento que temos do mundo e, por isso, é fundamental ressaltar a importância de se reconhecerem os sinais caseiros como uma língua.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Aurora Gedra Ruiz; LOPONDO, Lílian. *O discurso da exclusão: um estudo da dêixis no texto literário*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 8, n. 1, p. 100-114, jan./jun. 2012.

ADRIANO, Nayara de Almeida. *Sinais Caseiros: uma exploração de aspectos linguísticos*. 2010. 100f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BERNARD, Liazid ; OLIVEIRA, Celso Socorro. *Estudo da Língua Brasileira dos Sinais e da Língua dos Sinais Francesa através da sua formação e da influencia do segundo Congresso Internacional de Milão na educação dos surdos*. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, IV., Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007. p. 1-6.

COTOVICZ, Marcio; STREIECHEN, Eliziane Manosso; ANTOSZCYSZEN, Samuel. *Libras: algumas reflexões sobre a sintaxe*. Odisseia, Natal, RN, v. 3, n. 1, p. 16-35, jan.-jun. 2018.

GESSER, Audrei. *LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editoria, 2009. 87 p.

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisas*. 5.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010. 184 p.

LEAL, Abniza Pontes de Barros. *Mecanismos dêiticos e estratégias de leitura do gênero tira*. Centro de Humanidades. Curso de Letras, UECE, Fortaleza, Ceará, Brasil, 2013.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. 254 p.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

MATOS, Pâmela do Socorro da Silva. *Gestos de surdos e ouvintes: O contar história sem uso da voz*. 2016. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará. Belém-PA, 2016.

MORAES, Luciana Veiga Alves Craveiro. *A gramática da língua Brasileira de Sinais: Aspectos Sintáticos*. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Análise Linguística)-

Letras Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto, Porto Alegre, 2013.

PARREIRA, Míriam Silveira. *A importância do pensamento de Saussure e da teoria de Chomsky para a Linguística Moderna*. Uberlândia, vol. 11, n. 3, p. 1024-1044, jul./set. 2017.

PÊGO, Carolina Ferreira. *Sinais não-manuais gramaticais da lsb nos traços morfológicos e lexicais. Um estudo do morfema-boca*. 2013. 88f. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004. 221 p.

QUADROS, Ronice Muller de; PIZZIO, Aline Lemos; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. *Língua brasileira de sinais II*. Material didático do curso de Letras LIBRAS a distância. Florianópolis: UFSC, 2008. 37 p.

SANTOS, Leandro Viturino dos. *A visologia dos sinais caseiros utilizados por surdos e seus familiares em Amargosa – Bahia: diferenças e semelhanças entre os sinais caseiros e sinais da Libras*. 2017. 73f. Monografia (Especialização em Letras: Língua Portuguesa/Libras/Língua Inglesa) Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2017.

SANTOS, Emmanuelle Félix dos; SANTOS, Camila Fernandes dos; SANTOS, Robervaldo Correia dos. *Sintaxe da libras e a (re)afirmação linguística: o óbvio que ainda precisa ser dito*. v. 17. Edição Especial ABRALIN/SE, Itabaiana/SE, Ano VIII, , jan./jun. 2013.

SOUZA, R. B.; SEGALA, R. R. A perspectiva social na emergência das Línguas de Sinais: a noção de comunidade de fala e idioleto segundo o modelo teórico laboviano. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (Orgs.). *Estudos Surdos IV*. Petrópolis: Arara Azul, 2009. cap. 1. p. 22-43.

SOUZA, Marcelo Wagner de Lima e. *O processo de temporoespacialização na construção do espaço enunciativo de narrativas em libras*. 2013. 114f. Dissertação (Mestrado em Letras, área de Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SOUSA, Rachel Cassiano de. *Reações e expectativas de mães em relação à surdez de seus filhos*. Fortaleza - Ceará 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Let%C3%ADcia/Downloads/rachel_cassiano_de_sousa.pdf> Acesso: 26 de Mar de 2020.

“OBA, VAI TER FILME!”: UMA PROPOSTA PARA TRABALHAR O CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE ELE

Carolina Fernandes Alves

Doutoranda em Estudos da Linguagem – Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – Pelotas/RS -Brasil. Professora do Departamento de Metodologia do Ensino – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Santa Maria/RS – Brasil

Vilson J. Leffa

Doutor em Linguística Aplicada – Universidade do Texas (UT). Professor visitante da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – Pelotas/RS - Brasil

RESUMO: o objetivo deste trabalho é enfatizar a importância do processo de planejamento didático de atividades para ensinar língua estrangeira (LE) através da linguagem do cinema. Para isso, apresentamos uma proposta de atividade para o ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) a partir do filme argentino *Medianeras* (2011), do diretor Gustavo Tareto. A atividade foi desenvolvida no sistema de autoria aberto Ensino de Línguas Online (ELO) como sugestão para implementação num modelo de Sala de Aula Invertida (SAI) (BERGMANN; SAMS, 2012).

PALAVRAS-CHAVE: cinema. ensino de línguas *online*. ensino de ELE.

ABSTRACT: the importance of the didactic activity planning process to teach foreign language through the language of cinema is emphasized in this study. A proposal of activity for teaching Spanish as a foreign language based on the Argentine film *Medianeras* (2011), by director Gustavo Tareto is presented. The activity was developed in the open authoring system Electronic Learning Organizer (ELO) as a suggestion for implementation in a Flipped Classroom model (BERGMANN; SAMS, 2012).

KEYWORDS: cinema. online language teaching. Spanish as a foreign language.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É consenso entre professores de línguas estrangeiras (LE) que o cinema como recurso didático pode promover não só o aprimoramento do nível de compreensão que o aluno tem do idioma estudado como também o desenvolvimento de sua competência intercultural (DÍAZ, 2005; CORBETT, 2003). Sendo assim, é bastante recorrente o uso de filmes nas aulas de LE, de modo que essa prática não é exatamente uma novidade nesse contexto, mesmo porque, no

Brasil, desde o começo do século XX há um movimento de “[...] aproximar os meios de comunicação em massa e os processos de Educação formal” (FRANCO, 1993, p. 16).

Apesar disso, por si só, um filme não é um recurso didático, ou seja, um meio através do qual se pretende alcançar objetivos relacionados à aprendizagem de determinados aspectos da disciplina que se ensina, o que requer do professor uma abordagem intencionalmente planejada (NEGRI, 2016, s/p). Para desenvolvê-la, os professores – e aqui nos referimos não apenas aos de LE – se deparam com um grande desafio: conseguir aproveitar o cinema como entretenimento e ir além dessa característica (MORÁN, 1995), proporcionando ao aluno uma experiência de aprendizagem a partir do filme assistido. É um desafio porque o cinema faz parte de uma cultura de massa que integra a indústria do lazer (NAPOLITANO, 2015), de modo que “tende a ser visto como manifestação artística, com a qual as pessoas tomam contato livremente, por interesse ou lazer, consumindo-o como bem cultural, mas não necessariamente como material educativo” (FERRETTI, 1993, p. 112), aspecto que atualmente se sobressai, uma vez que o chamado cinema comercial tem sido mais utilizado em sala de aula do que o cinema educativo, não obstante este tenha estado muito presente na educação brasileira entre as décadas de 1920 e 1960 (FRANCO, 1993).

Diante disso, atualmente é muito comum que uma aula com filme não seja considerada um espaço de aprendizagem legítimo, significando “descanso e não aula” (MORÁN, 1995, p. 28), o que evidencia certo imaginário corrente em nossa sociedade de que aprender e divertir-se são atividades incompatíveis. Além disso, recorrer com frequência à prática de utilizar filmes como estratégia de improviso diante de algum imprevisto, como “tapa-buraco” ou “vídeo-enrolação”, nos termos de Morán (1995, p. 29), pode contribuir para que se associe o uso de filmes com negligência do professor (MORÁN, 1995; FERRETTI, 1993; FRANCO, 1993).

Portanto, para que de fato se torne um recurso didático, a atividade com cinema deve ir

além da experiência cotidiana, porém sem negá-la. A diferença é que a escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar. Este é o desafio. (NAPOLITANO, 2015, p. 15)

Para vencer o desafio apontado por Napolitano (2015), o *design* das atividades é fator determinante, pois serão elas que, como produto de uma ação intencionalmente pedagógica do professor (NEGRI, 2016, s/p) a partir da linguagem audiovisual do cinema, funcionarão como

mediadoras entre o aluno, os conteúdos que deve aprender e as competências que deve desenvolver. Em outras palavras, o planejamento é também um requisito imprescindível quando, mais do que uma alternativa diante do imprevisto, o que se deseja é tornar o cinema um recurso didático.

Partindo dessa premissa, o objetivo deste trabalho é enfatizar a importância do processo de planejamento didático de atividades para ensinar LE através da linguagem do cinema. Para isso, apresentaremos uma proposta de atividade para o ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) a partir do filme argentino *Medianeras* (2011), do diretor Gustavo Tareto. A atividade foi desenvolvida no sistema de autoria aberto Ensino de Línguas Online (ELO) como sugestão para implementação num modelo de Sala de Aula Invertida (SAI) (BERGMANN; SAMS, 2012).

DA LINGUAGEM AUDIOVISUAL À COMPREENSÃO AUDIOVISUAL NO ENSINO DE LE

Vivemos uma época de acentuada comunicação audiovisual (LEÓN, 2015; ALONSO, 2012) devido ao progresso e à popularização da tecnologia, com especial destaque para as mídias sociais digitais. Se o cinema e a televisão foram os responsáveis por popularizar a linguagem audiovisual, hoje, as mídias sociais digitais inovaram o modo como consumimos conteúdo audiovisual e informações de diferentes tipos, influenciando também como nos comunicamos. Nessa espécie de novo mundo, além de consumidores, todos somos também potenciais produtores de conteúdo audiovisual. Um claro exemplo disso é o *Instagram*. Criado em 2010 como uma rede social voltada exclusivamente para postagem de fotos, em 2016 inseriu o *Insta Stories* e, em 2018, o *IGTV*, ambas ferramentas de criação de vídeos disponibilizadas a todos os seus 800 milhões de usuários, que podem produzir e editar vídeos, inserindo efeitos, imagens, texto e inclusive trilha sonora. Tão relevante é a linguagem audiovisual atualmente que até mesmo programas de rádio e *podcasts* são filmados e disponibilizados em plataformas de compartilhamento de vídeo.

Esses exemplos, dentre tantos que poderíamos citar aqui, deixam claro que, assim como afirma Ramos Álvarez (2011), a linguagem audiovisual se distingue de outras formas de comunicação por apresentar o duplo canal sensorial do áudio e do vídeo. Frequentemente, também agrega o texto escrito em diversos gêneros, conferindo à linguagem audiovisual caráter

multissensorial, hipertextual e multimídia (LEÓN, 2015), o que viabiliza um processo comunicativo bastante versátil, uma vez que amplia as possibilidades de produção de sentidos através dessa linguagem, motivo pelo qual adquiriu progressivamente tanta importância na sociedade.

Assim, enquanto “a fala aproxima o vídeo do cotidiano, de como as pessoas se comunicam habitualmente” (MORÁN, 1995, p. 28), as imagens, o texto escrito, a música e os efeitos sonoros colaboram na transmissão da mensagem, não periféricamente, como pano de fundo, mas como parte dela (LEÓN, 2015). Portanto, ao utilizar um vídeo para trabalhar a compreensão em LE, o professor pode aproveitá-lo em toda sua potencialidade comunicativa. Nesse sentido, muitos estudos voltados para o ensino de LE se referem atualmente ao conceito de compreensão audiovisual (INÁCIO, 2016; LEÓN, 2015; RAMOS ÁLVAREZ, 2011; CONSEJO DE EUROPA, 2001), atividade comunicativa que vai além da compreensão oral, pois contempla o entendimento simultâneo e integrado da fala com elementos sonoros, imagéticos e escritos.

Além do plano sensorial, a linguagem audiovisual provoca estímulos também no plano afetivo. Em nossa experiência no mundo, assimilamos com maior facilidade tudo aquilo que, além de apelar para nossos sentidos, possui relevante componente afetivo, fundamental para a aprendizagem (LEÓN, 2015; MORÁN, 1995; FRANCO, 1993). Aprendemos aquilo que significa algo para nós, que faz algum sentido, que nos afeta de alguma maneira, e o cinema possui essa característica:

[...] pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos. [...] O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superexpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços. (MORÁN, 1995, p. 28)

Dessa forma, o cinema como expressão artística representa diversas maneiras de “ver e narrar o mundo” (FRANCO, 1993, p. 33), evidenciando a profunda “natureza pedagógica da linguagem audiovisual” (FRANCO, 1993, p.26), o que justifica e legitima sua presença em contextos educativos. Portanto, numa concepção de ensino intercultural de LE (DÍAZ, 2005; CORBETT, 2003), o cinema é um recurso que pode ser ponte entre culturas (NAPOLITANO, 2015) ao permitir que o aluno conheça outras formas de ver o mundo, aprendendo com elas a refletir sobre a sua própria língua e cultura. Nessa perspectiva,

[o] exercício escolar de ver mensagens audiovisuais e ‘discutir’ com elas sobre conteúdo e expressão, a oportunidade de discordar do autor da mensagem com a orientação do professor vão formar e consolidar a leitura crítica dos meios de comunicação e possibilitar uma relação responsável com a informação e o lazer. (FRANCO, 1993, p. 32)

Se a linguagem audiovisual é uma forma de comunicação extremamente relevante, é preciso, pois, que se aprenda a compreendê-la, refletir sobre ela e utilizá-la. É a partir dessa necessidade da leitura crítica dos meios de comunicação defendida por Franco (1993) que surge o conceito de Mídia-educação. Segundo Bévort e Belloni (2009), a Mídia-educação se situa na interface entre os campos da educação e da comunicação como parte essencial do modo como atualmente socializamos e transmitimos cultura, tendo em vista o papel cada vez mais importante que as mídias têm desempenhado, seja como controle social político-ideológico, seja como novas formas de perceber a realidade, de aprender e compartilhar conhecimento e informação, “funcionando como instituições de socialização, uma espécie de escola paralela” (BÉVORT e BELLONI, 2009, p. 1083).

Nesse sentido, tornar o cinema um recurso didático para o ensino de LE requer que o professor traga para o nível da consciência a sua experiência de espectador e, a partir do “conhecimento responsável da natureza pedagógica da linguagem audiovisual” (FRANCO, 1993, p. 26), elabore atividades que possibilitem a aprendizagem do idioma por meio do trabalho com o cinema em diversas perspectivas:

[o] cinema no contexto da mídia-educação pode ser entendido a partir de diversas dimensões - estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas - inter-relacionadas com o caráter instrumental, educar com e para o cinema, e com o caráter de objeto temático educar sobre o cinema. Ou seja, a educação pode abordar o cinema como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos. (FANTIN, 2007, p. 1)

A seguir, apresentamos alguns princípios norteadores básicos sobre o uso do cinema para fins pedagógicos que poderão ser úteis nessa tarefa.

CINEMA PARA FINS PEDAGÓGICOS: PRINCÍPIOS NORTEADORES BÁSICOS

Um recurso é o instrumento que vai mediar a relação entre o sujeito e o objeto, uma vez que essa mediação permitirá ao sujeito apropriar-se do objeto (LEFFA, 2016). É por auxiliar no processo de aprendizagem que um recurso se torna educacional. No caso do ensino de LE, o recurso servirá para que o aluno aprenda a língua alvo e sua cultura. Hoje, o professor de LE

conta com uma ampla gama de recursos potencialmente didáticos. Dizemos potencialmente porque recursos como um filme, uma música, uma entrevista, uma notícia de jornal, *a priori*, não são educacionais, ao passo que um questionário planejado com base nesses materiais com vistas à aprendizagem de uma LE, por exemplo, já seria (LEFFA, 2016). Esse processo de “dotar um recurso com conteúdo educacional, [...] didatizando-o” (LEFFA, 2016, p. 363) é, pois, tarefa do professor:

[o] recurso ocupa o espaço que está entre o sujeito e o objeto, entre o desejo e a gratificação e, na aprendizagem, entre o aluno e o conteúdo [...]. É nesse espaço que o professor atua [...]. O que pode fazer é trabalhar o espaço entre o aluno e o conteúdo, utilizando os recursos aí disponíveis que possam ser introduzidos, para ampliar a sua ação como professor e facilitar a aprendizagem do aluno. (LEFFA, 2016, p. 362)

Dessa perspectiva, elaborar um recurso didático exige do professor um trabalho que se caracteriza fundamentalmente por sua intencionalidade pedagógica, ou seja, por sua ação “consciente, planejada e executada dentro do cenário pedagógico, [...] visando a aprendizagem” (NEGRI, 2016, s/p). Para um trabalho pedagogicamente apropriado com cinema, Napolitano (2015) sugere quatro princípios norteadores básicos, as quais apresentamos a seguir, acrescentando outros elementos que nos parecem pertinentes para a proposta deste artigo:

Possibilidades técnicas e organizativas

Segundo Napolitano (2015), antes mesmo de planejar a atividade para trabalhar com cinema, o professor precisará se certificar a respeito da viabilidade técnica e organizativa do trabalho. Primeiramente, deverá definir se os alunos assistirão ao filme em sala de aula ou não. Em qualquer um dos casos, terá que viabilizar o acesso ao filme (*online*, por *download*, opções mais comuns atualmente, ou até mesmo por aluguel nas nostálgicas videolocadoras). Caso assistam em aula, terá que prestar atenção nos aspectos relacionados com o espaço físico (se os alunos se deslocarão para uma sala de vídeo, se essa sala comporta a todos de maneira adequada ou se permanecerão na própria sala de aula) e, também, com o tempo de que dispõe para a projeção, o que poderá ser determinante para decidir se reproduzirá o filme completo ou não.

Além das questões logísticas, será necessário verificar as condições técnicas para a reprodução do filme, isto é, qual será o meio de projeção (televisão, *Datashow* e/ou computador), se os aparelhos funcionam, se o ambiente requer uso de caixas de som e se há acesso à *internet* (caso queira acessar o filme *online*). Embora as condições técnicas das escolas tenham melhorado, ainda são muito comuns problemas nesse aspecto, em geral relacionados

com o funcionamento dos aparelhos ou com o acesso à *internet*. Também é muito comum que haja apenas uma sala de vídeo (ou um único conjunto de *Datashow* e computador) para a escola inteira, de modo que torna-se difícil agendar um horário, até mesmo porque, em geral, um longa-metragem costuma ter mais de uma hora de duração, o que pode ser um problema para aquelas disciplinas que possuem um período semanal ou para aquelas cujos períodos se encontram distribuídos separadamente na grade de horários semanal.

Articulação com o currículo/conteúdo, habilidades e conceitos

Um trabalho relevante com cinema na escola precisa estar articulado, de modo geral, à proposta dos documentos oficiais para a Educação Básica. De modo específico, deve ser coerente com a proposta educacional da instituição de ensino e, conseqüentemente, com os conteúdos, habilidades e conceitos previstos para a disciplina em cada etapa de aprendizagem, o que será decisivo para a escolha do filme a partir de sua temática, que deverá ser feita com base no conceito de transversalidade. Temas transversais são aqueles que não pertencem a um campo do conhecimento em específico, mas que atravessam todos eles, constituindo-se como assuntos de ordem sociocultural. Segundo o Parecer Nº 7, de 7 de abril de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE),

[a] transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. (BRASIL, 2010, p. 24)

De cada grupo temático transversal definido pelos documentos oficiais decorrerão os conteúdos e competências para cada etapa de ensino. Assim, esses elementos da estrutura curricular deverão ser considerados como determinantes na escolha do filme e também norteadores das atividades elaboradas pelo professor. No caso do ensino de LE, hoje há uma preocupação em ensinar não só regras de gramática e pronúncia como também “inserir o aluno na cultura original dos idiomas” (NAPOLITANO, 2015, p. 44). Assim, os temas transversais são importantes meios para a consolidação de uma abordagem intercultural da LE, cujo principal pressuposto é o de que aprender outra língua, sua cultura e sistema de valores, viabiliza a auto percepção do estudante como ser humano e cidadão (DÍAZ, 2005; CORBETT,

2003). Portanto, o cinema, ao funcionar como ponte entre culturas (NAPOLITANO, 2015), funciona também como recurso para aprender uma LE.

Faixa-etária e etapa de aprendizagem

Com base nos temas, conteúdos e competências definidos para cada etapa de aprendizagem, o professor que deseja trabalhar com cinema deverá investigar a cultura audiovisual e cinematográfica dos alunos (NAPOLITANO, 2015), de modo a adequar ainda mais sua escolha. O público alvo e os objetivos didático-pedagógicos do filme e da atividade são elementos essenciais. Com relação ao cinema como recurso didático para o ensino de uma LE, o professor deverá adequar sua escolha não apenas à cultura audiovisual de seus alunos como também ao seu nível de compreensão do idioma, o que irá ajudá-lo a definir, por exemplo, se o filme será visto com ou sem legendas, ou então se as legendas estarão na língua materna dos alunos ou na própria LE.

A respeito da faixa-etária, é o olhar do professor para o seu grupo de alunos que deverá ser decisivo para a escolha do filme e para o planejamento da atividade. No entanto, Napolitano (2015) propõe alguns encaminhamentos para o trabalho com cinema na infância, na pré-adolescência e na adolescência. Segundo o autor, o trabalho com cinema na infância deve priorizar a compreensão das convenções narrativas e possíveis desdobramentos da história, incentivando a expressão da criatividade típica dessa etapa. Já na pré-adolescência, o trabalho com cinema deve dar espaço para que o aluno exercite seu olhar sobre o funcionamento das diferentes sociedades e épocas, uma vez que está em pleno processo de percepção do mundo ao qual pertence. Finalmente, o trabalho com cinema na adolescência deve considerar que os alunos estão vivendo inúmeras experiências de (re)definição identitária. Além disso, nessa idade já há maior capacidade de abstração, o que permite que o professor aprofunde as discussões decorrentes do filme, visando ao aprimoramento do senso crítico de seus alunos, de forma que temas de ordem existencial, psicológica, sociológica e ética são muito apropriados.

Elaboração da atividade

Segundo Napolitano (2015), o cinema como recurso didático poderá ser abordado por seu conteúdo, por sua linguagem ou por sua técnica. Acreditamos, porém, que essas abordagens

são complementares e não excludentes entre si, como pode parecer a conjunção “ou”, e que tanto mais complexa e abrangente será uma atividade quanto mais conseguir integrar esses três elementos. Para o autor, como conteúdo, o filme pode ser usado tanto como fonte para que se debata as questões que surgem a partir do argumento, do roteiro e dos personagens quanto como texto-gerador, ou seja, uma abordagem menos focada na estrutura do filme em si e mais nos temas que dele emergem. Já como linguagem, o professor pode utilizar o filme para trabalhar com atividades de formação do espectador, exercitando o olhar para questões cinematográficas que ajudam a compor o significado do filme (fotografia, cenário, figurino, trilha sonora, foco narrativo, etc.). Por fim, uma abordagem como técnica deve contemplar o que torna o cinema possível, isto é, materiais utilizados no cenário, figurino e maquiagem, movimentação das câmeras, efeitos de imagem, luz e som, edição, armazenamento e distribuição do filme, marketing, etc. Na seção seguinte, apresentamos nossa proposta atividade, que, ao levar em conta os princípios norteadores básicos descritos, explora o cinema como recurso, como linguagem e como técnica (NAPOLITANO, 2015).

MEDIANERAS: UM (PER)CURSO NO ELO

A seguir, apresentamos a justificativa de nossa proposta, assim como alguns elementos teóricos que a embasam e, em seguida, descrevemos como foi elaborada no ELO.

Primeira parada: por que *Medianeras* para o Ensino Médio num modelo de SAI?

O filme *Medianeras* (2011) foi escolhido por possibilitar um trabalho bastante abrangente com a língua espanhola, encaixando-se no conceito de transversalidade (BRASIL, 2010, p. 24) ao apresentar elementos como a cultura e a arquitetura da cidade de Buenos Aires, onde se passa o filme, assim como retratar as relações interpessoais na era virtual, fazendo uma crítica sobre a solidão em uma grande cidade em uma época em que, teoricamente, estamos conectados. Nesse sentido, contribui para que o ensino de espanhol se dê por meio da temática da cidade como território educativo (EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO, 2019), no qual emerge uma dinâmica de tensionamento entre os sujeitos e os espaços da cidade, de modo que é possível “aprender na cidade (cidade como espaço onde a aprendizagem ocorre), aprender com a cidade (cidade lida como texto, como emissora constante de aprendizados) e aprender a cidade (cidade

como intervenção, passível de transformação, de ação política” (EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO, 2019). É, portanto, um filme apropriado para um público adolescente e/ou adulto, de acordo com as características dessa faixa-etária elencadas por Napolitano (2015), de modo que a proposta que fazemos é voltada para esse perfil de estudante de espanhol.

O curso *Medianeras*¹ é uma proposta flexível em termos de sua aplicabilidade a diversos contextos de ensino de ELE. No entanto, foi pensando como sugestão para ser implementado em um modelo de SAI. Nossa escolha está baseada no fato de que as LE têm pouco espaço no currículo de muitas escolas de Educação Básica, especialmente as da rede pública, que, de modo geral, ofertam cerca de uma ou duas horas semanais dessa disciplina, em muitos casos apenas no Ensino Médio, o que “[...] prejudica a continuidade do trabalho e torna praticamente inviável que ele seja realizado em total consonância com o que recomendam os documentos oficiais” (ALVES; FIALHO, 2019, p. 81). Sobre esse particular, cabe destacar que a oferta de línguas estrangeiras na Educação Básica enfrenta

uma grande lacuna de ações orquestradas pelo poder público ou institucional na definição e implementação de políticas orientadoras e reguladoras. Vivemos uma época contraditória de valorização das línguas e de um “apagão das línguas na escola” nesta segunda década do século 21. (ALMEIDA FILHO, 2015, p.125)

Nesse contexto do apagamento das LE na escola ao qual se refere Almeida Filho (2015), a SAI pode ser uma excelente estratégia para que o professor de espanhol possa ampliar sua voz e seu gesto (LEFFA, 2012; LEFFA, 2006; LEFFA; DUARTE; ALDA, 2016) nas atividades elaboradas, ampliando também o espaço que esse idioma tem na vida dos alunos.

A SAI é uma metodologia ativa de ensino e aprendizagem cujas raízes estão no ensino híbrido, conhecido também como *blended learning* ou *b-learning* (KIELING; BEVILÁQUA; LEFFA, 2019), que é uma “combinação dos recursos e dos métodos usados face a face e online” (MIRANDA, 2005, p. 120). Em termos gerais, a SAI, ou *Flipped Classroom*, consiste em que o aluno faça em casa o que tradicionalmente faria em sala de aula (BERGMANN; SAMS, 2012), contando para isso com o auxílio de recursos tecnológicos. Dessa forma, os alunos têm acesso ao conteúdo de estudo elaborado pelo professor como meio de preparar-se para atividades de aprendizagem ativa em sala de aula, cujo foco está em criar um ambiente de aprendizagem dinâmico no qual os alunos possam interagir de maneira ativa a partir do que estudaram previamente, esclarecendo dúvidas, revendo conceitos, trabalhando em grupos, criando projetos, etc. (SCHMITZ, 2016).

¹ O curso pode ser acessado em: <https://elo.pro.br/cloud/aluno/busca-atividades.php?&codigo=Medianeras>

Segunda parada: a sala de aula invertida e o ELO

Schmitz (2016) destaca que, embora não exista um modelo para inverter uma aula, para que de fato se consiga inverter a sala de aula, viabilizando uma aprendizagem invertida, os professores devem basear-se em quatro pilares, representados pela sigla FLIP:



Figura 1 – Pilares da aprendizagem invertida
Fonte: Schmitz (2016)

Como sistema de autoria para produção e adaptação de Recursos Educacionais Abertos (BEVILÁQUA et al., 2017), o ELO pode favorecer a concretização dos quatro pilares da aprendizagem invertida sintetizados por Schmitz (2016), pois funciona de duas perspectivas, tanto do professor, como uma ferramenta de autoria (LEFFA, 2006), como para o aluno, como um repositório de atividades. Assim, possibilita a criação de um ambiente flexível (*Flexible Environment*) entre a experiência de aprendizagem em grupo na sala de aula presencial e – como parte de uma nova cultura de aprendizagem (*Learning Culture*) – a experiência individual do aluno mediada pelo conteúdo dirigido (*Intentional Content*) pelo educador profissional (*Professional Educator*) por meio do sistema.

Além disso, uma característica central do ELO enquanto Ferramenta da Autoria para o Professor (FAP) (LEFFA, 2006) é a possibilidade que esse profissional tem tanto de produzir atividades para o ensino de línguas como também de adaptar suas próprias atividades e as de

outros autores, criando o conteúdo dirigido ao qual se refere Schimitz (2016). Esse é mais um motivo importante pelo qual esse sistema pode viabilizar uma abordagem invertida:

[...é] na integração entre módulo e atividade que surge a possibilidade de reelaboração ou adaptação, considerando tanto o conceito de ajuste como o de transformação. O que parece pronto para o aluno foi desmontado e remontado pelo professor ao criar a atividade, com os módulos que produziu, reusou, reelaborou, remixou e redistribuiu, a partir do repositório. Caso o professor tenha reusado um módulo, produzido por ele mesmo ou por seus colegas, o sistema cria uma cópia para ser reelaborada, deixando a versão anterior intacta. Isso significa que os módulos têm, pelo menos, a possibilidade de serem aperfeiçoados com o tempo, produzindo atividades não só adaptadas a determinados contextos, mas com a possibilidade de serem mais eficientes. (LEFFA, 2016, p. 368)

Nesse sentido, o ELO amplia a ação do professor ao permitir a colaboração em massa e a criação e adaptação de materiais com finalidade pedagógica, tendo como base a interatividade com o aluno, permitindo livre acesso a alunos, professores e instituições de ensino (LEFFA, 2016), motivos pelos quais optamos por elaborar o curso *Medianeras* nesse sistema.

Ponto de chegada: o curso *Medianeras* no ELO

Destacamos algumas vezes ao longo do texto o conceito de intencionalidade pedagógica (NEGRI, 2016) e sua importante relação com o planejamento. Nesse sentido, cabe destacar que, apesar de ser possível, *Medianeras* não foi construído diretamente no ELO. O planejamento do curso foi feito na forma de *storyboard*, roteiro ou esboço que permite ao professor organizar não só a proposta de trabalho como também as referências que utilizará na atividade, imagens, *layouts*, etc. (FILATRO, 2015; MUNHOZ, 2013). O uso de *storyboards* como estratégia de planejamento garante mais agilidade tanto na criação como na adaptação da atividade no ELO, além de permitir a colaboração em massa, sobretudo se são desenvolvidos em ferramentas colaborativas tais como o *Google Drive*, tornando a autoria do professor menos solitária.

Medianeras está dividido em três etapas: em linhas gerais, a etapa 1 (*Medianeras I*) contém 3 módulos que exploram a temática do filme e preparam o aluno para assisti-lo². Na etapa 2 (*Medianeras II*), seus 9 módulos progressivamente ampliam e aprofundam a temática através da retomada de cenas importantes, conduzindo o aluno até a etapa 3 (*Medianeras III*),

² O professor deverá definir se apresentará o filme em aula ou se orientará que seus alunos assistam em casa. *Medianeras* (2011) está disponível em serviços de *streaming* tais como *Globoplay* e *Amazon Prime Video* (neste, sob o título em inglês *Sidewalls*).

cujos 7 módulos encaminham a tarefa final a ser apresentada em sala de aula. As figuras a seguir demonstram essa divisão:

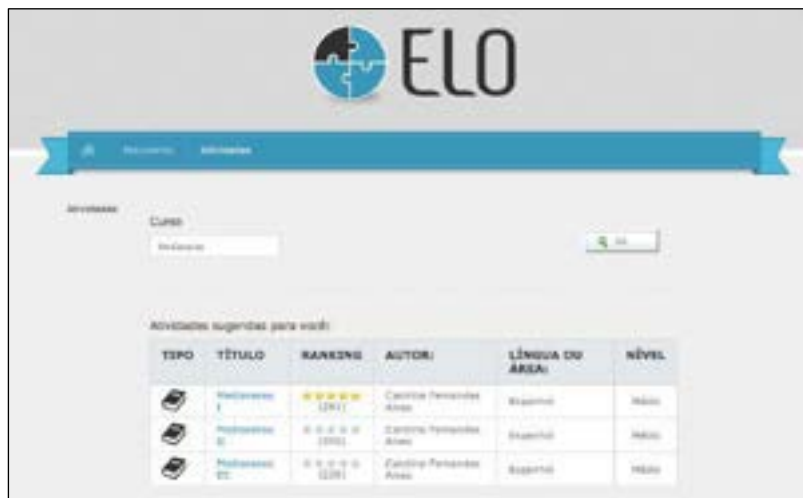


Figura 2 – Etapas do curso *Medianeras* no ELO
Fonte: autores



Figura 3 – Divisão dos módulos por etapa
Fonte: autores

O objetivo central do curso *Medianeras* é possibilitar a aprendizagem de ELE a partir de uma apropriação crítica da mídia do cinema em diversas perspectivas (FANTIN, 2007; BÉVORT; BELLONI, 2009) ao abordar de maneira integrada o cinema como conteúdo, como linguagem e como técnica (NAPOLITANO, 2015), conforme pode ser visto na Figura 4.

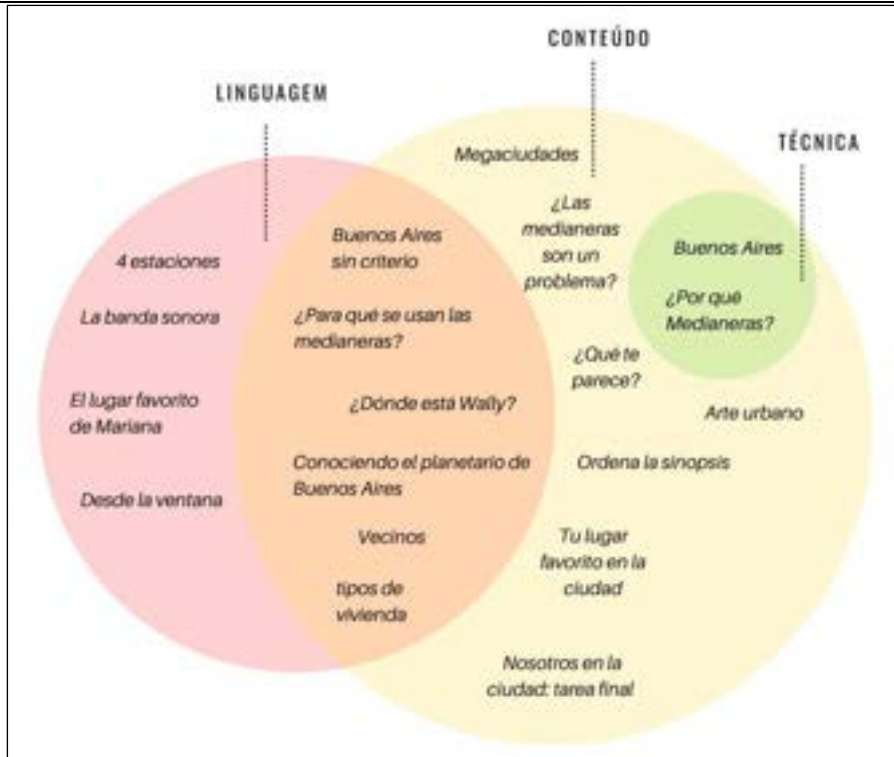


Figura 4 – Integração dos módulos do curso *Medianeras*
Fonte: autores

Do ponto de vista da linguagem do cinema, o curso incentiva o desenvolvimento do olhar do aluno para aspectos como a fotografia do filme, os cenários e a trilha sonora. Já sobre o conteúdo, o curso enfatiza as questões decorrentes do argumento do filme, tais como as *medianeras* como um problema de planejamento urbano em Buenos Aires, assim como o tensionamento entre esse problema, o estilo de vida e a personalidade dos personagens principais. Por fim, como técnica, foca nas ações de divulgação do filme, ao explorar o *trailer* e uma entrevista com o diretor.

É importante salientar que o curso foi criado para que o aluno não realize todas as etapas de uma só vez, na forma de uma única atividade, pois sua extensão poderia cansá-lo, prejudicando sua aprendizagem. Além disso, o formato curso do ELO favorece a abordagem de SAI, pois o professor pode intercalar cada uma das etapas com as aulas presenciais em suas turmas, planejando o foco dessas aulas não apenas com base no que o curso propõe como também nas possibilidades de adaptação e ampliação do que apresenta.

Inicialmente, a etapa 1 do curso tem a função principal de contextualizar o aluno no universo retratado pelo filme, que apresenta Buenos Aires como uma cidade caótica em seu planejamento urbano, sendo as *medianeras* um símbolo dessa desorganização que se reflete

diretamente na vida da população portenha, a ponto de causar inúmeros problemas. Para auxiliar na compreensão dessa crítica, o módulo *Megaciudades* apresenta Buenos Aires como a quinta cidade mais superpovoada das américas. Em seguida, no módulo *Buenos Aires*, o aluno é convidado a assistir ao *trailer* do filme para, então, responder um *quiz* cujo objetivo é que faça suas primeiras inferências a respeito do argumento do filme. Como parte do *quiz*, a definição dicionarizada da palavra *medianera* é apresentada ao aluno para que responda o que significa. Além disso, deve identificar algumas informações básicas sobre os protagonistas. No terceiro módulo, intitulado *¿Por qué Medianeras?*, a temática do filme é contextualizada para o aluno ao apresentar-se um trecho de uma entrevista em vídeo com o diretor Gustavo Tareto, que explica por que decidiu fazer um filme sobre esse tema. Com base nessa entrevista, igualmente na forma de *quiz*, o aluno deverá responder algumas perguntas que o ajudarão a aprofundar sua compreensão do argumento do filme.

Já sobre a etapa 2, sua função principal é realizar a ponte entre a realidade retratada pelo filme e a realidade do aluno, enfatizando a temática da cidade como território educativo (EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO, 2019). Com o módulo *Ordena la sinopsis*, a etapa 2 inicia retomando e aprofundando a compreensão do argumento do filme através da organização da sinopse, partindo do pressuposto de que o aluno já o tenha assistido. Nessa etapa do curso há a retomada de cenas importantes para a compreensão das *medianeras* como um problema de planejamento urbano enfrentado por Buenos Aires. Assim, os módulos *Buenos Aires sin criterio*, *¿Para qué se usan las medianeras?* e *¿Las medianeras son un problema?* contrastam com o módulo seguinte, chamado *Arte urbano*, que propõe ao aluno uma reflexão sobre intervenções artísticas urbanas em *medianeras* ao redor do mundo, convidando-o a conhecer através do *Instagram* o trabalho dos artistas brasileiros Eduardo Kobra e Marelo Pax (Celopax), e de um grupo argentino, não casualmente denominado *Medianeras*. Como complemento, o módulo *¿Qué te parece?* solicita ao aluno que escreva um pequeno texto relatando se na sua cidade existe alguma intervenção artística igual ou similar às intervenções dos artistas mencionados no módulo anterior, além de solicitar que mencione alguma expressão artística que gostaria de ver em sua cidade, justificando sua escolha.

Os módulos *Arte Urbano* e *¿Qué te parece?*, portanto, têm um funcionamento importante dentro do curso, pois, ao propor um contraponto entre ficção e realidade, convidando o aluno a olhar ao seu redor, permitem que tenha acesso a uma perspectiva diferente da inicialmente apresentada pelos protagonistas sobre as *medianeras*, o que contribui para o

desenvolvimento de sua criticidade em relação ao tema do filme, bem como representa também uma oportunidade de refletir sobre o espaço urbano de sua própria cidade.

Na etapa 3, ainda com vistas a explorar o tema da cidade educadora (EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO, 2019), a partir da retomada da referência do filme ao livro *Onde está Wally?* o aluno é convidado a conhecer o planetário *Galileo Galilei* de Buenos Aires, apresentado inicialmente no módulo *El lugar favorito de Mariana*. Em seguida, no módulo *Conociendo el planetario de Buenos Aires*, é possível acessar o link do tour virtual pelo planetário. No módulo seguinte, intitulado *Vecinos*, o aluno tem acesso a imagens obtidas pelo *Google maps* que mostram que os endereços dos protagonistas realmente existem. Nesse módulo, também são apresentadas informações sobre pontos turísticos localizados na principal avenida retratada pelo filme.

Com base nesses módulos, em *Tu lugar favorito en la ciudad*, pede-se que o aluno reflita sobre o seu lugar preferido na cidade onde vive, pensando sobre a relação que mantém com esse espaço, o que culmina no último módulo, *Nosotros en la ciudad: tarea final*, que propõe que, em grupos, os alunos produzam um vídeo inspirados na primeira cena do filme, descrevendo sua cidade e mostrando uma faceta que consideram importante ou característica. A tarefa final encaminha para uma atividade presencial de conclusão, na qual os alunos compartilhariam seus filmes. Porém, ao longo do curso, em alguns *feedbacks* oferecidos ao aluno e na própria estrutura de alguns módulos, há possíveis desdobramentos do conteúdo do curso que o professor poderia utilizar nos encontros presenciais. Além disso, o acompanhamento do desempenho dos alunos nos módulos em que devem escrever textos também pode ser um meio para planejar as atividades presenciais.

Do ponto de vista linguístico, como o filme aborda com muita ênfase a caracterização de uma Buenos Aires caótica, o curso enfatiza a descrição e a expansão lexical nos módulos em que se dá essa caracterização, tendo em vista a importância do ensino de vocabulário como território no qual construímos nossas relações com o mundo e com o outro (ANTUNES, 2012). Para Antunes (2012), é “de extrema urgência entender que, para conseguirmos a tão apregoada competência em falar, ler, compreender e escrever, é necessário conhecer, ampliar e explorar o território das palavras” (ANTUNES, 2012, p. 27). Por isso, a expansão lexical é o foco direto em 7 módulos do curso, permeando a integração entre as diferentes competências, que se dá da seguinte maneira:

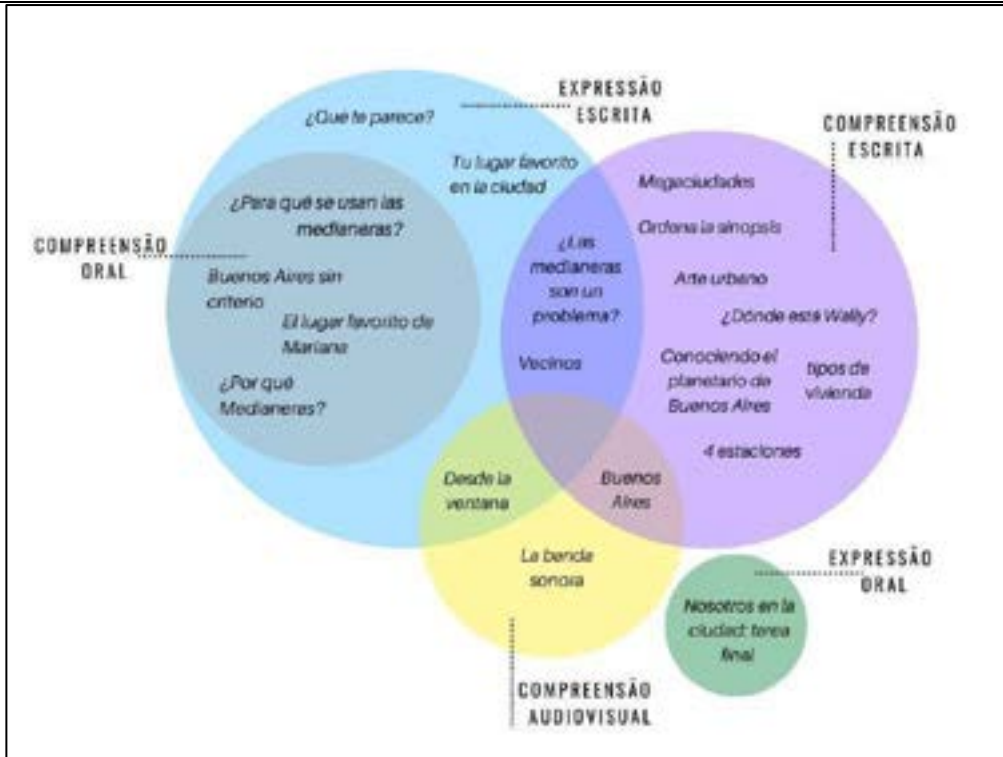


Figura 5 – dimensões da língua espanhola enfatizadas no curso
Fonte: autores

O curso *Medianeras* possibilita uma abordagem que articula as dimensões pedagógica, sociocultural e linguístico-discursiva para o ensino de ELE a partir do trabalho com o cinema como recurso didático. Na dimensão pedagógica, favorece a apropriação crítica da mídia do cinema e a inversão da sala de aula através do ELO como sistema que funciona tanto da perspectiva do ensino, viabilizando o processo de autoria do professor, como da perspectiva do aluno, que realiza a atividade dentro do sistema. Na dimensão sociocultural, aborda o tema da cidade como espaço educativo e, na dimensão linguístico-discursiva, trabalha a compreensão (oral, escrita e audiovisual) e a expressão (oral e escrita) em língua espanhola, permeadas por um enfoque lexical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que planejar é um aspecto crucial em uma ação docente intencional, ao longo deste trabalho procuramos abordar de maneira ampla a proposta apresentada, dando destaque a ela não apenas como produto, mas também como processo. Por isso, apresentamos tanto sua fundamentação teórica e didático-pedagógica como seu funcionamento dentro do

ELO no intuito de demonstrar que o cinema só se torna um recurso didático quando há um processo de projetá-lo como meio para a aprendizagem. Dito em outros termos, pode ir além de uma simples alternativa para imprevistos que surgem no andamento das aulas a tornar-se uma excelente ferramenta para o professor sempre e quando ele consiga ir além do cinema como entretenimento (MORÁN, 1995). Para isso, porém, ele precisará tornar o cinema um recurso didático, necessitando intencionalidade pedagógica (NEGRI, 2016). Portanto, o planejamento é fundamental para que a exclamação “oba, vai ter filme!” seja usada pelos alunos não como sinônimo de descanso ou lazer, mas como mais um momento de aprender sobre si, sobre o outro, sobre língua e cultura, e que isso pode ser muito prazeroso.

Salientamos que a proposta apresentada não tem qualquer pretensão de soar como “receita pronta” para o professor. Gostaríamos que o curso *Medianeras* fosse compreendido, assim como descreve o filme, como uma dessas janelas que o professor pode abrir em meio às dificuldades de planejamento do trabalho com cinema e encontrar novos ares que o inspirem a adaptar o curso conforme demanda o contexto no qual está inserido, as necessidades de seus alunos, seus objetivos e método de trabalho, expandindo o que o curso apresenta ao longo de seus encontros com suas turmas.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, E. *Soy profesor/a. Aprender a enseñar. Los componentes y las actividades de la lengua*. Madrid: Edelsa, 2012.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Notas para uma política de ensino de línguas. *Texto Livre – linguagem e tecnologia*, v. 8, n. 1, p. 124-136, 2015.
- ANTUNES, I. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ALVES, C. F.; FIALHO, V. R. Por uma formação docente crítica de professores de ELE. In: FAGUNDES, A.; LACERDA, D. P.; SANTOS, G. R. dos (Org.). *#FicaEspanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 77-100.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. *Flip YOUR Classroom – Reach Every Student in Every Class Every Day*. Alexandria: ISTE, 2012.

- BEVILÁQUA, A.; LEFFA, V. J.; COSTA, A. R.; FIALHO, V. R. Ensino de línguas online: um sistema de autoria aberto para a produção e adaptação de recursos educacionais abertos. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 15, n 1, p.190-200, 2017.
- BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Edição espanhola. Porto: Edições Asa, 2001.
- CORBETT, J. *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2003.
- DÍAZ, G. C. Los contenidos culturales. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Coord.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005.
- EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO. Programa da Associação Cidade Escola Aprendiz. Site. 2019.
- FANTIN, M. Mídia-educação, cinema e produção audiovisual na escola. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 8, no. 15-16, p. 01 a 13, jan/dez 2007.
- FILATRO, A. *Produção de conteúdos educacionais*. São Paulo: Saraiva, 2015.
- FERRETTI, C. J. O filme como elemento de socialização na escola. In: FRANCO, M. da S.; FALCÃO, A. R.; BRUZZO, C. (Coord.). *Coletânea lições com cinema*. São Paulo: FDE, 1993. p. 109-128.
- FRANCO, M. da S. A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais. In: FRANCO, M. da S.; FALCÃO, A. R.; BRUZZO, C. (Coord.). *Coletânea lições com cinema*. São Paulo: FDE, 1993. p. 15-34.
- INÁCIO, G. E. O desenvolvimento da compreensão audiovisual na aula de E/LE (nível A1). Relatório da Prática de Ensino Supervisionado. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016.
- KIELING, H. dos S.; BEVILÁQUA, A. F.; LEFFA, V. J. A implementação do ensino híbrido no ensino de inglês durante a formação docente. *Caderno Seminal*, n. 33, v. 33, p. 109-141, 2019.
- LEFFA, V. J. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, n. 55, v. 2, p. 353- 377, 2016.

- LEFFA, V. J. Sistemas de autoria para a produção de objetos de aprendizagem. In: BRAGA, J. (Org.). *Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Edições SM, 2012, p. 174-191.
- LEFFA, V. J. Uma ferramenta de autoria para o professor. O que é e o que faz. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 41, n° 2, p. 184-214, 2006.
- LEFFA, V. J.; DUARTE, G. B.; ALDA, L. S. A sala de aula invertida: o que é e como se faz. In: JORDÃO, C. M. (Org.). *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, v. 1, p. 365-386.
- LEÓN, I. O. R. Considerações sobre os recursos audiovisuais e a compreensão audiovisual como habilidade ou destreza linguística no ensino de línguas estrangeiras. In: BORGES, R. R. (Org.). *#Sou + tec: ensino de língua(gem) e literatura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 151-167.
- TARETO, G. *Medianeras: Buenos Aires na era do amor virtual*. Buenos Aires: distribuição Imovision, 2011. (95 min).
- MIRANDA, L. A. V. *Educação online: interações e estilos de aprendizagem de alunos do ensino superior numa plataforma web*. 2005. 382f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2005.
- MORÁN, J. M. O vídeo na sala de aula. *Comunicação e educação*, São Paulo, n.2, p 27-35, jan./abr. 1995.
- MUNHOZ, A. S. *Objetos de aprendizagem*. Curitiba: InterSaberes, 2013.
- NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- NEGRI, P. S. A intencionalidade pedagógica como estratégia de ensino mediada pelo uso das tecnologias em sala de aula. Laboratório de Tecnologia Educacional. Site. 2016.
- RAMOS ÁLVAREZ, A. La comprensión audiovisual: una nueva “visión”. In: Congreso Mundial de Profesores de Español. Videocomunicaciones. Evento virtual: Instituto Cervantes; 2011.
- SCHMITZ, E. X. da S. Sala de Aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. 2016. Dissertação (Recurso Educacional) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. 2016.

O ENSINO DA ESCRITA E DA LEITURA PARA O EXERCÍCIO DA TEXTUALIDADE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gilvan Santos Gonçalves

Mestrando em Letras (área de concentração: Teoria Literária) e Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professor da Educação Básica- Anos Finais. São Luís, Maranhão, Brasil.

Nayara da Silva Queiroz

Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES/ RS. Graduada em Letras pelo Centro Universitário do Maranhão (UNICEUMA). Professora da Educação Básica- Anos Iniciais. São Luís, Maranhão, Brasil.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo evidenciar questionamentos que visam comprovar as implicações do processo de aquisição da leitura e, conseqüentemente, da escrita no processo retórico da interpretação e prática contínua da textualidade. A maneira como aprendemos a ler na infância determina a forma como praticamos a escrita na idade adulta. Se a ênfase estiver apenas na parte mecânica, será difícil para o aluno compreender o leque de possibilidades e significados e um texto de determinado gênero pode ter. A reflexão teórica baseia-se nos estudos retóricos de leitura e escrita postulados por FREIRE (2000), BARBOSA (1994), KLEIMAN (2008), SOUSA (1997) e KOCH (2006, 2009), entre outros teóricos que postulam estudos sobre a relação escrita, leitura e materialidade da escrita e produção do texto. É importante destacar que este estudo mostra que a leitura desempenha um papel fundamental não apenas na pré-escola, mas também nas demais etapas do processo escolar. A falta de leitura causa sérios problemas na expressão escrita, dificultando o ensino, por exemplo, da prática social e materialização do saber. O hábito de ler, no entanto, só pode ter sucesso se associado ao prazer, à brincadeira e à arte, de modo que o leitor é motivado a entrar em contato com formas de comunicação que caracterizam a arte da palavra.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Materialização. Textualidade.

ABSTRACT: This article aims to highlight questions that aim to prove the implications of the process of acquisition of reading and, consequently, of writing in the rhetorical process of interpretation and continuous practice of textuality. The way we learn to read in childhood determines how we practice writing as an adult. If the emphasis is only on the mechanical part, it will be difficult for the student to understand the range of possibilities and meanings and a text of a certain genre may have. The theoretical reflection is based on the rhetorical studies of reading and writing postulated by FREIRE (2000), BARBOSA (1994), KLEIMAN (2008), SOUSA (1997) and KOCH (2006, 2009), among other theorists who postulate studies on the written relationship, reading and writing materiality and text production. It is important to highlight that this study shows that reading plays a

fundamental role not only in pre-school, but also in other stages of the school process. The lack of reading causes serious problems in written expression, making it difficult to teach, for example, social practice and materialization of knowledge. The habit of reading, however, can only succeed if associated with pleasure, play and art, so that the reader is motivated to get in touch with forms of communication that characterize the art of the word.

KEYWORDS: Writing. Materialization. Textuality.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atualmente o ensino da leitura, da escrita e prática social da textualidade tem sido uma preocupação constante de muitos estudiosos da área linguística e pedagógica do ensino. As discussões estão relacionadas com as dificuldades que os nossos alunos apresentam na prática de leitura, em escrever um texto longo, argumentar nas situações que exigem a participação oral e outros aspectos observados. O que se observa é que muitos veem na leitura e na escrita somente a obrigatoriedade de cumprir alguma atividade em sala de aula.

Mal sabem que através da leitura, o ser humano consegue se transportar para o desconhecido, explorá-lo, decifrar os sentimentos e emoções que o cercam e acrescentar vida ao sabor da existência. Pode então, vivenciar experiências que propiciem e solidifiquem os conhecimentos significativos de seu processo de aprendizagem e assim perpetuar esse conhecimento

Neste sentido, pensamos ser dever, de toda instituição de ensino, juntamente com professores e equipe pedagógica, propiciar aos educandos momentos que possam despertar neles o gosto pela leitura, o amor pela escrita criativa e a consciência da importância de se adquirir o hábito de ler. O professor e o aluno devem perceber que essas práticas sociais são instrumentos primordiais para alcançar as competências necessárias para uma vida acadêmica e social produtiva.

No entanto, sabemos que, do hábito de leitura dependem outros elos no processo de educação. Sem letramento adequado, o aluno não aprende a pesquisar, resumir, e a esboçar uma ideia principal ao produzir um texto de determinado gênero. Daí a nossa certeza de que este estudo contribuirá com a prática recorrente de leitura e produção textual, independente da disciplina que leciona, pois, todo alfabetizador deve ter a plena consciência de que o aluno deve ter o domínio sobre a língua oral e escrita, tendo em vista sua autonomia e participação social frente aos obstáculos da vida moderna.

Apesar dos vários programas do Ministério da Educação na área da leitura e letramento ao longo das últimas décadas, voltados para a biblioteca escolar e para o incentivo à leitura e à formação de leitores, isso não tem impedido que muitas escolas e professores da educação básica, ainda cultivem o ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Um professor já dizia: “a tarefa principal da educação é o desenvolvimento do senso crítico para formar os verdadeiros cidadãos”. (FREIRE, 2000).

Barbosa (1994, p. 88) explica que “ler não é mais decodificar e o leitor não é mais o alfabetizado”. O leitor é aquele para quem a cada nova leitura desloca-se e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e do meio em que está inserido.

Portanto, para tornar os alunos bons leitores, a escola precisa adotar estratégias de leitura e prática recorrente de textualidade mais adequada à situação emergente. E com esse conhecimento, o professor sempre terá que mobilizar os alunos intensamente, pois aprender a ler e a escrever corretamente requer esforço, doação e dedicação, além disso a escola precisa também convencer seus alunos a achar a leitura algo interessante, desafiador e necessário, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência.

Nosso intuito é mostrar como os atores sociais (escola, professor e aluno) devem interagir para criar novas realidades de significação, relações sociais e propiciar o letramento textual nas séries finais do ensino fundamental. Para alcançarmos o nosso objetivo, utilizamos como referencial teórico-metodológico abordagens que recobrem, principalmente a Freire (2000), Barbosa (1994), Kleiman (2008), Sousa (1997) e Koch (2006, 2009), entre outros teóricos que postulam estudos sobre a relação escrita, leitura e materialidade da escrita através da produção do texto em diferentes gêneros.

A seguir apresentaremos algumas considerações sobre a aprendizagem da leitura e escrita.

LEITURA E ESCRITA: UMA CONSTRUÇÃO DE NOVAS APRENDIZAGENS

A prática da leitura de um texto escrito não se processa diretamente na compreensão da escrita para a compreensão do pensamento. Isso acontece, porque antes de tudo é um processo linguístico e metalinguístico, que está essencialmente presa a todo bom mecanismo de funcionamento da linguagem, da boa comunicação, do bom uso da língua e da decodificação de informações.

Segundo Kleiman (2008), a leitura precisa permitir que o leitor apreenda o sentido do texto, não podendo transformar-se em mera decifração de signos linguísticos sem a compreensão semântica deles. Já em Ferreira (1988) é: 1. Ato ou efeito de ler; 2. Arte ou hábito de ler; 3. Aquilo que se lê; 4. O que se lê, considerado em conjunto. 5. Arte de decifrar e fixar um texto de um autor, segundo determinado critério”. Assim, um indivíduo pode ser considerado leitor quando passa a compreender o que lê e ao mesmo tempo aquilo que escreve.

Ler é antes de tudo compreender, por isso não basta decodificar sinais e signos, é necessário transformar e ser transformado, praticando todos os níveis de textualidade (aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade), ou seja, a boa leitura pode ser ouvida, vista, falada e servir de propagação do saber metalinguístico.

Freire (1989), a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. A leitura é associada à forma de ver o mundo. É possível dizer que a leitura é um meio de praticar e conhecer. Nesse sentido, Souza (1997) afirma que leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias.

Ou seja, ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto de ação e produção. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade. Por isso se torna indispensável que desde os anos iniciais escolares, textos, frases, palavras, sílabas e letras, tudo isso tenha um sentido para a criança, pois é a partir deste processo que ela poderá criar o hábito pela leitura de forma estimulante e fascinadora.

Conforme define Carletti (2007), a leitura é o meio mais importante para a aquisição de saberes na formação de um cidadão crítico para atuar na sociedade. O ato de ler é uma forma exemplar de aprendizagem:

Durante o processo de armazenagem da leitura coloca-se em funcionamento um número infinito de células cerebrais. A combinação de unidade de pensamentos em sentenças e estruturas mais amplas de linguagem constitui, ao mesmo tempo, um processo cognitivo e um processo de linguagem. A contínua repetição desse processo resulta num treinamento cognitivo de qualidade especial. (CARLETI, 2007, p. 2).

Todos esses mecanismos de ensino e prática leitura aguçam no aluno o desenvolvimento eficaz da linguagem escrita e das diferentes formas de se entender a prática recorrente da textualidade. A escrita apresenta em qualquer língua aspectos da fala. Segundo Barbosa (1994, p. 121), os tipos de leitura dividem-se essencialmente em:

- i. *Leitura de informação* – na qual destina-se basicamente no conhecimento de determinado conteúdo por parte do leitor, sem uma preocupação com a retenção da informação;
- ii. *Leitura de consulta* – aquela dirigida para situações emergentes e imediatas, como por exemplo, a consulta de dicionários, enciclopédias, guias e endereços;
- iii. *Leitura de reparação e ação* – caracteriza-se por ser uma leitura rápida, seletiva, em que o leitor a realiza de forma espontânea, esta realiza-se por exemplo, nas placas de sinalização, cartazes, manuais de instrução;
- iv. *Leitura de reflexão* – destina-se a apreensão de conteúdos diversos, esta envolve o trabalho intelectual, realizada em teses, ensaios, obras literárias, revistas científicas;
- v. *Leitura de distração* – como o próprio nome sugere, destina-se ao lazer, sem, portanto, existir uma finalidade científica propriamente dita, ajuda a passar o tempo, exigindo do leitor o domínio perfeito do ato de ler;
- vi. *Leitura de linguagem poética* – que segundo Juvêncio José Barbosa visa criar prazer no leitor pela sonoridade com que são lidas as palavras, esta dirige-se a leitura de poemas.

Naspoline (1996) enfatiza ainda que “quando o aluno lê, ele interage com o texto”. Isso significa que leitor e texto se influenciam mutuamente. No enfoque discursivo o trabalho visa buscar os efeitos que o texto produziu no leitor. Esses efeitos seriam as contribuições que o leitor estaria apresentando ao texto, caracterizado, por isso como aberto. Há, assim, várias possibilidades de leitura, o que requer necessariamente reflexão, discussão, análise e síntese. A leitura é também uma atividade de apreciação e de réplica ativa (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1990).

Segundo Rojo (2004, p. 3), nessa vertente teórica, “o discurso texto é visto como um conjunto de sentidos e apreciação de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles”. Nesse aspecto descritivo e prático a leitura deve ser vista como um ato cognitivo e está

baseada nas teorias cognitivas, ou seja, a leitura é um processo de decodificação de informações e produção de sentidos, que engloba o uso de diferentes estratégias, e é regulada pela situação de comunicação que permite ao professor e aluno a construção de novas aprendizagens.

Na próxima seção teceremos algumas perspectivas sobre a BNCC e as competências de produção textual na educação básica.

A BNCC E AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Considerando que os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental participam de maneira mais crítica das situações comunicativas e produtivas, o ensino da prática de textualidade, na perspectiva da BNCC, procura ampliar o contato desse aluno com os gêneros textuais, relacionando-os a diversos campos de atuação e a novos conhecimentos.

Para isso, entre as competências linguísticas e específicas da Língua Portuguesa para o ensino fundamental estão compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de vivência; ler, escutar e produzir gêneros orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação, além de compreender os fenômenos da variação linguística e reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação dos sentidos.

Essa abordagem de prática de textualidade e de gêneros textuais busca promover uma formação autônoma capaz de evidenciar que a língua e a gramática normativa possuem regras e arbitrariedades e que, inicialmente, é preciso memorizar algumas palavras, bem como a forma como se escrevem e se pronunciam. Assim, através do estudo dos processos que envolvem a aquisição leitora podemos distinguir três tipos de problemas significativos na aprendizagem de leitura:

- i. Os adolescentes que encontram dificuldades para aprender a ler e a escrever;
- ii. Os adolescentes que leem e escrevem de forma passiva;
- iii. E os adolescentes que têm dificuldades na compressão do que se diz, ouve, lê e escreve.

A competência textual é o elemento que constitui a compreensão dos processos cognitivos implicados na aquisição da leitura e da escrita. Esses questionamentos diversos

são essenciais para futuros docentes que desejam enriquecer seus conhecimentos tendo uma visão ampla, contínua e reflexiva, tratando de formar alunos com um aprendizado mais satisfatório, eficiente e metalinguístico.

Neste sentido, desenvolver a competência textual implica permear todo o ensino (e não apenas as aulas de língua portuguesa) pois, essa responsabilidade é da escola como um todo e não apenas de um professor ou uma disciplina (no caso, da língua materna). As formas como são construídos ou reconstruídos estão intrinsecamente relacionadas a propósitos comunicativos do produtor do texto, como afirma Koch (2009, p. 133-134).

Ou seja, as diversas formas de descrições linguísticas, dentro da vasta existência de variedade escrita e falada da linguagem, sempre foram estabelecidas e contextualizadas em padrões de uso linguístico que hoje ganharam o nome de texto ou gênero escrito.

Embora todas as formas de gênero escrito abordem compreensões das variações linguísticas, a escrita em forma de gênero evidencia, de certa maneira, o saber pedagógico, a intertextualidade e o ensino de seu produtor, como leitor assíduo de outros textos com retóricas e gêneros diferenciados.

Koch (2006, p. 101) observa que

no processo de leitura e construção dos textos, levamos em conta que a escrita e a fala baseiam-se em formas padrão e relativamente estáveis de estruturação e é por essa razão que, cotidianamente, em nossas atividades comunicativas, são às vezes em que somente lemos textos diversos, como também produzimos ou ouvimos.

Assim, a partir do exposto até o momento, só podemos situar-nos na perspectiva de que o ato de ler só assume a dignidade plena (e, por conseguinte, a relevância máxima), quando vai além das dimensões operativas, quando ultrapassa a literácia e falácia funcional, ocupando de pleno direito o lugar que é seu, numa dimensão sociocultural mais ampla, pois o indivíduo letrado textualmente é alguém que sabe que há mais do que uma versão do mundo disponível e que aquilo que lê ou que é dado a ler representa tanto uma seleção como uma abstração de um contexto mais vasto e ampliado. Essa concepção de textual e leitora fundamenta-se em articulações propícias a:

- i. *Extração da informação relevante* – discriminação da mensagem fundamental em função da finalidade do ato de leitura;
- ii. *Atitude crítica* – que pressupõe uma leitura reflexiva, de tal modo que o texto não tenha uma aceitação imediata;

- iii. *Criatividade* – durante o ato de leitura o pensamento ativa-se e reage perante as mensagens, estabelecendo relações, digressões etc., que enriquecem e personalizam a mensagem e a comunicação do ser leitor e escritor.

A formação de um aluno escritor requer diferentes investimentos envolvendo a identificação, discernimento e compreensão de uma diversidade de gêneros, tipos de textos, suportes textuais, que estão presentes em diferentes contextos sociais. Os gêneros de textos, por exemplo, cumprem funções sociais específicas, contribuem, de certa maneira, para a organização de determinados conteúdos e propiciam esquemas de interpretação para o leitor. A estrutura de um poema é distinta da que está presente em um conto de assombração, em uma carta pessoal, em uma reportagem ou em uma fábula.

Segue abaixo uma breve apresentação sobre a prática da textualidade na educação básica.

O EXERCÍCIO DA TEXTUALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

No Ensino Fundamental, a maioria dos problemas relacionados ao processo metalinguístico da textualidade e a produção de textos estão relacionados à falta de interpretação, pois o aluno, muitas vezes, não sabe gramática de língua portuguesa, porque não consegue compreender o que um pequeno enunciado quer dizer.

O ato de escrever trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, em uma produção oral sistematizada e adequada a uma situação discursiva, que deve ocupar um lugar de destaque em sala de aula. Vale destacar que, na escola, a oralidade está presente quase sempre em forma de conversas informais, pouco existindo a necessidade de se ensinar gêneros orais e formais.

Segundo Marcushi (2003), o estudo oral favorece o tratamento de alguns aspectos que propiciam o ensino da variação da língua e da escrita, o entendimento do níveis de uso da língua materna e relação entre escrita e fala.

São vários os estudos em que se propõem discutir o ensino e prática de textualidade. Há inclusive a discussão sobre a necessidade ou não desse ensino nas séries iniciais e finais da Educação Básica. Como enfatizavam os PCNs e agora a BNCC, trata-se de uma questão de vontade: a questão verdadeira é o que, para que e como ensinar a escrever com autonomia. O fundamental é não tornar as aulas de leitura e produção de textos meramente descritivas e prescritivas tal como consta nos manuais gramaticais em geral.

Os teóricos que postulam a nova BNCC afirmam que as questões de leitura e escrita devem ser pontuadas em função das atividades de produção, leitura e escuta de textos. E ainda destacam alguns critérios que podem nortear essa ação. Por exemplo, é preciso avaliar se os alunos são capazes de:

- i. Atribuir sentidos a textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante deles;
- ii. Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e a característica do gênero e suporte;
- iii. Produzir textos orais nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de leitura e produção;
- iv. Redigir textos na modalidade escrita nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de leitura e produção;
- v. Utilizar conceitos e definições do que se ler.

No âmbito desta abordagem e prática, deve ficar evidenciado que os recursos didáticos e procedimentos devem viabilizar e enriquecer a forma como se procede a uma atividade, seja ela individual ou coletiva, com intuito de facilitar à criança desenvolver seus próprios esquemas mentais na organização do processo de aprendizagem, no processo de escrita, no processo de compreensão, no processo de autonomia, no processo de oralidade e no processo de leitura interpretativa. Essas competências devem favorecer, portanto, a construção, por parte dos alunos, de instrumentos que os ajudarão a analisar os resultados de sua aprendizagem e os caminhos percorridos para efetivá-la, e a partir desses conhecimentos terem autonomia para falar, se expressar e escrever textos nos mais variados gêneros e tipologias textuais.

Portanto, elaborar um texto é uma tarefa grandiosa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da escrita. A seguir para pensar um pouco mais sobre a função social das práticas de leitura e escrita, vamos abaixo propor ao leitor uma breve reflexão a partir das práticas pedagógicas.

A FUNÇÃO SOCIAL DA LEITURA E ESCRITA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A leitura e a escrita são ferramentas fundamentais para o processo de comunicação. Nesta reflexão vale ressaltar que o ato da escrita e da leitura sempre desempenharam um importantíssimo papel social e de grande interferência nos hábitos da sociedade em geral.

Dessa forma, a leitura é um mecanismo pelo qual o leitor processa uma atividade ativa de constante crescimento de significados textuais, a partir de seus objetivos, do seu saber sobre o assunto, sobre o autor e sobre sua língua.

O processo de leitura não trata simplesmente de obter informação da escrita, decifrando palavra por palavra. Trata-se de um exercício que acarreta uma constante interpretação para a compreensão da leitura. É de extrema importância saber ler o que se sabe escrever. O papel da escola nessa perspectiva consiste em oferecer aos educandos práticas que facilitem o processo de alfabetizar letrando, como podemos evidenciar que,

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Na escola, onde se predomina uma concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e de escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. (KLEIMAN, 2007, p.02).

É possível depreender nas ideias da autora como a prática dos professores tem sido voltada apenas para adquirir as habilidades e competências para formar leitores ideais para a decodificação do código linguístico. É importante atentar que mais que formar leitores aptos para a prática da escrita é necessário considerar que estes possam perceber a função social que estas habilidades desempenham em seu dia a dia, ou seja, perceber em situações de uso a realização dessas práticas sociais.

Neste mesmo direcionamento, Koch e Elias (2018, p.41) ressaltam que “o conhecimento de mundo é visto como uma espécie de dicionário enciclopédico do mundo armazenados na memória adquiridos em nossas vivências e experiências variadas”. Mas para que este processo de conhecimento ocorra, faz-se necessário que o indivíduo possa estabelecer uma relação de significados que sejam pertinentes a função social de uso das

práticas tanto de leitura como de escrita. É nessa perspectiva, que essas práticas ganham significado por meio da materialização em gêneros textuais que circulam em nosso meio.

A partir dessas considerações, podemos entender como é importante o papel social que a instituição escola, tem sobre o sujeito professor e o sujeito aluno, pois é através dessa relação de aprendizagem que o desenvolvimento de fatores como valores atitudinais, referentes às práticas de leitura e escrita podem viabilizar e enriquecer as produções seja individual ou coletiva, com vistas ao desenvolvimento cognitivo e ao processo de textualidade.

Assim, procuramos discorrer sobre a leitura e a escrita a partir da concepção de aprendizagens, com foco nas ações previstas na BNCC, como também procuramos tecer algumas considerações sobre a função social que a leitura e a escrita desempenham no processo de ensino e aprendizagem na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita é um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escritas ideográficas) ou unidades iconográficas. Sendo que, em nosso meio, temos poucas oportunidades de observar essas escritas puras. É pela leitura, interpretação e aprendizagem, nas relações com os outros que se constroem os conhecimentos que permitem o desenvolvimento mental.

Diante do exposto, pode-se perceber que a prática de incentivo a textualidade exercitada corretamente possui vasta função social na medida em que é parte fundamental na tomada de uma consciência moral e crítica, que tem como fruto a formação intelectual de pessoas reflexivas e participativas no processo de evolução e revolução social.

De qualquer forma, sejamos otimistas ou pessimistas, podemos tomar como base que uma nova leitura do mundo é necessária, que a imensa maioria não está preparada para ou não sabe como fazer essa leitura, e que esse ato de ler não será isento de ideologia.

Afirmamos, ainda, que há uma idade cronológica, mas também uma idade afetiva e fisiológica, uma idade lúdica e intelectual, pelo que a definição de um determinado nível etário resulta na interseção de todos esses dados. Consequência óbvia: em termo de competência de leitura, dois indivíduos com a mesma idade cronológica poderão

encontrar-se em estágios de desenvolvimento distintos. Face ao número de obras existentes no mercado, a escolha de livros para as crianças tem que ser um trabalho cuidadoso e criterioso.

Daí a importância de se tecer uma reflexão sobre as questões relacionadas à leitura e constante prática de textualidade voltada para o ensino e conhecimento dos gêneros textuais entre os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que ainda há uma grande defasagem de leitores comprometidos e estimulados nas salas de aula. Dessa forma, entendemos, que a reflexão aqui proposta é apenas uma perspectiva por entendermos que o campo social dessas práticas não se findam em nossas proposições apresentadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1990.

BARBOSA, Juvêncio José. *Alfabetização e leitura*. 2. ed. ver. São Paulo. Cortez. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Base Nacional Comum Curricular: Língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2020.

CARLETI, Rosilene Callegari. *A leitura: um desafio atual na busca de uma educação globalizada*. 2007; Disponível em: <<http://www.univen.edu.br/revista>>. Acesso em: 11-02-2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. São Paulo: Folha de São Paulo, 1988.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Ângela B, OS significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. São Paulo, Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. *Escrita e progressão referencial*. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). *Ler e Escrever: Estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. *Gêneros Textuais*. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: produção textual*. São Paulo: Contexto, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

NASPOLINE, Ana Tereza. *Didática do português: tijolo por tijolo: leitura e produção escrita*. São Paulo: FTD, 1996.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para cidadania*. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2004. Disponível em: <http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013121153a8f1155045828c12733b68e/Letramento_e_capacidade_de_leitura_pra_cidadania_2004.pdf>. Acesso em: 25-01-2020.

SOUZA, Renata Junqueira de. *Leitura do professor, leitura do aluno: processos formação continuada*. UNESP-1997. Presidente Prudente. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos/eixo3/leituraprofessor.pdf>>. Acesso em: 25-01-2020.

SOBRE O ENSINO DE CONJUNÇÕES NA ESCOLA: O CASO DA SENTENÇA DO ÍNDIO PATAXÓ

Anderson Ribeiro

Doutor em Letras (Língua Portuguesa),
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO: As práticas de letramento para um ensino eficiente do português ainda não é uma realidade na escola brasileira (Cf. CALDAS, 2019). Em vista disso, desde a virada discursiva do século XX para o XXI, pesquisas e documentos ganharam voz. Orientou-se que o texto fosse objeto de ensino nas aulas de português, o que foi fortemente acentuado com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1997) até esforços que resultaram na *Base Nacional Comum Curricular* (2017). O intuito deste artigo é apresentar uma reflexão linguístico-textual do emprego das conjunções no contexto escolar em vista do modelo cristalizado pela tradição gramatical. Nesse caso, o ensino se reinventa e se ressignifica com debates sobre gêneros discursivos e sequências didáticas. A ideia é preencher as lacunas do alunado por meio de atividades epilinguísticas. O mundo da gramática passa a ser visto absorvido pelo mundo do fazer linguístico quando escrevemos, lemos, falamos (NEVES, 2018, p. 18).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de conjunções. Argumentação. Gramática de uso.

ABSTRACT: Literacy practices for an efficient teaching of Portuguese is still not a reality in Brazilian schools (Cf. CALDAS, 2019). In view of this, from the turn of the 20th century to the 21st century, research and documents have gained a voice. It was advised that the text be taught in Portuguese classes, which was strongly accentuated with the publication of the National Curriculum *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (BRAZIL, 1997) until efforts that resulted in the *Base Nacional Comum Curricular* (2017). The purpose of this article is to present a linguistic-textual reflection of the use of conjunctions in the school context in view of the model crystallized by the grammatical tradition. In this case, teaching reinvents itself and resignifies itself with debates about discursive genres and didactic sequences. The idea is to fill the student's gaps through epilinguistic activities. The world of grammar starts to be seen absorbed by the world of linguistic making when we write, read, speak (NEVES, 2018, p. 18).

KEY WORDS: Teaching conjunctions. Argumentation. Grammar of use.

INTRODUÇÃO

Certas palavras ditas no calor da interlocução podem seduzir a quem as ouve ou as lê, fazendo funcionar as técnicas de convencimento e de persuasão. No tribunal, arena do “verbo” por excelência, os interlocutores, profissionais do Direito, tentam, com o conhecimento que têm da emoção alheia, argumentar em favor das teses apresentadas. Talvez o repertório jurídico se apresente como aquele que visivelmente funciona como o texto de argumentação de maior evidência. Entretanto, a ação de argumentar não estará restrita a uma única situação comunicativa, fazendo parte, pois, dos diferentes modos de expressão, já que, de certo modo, estamos quase que sempre, buscando aderência do nosso pensamento junto ao auditório.

O presente trabalho tem por objetivo analisar a direção argumentativa construída nas sentenças judiciais, sobretudo pelos conectores oracionais, na modalidade das conjunções coordenativas e subordinativas, enquadradas por Azeredo (2008) e Oliveira (s/d) em grupos de afinidades semânticas. Para fundamentar minha análise que parte do linguístico para chegar ao discursivo, discuto tanto as especificidades do gênero vinculado ao domínio discursivo jurídico, bem como as sequências textuais que arquitetam o texto. Acredito que a seleção da matéria concreta que torna possível o texto também colabora na construção de uma função argumentativa. Visto isso, ingresso no tópico principal a respeito do emprego das conjunções a serviço dos propósitos do enunciador. Selecionei para o estudo as duas sentenças redigidas pela Juíza Sandra de Santis Melo sobre o caso de homicídio do Índio da linhagem Pataxó, provocada por jovens, na cidade de Brasília. Após o que, apresento uma sugestão de possíveis atividades que poderiam ser desenvolvidas na sala de aula com texto de natureza jurídica, de modo de acrescentar algo à realidade do aluno.

A SENTENÇA JUDICIAL: DAS TIPOLOGIAS QUE A COMPÕEM À CONFIGURAÇÃO DE UM GÊNERO

O estudo dos gêneros textuais ou do discurso, conforme aponta Marcuschi, tem inspirado maciçamente diversas pesquisas não só nas universidades brasileiras (MARCUSCHI, 2008; KOCH e ELIS, 2007, DIONÍSIO, MACHADO e BESERRA, 2002, entre outros), mas também ao redor do mundo (BAKHTIN, 2000; BAZERMAN,

2005a, 2005b; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, por exemplo). A vantagem está em saber que a academia está atenta, mais do que nunca, às produções discursivas, dotada de historicidade, aspectos sociais e culturais. Para Candlin, na leitura referida por Bathia (1977, p. 629) estamos diante de “um conceito que se achou no tempo”. Isso devido ao momento em que surgiu o conceito em foco.

A idéia de gênero iniciou-se, de forma sistemática, em Platão e esteve a partir daí relacionada às questões literárias, que se firmaram em Aristóteles, passaram por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, pelo Renascimento e pela Modernidade, até o início do século XX. É provável que tais estudos estivessem no domínio literário, tendo em vista que a literatura foi, durante todo o período citado, o texto exclusivo que mereceu atenção por sua natureza artística, e, por conseguinte, pelo “nível” da autoria. Atualmente, o que se compreende é que ao lado da arte literária, é necessário considerar igualmente outras produções, fazendo com que o termo *gênero* hoje seja utilizado para denominar, de forma mais abrangente, uma “categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (SWALES *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 147 – o grifo é meu).

Com esta virada, o estudo dos gêneros vem assumindo gradativamente um caráter multidisciplinar. Uma análise dessa natureza envolve o exame minucioso do texto e do discurso, a descrição da língua, a visão da sociedade e a tentativa de procurar responder questionamentos de nível sociocultural sobre o uso linguístico de forma geral. Cada gênero deverá ter bastante claro um propósito comunicativo que lhe determinará uma esfera de comunicação. O que faz com que juízes optem por redigir uma sentença na decisão sobre uma ação penal é o projeto de dizer impulsionado por uma intenção. Além do que, os gêneros se caracterizam por combinar indissolavelmente, dentro de uma perspectiva bakhtiniana, composição, conteúdo e estilo. No entanto, conforme esclarece Marcuschi (2008, p. 150), a determinação de um gênero “se dá basicamente pela função e não pela forma”.

Devo dar atenção às escolhas lexicais que fazemos, valendo-se, para tanto, das regras gramaticais de funcionamento da língua. Tais escolhas, tomando o ponto de vista coletivo, formam os tipos textuais relacionados acima, a que prefiro entender como “sequências” (Cf. ADAM, *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 88-9), uma vez que são elas, pequenos fragmentos e não uma totalidade, que se fazem visíveis nas redações, de

maneira geral. Mesmo concordando com o pensamento de Adam, não adoto, neste trabalho, sua nomenclatura. Opto pela nomenclatura empregada por Oliveira (2007) restrita aos modos descritivo, narrativo, argumentativo, expositivo, injuntivo e enunciativo. Exemplificá-los-ei, em parte, com fragmentos da sentença da juíza Sandra de Santis Mello, escolhida para análise na próxima seção. Pude encontrar, principalmente:

- Descrição:

(a) *A prova técnica, por seu turno, também vem ao encontro da versão dos acusados de que os fósforos foram acesos precipitadamente, enquanto Eron derramava o líquido inflamável sobre a vítima, fazendo-o largar abruptamente o vasilhame. A fls. 173 dos autos está consignado que "sob o banco do abrigo havia um recipiente plástico, opaco, na cor verde, com as inscrições "LUBRAX SJ ÓLEO PARA MOTORES A GASOLINA E A ÁLCOOL - Volume 1000 ml, vazio, que se encontrava com a parte superior comburida.*

- Narração:

(b) *Narra a inicial da acusação que, ao amanhecer, o grupo passou pela parada de ônibus onde dormia a vítima. Deliberaram atear-lhe fogo, para o que adquiriram dois litros de combustível em um posto de abastecimento. Retornaram ao local e enquanto Eron e G. despejavam líquido inflamável sobre a vítima, os demais atearam fogo, evadindo-se a seguir.*

- Argumentação:

(c) *Assim, analisada como um todo, a prova dos autos demonstra a ocorrência do crime preterintencional e não do homicídio. A ação inicial dos réus, sem qualquer dúvida, foi dolosa. Não há como afastar a conclusão de que, ao atearem fogo à vítima para assustá-la, sabiam que iriam feri-la. O resultado morte, **entretanto**, que lhes escapou à vontade, a eles só pode ser atribuído pela previsibilidade.*

- Injunção:

(d) *Diante do exposto e com fundamento nos artigos 408, §4º, e 410 do Código de Processo Penal, desclassifico a imputação de homicídio doloso contra Max Rogério Alves, Antônio Novely Cardoso de Vilanova, Tomás Oliveira de Almeida e Eron Chaves Oliveira e declino da competência para uma das Varas Criminais, **determinando que, após o decurso do prazo recursal e feitas as anotações de estilo, remetam-se os autos à Distribuição.***

Nos fragmentos, a descrição cumpre o seu papel com a caracterização do objeto que reteve o líquido inflamável utilizado na morte do índio Pataxó. A narração, marcada pelos verbos no pretérito, registra ações perfeitas e imperfeitas, com destaque para o

emprego do presente (“narra”) com valor de passado, a fim de confiar atualidade ao fato principal contido na petição inicial que deu origem processo penal. Aproveito para focalizar o valor persuasivo da narração, principalmente nos textos jurídicos. No exemplo citado, o fragmento foi extraído do relatório da sentença. Neste momento, o juiz tenta relatar os fatos, através da imparcialidade que se sabe ser inexistente, se for considerar a inscrição do sujeito no discurso, seguindo a esteira de Benveniste (2005). Sob outra perspectiva a serviço da sentença a ser analisada, reflito, juntamente com Miranda (2004, p. 48), segundo quem a narração, no domínio do texto jurídico, serve como premissa para a sustentação da tese. É indispensável o estabelecimento da narração dos fatos, de maneira clara e concisa, capaz de viabilizar o fazer persuasivo dos textos que circulam no universo do Direito.

No percurso narrativo, ainda de acordo com a autora, há algumas características consideradas essenciais. A primeira das quais é a *figuratividade*, cuja função principal é “criar um simulacro do mundo” por meio da construção de textos concretos que individualizem a realidade a ser transformada por sujeitos (FIORIN, 2008, p. 32). A segunda característica é o *transcurso do tempo*: neste caso, as ações se desenvolvem em um eixo temporal de anterioridade, posteridade e concomitância. A terceira característica é o *ponto de vista*: o enunciador através de um prisma selecionará os dados do real. Por último, a *coerência* gerada com a progressão dos fatos escolhidos como informações para o enunciatário/leitor/ouvinte.

A argumentação propriamente dita se expressa em (c) quando há a contraposição à idéia precedente, marcada pelo conector adversativo “entretanto” introdutor de tese. Já a injunção, definida por delinear orientações típicas dos manuais, aparece em outra estrutura diferente da prototípica, mas com valor semântico que faz jus à classificação que carrega. Note-se, por exemplo, que os verbos “determinando” e “remetam-se”, devido aos papéis temáticos por eles desempenhados, podem equivaler a “façai” e “remetei vós”, respectivamente.

O EMPREGO DAS CONJUNÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO E DA DIREÇÃO ARGUMENTATIVA

Convencer o outro acerca de uma verdade particular ou coletiva é uma ação, ao mesmo tempo, sedutora e laboriosa, uma vez que exige esforço do argumentador no

conhecimento de estratégias engenhosas, capazes de aliciar o interlocutor na grande relação dialógica da linguagem. Fazem parte desse rol, a definição de uma tese (aquilo que deve ser provado), uma linguagem comum que fale diretamente ao auditório, a credibilidade angariada na confiança estabelecida nos atos e atitudes e, por fim, a questão ética, evitando o que se denominou de falácias da comunicação (ABREU, 2006). De qualquer forma, o que se vê habitualmente nos domínios discursivos de políticos e religiosos, por exemplo, é a marca demasiada do erro falacioso. Neste caso, valerá para o enunciatário o valor veridictório daquilo que se fala, ou seja, “o enunciador não produz discursos verdadeiros ou falsos, mas fabrica discursos que criam efeitos de verdade ou falsidade, que *parecem* como verdadeiros ou falsos” e assim são interpretados (BARROS, 2001, p. 64 – o grifo é da autora e o sublinhado é meu).

No universo jurídico em que se situa este trabalho, a argumentação, através de asserções a serviço do convencimento e da persuasão, estará voltada para a solução de conflitos em que o sujeito agente, autor do delito, é chamado de ativo e o paciente, aquele que sofre a sanção, sujeito passivo. Uma ação será conflituosa quando uma das partes estiver claramente oposta, deflagrando o direito violado. Neste caso, a ação dos magistrados, como mediadores legais, será o de restabelecer a ordem social, nem sempre atendendo aos interesses de todos os envolvidos na ação jurídica.

Selecionei para análise as sentenças, a primeira das quais um tanto que polêmica, da Juíza Sandra de Santis M. de F. Mello, no julgamento do caso do índio Pataxó, incendiado em Brasília, em 20 de abril de 2007, por cinco jovens (Max Rogério Alves; Antônio Novely Vilanova; Novely Vilanova da Silva Reis; Eron Chaves de Oliveira), sendo um deles, na ocasião, menor de idade, com 17 anos. O intuito será verificar a orientação argumentativa do texto, sobretudo no que tange à escolha dos conectores (conjunções), em um gênero de natureza decisória que, a princípio, a meu ver, não se justificaria. Mas, percebo que a magistrada, considerando os embasamentos da nova retórica (Cf. PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005) procura a todo o momento calçar o que houvera decidido. O caso tem início com a denúncia do Ministério Público como se lê, a seguir, no fragmento do relatório da sentença (I).

(1) *O Ministério Público requereu a prisão preventiva dos indiciados. A prisão em flagrante foi relaxada, não configurada a hipótese de quase flagrância, por não ter havido perseguição, tendo sido os réus localizados em virtude de diligências policiais. Na mesma oportunidade foi decretada a segregação preventiva dos acusados, com*

*fundamento na necessidade de salvaguardar a ordem pública, evitar o descrédito do Poder Judiciário, **para que** a liberdade não servisse de incentivo a práticas similares. Além da garantia da ordem pública, a prisão foi decretada por conveniência da instrução criminal, para assegurar a integridade física dos réus e de seus familiares e para salvaguardar a aplicação da lei penal, **porquanto** tão logo praticado o crime os réus evadiram-se do local, demonstrando que pretendiam furtar-se a eventual condenação¹.*

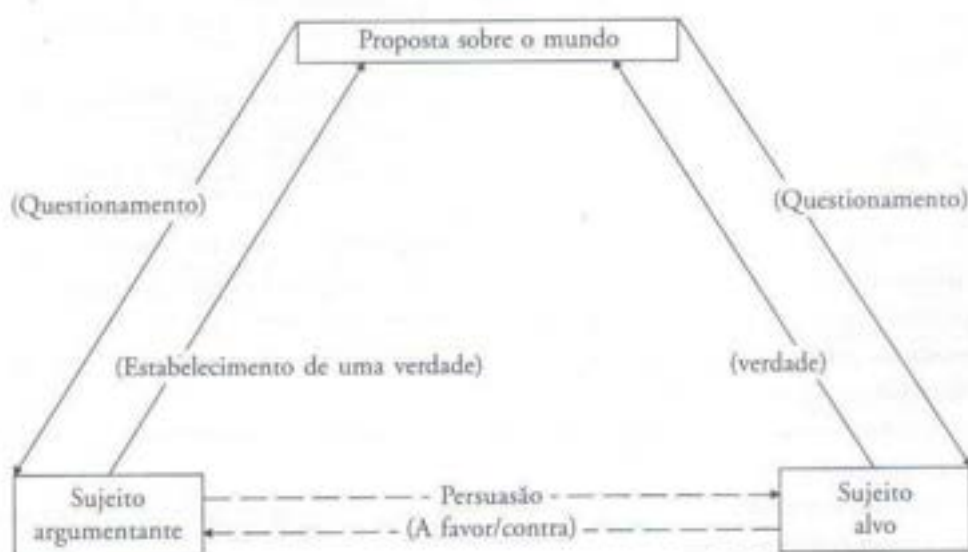
Após a apresentação de uma tese (“A prisão em flagrante foi relaxada”) e de uma sub-tese próprias (“foi decretada a segregação preventiva dos acusados”), a argumentadora passa a justificá-las ora fazendo uso de conectores tipicamente causais (“**porquanto** tão logo praticado o crime os réus evadiram-se do local”), introdutores de argumentos, ora de conjunções finais (“**para que** a liberdade não servisse de incentivo a práticas similares”), que nada mais sinalizam do que, de acordo com Azeredo (2008), uma consequência prevista, diferindo-se, neste quesito, das orações subordinadas adverbiais consecutivas. As relações lógicas também acontecem sem a presença dos conectores, provando que esses instrumentos gramaticais não guardam isoladamente as relações de sentido que são promovidas discursivamente. Assim, os enunciados como “não configurada a hipótese de quase flagrância, por não ter havido perseguição” e “com fundamento na necessidade de salvaguardar a ordem pública, evitar o descrédito do Poder Judiciário”, marcam, respectivamente, construções de causa e de finalidade com o mesmo efeito sintático-semântico do grupo de orações anteriores. Ressalto ainda que a versatilidade estrutural, para efeitos de ensino, mostra como de fato podem acontecer as atividades epilinguísticas.

O modo de organização argumentativo, na terminologia utilizada por Charaudeau (2008, p. 203), diferente do modo narrativo, preocupar-se-á com “a experiência humana, através de certas operações do pensamento”. Isso me leva a um outro entendimento do analista quando observa que, ao contrário do muito se defende, a argumentação não se restringe ao estudo do gramatical, da matéria linguístico-concreta do texto, constituindo uma concepção típica de uma análise tão só da forma. A proposta de leitura ou de análise que se aventa, e da qual compartilho, tem por base as teorias do discurso na vertente semiolinguística que, por sua vez, está baseada no conhecimento do falante sobre o signo, sobre os conceitos de comunicação e de competência linguajeira (Idem, 2008, p. 20-1).

¹ O negrito sinaliza a tese, a sub-tese e os conectores.

Para que haja argumentação, é preciso considerar algumas categorias identificadas na sentença judicial. A primeira delas é uma proposta (“*popos*”) sobre o mundo que provoque um questionamento em alguém, no que tange à sua legitimidade. Segundo Oliveira (2000, p.175), a proposta normalmente é sugerida pelo argumentador, podendo ser individual (através de uma pessoa comum da sociedade, por exemplo) ou coletiva (através de instituições ou grupos). Pode ser ainda coletiva e indeterminada, como se atesta em expressões-chave como “é sabido que”, “dizem que”, “há quem afirme que”, “acredita-se que” etc. Na sentença de Sandra de Santis Mello, a proposta vem do Ministério Público, cuja incumbência, prevista no artigo 127 da Constituição Federal, está na “defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis” (os grifos são meus).

A postura do argumentador (segunda categoria) é aderir totalmente ou parcialmente a proposta, resultando na elaboração da tese, ou seja, de uma asserção que se deseja provar (OLIVEIRA e MONNERAT, 2005, p. 93). Por fim, como terceira categoria, há o auditório, “conjunto de pessoas que queremos convencer e persuadir” (ABREU, 2006:41), a quem se dirige o sujeito argumentante. A figura, a seguir, presente em Charaudeau (2008, p. 205), sistematiza o exposto.



No caso em foco, tem-se:

1. **PROPOSTA:** Um índio da linhagem Pataxó foi incendiado por cinco jovens (sendo um menor), na cidade de Brasília. Tais jovens, segundo o Ministério Público, autor da denúncia, devem responder pelo crime de dolo eventual;
2. **TESE DA JUÍZA:** Considerando dados do contexto e dos depoimentos similares juntado aos autos, os jovens não tiveram a intenção de matar, o que descarta o dolo eventual. Note-se que a “verdade” defendida pela magistrada rejeita totalmente a proposta que não deve ser confundida com o crime, fato inquestionável;
3. **AUDITÓRIO:** A família dos envolvidos e, sobretudo, a sociedade brasileira que clamou por justiça diante de um crime visto como atroz.
4. **PERSUASÃO:** Embora a sentença estivesse bastante fundamentada do ponto de vista lógico-argumentativo e jurídico, o Ministério Público não se satisfaz com a pena prescrita aos réus de lesão corporal seguida de morte. A prova disso está no julgamento do caso em outra instância, em 2001, no Tribunal do Júri, da cidade de Brasília.

Feitas as qualificações e apresentado o autor da denúncia, a argumentadora prepara o caminho argumentativo que desembocará na tese, ao final da sentença. Na sequência, seguindo o ritual da narrativa forense, modo de organização inerente ao relatório jurídico, são apresentadas e transcritas fragmentariamente o depoimento dos réus, em um amálgama de discurso direto e indireto. Sobre esta forma de escrever, diria Barros, estarmos diante do chamado efeito de realidade, ou seja, não se fala em nome dos acusados, mas é a própria voz deles que são explicitadas no discurso da meritíssima juíza na construção do que eu denominaria de polifonia jurídico-criminal. Chamo atenção para o fato de que o discurso direto só é utilizado para dar espaço a frases de efeito, responsáveis, de certa forma, para dar embasamento ao raciocínio a partir de então construído. Seguem os fragmentos:

(2) Os réus foram interrogados. Max Rogério afirmou que, ao avistarem a vítima no ponto de ônibus, tiveram a idéia de "pregar um susto para ver a vítima correr". Adquiriram álcool combustível, que foi parcialmente despejado sobre a pessoa que dormia, sendo ateado o fogo. Asseverou que ficaram assustados e saíram do local, tendo em vista a aproximação de um veículo, embora tivessem cogitado ajudar a vítima. Alegou

*ter consciência de que o álcool combustível é substância altamente inflamável **mas que não esperavam que o fogo "tomasse a proporção que tomou."** (fls. 292/294)*

(3) [...] *Mencionou ter consciência de ser o álcool combustível substância altamente inflamável **mas alegou que sua intenção, como a dos demais, era somente derramar o líquido sobre a vítima, a fim de dar-lhe um susto para vê-la correr, sendo que em momento algum lhe passou pela cabeça que a vítima poderia morrer, como também ficar lesionada. Assegurou que a intenção era só dar um susto na vítima.***

(4) *Tomás Oliveira de Almeida, interrogado em Juízo, também relatou que ao ser avistada a vítima surgiu a idéia de atear-lhe fogo para que esta corresse [...]. Afirmou também ter consciência de que o álcool combustível é substância altamente inflamável **mas que em nenhum momento lhe passou pela cabeça que o fogo "pegasse com rapidez e queimasse toda a vítima"**.*

(5) *O acusado Eron, ao ser ouvido, informou que todos assentiram na idéia de atear fogo à pessoa que estava no abrigo, para o que adquiriram álcool combustível. Alegou que todos imaginaram que a vítima fosse acordar e correr atrás do grupo para agredi-los. Argumentou ter derramado o conteúdo de um dos vasilhames no gramado e que estava jogando o líquido nos pés da vítima quando iniciou o fogo "que subiu de baixo para cima", vindo em direção às suas mãos. Asseverou ter largado o vasilhames, saindo do local às pressas.*

Como é possível verificar em (2), (3) e (4), há uma recorrência da conjunção adversativa *mas*, que cria, com variações, desigualdade e esvaziamento com os segmentos a que estão coordenados anteriormente. Embora seja fato acatado pela enunciadora a idéia de que o álcool é uma substância inflamável, procura-se, por meio da orientação argumentativa em contraposição, atenuar a realidade, fazendo a ela uma espécie de concessão, ou seja, é dada razão “a um argumento orientado para uma tese oposta [...], dando a impressão de certa empatia para com o ponto de vista contrário” (OLIVEIRA, 2000, p. 179), recorrendo, porém, a uma asserção mais forte com o intuito de recuperar com êxito o espaço cedido.

Ao participar do debate, Neves (2000, p. 757), seguindo as diretrizes de uma gramática de usos do português padrão contemporâneo, aponta, na direção por mim salientada, o valor significativo do conector *mas* em ocasiões em que tal elemento não elimina a informação anterior, admitindo-a explícita ou implicitamente. Entendo essa postura como uma maneira de velar o pensamento concessivo. Não é por acaso que adversativas e concessivas fazem parte do que Oliveira, ao lado de Azeredo (1999, p. 97-107), denominou de grupo das conjunções opositivas, prevendo, neste caso, o critério de afinidade semântica. Na sequência, faço uma tentativa de reescritura, reinventando as relações de contraste do texto original:

(2.1) *Alegou ter consciência de que o álcool combustível é substância altamente inflamável **mas** que não esperavam que o fogo "tomasse a proporção que tomou."*

REESCRITURA: **Ainda que** o tenha tido consciência de que o álcool combustível seja uma substância altamente inflamável, não esperava, juntamente com o grupo, que o fogo tomasse a proporção que tomou.

(3.1) [...] *Mencionou ter consciência de ser o álcool combustível substância altamente inflamável **mas** alegou que sua intenção, como a dos demais, era somente derramar o líquido sobre a vítima, a fim de dar-lhe um susto para vê-la correr*

REESCRITURA: **Mesmo que** tivesse mencionado ter consciência de ser o álcool substância altamente inflamável, alegou que sua intenção, como a dos demais, era somente derramar líquido sobre a vítima.

(4.1) *Afirmou também ter consciência de que o álcool combustível é substância altamente inflamável **mas** que em nenhum momento lhe passou pela cabeça que o fogo "pegasse com rapidez e queimasse toda a vítima".*

REESCRITURA: **Embora** afirmasse também ter consciência de que o álcool combustível é substância altamente inflamável, em nenhum momento lhe passou pela cabeça que o fogo "pegasse com rapidez e queimasse toda a vítima"

Realizado o relatório que reuniu o posicionamento da promotoria e da defesa, nesta ordem de ocorrência, a juíza passou a decidir sobre o que houvera deliberado. O primeiro ponto a se destacar é a apresentação das quatro possibilidades de encaminhamento do processo penal (pronúncia, impronúncia, desclassificação e absolvição sumária) dentre as quais o magistrado sentenciante deve optar por uma, seguida da devida fundamentação. Na tradição argumentativa de Perelman, essa atitude busca implícita e inicialmente a aderência do auditório universal, fazendo-o compreender com clareza os procedimentos possíveis do argumentador no caso em questão. Além do que, Sandra de Santis Mello mostra-se adversa à concepção da lógica formal, em que as decisões eram baseadas em axiomas (desconsiderando, para tanto, o contexto), faziam uso do silogismo lógico (*premissa maior* – norma + *premissa menor* – fato = *conclusão*) e recorriam a uma linguagem artificial e técnica.

O Ministério Público questiona o caminho tomado por Santis Mello que escolhe a “desclassificação”, ou seja, “quando o juiz [afirma] se convencer, em discordância com a denúncia ou queixa, da existência de crime diverso daquele da competência do Tribunal do Júri”:

(6) *Assim, não tem razão a douta representante do Ministério Público quando afirma que a desclassificação só poderá ser feita pelo Conselho de Sentença, após os debates em Plenário do Júri. Se por um lado é certo que também durante a sessão de julgamento, quando da votação do questionário, pode ser operada a alteração da classificação penal, por outro lado não se pode negar vigência ao disposto no artigo 410 do Código de Processo Penal.*

A partir de então é combatida a idéia de crime por dolo eventual, presente na peça acusatória do Ministério Público. A meritíssima, entretanto, sem a utilização dos conectores do grupo da oposição, inicia, através da relação sintático-textual, a relação concessiva para se chegar a uma restrição. Nesse caso, Oliveira (2000, p. 175) focaliza as asserções de base (apresentada em primeiro lugar), restritivas (limita o sentido de informação vista como frágil) e implícitas (consequência negada da concessão). O parágrafo abaixo atribui razão “temporária”, retomando, de certa forma, o que se leu nos depoimentos. Chamo atenção para o emprego de todos os verbos no modo indicativo, marcado pelas certezas e pelas ações habituais. Os verbos do presente ratificam e reconhecem a realidade do crime. É inquestionável. Os verbos no pretérito perfeito, fazem jus à sua função, uma vez que marcam ações finitas do passado. Já a forma “sem dúvida” expressando a idéia de certeza:

(7) *Não se **contende** sobre autoria e materialidade do ilícito. Os acusados **assumiram** a responsabilidade pela prática delituosa. A confissão **está corroborada** pela ampla prova trazida aos autos. Já a materialidade, **está patenteada** no laudo de exame cadavérico. As fotografias anexadas à peça técnica **demonstram** as lesões sofridas pela vítima do crime e que, certamente, **lhe causaram** sofrimento atroz. A conduta dos agentes, sem dúvida, **deixou** a todos indignados, tal a reprovabilidade da selvagem "brincadeira", independentemente de tratar-se de mendigo ou índio - ambos seres humanos.*

Conforme aponte, a relação concessão ↔ restrição se dará também no nível do texto, o que possibilita a presença ou a ausência dos conectores oracionais, principalmente no que diz respeito às conjunções coordenativas e subordinativas a que me propus estudar. Tal comentário se deve à preocupação com o ensino de Língua Portuguesa. É preciso lembrar aos alunos que os referidos elementos de coesão sequencial não são os responsáveis exclusivos pela criação de sentido. São, tão-só (e isso já é muito, a meu ver), instrumentos gramaticais que ratificam, muitas vezes, uma semântica de antemão proposta pelo texto e pelo contexto.

O processo de restrição aparece após (7), quando a argumentadora aponta o fato “discutível” sobre o qual trabalhará. Essa linha de raciocínio lógico garantirá a diminuição da pena dos réus, em face da proposta do Ministério Público. A postura da juíza põe em prática o encaminhamento de “desclassificação” da ação penal.

(8) *Assim, o único ponto controvertido é o elemento subjetivo. Deve ser salientado **que a vontade é elemento integrante do tipo penal**. Importante saber se os réus quiseram o resultado morte ou assumiram o risco de produzi-lo (8.1), para fixar a competência constitucional deste Tribunal do Júri, ou se ocorreu outro crime com resultado morte (8.2), hipótese em que competente para julgamento o juízo singular. (o grifo é do original; as numerações e os sublinhados são meus)*

A escolha da juíza é pela segunda opção (8.2), afastando, após farta fundamentação, a hipótese de dolo eventual, ou seja, “quando o agente prevê como provável e não apenas como possível o resultado que tenha eventualmente aceito”. Assim, na postura adotada pela magistrada, a potencialidade da lesão ocasionada variará de ponto de vista, sendo, portanto, imensurável. Julgo que dessa forma é feita a restrição. A seguir, destaco as duas ocorrências do emprego do conector adversativo *entretanto*, cuja função é a de acrescentar uma informação tão relevante quanto a dita anteriormente. Diferente do esvaziamento que geralmente se conhece com tal emprego, o intuito é por em xeque um dado que se sobrepõe:

(9) *A ação inicial dos réus, sem qualquer dúvida, foi dolosa. Não há como afastar a conclusão de que, ao atearem fogo à vítima para assustá-la, sabiam que iriam feri-la. O resultado morte, **entretanto**, que lhes escapou à vontade, a eles só pode ser atribuído pela previsibilidade. Qualquer infante sabe dos perigos de mexer com fogo. E também sabe que o fogo queima, ainda mais álcool combustível, líquido altamente inflamável. Os réus também têm este conhecimento. **Entretanto**, mesmo sabendo perfeitamente das possíveis e até mesmo prováveis consequências do ato impensado, não está presente o dolo eventual.*

Considerando (7) e (9), proponho a seguinte reescritura simplificada no nível intra-oracional para fins didáticos:

*Mesmo **que** os acusados tivessem assumido a responsabilidade pela prática delituosa (7.1), eles não tiveram a intenção de matar (9.1)*

Ressalto reiterativamente o valor significativo das concessões, mesmo no nível discursivo-textual. O que se pretendeu nos casos apresentados não foi estabelecer uma antítese entre “aparência” e “realidade”, até porque o crime que levou o índio Pataxó a morte era um fato. O intuito foi discriminar para o auditório o valor das verdades (uma mais frágil do que a outra) embutidas nas asserções. Para tanto, a verdade do argumentador era posta de maneira mais plausível. Na decisão final (“lesões corporais seguidas de morte”), afastou-se o *animus necandi*, o que inviabilizou para a juíza a competência do Tribunal do Júri no caso em foco, “devendo os autos ser encaminhados a uma das Varas Criminais, a que couber por distribuição”. A pena, de acordo com o artigo 129 do Código Penal, parágrafo terceiro, é de “reclusão, de quatro a doze anos”.

Diante do exposto e com fundamento nos artigos 408, §4º, e 410 do Código de Processo Penal, desclassifico a imputação de homicídio doloso contra Max Rogério Alves, Antônio Novely Cardoso de Vilanova, Tomás Oliveira de Almeida e Eron Chaves Oliveira e declino da competência para uma das Varas Criminais, determinando que, após o decurso do prazo recursal e feitas as anotações de estilo, remetam-se os autos à Distribuição. (o negrito é do original; o itálico e o sublinhado são meus)

PROPOSTA E CAMINHOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

Como acredito na efetiva prática das teorias linguísticas que visitam a universidade, passo, nesta seção, a apresentar uma proposta de ensino, buscando contemplar as diretrizes curriculares dos manuais de orientação pedagógica, produzidos pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias de Estado. Para tanto, o objeto texto/discurso é a base do meu trabalho na escola dos três níveis.

As aulas de Língua Portuguesa e de Linguagem devem ser o ponto central a partir do que se criará um de simulacro da realidade. Assim, o professor poderá desenvolver atividades com base no produto da interação verbal entre os alunos. Como a minha proposta parte do universo do Direito, acredito que vários gêneros do domínio discursivo jurídico podem ser produzidos. A primeira providência, para atender os propósitos do gênero em questão, é fazer da sala de aula um tribunal, ou seja, um local onde se debatam argumentativamente as questões em litígio. Julgo que os alunos precisam vivenciar, efetivamente, a experiência. O aprendizado de um gênero não se dá na exploração fria de um arcabouço teórico, mas através do exercício, da prática efetiva dada na interação verbal, no uso da língua, efetivado com a materialização de enunciados concretos orais e

escritos. É, por isso, que Marcuschi (2008, p. 159) enxerga os gêneros como manifestações empíricas, valorizadas mais pelo aspecto funcional do que pelo linguístico propriamente dito.

Para a sugestão de propostas, elegi a segunda sentença do Caso do Índio Pataxó (em anexo), também redigida por Sandra de Santis Melo, agora na ocasião em que os réus foram julgados e punidos no Tribunal do Júri, por insistência do Ministério Público na sua função de fiscalizar. O meu pensamento se voltou, devido à natureza deste trabalho, obviamente para a argumentação, o que não inviabiliza o tratamento de outros tópicos pertinentes à localização dos elementos gramaticais a serviço da elaboração do sentido. Esclareço também que, nas sugestões que faço a seguir, o meu olhar abarcou outros elementos como verbos e adjetivos que contribuíram na argumentatividade ao lado dos conectores oracionais (modalidade conjunção).

Apresento abaixo seis propostas que poderão ser aplicadas nas turmas do Ensino Médio:

PROPOSTA 1: **Verificar** as tipologias incidentes na sentença, bem como o valor argumentativo da sequência narrativa como premissa para o estabelecimento da tese, conforme apontei anteriormente. Neste item, será possível exatamente **focalizar**, como sugere Oliveira (2007, p. 89), o aspecto qualitativo de um tipo textual sobre o outro e, ainda, a heterogeneidade tipológica tão característica dos textos de uma forma geral;

PROPOSTA 2: **Inventariar** os conectores oracionais (modalidade conjunção) que se aplicam mais à tipologia narrativa e à tipologia argumentativa. Após o que, **localizar** a resposta na escala de grupos semânticos afins proposta por Oliveira. Nesta proposta, é importante frisar que há conectores que estão em mais de um grupo, o que sinaliza que a classificação mais prudente é aquela que se preocupa em perceber, antes de tudo, a relação de sentido entre os níveis de relação, ratificada posteriormente pelos elementos gramaticais em questão;

PROPOSTA 3: **Compor** o quadro a seguir, após a comparação das duas sentenças pelo aluno. Como cada texto possui contexto diferente, vale a pena **comparar** também os quadros.

5. **PROPOSTA SOBRE O MUNDO:**

6. **TESE DA JUÍZA:**

7. **AUDITÓRIO:**

8. **PERSUASÃO:**

PROPOSTA 4: Verificar, dentro de uma direção argumentativa, o grau de comprometimento na escolha do adjetivo (ora anteposto, ora posposto ao substantivo) na composição avaliativa do discurso da juíza no fragmento seguinte:

(a) *“Tiveram tempo de sopesar as consequências da irresponsável conduta. Também deixaram de prestar socorro à vítima, o que poderia, quem sabe, ter-lhe salvo a vida”.*
(b) *“A conduta social é boa, e a personalidade, embora o selvagem ato praticado, não se mostra deturpada por hora”.*

PROPOSTA 5: A escolha dos verbos, com seus tempos, modos e aspectos, estão ao lado de muitos elementos gramaticais a serviço da persuasão e do convencimento. Parece que há uma espécie de “contágio” entre os elementos. Creio que assim as palavras também obedecem a uma ordem psicológica em acordo com a situação comunicativa em que é empregada. Dito isso, proponho **avaliar discursivamente** o valor semântico dos tempos presente e pretérito perfeito a serviço da tese de Sandra de Santis Melo. Segue o trecho:

Os réus são primários e não registram antecedentes. Agiram com culpabilidade, demonstrando desprezo com o semelhante, independente de tratar-se de índio ou mendigo, ambos seres humanos. A reprovabilidade da conduta mais se avulta quando fica isento de dúvida que os acusados tiveram muitas oportunidades de interromper o intercrimínis. Tiveram tempo de sopesar as consequências da irresponsável conduta. Também deixaram de prestar socorro à vítima, o que poderia, quem sabe, ter-lhe salvo a vida.

PROPOSTA 6: A partir da leitura e interpretação do conto *O enfermeiro*, texto clássico de Machado de Assis, vários gêneros do domínio jurídico podem ser produzidos pelos alunos. Como a narrativa sobre o enfermeiro Procópio gira em torno de um crime, sabemos que o conflito é de natureza penal. A partir disso, os alunos na posição de advogados, uns da promotoria, outros da defesa, poderão produzir:

- Uma petição inicial: (apresentar as características do gênero, as sequências recorrentes, os conectores típicos);
- Uma contestação (idem);
- Um *hábeas corpus* (idem);
- Uma sentença (idem).

O intuito desta questão está em relacionar na mesma oportunidade itens que envolvam questões gramaticais e discursivas. Simular um tribunal, por exemplo, em sala de aula, não quer dizer que todos os alunos serão advogados, mas oportuniza-os em exercitar uma linguagem que acontece na maioria das vezes em situações de grande formalidade. Dessa forma, o professor estará em consonância com o que bem afirmou Bechara (2001, p. 13-4), ao tratar da educação linguística:

Cada porção de falantes homogênea e unitária não se equivoca linguisticamente ao usar a técnica histórica específica para manifestar sua liberdade de expressão. Neste sentido, cada falante é um poliglota na sua própria língua, à medida que dispõe da sua modalidade linguística e está à altura de descodificar mais algumas outras modalidades linguísticas com as quais entra em contato, quer aquela utilizada pelas pessoas culturalmente inferiores a ele, como aquelas a serviço das pessoas culturalmente superiores a ele. (os grifos são meus)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei, ao longo deste trabalho, discutir o valor argumentativo criado principalmente pelos conectores oracionais (modalidade conjunção) na construção do sentido da sentença judicial sobre o Caso do Índio Pataxó, queimado por jovens na cidade de Brasília. É certo que as técnicas de persuasão e de convencimento, e a todo o momento atentei para isso, ultrapassam e muito a materialidade do sistema linguístico. Para se chegar a esse estágio, antes há uma série de fatores como o estabelecimento do contrato de comunicação, as intenções, os contextos em que estão inseridos os sujeitos participantes etc. Diante de tais pontos, o argumentador passa realizar as escolhas gramaticais necessárias para a arquitetura do texto. Por tudo isso até que Charaudeau aponta o modo de organização em foco como aquele demanda mais trabalho e esforço. Foi possível, então, perceber:

- A noção de *gênero discursivo* e de *tipos de texto* é de extrema importância e necessidade para um ensino de Língua Portuguesa mais produtivo e eficiente. Os gêneros, como procurei discutir, são manifestações orais e escritas muito estáveis, além de serem visíveis em situações comunicativas habituais, o que faz deles objetos empíricos e dinâmicos. No reverso, mas sem estabelecer uma antítese, estão os tipos textuais (MARCUSCHI) ou sequências (Cf. ADAM, *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 88-9), que ao cumprirem a sua função de fôrma, tornam-se responsáveis pela organização linguística do texto. O tipo tangibiliza aquilo que está no plano imaterial do discurso, captando, muitas vezes, as marcas das intenções do enunciador. Isso se aplica desde a heterogeneidade tipológica presente na sentença analisada com o predomínio das sequências narrativas e argumentativas, aos elementos gramaticais de várias ordens, em especial as conjunções adversativas e concessivas (a primeira, coordenativa; a segunda, subordinativa), ambas pertencentes ao grupo opositivo;
- O texto jurídico, ainda que seja ultra-formal, permite ao aluno ampliar a sua variedade linguística, ao tomar contato com um gênero que não circula com tanta frequência por ser restrito a uma situação comunicativa. Na minha leitura da sentença de Sandra de Santis Melo, procurei observar como a juíza construiu, do ponto de vista lógico-gramatical, o veredicto que atenuou a pena dos réus, em face do que houvera proposto o Ministério Público. Independente de minha postura pessoal, sublinho a habilidade demonstrada na redação do texto, já que reflete uma competência linguística bastante madura. Isso se justifica na escolha precisa dos conectores lógicos, principalmente dos adversativos, concessivos e causais. Os dois primeiros, ambos do grupo da oposição, quando não são marcados concretamente, foram construídos discursivamente, sinalizando que tais relações semânticas se dão em primeiro plano entre as idéias, na combinação sintática entre sintagmas; somente depois é que os conectores ratificaram (quando empregados) o que se tinha estabelecido na esfera do sentido. Diversas vezes a juíza cedia espaço momentâneo ao contra-argumentador para depois retomá-lo com mais vigor e força. Assim se construiu a relação de concessão X restrição (Oliveira) no

intuito de avaliar o valor das verdades. No caso em questão, as verdades mensuradas são a da magistrada, a do Ministério Público e a da Promotoria;

- Fiz uma proposta de ensino para dar visibilidade à teoria discutida nas seções 2 e 3. As sugestões estiveram embasadas pelas orientações dos documentos oficiais do Ministério de Educação e das Secretarias de Estado. Além disso, os exercícios não se restringiram necessariamente ao *emprego de conectores*, uma vez que, conforme expus, a construção de uma argumentatividade não depende em exclusivo deles. Portanto, contemplei também *o valor das sequências textuais* comuns ao gênero sentença; a *escolha do adjetivo* e o seu *grau de comprometimento*; o *emprego dos verbos*, com seus tempos, modos e aspectos específicos – todos esses fatores colaboraram na direção argumentativa. Mediante a combinação de tais elementos, propus a *redação jurídica* a partir de um caso considerado por mim concreto.

Mesmo com a especificidade do gênero sentença, creio que é uma oportunidade levá-lo ao conhecimento dos alunos, não só na intenção de ampliar-lhes a competência, mas também o repertório. E isso se reverbera como tarefa do Professor de Língua Materna: proporcionar ao falante-aprendiz os diversos usos e empregos do português nas mais diversas situações, considerando a interface entre a matéria linguística e o discurso.

REFERÊNCIAS:

ABREU, Antonio Suarez. *A arte de argumentar*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2006.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.

----- . *Iniciação à sintaxe do português*. 5 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Ensino Superior).

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2001.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (organizadoras); tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005a.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005b.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral I*. 5 ed. Campinas: Pontes, 2005.

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antonio. *Curso de português jurídico*. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BESERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FIORIN, José Luiz. *Em busca do sentido: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008.

GIACOMINI, Carla Oliveira. Nas trilhas do discurso: uma leitura do caso Pataxó. In: -- (Org.). *Argumentação jurídica*. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 2004, p. 96-113.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

KOCH, Ingedore G. Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MIRANDA, Maria Geralda de. A função argumentativa da narração no discurso jurídico. In: --- (Org.). *Argumentação jurídica*. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 2004, p. 44-54.

MELO NETO, João Cabral de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Gêneros textuais e gêneros afins. In: VALENTE, André (Org.). *Língua portuguesa e identidade: marcas culturais*. Rio de Janeiro: Caetés, 2007, p. 79-92.

---. Categorias do modo argumentativo de organização do discurso e relatores. In: GÄRTNER, Eberhard et alii, Eds. *Estudos de lingüística textual do português I*. Frankfurt, TFM, 2000, p. 173-190.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. São Paulo Martins Fontes, 1997.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (As faces da linguística aplicada).

HISTÓRIA DO ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL – DA VALORIZAÇÃO À REVOGAÇÃO

Edson Luis Rezende Junior

Doutorando em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, SP – Brasil,
Email: edjuunior@gmail.com

RESUMO: O ensino da língua espanhola no Brasil data-se do início do século XX com a oferta dessa língua como disciplina no Colégio Pedro II – RJ. De lá para cá, diferentes ações foram empreendidas com o intuito de popularizar e democratizar o conhecimento desta língua. Pensando nisso, objetivamos com este trabalho apresentar um histórico do ensino da língua espanhola no país. Desse modo, a partir da realização de uma pesquisa bibliográfica concluímos que: (a) houve um apagamento das línguas estrangeiras na década de 60 e 70; (b) o espanhol ganhou maior destaque a partir da lei 11.161/2005; e (c) embora haja um retrocesso no ensino de espanhol com a revogação da “lei do espanhol” a área avançou significativamente em relação a organização de materiais didáticos, congressos acadêmicos e associações de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da língua espanhola. Formação de professores. Espanhol como língua estrangeira.

ABSTRACT: The teaching of Spanish language in Brazil date of begging century XX with the offer that language as a discipline in the College Pedro II – RJ. From there to here differences actions were realized with aim to popularize and democratic the knowledge that language. We objective wit this research to show history of the teaching Spanish language on country. We realized a bibliographic research and we conclude that: (a) there was an erasure of foreign languages in the decade of 60’s and 70’s; (b) the Spanish language conquered more spotlight starting of law 11.161/2005; and (c) although there was a regression in the teaching of Spanish with the cancellation of the “Spanish law” the area already advanced a lot with the organization of didactic materials, academic congress and teachers associations.

KEY-WORDS: Teaching of Spanish language. Teachers training. Spanish as foreign language.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz parte de nossa pesquisa de mestrado intitulada “A formação inicial de professores de língua espanhola no Centro de Línguas da UNESP FCL/Assis” defendida no programa de pós-graduação em educação da UNESP de Presidente Prudente¹. Seu objetivo

¹ Esclarecemos que para este artigo aprofundamos algumas discussões presentes na dissertação.

consistia em analisar os efeitos do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) da UNESP de Assis na formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira, para isso, coletamos dados com estudantes egressos que participaram do projeto como alunos-professores do ano de 2010 até 2017.

Parte deste trabalho de mestado consistiu numa pesquisa bibliográfica sobre a história do ensino da língua espanhola no Brasil com o intuito de discorrer sobre as diferentes ações empreendidas para popularizar e democratizar o conhecimento desta língua estrangeira. Buscamos artigos e livros que abordavam o tema do ensino de espanhol em diferentes plataformas desde o início do século XX até a revogação da lei 11.161/2005 em 2016.

Portanto, objetivamos apresentar um histórico do ensino da língua espanhola no país e para isso, dividimos esse artigo em duas partes, sendo a primeira correspondente a ações no século XX e a segunda sobre o início do século XXI. A seguir discorreremos sobre os primeiros anos do ensino de espanhol no Brasil.

O ENSINO DO E/LE NO SÉCULO XX

Paraquett (2009) assinala que a história do ensino do espanhol no Brasil tem seu início no ano de 1919 quando esta língua se torna disciplina no Colégio Pedro II, sendo que, segundo Camargo (2004) a “*Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros* de autoria de Antenor Nascentes é uma das primeiras obras de referência utilizadas no ensino deste idioma no Brasil” (p. 139-140). Ademais, o autor acrescenta que a obra de Nascentes realiza um estudo gramatical do espanhol com ênfase às semelhanças e diferenças entre o espanhol e o português.

Camargo (2004) ainda menciona que “outra obra considerada importante para os estudos da língua espanhola no nosso país é o *Manual de Espanõl* de Idel Becker, da década de 40 que, por sua vez, toma como referência a gramática de Nascentes” (p. 140). Este autor acredita que esses estudos corroboraram com a crença de que estudar espanhol é fácil, ou seja, “limita-se ao conhecimento das regras gramaticais e ao estudo comparativo do léxico por meio de semelhanças, diferenças e falsos cognatos” (idem, 2004, p. 140).

Seguindo essa linha cronológica Paraquett (2009) acrescenta que há um segundo momento crucial para o início desta história que é a criação do curso de Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1941. Desse modo, “no ano seguinte, 1942, acontece outro episódio importante: é assinado um decreto-lei (nº. 4.244) que reconhece o

espanhol como uma das línguas do ensino médio, ao lado do português, latim, grego, francês e inglês” (PARAQUETT, 2009, p. 125).

Deste fato, percebemos que “desde que o Brasil se tornou independente até 1942, as línguas que compunham os currículos escolares apareciam “designadas” na legislação educacional” (RODRIGUES, 2012, p. 23) e, especificamente, no ano de 1942 o espanhol aparecia com um ano de ensino no ginásio Científico e um no Clássico².

Por conseguinte, Rodrigues (2016) realiza um trabalho de investigação com projetos de leis que tentaram incluir o espanhol como língua estrangeira a ser ensinada na educação básica. Esta autora encontra no arquivo legislativo brasileiro um total de 26 projetos com esse objetivo entre os anos de 1958 a 2007. Ela ainda acrescenta que “de todos, apenas um desses projetos vingou: o projeto de lei 3987/2000, do deputado Átila Lira (PSDB/Piauí), que foi apresentado, tramitado, foi aprovado e sancionado, dando origem à Lei nº11.161/2005” (RODRIGUES, 2016, p. 31).

Tal situação mudou a partir de 1961 quando foi assinada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que não fazia menção, em seu texto, sobre o ensino de uma língua estrangeira nas diferentes etapas da educação básica. Dessa forma, segundo Rodrigues “essa lei produziu um apagamento das línguas estrangeiras na discursividade jurídica que legislava sobre a educação no Brasil e deu início ao que [se denominou] de processo de desoficialização do ensino de línguas no contexto escolar” (2016, p. 38). Segundo a autora:

coloca-se em funcionamento, a partir desse apagamento na materialidade legal, um imaginário a partir do qual os conteúdos de línguas estrangeiras não deveriam ser tratados como componente curricular, mas sim extracurricular, ou seja, poderiam (ou deveriam) ser oferecidos fora da grade curricular do ensino regular, chegando até mesmo a passar por um processo de terceirização, tornando essa disciplina e seus conteúdos completamente alheios ao projeto pedagógico da instituição escolar, desvinculando-os das demais disciplinas e dos conteúdos formadores desenvolvidos ao longo dos diferentes ciclos do ensino regular (RODRIGUES, 2012, p. 25).

² Segundo Rodrigues (2012, p. 24) “Vale recordar que, naquele momento, eram dois os níveis escolares: Primário, que compreendia os primeiros 4 anos de escolaridade, dos 7 aos 11 anos da criança; e Secundário, que, por sua vez, dividia-se em dois ciclos: o primeiro, denominado Ginásial, tinha 4 anos de duração, enquanto que o segundo, que durava 3 anos, supunha a divisão dos estudantes entre os cursos Clássico e Científico, de acordo com suas preferências acadêmicas”.

Percebemos que esse intuito de desoficialização identificado na LDB de 1961 reaparecerá em outros momentos da história do ensino da língua espanhola, principalmente, com a promulgação da lei 11.161/2005, a qual discutiremos mais adiante. Ademais, essa tentativa de tornar o ensino de línguas extracurricular contribui com um imaginário do senso comum “sobre o ensino de línguas estrangeiras no ambiente escolar, a partir do qual se crê que ‘língua estrangeira não se aprende na escola’ ou que apenas em centros de idiomas privados é que se aprende língua estrangeira” (RODRIGUES, 2012, p. 28).

Já a LDB de 1971 retoma a obrigatoriedade do ensino, porém, o faz de modo amplo ao mencionar o ensino de ‘uma língua estrangeira moderna’ no nível secundário (RODRIGUES, 2016). Para Barros e Costa (2019, p. 67) “no texto dessa lei, as línguas estrangeiras eram mencionadas genericamente, sem especificações, e apareciam entre as opções a serem consideradas pelos Conselhos Estaduais de Educação para fazer parte da grade curricular dos estabelecimentos de ensino”. Em resumo,

Em 1961 e 1971, são assinadas as respectivas Leis de Diretrizes e Bases (LDB), onde não se especifica a língua estrangeira a ser estudada nas escolas, deixando-se essa escolha para as instituições, que deveriam privilegiar, pelo menos, uma língua estrangeira moderna. Esse dado nos ajuda a pensar que não foi por determinação legal que o inglês se manteve durante tanto tempo ocupando um espaço quase exclusivo em muitas instituições brasileiras (PARAQUETT, 2009, p. 125).

Apesar desse processo de desoficialização mencionado “o espanhol habitava o contexto educacional da época e começou a gestar-se uma consciência de categoria profissional que favoreceu a criação das primeiras associações de professores de espanhol: APEERJ, em 1981; APEESP, em 1983; e APEMG, em 1988” (BARROS e COSTA, 2019, p. 67). Essas primeiras associações de professores foram determinantes para acordos e eventos futuros, principalmente, para a realização do acordo do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

Assinado em 1991, o Tratado de Assunção, que resultou no Acordo do MERCOSUL, modificaria “significativamente, o rumo histórico da presença do espanhol como disciplina nas escolas brasileiras” (PARAQUETT, 2009, p. 126). Segundo a web página oficial deste acordo, ele consiste num “processo de integração regional conformado inicialmente pela Argentina,

Brasil, Paraguai e Uruguai ao qual recentemente incorporaram-se a Venezuela e a Bolívia, esta última em processo de adesão³”.

Esse episódio histórico corroborou para que o espanhol ganhasse visibilidade na mídia nacional e também com relações políticas e culturais entre os países da América do Sul (PARAQUETT, 2009). Segundo Barros e Costa (2019, p. 68) esse acordo “deu ao espanhol um perfil de língua de negócios e de trabalho, contribuindo assim para impulsionar o interesse em aprender o idioma”. Cruz (2001, p. 14 *apud* CAMARGO, 2004, p. 142) corrobora com o exposto dizendo que “a demanda pelo espanhol tem crescido vertiginosamente, conforme atestam seguidamente os anúncios dos meios de comunicação [...], o que tem incentivado o interesse pela publicação de materiais didáticos nessa LE e a procura de profissionais qualificados na área⁴”.

Outro fator importante na história do ensino da língua espanhola foi a promulgação da LDB em 1996 que ao propor o plurilinguismo e a escolha de mais de uma língua estrangeira moderna pela comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição, acaba contribuindo com a expansão da língua espanhola. De acordo com Paraquett (2009, p. 126) “é quando muitas escolas brasileiras, em particular as privadas, adotam o espanhol em seus programas, oferecendo a seu público, e como estratégia de *marketing*, uma língua *diferente*”. Ainda que:

Independente das tristes consequências provocadas pelo adendo “dentro das possibilidades/ disponibilidades da instituição”, pois como sabemos não se tem notícia de “possibilidades” que tivessem garantido a democratização na oferta de línguas estrangeiras neste país étnica e linguisticamente múltiplo, quero ressaltar outro aspecto desses discursos: as escolas deveriam oferecer “pelo menos uma língua estrangeira moderna”. Ou seja, segundo a LDB/96 não há indicação de qual deveria ser a língua estrangeira a ser oferecida aos alunos da educação básica, e essa escolha recaiu, naturalmente, na língua estrangeira de maior circulação mundial de nossa contemporaneidade: o inglês (PARAQUETT, 2008, p. 02).

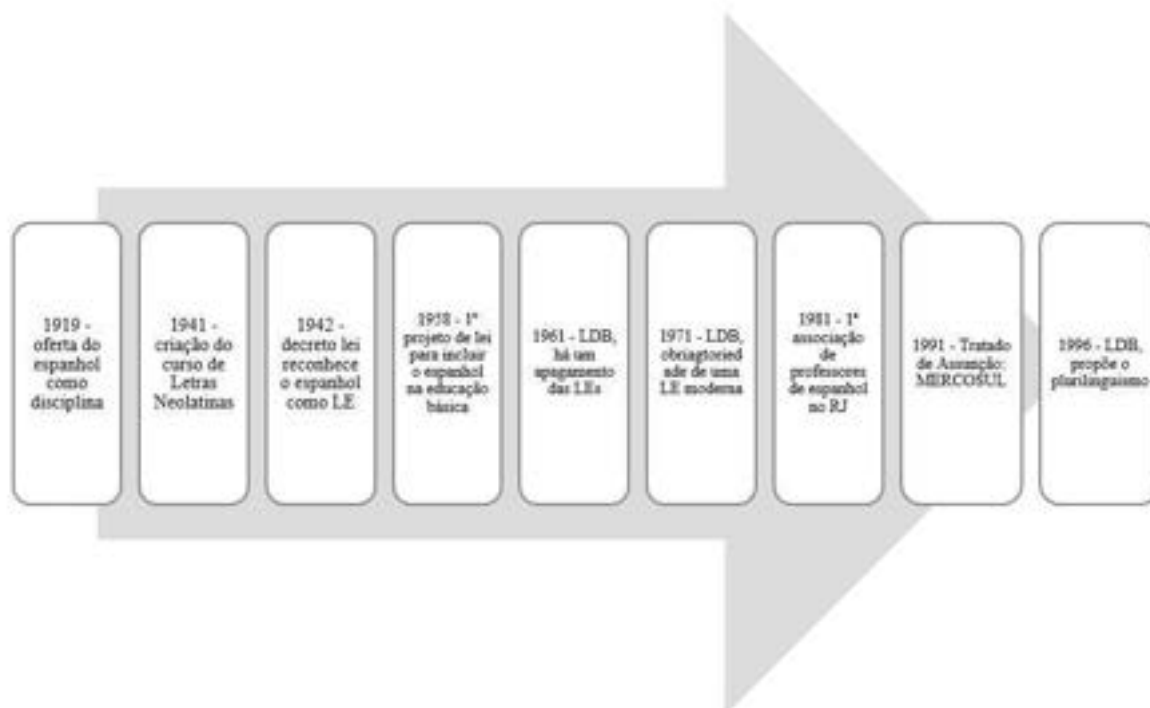
Desse modo, vemos que o ensino de E/LE no Brasil vai ocupando brechas na legislação e ganha maior destaque a partir de acordos econômicos firmados com os países vizinhos. O

³ Informações retiradas da *web* página: <https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/em-poucas-palavras/>.

⁴ É importante ressaltar que quando o autor menciona que “a demanda pelo espanhol tem crescido vertiginosamente” se refere a uma data específica na história do ensino desta língua, pois, com a revogação desta lei não sabemos se há um crescimento na procura pelo espanhol ou um declínio.

espanhol aparece também como uma possibilidade de *marketing* e promoção da instituição de ensino. A seguir, apresentamos uma linha cronológica com o que viemos discutindo até aqui.

FIGURA 1: Linha cronológica das principais ações sobre o ensino do E/LE no século XX



FONTE: REZENDE JR, 2020.

Na figura anterior, percebemos que o ensino de E/LE se deu muito antes do acordo MERCOSUL, grande motivador da expansão do ensino da língua espanhola na década de 90. Dando continuidade, comentaremos o ensino do E/LE no início do século XXI e como já adiantamos ele tomará outros rumos devido a lei 11.161/2005.

O ENSINO DO E/LE NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

Toda essa discussão mencionada anteriormente modificou-se quando em 2005 com a aprovação da lei 11.161 especificou-se o espanhol como língua de oferta obrigatória nas escolas brasileiras e de matrícula facultativa para o aluno operando na fissura apresentada pela indeterminação de ‘uma língua estrangeira moderna’ presente na LDB de 1996 (RODRIGUES, 2016). Assim, percebemos que esta lei possui como um de seus objetivos expandir a oferta de línguas no ensino médio “isto se deve ao fato de que [ela] obriga a oferta de ao menos duas

línguas estrangeiras nesse nível de ensino, posto que uma língua deve ser oferecida em caráter obrigatório a todos os alunos, por conta da LDB, e uma segunda língua passa a ser oferecida como optativa” (idem, 2016, p. 40).

No entanto, Paraquett (2008) afirma que a promulgação dessa lei possuía interesses econômicos e populistas, pois, “no mesmo dia da assinatura da Lei, ou seja, em 05 de agosto de 2005, a Associação Brasileira de Editores de Livros (ABEL) publicou uma nota, comemorando a possibilidade de ver muitos livros de Espanhol sendo vendidos em nosso país” (p. 03).

Freitas (2012) reforça essa ideia ao divulgar algumas notícias publicadas no ano da promulgação da lei 11.161 que expressavam “cifras fantasiosas” (p. 186), demonstrando um desconhecimento da realidade brasileira e que permitiu intuir que a lei respondesse a interesses além dos da educação brasileira⁵. A autora apresenta alguns títulos de notícias escritas na época, como por exemplo, “Brasil necesita con urgencia 200.000 profesores de español”; “Oportunidad para maestros locales”; “Será una materia optativa para 10 millones de alumnos”; “Serán necesarios unos 200.000 profesores de español y facilitar el material escolar correspondiente” (FREITAS, 2012, p. 186).

Novodvorski (2016) também se debruçou sobre a repercussão midiática da ‘lei do espanhol’, como ficou popularmente conhecida, e reuniu notícias de jornais do Brasil, Espanha e Argentina, em suas versões *online*, encontrando um total de 205 textos que a mencionavam num período de 1998 a 2007. Como conclusão de seu estudo o autor discute que:

A análise do corpus revela a existência paralela de um conjunto de negociações envolvendo a aprovação da lei e sua implementação, incluindo possibilidades de troca da dívida externa brasileira com a Espanha em investimento no ensino de espanhol. As justificativas mais recorrentes para a existência de uma lei que determinasse a oferta obrigatória do ensino de espanhol no ensino básico brasileiro sempre foram a integração latino-americana, o isolamento do Brasil com relação a seus vizinhos hispanofalantes e o Mercosul, entre outros. Mas, o entusiasmo deliberado presente nas notícias vindas da Espanha revela um marcado interesse pela conquista do mercado. As reiteradas representações dos alunos, docentes e centros de ensino, feitas com quantificadores, assim como dos milhões de prováveis falantes de espanhol que haveria num futuro próximo no Brasil, revelam interesses concretos, mercadológicos. (NOVODVORSKI, 2016, p. 73).

⁵ Para maiores detalhes sugerimos a leitura do dossiê sobre a Lei 11.161/2005 publicado pela revista da Associação Brasileira de Hispanistas (ABEHACHE), São Paulo, nº 01, vol. 01, 2016. Disponível em: <http://revistaabehache.com.br/index.php/abehache/issue/view/2>.

Podemos completar a análise desenvolvida no excerto a partir dos dados do Instituto Cervantes criado pela Espanha em 1991, ano da assinatura do Tratado de Assunção, para promover, ensinar espanhol e difundir a cultura da Espanha e dos países que têm como idioma oficial o espanhol. No Brasil, inaugurou-se em São Paulo (1998), no Rio de Janeiro (2001) e no ano de 2007 abrem-se quatro novas sedes: Brasília, Curitiba, Porto Alegre e Salvador. Atualmente, conta também com uma instituição em Recife (2008) e outra em Belo Horizonte (2009). Totaliza oito Centros em contexto nacional e este se caracteriza como o país com o maior número de Institutos em todo o mundo⁶.

Esses dados demonstram que há sim um interesse mercadológico por parte da Espanha em ofertar sua língua como língua estrangeira no Brasil e em ocupar um setor editorial no país. Sobre esse tema Camargo (2004, p. 143) assinala que “embora o Mercosul tenha sido o maior responsável pelo recrudescimento do ensino da língua espanhola no Brasil na década de 90, paradoxalmente, a imensa maioria dos materiais didáticos aqui utilizados para o ensino deste idioma é de origem peninsular”.

Um ano depois da promulgação da lei do espanhol, em 2006, o Governo Federal publicou as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), com um capítulo dedicado aos conhecimentos de línguas estrangeiras e outro dedicado especialmente aos conhecimentos de língua espanhola. Este material destaca o papel da língua estrangeira enquanto disciplina escolar e busca “sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir” (BRASIL, 2006, p. 127).

Para Barros, Costa e Galvão (2016) o ensino de espanhol apresentado nas OCEM privilegia “o contato cultural e a formação de um usuário crítico do idioma, que possa transitar e interagir em diferentes contextos, de forma autônoma e produtiva” (p. 76). Além disso, o documento valoriza a heterogeneidade e a pluralidade da língua espanhola, bem como, o desenvolvimento de uma competência comunicativa-intercultural que ultrapasse as habilidades linguísticas e permita um contato com o outro e uma reflexão sobre as diferenças culturais (idem, 2016).

Por fim, as OCEM afirmam que estão diante de “um gesto de política linguística que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo” (BRASIL, 2006, p. 128) e que no caso específico do espanhol “dar-lhe um sentido que supere

⁶ Informações disponíveis em: https://brasil.cervantes.es/br/sobre_nossos_centros_brasil_espanhol.htm.

o seu caráter puramente veicular, dar-lhe um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da sua identidade” (idem, 2006, p. 129).

Seguindo essas ações positivas, em 2010, a Coleção Explorando o Ensino que tem por objetivo apoiar o trabalho do professor em sala de aula oferecendo-lhe um material científico pedagógico (BRASIL, 2010) elabora em seu décimo sexto volume uma edição para o espanhol como língua estrangeira. Essa ação complementa as OCEM ofertando um suporte ao professor “contribuindo para seu processo de formação, de modo a auxiliar na reflexão coletiva do processo pedagógico da escola, na apreensão das relações entre o campo do conhecimento específico e a proposta pedagógica” (idem, 2010, p. 8).

Outra referência nacional condizente com as diretrizes que regem a educação básica é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que no ano de 2011, anos finais do Ensino Fundamental, e no de 2012, Ensino Médio, integra o espanhol como um componente curricular permitindo a inscrição de livros didáticos desta língua. Ademais, os editais do PNLD “os livros/materiais de espanhol a serem usados na educação formal devem permitir que os alunos aprendam o idioma de maneira vinculada ao mundo sócio cultural e que tenham experiências de uso/comunicação em língua estrangeira” (BARROS, COSTA e GALVÃO, 2016, p. 93).

Por fim, um último levantamento realizado sobre o ensino de língua espanhola é o trabalho de Barros, Costa e Galvão (2016) que traz um panorama do ensino desta língua em âmbito nacional com artigos de pesquisadores de cada estado brasileiro após dez anos da promulgação da lei 11.161. Esse estudo representa um balanço das ações realizadas em cada estado para a implantação do espanhol na educação básica e nos permite refletir sobre ações futuras.

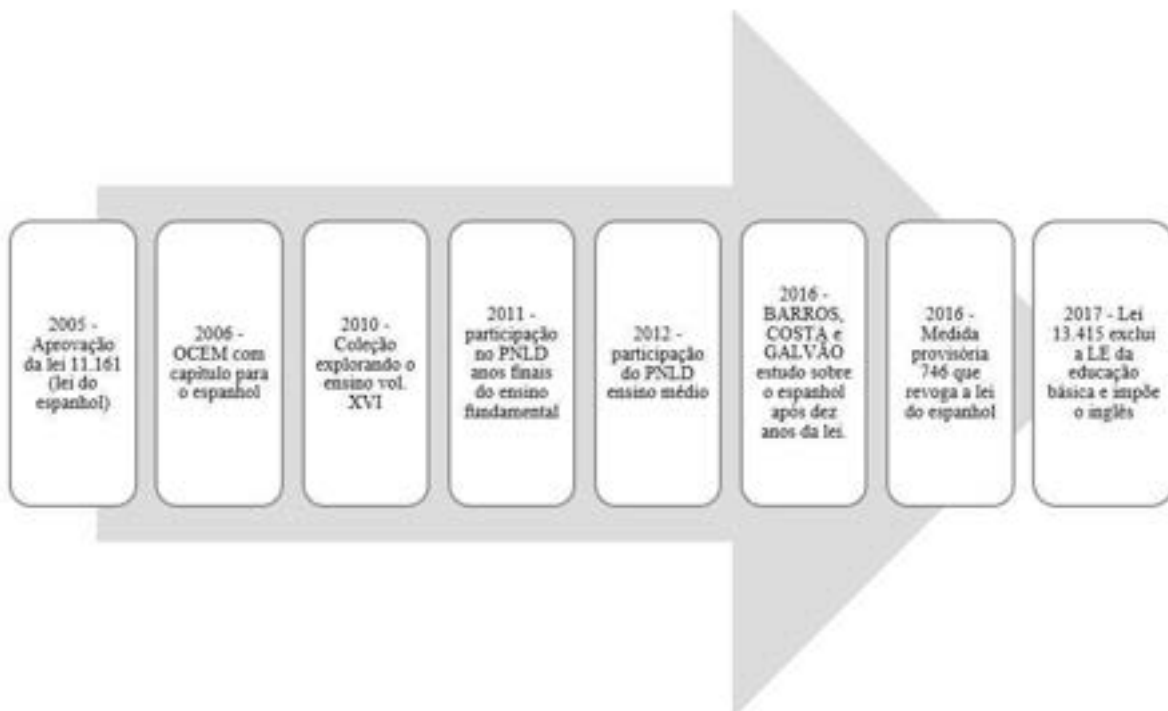
Ainda no ano de 2016, enquanto discutíamos o rumo do espanhol, foi promulgada a Medida Provisória número 746/2016, convertida na Lei número 13.415/2017 que “dentre [os] pontos problemáticos, essa lei exclui da Educação Básica brasileira o componente curricular Língua Estrangeira para impor a Língua Inglesa, além de revogar a Lei n. 11.161/2005, que determinava a oferta obrigatória da língua espanhola no Ensino Médio” (FREITAS, 2017, p. 145). Concordamos com Costa (entrevista dada a FREITAS, 2017, p. 152)

[...] a integração regional delineada nos governos anteriores não parece ser de interesse dos atuais governantes e, a meu ver, é essa a principal razão para a

revogação da Lei n. 11.161/2005 e para a adoção do monolingüismo no âmbito do ensino de línguas estrangeiras na escola.

Integração esta que estava presente no acordo MERCOSUL e foi reforçada pela lei 11.161. A seguir, apresentamos uma figura com a linha cronológica das ações que envolveram o ensino do E/LE neste início do século.

FIGURA 2: Linha cronológica das principais ações sobre o ensino do E/LE no início do século XXI



FONTE: REZENDE JR, 2020.

Contudo, embora a exclusão do espanhol impeça os alunos de “aprenderem a língua, de terem contato com manifestações culturais do mundo hispânico, de conhecerem mais sobre a diversidade latino-americana e, ao mesmo, tempo sobre os aspectos em comum que nos aproximam de nossos vizinhos” (FREITAS, 2017, p. 154 - 155) concluímos esse breve histórico do ensino de espanhol com as palavras de esperança e de luta de Barros e Costa (2019, p. 81):

Foram-se as leis, mas ficaram a língua e suas culturas, os alunos, os contextos de ensino e de formação, a caminhada, com seus avanços, conquistas e produções; ficaram igualmente as pesquisas, os alunos formados e atuantes, as lutas, a união, o fortalecimento, as ações, os eventos, as associações de professores, o hispanismo no Brasil, os laços, as pontes, as redes (mal ou bem, nos conhecemos de Norte a Sul), os livros aprovados pelo PNLD, a expansão das licenciaturas e muito mais! Tudo isso não foi e não será tirado de nós.

Nossa realidade nunca foi um mar de rosas: a Lei do Espanhol não pegou, mas existíamos antes da lei, seguimos existindo durante a lei e continuaremos existindo depois dela. E ainda mais fortes, já que os ganhos ao longo dessa jornada (e foram muitos!) nos elevaram a um patamar mais alto e mais sólido do que aquele que ocupávamos antes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que o ensino da língua estrangeira passou por diferentes situações desde o início do século XX, nas quais, houve períodos de apagamento das línguas do sistema escolar e períodos com maior ênfase ora num monolinguismo ora num plurilinguismo.

No caso específico do espanhol, do início do século passado até hoje o que observamos é uma constante luta por espaço no currículo escolar e uma ocupação das brechas encontradas nas leis. Se num primeiro momento, primeira metade do século XX o espanhol ocupa espaço junto a outras línguas estrangeiras, num segundo momento, na segunda metade do referido século ele passa por um silenciamento até a promulgação de acordos econômicos com a América Latina.

A partir desses acordos se inicia um *boom* do espanhol com a promulgação da lei 11.161 e diferentes ações para implementar seu ensino na escola de educação básica, porém, vimos também que muitas das ações podem ser associadas a questões mercadológicas, principalmente, no setor editorial e sobretudo de origem europeia.

Por fim, das muitas lutas travadas chegamos a revogação da lei do espanhol, porém, com um grupo de pesquisadores da área de espanhol mais articulados, com congressos acadêmicos consolidados e com diferentes associações de professores de espanhol espalhadas pelo país. Acreditamos assim que este trabalho possa nos ajudar a refletir um pouco mais sobre o atual contexto do ensino do espanhol no Brasil e a pensar em novas ações a partir do que já vivemos.

REFERÊNCIAS

BARROS, Cristiano S. de; COSTA, Elzimar G. de M. (orgs). **Formação de professores de espanhol: os [des]caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática.** Belo Horizonte, PRPq/UFGM, 2008.

BARROS, Cristiano S; COSTA, Elzimar G. de M; GALVÃO, Janaina. **Dez anos da “Lei do espanhol” (2005 – 2015).** Editora Viva Voz, Belo Horizonte, 2016.

BARROS, Cristiano S. de; COSTA, Elzimar G. de M. **Sí, se hace camino al andar**. Revista Línguas e Letras, Paraná, vol. 20, nº 46, p. 65 - 84, 2019.

BRASIL. **Lei 11.161** – Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, 2005.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Espanhol: ensino médio** - Coleção Explorando o Ensino. Secretaria de Educação Básica, Brasília: Ministério da Educação, vol. 16, 2010.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746** – Reformulação do ensino médio, 2016.

BRASIL. **Lei 13.415** - Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

CAMARGO, Moacir L. **O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história**. Revista Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas, nº 43, p. 139 -149, 2004.

COSTA, Elzimar G. de M. **Espanhol: língua de encontros**. In: SEDYCIAS, João (org.). O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente e futuro. São Paulo, Editorial Parábola, p. 61 - 70, 2005.

COUTO, Ligia P. **Didática da língua espanhola no ensino médio**. São Paulo, Editora Cortez, 2016.

FERNÁNDEZ, Gretel E. **Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in)coherentes en la enseñanza de español lengua extranjera**. In: BRASIL. Espanhol: ensino médio - Coleção Explorando o Ensino. Secretaria de Educação Básica, Brasília: Ministério da Educação, vol. 16, p. 69 – 84, 2010.

FREITAS, Luciana M. A. **Formação de professores de espanhol no Brasil: algumas reflexões**. Revista Eutomia, Recife, vol. 1, nº 10, p. 183 - 195, 2012.

FREITAS, Luciana M. A. **Políticas educativas e o espanhol na educação brasileira: entrevista a Elzimar Goettenauer de Marins Costa**. Revista da Associação Brasileira de Hispanistas (ABEHACHE), nº 2, p. 145 - 155, 2017.

KULIKOWSKI, Maria Z. M; GONZÁLEZ, Neide T. M. **Español para brasileños**. Sobre por donde determinar la justa medida de una cercanía. Anuario brasileño de estudios hispánicos, n. 9, p. 11-19, 1999.

LEFFA, Wilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Revista Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

NOVODVORSKI, Ariel. **Os (des)caminhos da Lei do Espanhol e suas representações num corpus jornalístico.** In: BARROS, Cristiano S; COSTA, Elzimar G. de M; GALVÃO, Janaina. Dez anos da “Lei do espanhol” (2005 – 2015). Editora Viva Voz, Belo Horizonte, p. 51 - 76, 2016.

PARAQUETT, Márcia. **Por que formar professores de espanhol no Brasil?** Revista Hispanista, vol. 09, nº 35, p. 01 - 11, 2008.

PARAQUETT, Márcia. **O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil.** Cadernos de Letras da UFF - dossiê: Diálogos Interamericanos, Rio de Janeiro, p. 123 - 137, 2009.

RODRIGUES, Fernanda C. **As línguas estrangeiras na legislação educacional Brasileira de 1942 a 2005.** In: BARROS, Cristiano S. de; COSTA, Elzimar G. M (orgs). Se hace camino al andar : reflexões em torno do ensino de espanhol. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, p. 23 - 36, 2012.

RODRIGUES, Fernanda C. **Vão as leis onde querem os reis:** antecedentes da Lei 11.161/2005. In: BARROS, Cristiano S; COSTA, Elzimar G. de M; GALVÃO, Janaina. Dez anos da “Lei do espanhol” (2005 – 2015). Editora Viva Voz, Belo Horizonte, p. 31 - 46, 2016.

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO UM ESPAÇO PARA (RE)CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO PRESCRITO PARA O ENSINO DE GÊNEROS ARGUMENTATIVOS

Luciana Vieira Alves Rocha

Mestre em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, Paraíba, Brasil.

Maria de Fátima Alves

Doutora em Linguística, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, Paraíba, Brasil.

RESUMO: Objetivamos neste trabalho discutir os resultados obtidos na produção de uma sequência didática elaborada por um professor do Ensino Médio com foco nos gêneros textuais escritos da ordem do argumentar, a partir de um Curso de Formação Continuada. O eixo teórico desta investigação, com foco no ISD, está representado pelas reflexões de Bronckart (1999, 2006, 2008); Dolz, Noverraz e Shneuwvly (2004), Machado (2007), entre outros. A pesquisa adota os princípios da Linguística Aplicada e se caracteriza como um estudo de natureza qualitativa e de caráter colaborativo, e tem como *corpus* um planejamento de ensino e uma sequência didática produzida por um professor de Língua Portuguesa da rede pública do município de Fagundes-PB. A análise dos dados evidenciou a influência do Curso de Formação Continuada no trabalho com as capacidades de linguagem implicadas na elaboração das atividades que compõem os módulos da sequência didática produzida pelo docente.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais. Sequência Didática. Formação Continuada.

ABSTRACT: This work had the objective to discuss the results obtained in the production of a didactic sequence prepared by a High School teacher with a focus on the written text genres of the argumentative order within a Continuing Education Course. The theoretical axis of this investigation, focusing on ISD, is represented by the reflections of Bronckart (1999, 2006, 2008); Dolz, Noverraz and Shneuwvly (2004), Machado (2007), among others. The research adopts the principles of Applied Linguistics and is characterized as a study of a qualitative nature and collaborative character, whose *corpus* encloses a teaching plan and a didactic sequence prepared by a Portuguese language teacher from the public school system in the county of Fagundes-PB. The analysis of the data showed the influence of the Continuing Education Course in the work with the language skills involved in the elaboration of the activities that make up the modules of the didactic sequence produced by the teacher.

KEYWORDS: Textual genres. Didactic sequence. Continuing Education.

INTRODUÇÃO

É através dos gêneros textuais que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Sob este viés, as práticas de ensino devem se direcionar para o estudo dos gêneros que circulam na sociedade e que se materializam nos textos, possibilitando aos aprendizes produzir textos que circulam também nas esferas extraescolares.

Sabemos que, no contexto atual de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, faz-se necessário, no âmbito da escola, refletirmos e buscarmos alternativas para a transposição didática dos gêneros textuais. Uma dessas alternativas metodológicas consiste nas *sequências didáticas* advindas dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) postulados pelos teóricos de Genebra (DOLZ, SCHNEUWLY, BRONKART, entre outros).

Foi pensando na problemática do ensino de escrita em nossa sociedade, e nas ações do professor do Ensino Médio para planejar suas atividades, utilizando o gênero como instrumento didático que surgiu o nosso interesse pela realização de uma pesquisa com vistas a responder o seguinte questionamento: Que contribuições um curso de formação continuada sobre gêneros textuais argumentativos pode trazer para o planejamento de material didático e para a prática docente? Na tentativa de responder a esta pergunta passamos a investigar a forma como os gêneros textuais escritos são trabalhados pelos professores do Ensino Médio, visando a reflexão e a produção de instrumentos didáticos utilizados pelos docentes de tal nível de escolaridade no planejamento de suas aulas.

Assim, objetivamos neste trabalho discutir os resultados obtidos na análise de um planejamento de ensino e na produção de uma sequência didática ambos elaborados por um professor do Ensino Médio, com foco nos gêneros textuais escritos. A sequência didática foi elaborada a partir de um Curso de Formação Continuada¹. Para atendermos ao objetivo da presente pesquisa que está pautada no âmbito da Linguística Aplicada e que adota os princípios qualitativos de investigação de cunho colaborativo, tomamos como *corpus* para análise nesta pesquisa um planejamento de ensino elaborado pelo docente colobarodar e uma sequência didática pensada e produzida pelo mesmo professor, que também participou do Curso de Formação Continuada, ofertado pela

¹O principal objetivo do curso foi subsidiar teórica e metodologicamente professores do Ensino Médio para a prática de ensino de escrita de gêneros na esfera do argumentar.

pesquisadora (ROCHA, 2016) aos docentes de Língua Portuguesa de uma escola pública do município de Fagundes-PB, o qual favoreceu a produção de sequências didáticas produzidas por tais docentes, com a nossa colaboração².

O estudo ora delineado encontra-se organizado em três tópicos, além desta introdução, o primeiro tópico “O ensino dos gêneros textuais mediante o trabalho com Sequências Didáticas na perspectiva do ISD” aborda os conceitos de gêneros textuais, sequência didática, e capacidades de linguagem, o segundo tópico “Um olhar sobre a concepção de trabalho docente à luz dos estudos do ISD” apresenta o conceito de trabalho na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, o terceiro tópico intitulado “(Re) configurações do trabalho prescrito no ensino de escrita de gêneros argumentativos” traz a análise de um planejamento de ensino e de uma sequência didática produzida por um dos professores participantes do Curso de Formação Continuada, ofertado pela pesquisadora. Na última parte do artigo apresentamos as nossas considerações finais e as referências.

O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS MEDIANTE O TRABALHO COM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA PERSPECTIVA DO ISD

O Interacionismo Sociodiscursivo está centrado na questão das condições externas de produção dos textos, o que provoca um abandono da noção de tipo de texto, em favor da de gênero de texto e de tipo de discurso. Para Bronckart (1999) “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua **adequação** em relação às características desse contexto social” (BRONCKART 1999, p. 48, grifos do autor). Dessa maneira, a noção de gêneros de texto abordada pelo estudioso é a de que são unidades comunicativas, sócio-historicamente elaboradas com recursos de uma língua natural e dependentes das situações interativas de atividades de linguagem.

² O estudo ora delineado faz parte do Projeto de Pesquisa intitulado “Gêneros argumentativos e o agir docente: (re) configurando concepções e planejamentos para o ensino de escrita”, desenvolvido no Mestrado em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, no ano de 2016. Tal projeto foi desenvolvido em três etapas: 1) *Etapa de sondagem ou diagnóstica* - na qual realizamos a entrevista com os professores e observamos o planejamento e a prática docente antes do curso de formação; 2) *Etapa de intervenção ou formativa* - na qual realizamos o Curso de Formação Continuada sobre o ensino de escrita de gêneros textuais da esfera argumentativa; 3) *Etapa conclusiva* - em que houve a construção de sequências didáticas por parte dos professores com a colaboração da pesquisadora, e por fim, após o Curso de Formação continuada, realizamos uma sessão reflexiva sobre o Curso ofertado.

Partindo de postulados vygotskyanos e bakhtinianos, os pesquisadores da chamada “Escola de Genebra” concebem o gênero como um **mega-instrumento**, que se realiza empiricamente nos textos. “Há, visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (fala/ escreve), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo” (SCHNEUWLY, 2004, p. 27).

Outras contribuições dessa teoria dizem respeito aos instrumentos propostos pelo ISD como as sequências didáticas que são formas de organizar as atividades e o trabalho do professor para o ensino-aprendizagem de determinado gênero em sala de aula, contribuição de pesquisadores como Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz.

Na proposta do ISD a *sequência didática* (doravante SD), constitui-se como uma alternativa metodológica para o trabalho efetivo com a linguagem através da apropriação de determinados gêneros textuais, sendo a SD entendida como um “conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.97).

As sequências didáticas buscam levar o aluno a se apropriar de um determinado gênero textual. Ainda, segundo os teóricos (2004), as SD são instrumentos que podem guiar professores, propiciando intervenções sociais, ações recíprocas dos membros dos grupos e intervenções formalizadas nas instituições escolares, tão necessárias para a organização da aprendizagem em geral e para o progresso de apropriação de gêneros em particular. Sendo o foco da metodologia da sequência didática ensinar ao aluno um determinado gênero textual, organiza-se sistematicamente um conjunto de atividades escolares que têm como propósito levar o aluno a se apropriar do gênero estudado, e, conseqüentemente, a desenvolver suas habilidades escritas e leitoras.

O desenvolvimento da sequência que se caracteriza por um encadeamento de atividades, será organizado de acordo com os princípios que foram elencados anteriormente. Estas atividades são divididas em quatro etapas: *a apresentação da situação*- que consiste em uma atividade de escrita prévia para sondar as dificuldades dos alunos. É o momento em que o professor descreve com detalhes, aos alunos, a produção oral ou escrita que será realizada por eles, especificando a situação de comunicação que será efetivada através de determinado gênero; *a primeira produção ou produção inicial*- permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. Essa etapa tem por objetivo fazer um diagnóstico, observando a

partir da produção dos alunos aquilo que eles já dominam sobre o gênero solicitado e as dificuldades apresentadas. É partindo desse diagnóstico que o professor irá elaborar atividades que serão desenvolvidas nos módulos, na intenção de superar as lacunas deixadas na produção inicial.

A etapa seguinte se caracteriza pela elaboração dos *módulos*- trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Os módulos de atividades devem contemplar as lacunas percebidas nos textos produzidos pelos discentes. E a *produção final* é onde o aluno pode por em prática os conhecimentos adquiridos e, juntamente com o professor, medir os progressos alcançados, configurando o momento de reescrita do texto inicial.

Assim, ao final dessas etapas o aluno tem a oportunidade de aprender a dominar a produção de um determinado gênero textual.

Na produção de um dado gênero é relevante também considerarmos as capacidades de linguagem que, segundo Schneuwly e Dolz, (2004) evocam as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um determinado gênero em uma dada situação de interação, sendo estas: *a) Capacidade de ação*: responsável pela representação do contexto de produção textual: Quem escreve? Para quem escreve? Com qual propósito? Onde o texto é publicado? *b) Capacidade discursiva*: relacionada à infraestrutura geral do texto, essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer escolhas no nível discursivo, que no modelo de análise do ISD, são aquelas relacionadas à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discurso e sequências. Implica em perguntas do tipo: Qual o formato do texto? Como é organizado? *c) Capacidade linguístico-discursiva*: responsável pelos mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos e pelos *aspectos transversais da escrita*. Essa capacidade permite ao agente-produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual.

UM OLHAR SOBRE A CONCEPÇÃO DE TRABALHO DOCENTE À LUZ DOS ESTUDOS DO ISD

Tomando por base a concepção de Karl Marx (1867), que conceitualiza o trabalho como sendo a condição básica e fundamental de qualquer vida humana e que potencializa o desenvolvimento das capacidades do indivíduo, Bronckart (2004/2006) afirma que só há pouco tempo o trabalho do professor começou a ser tratado como ‘verdadeiro trabalho’. Antes disso, mais especificamente nos séculos XVIII e XIX, com a emergência

e a organização do trabalho fabril, a concepção que dominava era a de trabalho como atividade produtora de bens materiais, estabelecendo uma divisão entre trabalho produtivo e improdutivo, este último referindo-se às atividades domésticas e intelectuais (MACHADO, 2007). Contudo, como vimos, é com base na perspectiva marxista do termo, que considera o trabalho intelectual como produtivo, que o ISD se fundamenta.

Pensando em uma conceitualização para o vocábulo *trabalho* que implicasse aceitar as condições sócio-históricas subjacentes ao referido conceito, Bronckart (2004; 2006) fornece uma definição ao termo, aqui tomado para análise do trabalho docente como “um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de *formas de organização coletiva* destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo (BRONCKART, 2006, p. 209, Grifos do autor).

Dessa forma, o trabalho pode ser visto como uma atividade em que o indivíduo age sobre o meio em interação com outros indivíduos (MACHADO, 2007). E em relação ao trabalho docente, Bronckart (2006) afirma que, para que um professor seja bem-sucedido em sua atividade de ensino, não basta o domínio do conteúdo, ele deve saber gerir a aula e seu percurso, em função das expectativas e objetivos institucionalmente prescritos e atentando para as características e reações dos alunos.

Assim, foi através de estudos pautados numa perspectiva discursiva, que concebe o ensino como trabalho, que a atividade docente passou a ser entendida como algo complexo, difícil de descrever e caracterizar (BRONCKART, 2006). Desse modo, a investigação do trabalho do professor deve ultrapassar os aspectos restritos ao espaço educacional e considerar também aspectos fisiológicos, cognitivos, afetivos e sociais que envolvam todo o entorno da atividade docente, visto que estes aspectos influenciam de maneira significativa as ações do professor.

Nesse contexto, o ISD alicerçado nas ciências do trabalho, se apropria não apenas das noções de trabalho, mas das questões de ordem metodológica dessas ciências, considerando as relações entre a linguagem e o trabalho educacional, visto que analisar o trabalho docente sobre uma perspectiva discursiva, significa compreender que a linguagem tem um papel fundador nas práticas sociais (MEDRADO, 2011). É dentro dessa perspectiva da linguagem que o ISD objetiva analisar “o processo pelo qual, eventualmente, os trabalhadores, os professores, constroem suas representações da ação” (BRONCKART, 2008 apud PÉREZ 2014, p. 282).

Partindo desta perspectiva que busca entender a complexidade do trabalho docente, o ISD com base nas noções da ergonomia de linha francesa de *trabalho prescrito* e *trabalho realizado*, elabora uma proposta para a análise do trabalho docente (BRONCKART, 2006; 2008), como forma de melhor entender as ações do professor.

A primeira das dimensões compreende o **trabalho prescrito**, como “uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva” (BRONCKART, 2006, p.208). No trabalho educativo, são os documentos que definem e organizam a ação do professor (como os PCNs, OCEM e a BNCC), leis educacionais (como a Lei de Diretrizes e Bases), instruções, modelos e programas, caracterizados por Bronckart (2008) como textos do entorno precedente do agir. Os planos de aula e as sequências didáticas (*instrumentos didáticos objetos de análise na presente pesquisa*) também são considerados pelo autor como textos pertencentes a esse nível de trabalho. De forma geral, o trabalho prescrito orienta e normatiza o trabalho do professor e é esse caráter normatizador das prescrições que, de acordo com Pérez (2014), pode impedir e restringir as ações do professor.

A segunda dimensão compreende o **trabalho real (izado)**³, corresponde à atividade realizada em uma situação concreta, como a atividade do professor em sala de aula. (BRONCKART, 2008). É nesse nível que o trabalhador/ professor utiliza as prescrições, podendo transformá-las e adaptá-las ao seu contexto, deixando de ser apenas um mero reproduzidor do prescrito. Pesquisas sobre o trabalho docente, como as de Machado (2007), Pérez (2014/ 2015) e Medrado (2011), têm sinalizado para um distanciamento entre o que é prescrito e o que efetivamente é realizado em sala de aula, revelando a necessidade de se compreender o professor como um profissional autônomo, que age e constrói saberes a partir de sua própria prática.

É a partir dessa proposta de análise do trabalho docente que podemos compreender a complexidade do trabalho educacional e do professor/ trabalhador, visto que esse passa a ser entendido como um ator e não apenas como alguém que executa o que prescrevem, mas como alguém que age na prática, podendo modificá-la. Para fins de análise nessa pesquisa nos deteremos à abordagem do trabalho prescrito.

³ Pérez (2014) explica que Bronckart (2006a) denomina de *trabalho real* o que corresponde a noção de *trabalho realizado* da Ergonomia. Já a noção de trabalho real é acrescentada pela Clínica da Atividade, através dos estudos de Yves Clot.

(RE) CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO PRESCRITO NO ENSINO DE ESCRITA DE GÊNEROS ARGUMENTATIVOS

As sequências didáticas têm se constituído como um dos principais instrumentos para o processo de transposição didática dos mais diversos gêneros de texto para a sala de aula. Contudo, com base em experiências em cursos de formação continuada e em depoimentos de docentes que atuam na rede Municipal e Estadual de Ensino de cidades da Paraíba, é possível afirmarmos que tal ferramenta didática ainda é pouco utilizada por professores. Algumas das possíveis justificativas para esta realidade se devem a instrumentalização insuficiente que os docentes têm em sua formação inicial para aplicarem a metodologia em sala de aula, ou a falta de tempo para planejarem e executarem uma sequência didática, tendo em vista o grande número de turmas e o extenso conteúdo que os docentes precisam abordar no decorrer do ano letivo.

Diante do exposto, justifica-se a importância do Curso que ofertamos *Gêneros textuais na esfera do argumentar: propostas teórico-metodológicas para o ensino*⁴. É nesse contexto que esta seção traz a sistematização da análise de uma sequência didática elaborada para ser aplicada em uma turma de 2º ano do ensino médio, por um dos professores colaboradores da pesquisa, que aqui identificaremos como **P1**⁵, tendo como foco o trabalho com o gênero textual argumentativo *Artigo de opinião*. A sequência didática analisada corresponde à primeira versão feita para o Curso de Formação. Após o professor nos disponibilizar esse material, fizemos algumas observações e sugestões como forma de contribuição para o aprimoramento da sequência. Os módulos de atividades foram planejados para serem aplicados no ano letivo de 2017 e estiveram sujeitos a alterações de acordo com as necessidades apresentadas pelos discentes.

Também traremos para análise e discussão, nesta seção, o planejamento de ensino do docente, colaborador da pesquisa, sobre o texto dissertativo argumentativo, anterior ao Curso de Formação Continuada, para que possamos fazer um comparativo entre esta prescrição inicial do docente e apresentar as (re) configurações apresentadas, através da

⁴ A formação aconteceu durante o período de agosto a setembro de 2016, sendo realizados cinco encontros, com duração mínima de três horas cada encontro, totalizando uma carga horária de quinze horas, voltadas para a discussão do ensino de produção escrita dos gêneros da esfera argumentativa e para a elaboração de sequências didáticas como uma alternativa metodológica que contribua para o processo de didatização dos gêneros textuais.

⁵ A pesquisa de Mestrado anteriormente citada, contou com a participação efetiva de dois docentes (identificados como **P1** e **P2**) de língua portuguesa da escola lócus da pesquisa. Contudo, neste trabalho nos apropriaremos dos dados elaborados e fornecidos pelo colaborador **P1**.

sequência, considerando também as contribuições do Curso para esse processo de transformação das ações docente.

Assim, ao observar os planejamentos (anterior e posterior ao Curso) elaborados pelo docente participante da Formação Continuada, identificamos através de um estudo comparativo entre ambas as prescrições, que houve (re) configuração relacionada à exploração das *capacidades de linguagem* na elaboração da SD.

No que diz respeito a essas capacidades de linguagem: *capacidade de ação*, *capacidade discursiva* e *capacidade linguístico-discursiva* (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004), analisamos nas subcategorias a seguir, a forma como o planejamento do docente (anterior ao Curso de Formação) e a sequência didática (posterior ao Curso de Formação) abrangem tais capacidades e se estão sendo exploradas de forma suficiente para a produção do gênero textual da ordem do argumentar selecionado.

É importante destacarmos que no Curso de Formação Continuada promovemos uma discussão sobre as dimensões ensináveis dos gêneros textuais e as capacidades de linguagem requeridas no estudo e produção dos gêneros, além disso, uma das orientações fornecidas aos docentes participantes do Curso, para a construção das SD, era a de que os professores elaborassem módulos de atividades para desenvolver cada uma das capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva). Essa orientação é um aspecto de (re) configuração do trabalho prescrito que pudemos observar no planejamento feito após o Curso de Formação, conforme passaremos a observar nas subcategorias a seguir.

Antes de observarmos a exploração de cada capacidade de linguagem, é importante salientar que no planejamento de ensino para a produção escrita do texto dissertativo argumentativo, elaborado pelo docente antes da Formação, pouco identificamos o trabalho com essas capacidades. Esse planejamento, diferente da sequência produzida após o Curso de Formação, está organizado de forma bastante sintetizada, sem expor os objetivos do planejamento de ensino e sem explicar de forma detalhada os procedimentos e etapas para a realização das atividades de leitura e produção do texto dissertativo argumentativo.

Capacidade de ação

Em relação à *capacidade de ação*, verificamos que no planejamento das aulas do professor, antes do Curso de Formação, as atividades apresentadas não exploram essa

capacidade. No exemplo de atividade a seguir, que segue a ordem apresentada no planejamento original do docente, verificamos que, apesar de o professor solicitar atividade de leitura de textos, não fica claro como o gênero e o contexto de circulação e produção do gênero será trabalhado, o professor colaborador apenas solicita que os alunos realizem uma pesquisa sobre a temática “A redução da maioria penal”, conforme ilustra o seguinte exemplo com o enunciado referente à pesquisa:

Exemplo 1:

Atividade 1

Pesquise em jornais, revistas e sites da internet, textos que tenham como temática central “A redução da maioria penal”, selecionem os textos que contenham posicionamentos de acordo com as ideias defendidas por vocês.

*(atividade retirada do planejamento de ensino do colaborador **P1**)*

No exemplo acima, notamos que **P1** propõe, a princípio, uma atividade de pesquisa, não sobre o gênero a ser trabalhado- texto dissertativo argumentativo, mas sobre textos com a temática proposta, explorando apenas o conteúdo temático, visto que a atividade seguinte é a proposta de um debate sobre o tema “*A redução da maioria penal: você é a favor ou contra?*”, com poucas informações sobre o tipo de debate e as regras do mesmo, dando apenas a orientação de organizar a sala em grupos em que “*Um grupo deverá se posicionar a favor e o outro contra a redução da maioria penal, ambos devem usar argumentos que justifique seus posicionamentos*” (Atividade 2- planejamento de ensino de **P1**). Contudo, uma forma de aproveitar essa atividade 1 de pesquisa para explorar a capacidade de ação, seria levar os alunos a pesquisarem nesses suportes textos do gênero que será trabalhado, de modo que estes atentassem para aspectos como o público alvo, a linguagem do texto, as estratégias utilizadas para defender o ponto de vista no texto, entre outros.

Essa falta de esclarecimento sobre as etapas e os procedimentos realizados em cada atividade aponta para uma prática pouco recorrente de elaboração de planejamento de atividades. O professor, muitas vezes, recorre às atividades propostas pelos livros didáticos, privando-se da autonomia de criar suas próprias atividades, pela facilidade que esse material traz para o docente, em relação ao acesso dos alunos e às propostas já elaboradas.

Notamos que antes de solicitar a produção escrita dos gêneros, o professor propõe uma atividade que envolve a leitura de textos, mas percebe-se que o foco está mais em

discutir o tema, do que em explorar aspectos relacionados ao contexto de produção e circulação do gênero, que representam o foco da capacidade de ação.

Em contrapartida, a sequência didática elaborada, após o Curso de Formação pelo docente, apresenta módulos de atividades destinadas a desenvolver a capacidade de ação. Observemos o quadro a seguir com os módulos da sequência didática do professor que contemplam o trabalho com a capacidade de ação:

Quadro 1: Atividades para o desenvolvimento da capacidade de ação das SD de **P1**.

MÓDULO 1 – Apresentação da situação inicial- Ativação dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero textual artigo de opinião e reconhecimento do gênero a partir da leitura do artigo “A tecnologia e as relações humanas”, de Nilva Michelin.

MÓDULO 2 - Produção inicial

De acordo com o que discutimos em sala de aula escreva a primeira versão de um artigo de opinião, expressando seu posicionamento sobre o seguinte tema: o uso diário das redes sociais: necessidade ou vício? Ao produzir seu texto lembre-se de que ele será divulgado no grupo (facebook) da escola, tendo como público alvo os outros alunos, os professores, os pais de alunos e demais funcionários da instituição escolar.

MÓDULO 3 - Reconhecimento do contexto de produção e circulação do gênero

Leitura do artigo de opinião “Vício em redes sociais” (Colunista do Portal Informática e Tecnologia). Em seguida, a partir de uma discussão coletiva do artigo lido em sala, levar os alunos compreenderem as condições de produção. [...]

Fonte: Sequência didática elaborada pelo professor colaborador, 2016.

Podemos notar que **P1** inicia o primeiro contato com os alunos orientando-os sobre o gênero a ser produzido a partir da leitura de exemplares, bem como faz a análise do texto lido, o artigo de opinião “A tecnologia e as relações humanas”, de Nilva Michelin (conforme veremos no exemplo a seguir), possibilitando que os discentes façam inferências sobre as características recorrentes no gênero, como também em relação à finalidade e ao contexto de produção e circulação. Nos dois módulos (1 e 3) da sequência de **P1**, anteriormente mencionados, são desenvolvidas atividades que envolvem perguntas relacionadas à compreensão dos aspectos sociocomunicativos do gênero textual artigo de opinião, verificados no exemplo abaixo:

Exemplo 2:

P1- Módulo 1

Após a leitura (do texto “A tecnologia e as relações humanas”, de Nilva Michelin) serão feitos os seguintes questionamentos:

- 1- O texto aborda uma questão polêmica? Se sim, qual?
- 2- De que maneira a autora aborda o tema fazendo uma descrição, narração, exposição, argumentação, injunção...?
- 3- Em quais gêneros textuais podemos encontrar a tipologia que você identificou no texto lido?

- 4- Por que esse texto pode ser considerado um artigo de opinião?
- 5- Qual é a opinião expressa pela autora sobre a interferência das novas tecnologias nas relações humanas?
- 6- Que argumentos a autora utiliza para justificar o seu posicionamento?
- 7- Quem geralmente escreve artigos de opinião?
- 8- Qual o propósito de um artigo de opinião?
- 9- Qual é o público alvo desse gênero?
- 10- Onde esse gênero é geralmente publicado?
- 11- Em quais suportes podemos encontrá-lo?

*(Atividade extraída do módulo 1 da sequência didática de **PI**)*

As questões do **exemplo 2** (1, 2, 3, 4) fazem uma abordagem progressiva em relação aos conhecimentos prévios sobre a tipologia textual e, mais especificamente, sobre o gênero artigo de opinião, o que, a nosso ver, é importante porque possibilita ao aluno se apropriar do gênero. Dessa forma, ao responder as três primeiras questões, o aluno terá uma gama de informações que atendam aos aspectos observados no texto. Partindo dessa identificação do gênero, iniciam-se as perguntas que correspondem à verificação do sentido global do texto (5 e 6) e que também auxiliam na compreensão dos aspectos característicos do gênero, como a defesa de uma opinião e a utilização de argumentos que a justifiquem.

Em seguida, estão dispostas as questões referentes ao contexto de produção e circulação do gênero (7, 8, 9, 10, 11), através das quais os discentes poderão entender a função sociocomunicativa do gênero artigo de opinião. Assim, essa abordagem do contexto de produção e circulação do gênero está representado pela capacidade de ação. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004).

O módulo 2 destinado à produção inicial do artigo de opinião apresenta uma proposta de produção bem contextualizada que atenta para aspectos importantes na atividade de construção do texto, a exemplo das condições de produção textual. Os alunos produzirão o texto pensando no seu possível interlocutor (outros alunos, professores, pais e demais funcionários da escola), fazendo escolhas linguísticas e textuais, considerando a situação de comunicação, os objetivos da produção textual (expressar um posicionamento sobre o tema: o uso diário das redes sociais: necessidade ou vício?), a posição social do sujeito e do interlocutor e o lugar social, fatores que possibilitam a interação comunicativa (BRONCKART, 1999).

Salientamos que a *produção inicial* é uma das etapas propostas no modelo de sequência didática desenvolvido por Schneuwly e Dolz (2004), etapa que tem por

objetivo fazer um diagnóstico dos conhecimentos adquiridos pelos alunos sobre o gênero a partir da 1ª versão do seu texto.

Além desse primeiro contato com o gênero e com sua função comunicativa, através da atividade de leitura no primeiro módulo e da proposta de produção inicial do gênero, atividade realizada no módulo 2, o colaborador **P1** ainda organizou o módulo 3 em sua SD, que vem logo após a produção inicial, para trabalhar atividades que envolvem a capacidade de ação. Nesta etapa **P1** propõe uma atividade semelhante a do primeiro módulo, que envolve a leitura de um artigo de opinião sobre o mesmo tema “Vício em redes sociais”, de um colunista do Portal Informática e Tecnologia.

E em seguida, propõe questões semelhantes às da atividade anterior, que correspondem às questões (1, 8, 9, 10, 11) do módulo 1, para que os alunos com base nos conhecimentos já adquiridos façam um levantamento dessas informações a partir da análise do texto lido. A essas questões que são semelhantes, na atividade do terceiro módulo, acrescentam-se perguntas mais específicas que revelam outros aspectos revelantes para a construção do gênero que serão estudados posteriormente nos módulos. Vejamos as questões no exemplo que se segue:

Exemplo 3:

P1- Módulo 3

[...]

5- O autor do texto se posiciona acerca do tema abordado?

6-De que maneira o autor justifica seu posicionamento no texto?

7- Há algum elemento linguístico que demarque o posicionamento do autor?

(Fragmento de atividade extraída do módulo 3 da sequência didática de P1).

As três últimas questões da atividade (5, 6, e 7), proposta no módulo 3, remetem a outra capacidade, a linguístico-discursiva, visto que as questões 5 e 6 estão relacionadas a estratégias que o produtor do texto utiliza para abordar o tema, que, no caso específico do artigo de opinião, as questões levarão os alunos a compreenderem a relevância de selecionar argumentos consistentes que embasem a posição defendida pelo autor do texto.

Já a formulação da questão 7, que está mais direcionada para a identificação de aspectos linguísticos, como o léxico e/ou operadores argumentativos, sinaliza para uma estratégia importante que leva o aluno a refletir sobre os efeitos de sentido causados pelos elementos linguísticos.

Nesse módulo, além da atividade de leitura e reconhecimento do contexto de produção e circulação do gênero, poderiam ter sido feitas atividades que contemplassem

a pesquisa em suportes como jornais e revistas e questões de análise linguística do gênero em estudo, recorrendo aos modelos que já circulam socialmente.

Por fim, percebemos que **P1** aborda a capacidade de ação de modo satisfatório, considerando a importância de se trabalhar não só aspectos estruturais do gênero, como também levar os alunos a refletirem sobre a função sociocomunicativa destes. Esta forma de considerar o gênero encontra-se em consonância com o pensamento de Bronckart (1999) ao esclarecer que para conhecer um determinado gênero de texto também é preciso conhecer suas condições de uso e sua adequação às características do contexto social.

Capacidade discursiva

No planejamento de aulas do professor notamos a presença de atividades que consideram a capacidade discursiva, a partir do trabalho com alguns aspectos estruturais do gênero, como podemos observar no exemplo a seguir:

Exemplo 4:

Roteiro das aulas

- Os diferentes tipos de argumento; [...]
- Estudo da estrutura do texto dissertativo-argumentativo:
 - Os tipos de introdução;
 - Os tipos de desenvolvimento;
 - Os tipos de conclusão.

(Fragmento extraído do planejamento das aulas de P1)

No exemplo acima, notamos que o docente se propõe a trabalhar com a estrutura textual: introdução, desenvolvimento e conclusão e com as estratégias ou tipos de argumentos, que estão no plano da sequência argumentativa (BRONCKART, 1999). O trabalho com essa capacidade discursiva é de extrema relevância para que os alunos entendam como se desenvolve uma sequência argumentativa, e que aspectos são relevantes para a construção de um texto dessa natureza.

Contudo, apesar de **P1** estar trabalhando com um gênero escolar “texto dissertativo argumentativo”, o modo como a atividade é exposta no planejamento, nos leva a inferir que o texto, na visão desse professor, assume uma única forma, que deve seguir um padrão de introdução, desenvolvimento e conclusão. O foco, nesse caso, está mais para um ensino de escrita pautado em uma tipologia textual, com a discussão de um tema, visto que as atividades não explorarem bem a sequência argumentativa e as características do gênero, alinhando-se a uma perspectiva tradicional de Ensino de escrita.

As únicas atividades que remetem ao trabalho com a argumentação estão no estudo/exposição dos tipos de argumentos (exemplo 4) e na atividade 2 do planejamento de **P1** em que este propõe que os alunos façam um debate em sala de aula, sobre o tema da maioria penal, utilizando de argumentos “*Um grupo deverá se posicionar a favor e o outro contra a redução da maioria penal, ambos devem usar argumentos que justifique seus posicionamentos*”(fragmento da atividade 2 do planejamento de **P1**). Nesse caso, o docente solicita que os alunos se posicionem através de argumentos, mas na atividade prescrita não há orientação sobre como os alunos devem organizar e selecionar os argumentos.

Em relação à sequência didática de **P1**, foi possível verificarmos que este sugere módulos que abordam a capacidade discursiva, focando o aspecto estrutural do gênero artigo de opinião. O quadro abaixo nos mostra os módulos de atividades desenvolvidos na SD do professor para se trabalhar com essa capacidade de linguagem:

Quadro 2: Atividades para o desenvolvimento da capacidade discursiva da SD de **P1**.

MÓDULO 4 – Infraestrutura geral do artigo de opinião

Retomar os artigos de opinião trabalhados anteriormente e explorar oralmente os aspectos referentes à estrutura desse gênero, tais como: a situação-problema, a discussão e a solução-avaliação, explicando que o artigo de opinião não possui uma estrutura fixa e que nem todos os artigos apresentam uma solução na conclusão. Serão propostos os questionamentos: Quais são as questões que os autores discutem na situação-problema? Na discussão quais são os pontos abordados pelos autores? Qual é a solução-avaliação proposta pelos autores? Eles apresentam uma solução ou apenas retomam o tema discutido ao longo do artigo?

MÓDULO 5 – Argumentação e tipos de argumento

Estudo da argumentação e dos tipos de argumento, inicialmente serão lançados os seguintes questionamentos: Vocês utilizam a argumentação no dia a dia? Quando vocês desejam comprar ou fazer algo que não é aprovado pelos pais, o que vocês fazem para tentar convencê-los? Uma criança ainda pequena utiliza alguma forma de argumentação?

Em seguida será realizada a explicação dos seguintes tipos de argumento: de autoridade, de consenso, de provas concretas e de competência linguística, através da exposição de slide, mostrando a definição e exemplos de cada um dentro de diferentes textos. Além disso, serão exibidos vídeos que mostram a importância da argumentação em situações do cotidiano das pessoas.

Fonte: Sequência didática elaborada pelo professor colaborador, 2016.

Observamos através do quadro 2 acima que **P1** se mostra bastante coerente na organização dos módulos e na escolha das atividades, trabalhando o conhecimento do gênero de forma gradativa e pontual. Nesse sentido, após trabalhar a função comunicativa do gênero artigo de opinião e seu contexto de produção e circulação, o docente propõe em sua SD fazer um estudo mais apurado dos aspectos estruturais do gênero.

Anteriormente, vimos em outros módulos atividades com questões relacionadas à forma como o texto se organiza e as tipologias predominantes no texto (como as questões 2 e 3 do exemplo 2), contudo, de modo bastante preliminar.

É no módulo 4, destinado ao estudo da infraestrutura geral do gênero, que **P1** propõe atividade de retomada dos textos lidos, para trabalhar a estrutura do artigo de opinião, composta pela “situação-problema, discussão e solução-avaliação”. Algo que nos chama a atenção nesta proposta é o fato de que o docente explicita nesse trabalho mais técnico a variabilidade do gênero, que não possui um padrão único de formas, mas características recorrentes. Tal concepção também tem reflexos do Curso de Formação, em que se discutiu os aspectos problemáticos do trabalho com o gênero a partir dos postulados de Miranda (2015).

Dessa forma, ao apresentar diversos exemplares do mesmo gênero textual, possibilita-se aos alunos compreenderem que os gêneros se adequam às características do contexto social de uso (BRONCKART 1999). Finalizando o módulo, o colaborador **P1** também sugere alguns questionamentos relacionados aos aspectos estrutural e composicional do texto, tais como “Quais são as questões que os autores discutem na situação-problema?” (introdução) “Na discussão quais são os pontos abordados pelos autores?” (desenvolvimento) “Qual é a solução-avaliação proposta pelos autores? Eles apresentam uma solução ou apenas retomam o tema discutido ao longo do artigo?” (conclusão), para que os alunos a partir do que já entendem do gênero façam uma atividade de identificação desses aspectos nos textos já lidos em sala de aula e consigam reconhecer os elementos estáveis do artigo de opinião.

Notamos nessa abordagem que aspectos importantes do protótipo da sequência argumentativa, (BRONCKART, 1999) foram considerados na atividade, como a fase de premissa (situação-problema), a apresentação de argumentos (discussão) e a conclusão (solução-avaliação). O docente consegue abordar essas fases da sequência argumentativa considerando o gênero textual a ser produzido.

Em seguida, observamos no módulo 5, presente no Quadro 02, que o foco está no trabalho com a argumentação, orientação que foi dada aos docentes no Curso de Formação: pensar e planejar atividades que envolvessem o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos. Assim, no quinto módulo, **P1** sugere explicar o conteúdo sobre os tipos de argumentos, através da exposição de slides, para mostrar a definição e exemplos de cada um dentro de diferentes textos. Nesse contexto, tal módulo

compõe o quadro das capacidades discursivas por centrar o trabalho na sequência argumentativa, visto que o que se pretende com o módulo é expor os tipos de argumentos para que os alunos tenham conhecimento de quais argumentos podem utilizar na construção do texto.

Ainda referente à capacidade discursiva insere-se o módulo 6 (da sequência didática de **P1**) por também propor atividade em que o foco é o desenvolvimento da capacidade argumentativa do aluno, através de estratégias que facilitem a argumentação, conforme ilustra o seguinte trecho de atividade: *“fazendo uso de sua capacidade argumentativa, criem propagandas que demonstrem as vantagens de comprar esse produto. Após a produção escrita os alunos deverão fazer a apresentação oral para tentar convencer a turma a comprar o produto”*. (Atividade do Módulo 6 de **P1**). Por conseguinte, compreendemos que a sequência didática de **P1** apresenta módulos que não só focalizam a estrutura textual, envolvendo os aspectos composicionais do gênero, como também trabalha módulos para desenvolver a capacidade argumentativa no texto.

Capacidade linguístico-discursiva

No planejamento inicial do docente, não encontramos uma atividade específica que pode ser direcionada para o estudo da capacidade linguístico-discursiva. Apenas na “Proposta de Redação” é mencionado o tipo de linguagem a ser utilizada. Verifiquemos o exemplo a seguir:

Exemplo 5:

Atividade 3

Proposta de Redação

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Redução da maioria penal no Brasil: uma medida adequada?”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa do seu ponto de vista.

Como podemos observar no exemplo acima, percebemos que há uma correlação entre o tema solicitado e a atividade de pesquisa e o debate proposto anteriormente (atividades 1 e 2 do planejamento de **P1**), entretanto, o contato com exemplares do gênero a serem produzidos, não foi evidenciado nas atividades que precederam a escrita, sendo priorizado o aspecto temático.

Na atividade de escrita proposta pelo docente, verificamos que esta se aproxima do modelo de proposta solicitado no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), isto nos leva a inferir que a prioridade dada a aspectos estruturais do texto, deve-se ao fato de que no ensino médio, em escolas brasileiras, os conteúdos, atividades e gêneros trabalhados, em sua maioria, são selecionados de acordo com o que é solicitado no ENEM que hoje é o principal meio de ingresso nas universidades.

Também observamos que aspectos relevantes para a construção do texto como: *para quem escrever, o contexto de circulação, e as finalidades da atividade de escrita* não ficam claros para o aluno. Na atividade em questão, (atividade 03) subte-se que o único leitor presumido será o professor. Assim, é preciso que, ao elaborar a proposta de produção, tenha-se o cuidado em explicitar essas condições, visto que levam o aluno a compreender a função sociointeracional do gênero.

Em relação a capacidade linguístico-discursiva, a nosso ver, a atividade de escrita, se bem desenvolvida, poderia proporcionar aos alunos uma discussão pertinente sobre os elementos de coesão que são fundamentais para a infra-estrutura geral do texto e sobre o estudo de aspectos linguísticos característicos da sequência argumentativa. Essa dificuldade em trabalhar com a capacidade linguístico-discursiva foi um dos entraves apresentados pelos docentes no trabalho com os gêneros, na etapa formativa. Na elaboração das SD, entretanto, após a formação, percebemos a (re) configuração no agir prescrito do professor, visto que na sequência foi evidenciado um módulo de atividades que envolveu a capacidade linguístico-discursiva, sobretudo, no que se refere aos mecanismos de textualização.

O quadro 3, a seguir, nos mostra o módulo de atividades desenvolvido na SD de P1 para trabalhar com a capacidade linguístico-discursiva:

Quadro 3: Atividades para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva da SD de P1.

MÓDULO 7 – Os operadores argumentativos

Estudo dos principais operadores argumentativos através da explicação oral do quadro proposto por Koch, Boff e Marinello (p. 103-105, 2011) exposto em slide, seguido de atividades para a reflexão do uso dos operadores argumentativos na construção de sentido dos textos.

Atividade sobre operadores argumentativos de Koch, Boff e Marinello (p. 108-109, 2011). Em seguida será realizada a socialização da atividade para que os alunos possam discutir sobre o uso dos operadores argumentativos, bem como possam observar a mudança de sentido do texto em virtude de se utilizar um operador diferente.

Fonte: Sequência didática elaborada pelo professor colaborador P1, 2016.

No módulo 7, destinado ao estudo dos operadores argumentativos, o docente (**P1**) se dispõe a apresentar o quadro proposto por Koch, Boff e Marinello (2011)⁶ que aborda os tipos de operadores argumentativos e seus conectivos, bem como sugere algumas atividades de estudo dos textos que envolvem o uso desses operadores. A seleção de outros materiais de consulta para a realização do planejamento é vista por nós como algo positivo, pois demonstra que o livro didático não é o único suporte utilizado pelo professor na construção de suas aulas. Contudo, ressaltamos que também é fundamental que o docente tenha autonomia para elaborar suas próprias atividades. Para que isso aconteça, também se faz necessário que o professor possua a instrumentalização necessária.

O trabalho com os operadores argumentativos permitirá que os alunos compreendam que para o texto estar bem organizado e coerente, é fundamental que haja uma boa articulação entre as ideias deste, o que possibilitará a compreensão de que a escolha adequada do léxico fortalece a argumentatividade no texto. Dessa forma, é essencial que o trabalho com o gênero considere também os aspectos linguísticos.

Visto isso, ressaltamos que **P1** se preocupou em desenvolver módulo de atividades que contemplassem a capacidade linguístico-discursiva. Evidenciamos que o docente compreendeu a importância de se desenvolver um trabalho que integre leitura, escrita e análise linguística, partindo do estudo das capacidades de linguagem no gênero textual. Também é importante destacar que o trabalho com essa última capacidade de linguagem não é uma tarefa fácil e tem sido alvo de muitos estudos e cursos de formação com o intuito de instrumentalizar os docentes para a construção de sequências didáticas.

É importante ressaltar que os planejamentos produzidos antes do Curso de Formação, tal qual nos foram apresentados, nos permitiram delinear as principais dificuldades apresentadas pelos docentes no desenvolvimento do trabalho com a escrita de gêneros argumentativos. Dentre elas destacamos a dificuldade em elaborar as próprias atividades (propostas de produção textual), em desenvolver um trabalho que integre leitura, escrita e análise linguística, e, principalmente em elaborar seu próprio planejamento.

⁶ O livro também foi uma indicação do curso de formação, assim como outras leituras que sugerem atividades, sequências e modelos didáticos com os gêneros da esfera argumentativa. Nosso intuito, com essas indicações era subsidiar os professores com diversos materiais de pesquisa para que eles pudessem elaborar seus planejamentos didáticos e construir suas próprias atividades.

Nesse sentido, o curso de formação continuada trouxe algumas contribuições no que se refere à compreensão das etapas do procedimento sequência didática e das dimensões ensináveis do gênero que envolvem as capacidades de linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos, neste trabalho, analisar um planejamento de ensino para a produção de um gênero argumentativo escrito e a produção de uma sequência didática elaborada por um professor do Ensino Médio com foco nos gêneros textuais na ordem do argumentar, no contexto de um Curso de Formação Continuada.

A análise dos dados revelou, entre outros aspectos, os seguintes pontos:

1) a importância da autonomia do professor para o planejamento de sequências didáticas, contemplando as capacidades de linguagem; e 2) a apropriação de saberes pelos docentes em Curso de Formação Continuada para um trabalho produtivo com os gêneros na ordem do argumentar.

Foi pensando nesse contexto que visa fomentar os professores para a melhor utilização dos instrumentos didáticos para o trabalho a partir dos gêneros na ordem do argumentar que nossa pesquisa se inseriu. Os resultados do estudo apontaram para o fato de que ao elaborar sua própria sequência didática, o professor colaborador da pesquisa conseguiu desenvolver módulos de atividades que envolveram as capacidades de linguagem (capacidades de ação, capacidades discursivas e linguístico-discursivas) requeridas dos alunos no processo de compreensão do gênero textual, mostrando que esse instrumento didático se configura como uma ferramenta de autoregulação da prática docente.

A abordagem das capacidades de linguagem representaram um avanço no planejamento do docente, pois este compreendeu que o trabalho com os gêneros textuais deve considerar além dos conhecimentos estruturais, conhecimentos linguísticos e que envolvem o contexto de produção e circulação do gênero. Também foi possível constatar que o trabalho com os gêneros a partir das capacidades de linguagem configurou-se como influência do Curso de Formação Continuada no planejamento do professor. Dessa forma, reiteramos a importância de se desenvolver no professor a autonomia para elaborar seu próprio material didático, visto que este é conhecedor da realidade que se apresenta em sala de aula e sabendo preparar seu próprio planejamento - a sequência didática - o

docente terá subsídios necessários para auxiliar seus alunos na superação das dificuldades.

Referências

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2ª. ed., São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J.P.; MACHADO, A.R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: A.R. MACHADO (org), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004a, p. 55-80.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A.M.M. COUTINHO, A. (orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MEDRADO, B. P. Compreensão da docência como trabalho reflexões e pesquisas na/ da Linguística Aplicada. In: B. P. MEDRADO; M. Perez (orgs.). *Leituras do agir docente: A atividade Educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

MIRANDA, F.; LEURQUIN, E.; COUTINHO, M. A. (orgs.). *Formação docente: textos, teorias e práticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

PÉREZ, M. *Com a palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

ROCHA, L. V. A. *Gêneros argumentativos e o agir docente: (re) configurando concepções e planejamentos para o ensino de escrita*. Campina Grande, PB. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, 2017, 153.p.

REPRESENTAÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LEITURA NO CONTEXTO DO PROGRAMA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL¹

Sabrina Silva Ferreira

Pós-graduanda em linguagem e ensino pela
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).
Campina Grande, Paraíba, Brasil.
sabrinasilvaferreira@hotmail.com

Maria de Fátima Alves

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de
Pernambuco (UFPE) - Professora da Unidade
Acadêmica de Educação da Universidade Federal de
Campina Grande (UAEd/ UFCG) e do Programa de
Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da
Universidade Federal de Campina Grande
(PPGLE/UFCG). Campina Grande, Paraíba, Brasil.
fatima.uaed@gmail.com

RESUMO: Há alguns anos a atividade de ensino vem sendo considerada como um verdadeiro trabalho (BRONCKART, 2006, PÉREZ, 2014), cujas características passaram a ser objeto de reflexões, de debates, de pesquisas de caráter didático e científico e, no contexto desta reflexão, o trabalho com os eixos da língua passou a ganhar novos contornos e a exigir novas configurações, que possibilitem a formação do aluno enquanto um leitor crítico. Daí uma preocupação legítima com a criação de novos Programas /modelos de escola que busquem novas prescrições, novos métodos e abordagens de ensino. Diante desse panorama, este trabalho objetiva apresentar um estudo sobre representações de professores de Língua Portuguesa, que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental acerca da proposta de ensino de leitura do Programa Escola Cidadã Integral. A análise demonstra que as docentes colaboradoras da pesquisa, em suas falas, revelam que a proposta de ensino de leitura do Programa Escola Cidadã Integral representa um avanço para a abordagem da leitura na escola, uma vez que concebe a leitura como uma atividade interativa e não como uma atividade meramente cognitivista. Contudo, na prática, conforme as docentes, ainda há muitos desafios a serem vencidos, para que se torne uma educação integradora, capaz de tornar o aluno um leitor proficiente, crítico haja vista as lacunas existentes entre a teoria e a prática no ensino de leitura, em decorrência, entre outros aspectos, da carência de formação continuada, que promova a formação do professor crítico.

PALAVRAS-CHAVE: Representações. Ensino de leitura. Programa Escola Cidadã Integral

¹ O presente estudo trata-se de um recorte de uma dissertação de mestrado em andamento no PPGLE, cujo objeto de estudo é a leitura no contexto do Programa Escola Cidadã Integral.

ABSTRACT: For some years the teaching activity has been considered as a true work (BRONCKART, 2006, PÉREZ, 2014), whose characteristics have become the object of reflections, debates, didactic and scientific research and, in the context of this reflection, the work with the axes of the language started to gain new contours and demand new configurations, which make possible the formation of the student as a critical reader. Hence a legitimate concern with the creation of new School Programs / models that seek new prescriptions, new teaching methods and approaches. In view of this panorama, this work aims to present a study on representations of Portuguese language teachers, who teach in the final years of elementary school about the proposed reading teaching of the Escola Cidadã Integral Program. The analysis demonstrates that the collaborating professors of the research, in their speeches, reveal that the reading teaching proposal of the Escola Cidadã Integral Program represents an advance for the approach of reading in school, since it conceives reading as an interactive activity and not as a purely cognitive activity. However, in practice, according to the teachers, there are still many challenges to be overcome, so that it becomes an integrative education, capable of making the student a proficient reader, critical in view of the gaps between theory and practice in teaching reading, due to, among other aspects, the lack of continuing education, which promotes the training of critical teachers.

KEYWORDS: Representations. Reading teaching. Integral Citizen School Program.

1. Introdução

O trabalho docente há muitos anos vem sendo objeto de investigação por pesquisadores de diferentes filiações teóricas com propósitos diversos. Esse interesse advém, sobretudo, das constantes mudanças que ocorrem no âmbito educacional, que vão desde o surgimento de novas prescrições, novos métodos e abordagens de ensino, aos novos programas/ modelos de escola que, por sua vez, reconfiguram as práticas teórico-metodológicas dos professores que estão inseridos nesse contexto.

Um dos programas recém-implantados no Estado da Paraíba é o Programa Escola Cidadã Integral, que apresenta conteúdo pedagógico, método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação observada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo conteúdo pedagógico voltado para a “formação de indivíduos protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania”. (PARAIBA, 2018, p.01).

O programa Escola Cidadã Integral, conforme documento regulamentador, acima citado, tem como princípio basilar formar cidadãos ativos e competentes, capazes de planejar o seu projeto de vida, para atuar no mundo do trabalho e participar das diferentes práticas sociais, isto é, o programa objetiva formar sujeitos críticos e reflexivos.

Assim sendo, é imprescindível que os professores, sobretudo, os de língua materna, desenvolvam um trabalho com a linguagem respaldando-se, teórico e metodologicamente, em uma abordagem interacionista/ sociodiscursiva que privilegie o uso da língua em situações reais de uso. Abordagem esta que considere a atividade de leitura, nosso objeto de estudo, como uma prática social, interativa, configurada na relação entre texto-autor-leitor-contexto de produção, indissociavelmente.

Contudo, é sabido que a escola, no geral, não tem conseguido formar leitores críticos ao longo das últimas décadas, o que evidencia a necessidade de pesquisarmos mais sobre esta realidade. Nesse sentido, Leurquim (2014) evidencia que a leitura no contexto escolar tem se restringido à possibilidade de o aluno interagir com o texto, a partir do momento em que apenas o decodifica, sem questionar e estabelecer relações intertextuais e extratextuais. Em outras palavras, em consonância com a referida autora, na escola tem-se privilegiado o estudo dos elementos linguísticos, desconsiderando os demais aspectos constitutivos da língua como, por exemplo, os aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos.

Silva (2011) aponta que a grande problemática do ensino de leitura na escola, dentre tantos fatores, como a falta de bibliotecas, ausência de incentivo à leitura no ambiente familiar entre outros, tem como principal agente o fato de que a perspectiva teórica de leitura dos professores de língua portuguesa está muito distante da perspectiva prática, em outras palavras, os docentes conhecem a teoria, contudo, não são capazes de aplicá-la em sala de aula.

Diante desse panorama, o presente estudo está norteado pelo seguinte questionamento: quais as representações que professores de língua materna do Programa Escola Cidadã Integral têm sobre a proposta de ensino de leitura do referido programa?

Ressaltamos que o nosso interesse por esse estudo se dá pelo fato de o Programa Escola Cidadã Integral configurar-se como um novo programa/modelo de escola recém-implantado no Estado da Paraíba o que, por sua vez, vem exercendo influência sobre as práticas de ensino nesse contexto.

Diante do questionamento supracitado, a pesquisa tem como objetivo identificar as representações de professores de Língua Portuguesa, que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental acerca da proposta de ensino de leitura do Programa Escola Cidadã Integral.

Para alcançarmos o objetivo traçado, a presente pesquisa é de natureza qualitativa, desenvolvida em uma Escola Cidadã Integral, localizada na cidade de Campina Grande-PB com professoras de língua portuguesa.

Fundamentamo-nos, teoricamente, em pesquisas ancoradas na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, mais precisamente em Machado (2004), Bronckart (2006), Clot (2007), Medrado (2011), dentre outros autores que se dedicam aos estudos sobre trabalho docente. Também nos fundamentamos em estudos de Smith (1970), Leffa (1996), Koch e Elias (2006); Silva (2011), Alves (2011), Leurquim (2014), que discutem a questão do ensino da leitura no contexto escolar.

O presente artigo está organizado em quatro seções, excetuando esta introdução e as referências. Na primeira, apresentamos os conceitos norteadores do estudo, pontuando as diferentes concepções sobre leitura, da perspectiva cognitivista à interacionista/sociodiscursiva, bem como as dimensões que configuram o trabalho docente: o prescrito e o realizado; na segunda, situamos brevemente o enfoque metodológico, contemplando a caracterização da pesquisa, o contexto de geração de dados, entre outros aspectos importantes. Na terceira, apresentamos a análise dos dados à luz dos conceitos norteadores do estudo. Na quarta e última seção, discutimos algumas implicações dos resultados evidenciados.

2. A leitura à luz de diferentes perspectivas: o que entendemos por leitura?

A leitura, ao ser tomada enquanto objeto de ensino/aprendizagem, tem sido alvo de pesquisas por diferentes áreas de conhecimento, o que demonstra uma preocupação crescente no tocante à sua abordagem em sala de aula. Pesquisadores e estudiosos do campo da linguística e suas vertentes teóricas concebem a leitura sob diferentes perspectivas, conforme destaca Alves (2011):

Os estudiosos, nessa área, vão desde o fato de se conceber tal atividade como mera decodificação de signos linguísticos, isto é, voltada apenas para o reconhecimento de letras, sílabas, palavras e sentenças do texto, até as concepções sociointeracionista e discursiva que defendem, respectivamente, a relação entre leitor e autor, sujeitos sociais num processo necessariamente dinâmico e mutável, e a leitura como prática social discursiva em que o sujeito se move para produzir sentidos. (ALVES, 2011, p. 4).

Assim sendo, no próximo tópico, buscamos discorrer acerca das principais concepções de leitura que vão desde a perspectiva cognitivista à perspectiva interacionista sociodiscursiva.

2.1 Concepções de leitura: da perspectiva cognitivista à perspectiva interacionista sociodiscursiva

Leitura à luz da perspectiva cognitivista

Smith (1970) nos apresenta uma das primeiras concepções de leitura, a qual se fundamenta em uma abordagem cognitivista, pois pressupõe que o processamento do texto parte de um processo de construção mental, sendo na memória que se dá a construção de sentidos. De acordo com esta concepção, o ato de ler é uma atividade individualizada em que os sentidos são construídos na mente do sujeito, sem interferência do meio social.

Nessa perspectiva, conforme Koch e Elias (2006) enfatiza-se o estudo do texto com foco na palavra, a frase, o período, isto é, a atividade de leitura tem como foco o estudo dos elementos linguístico-textuais.

Para Leurquin (2001, p. 33), no *modelo linguístico, mecanicista de leitura*, “o significado é deixado em segundo plano, em favor da forma, só existindo no objeto, no material escrito, o qual deve ser assimilado pelo leitor no ato de ler”. Trata-se, segundo a autora, de um modelo unilateral unívoco e cristalizado, no qual a aprendizagem é vista como um processo repetitivo, mecânico.

Esse modelo, infelizmente, é o que predomina em muitas escolas brasileiras, conforme comprovam resultados de pesquisas de Alves (2008, 2013), Antunes (2003), Meira (2018), entre outros. Evidencia-se, de tal forma, a necessidade de um trabalho com a leitura na Educação Básica, em uma perspectiva interacionista de linguagem, que possibilite ao leitor interagir com o texto lido.

Em outros termos, diversas práticas de ensino de leitura no espaço da sala de aula (ALVES et al., 2011; LEURQUIN, 2001) ainda priorizam a localização de elementos linguísticos e não a situação comunicativa. Trabalham-se com trechos descontextualizados, fragmentados, sem considerar o fio condutor do sentido dos textos.

Compreender textos não é uma ação apenas linguística ou puramente cognitiva, nem um ato de extração de significados isolados, como se as palavras fossem portadoras de um sentido absoluto; ao contrário, compreender o que se lê é uma forma de categorizar o mundo e de agir sobre ele na relação com o outro, em contextos específicos de comunicação (ALVES, 2011).

Essa perspectiva comunga com a visão de leitura sociointeracionista, segundo a qual a leitura trata-se de um processo ativo e complexo de produção de sentido, em contextos situados de comunicação. Daí concordamos com Koch e Elias (2006), ao ressaltarem que o lugar mesmo da interação é o texto, cujo sentido não está lá, mas é construído, considerando-se, para tanto, as sinalizações textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor que durante todo o processo de leitura assume uma atitude “responsiva” sobre o texto lido, concordando ou não com as ideias do autor, rejeitando-as etc. Nessa perspectiva,

Na concepção interacional (dialógica) a língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto considerando o próprio lugar da interação e da construção dos interlocutores (KOCH & ELIAS, 2006, p. 10-11).

Para uma reflexão mais consistente sobre a leitura como atividade interativa, vejamos o tópico a seguir.

Leitura à luz da perspectiva interativa

Leffa (1996), em seu livro intitulado “Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística”, traz duas novas abordagens que enxergam a atividade de leitura não apenas como um ato de decodificação, mas também como uma capacidade de interação que se dá entre texto e leitor, entre o que o texto nos diz e o que o leitor enquanto coautor infere, pressupõe.

Na perspectiva descendente de leitura, o ato de lê é visto como uma capacidade de atribuir significados ao texto. Logo, o leitor constrói os sentidos do texto a partir do conhecimento de mundo que possui e das experiências de leitura que carrega consigo, passando a dar significação às palavras. Dessa forma:

A aceção de que ler é atribuir significado põe a origem do significado não no texto, mas no leitor. O mesmo texto pode provocar em cada leitor e mesmo em cada leitura uma visão diferente da realidade. A visão da realidade provocada pela presença do texto depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura. O texto não contém a realidade, reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento prévio que possui do mundo. (LEFFA, 1996, p.14).

Na perspectiva interativa de leitura, o ato de ler é visto como uma capacidade de interação entre leitor e texto de forma intrínseca, ou seja, o texto e o leitor não podem ser vistos de forma separadas, tendo em vista a complexidade do processo de leitura.

A complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus polos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram. Para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto. (LEFFA, 1996 p. 17).

No contexto dessa discussão, merece destaque a visão da leitura, no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo, que contempla aspectos como o conhecimento prévio dos alunos, o contexto de produção dos gêneros textuais, os fatores da textualidade, os elementos enunciativos, entre outros, como esclarecem as reflexões do tópico a seguir.

Leitura à luz da perspectiva interacionista- sociodiscursiva

Leurquim (2014) aponta que a atividade de leitura é conectada às determinações sociais e históricas do dizer. Logo, na abordagem sociodiscursiva, a leitura é compreendida como uma atividade social, cultural e histórica, em que são levados em consideração o texto-leitor-autor e o contexto sócio-histórico-cultural, para que ocorra a construção de sentidos.

Assim sendo, a leitura é uma atividade que demanda a decodificação dos elementos linguísticos, bem como a inter-relação entre texto-autor-leitor e contexto, de modo que, quando se fala em leitura, devem-se considerar todas as perspectivas de maneira correlacionadas, pois uma necessita da outra, para que o processo de construção de sentidos ocorra.

Diante do exposto, nos questionamos: nos novos programas/ modelos de escola, que representações os docentes têm sobre as atividades de leitura? Que concepção de

leitura subjaz o seu trabalho docente? Como se configura o trabalho prescrito e realizado no contexto das Escolas Cidadãs Integrais? São respostas sobre questões dessa natureza que contribuem para que possamos refletir sobre concepções e práticas de ensino de leitura na contemporaneidade e possa tirar algumas conclusões sobre o desafio de formar alunos em leitores críticos.

2.2 Trabalho docente: entre as dimensões do prescrito e do realizado

O trabalho do professor é uma das atividades mais remotas da humanidade (MEDRADO, 2011). Por muitos anos, essa atividade não era considerada como trabalho, mas atrelada à ideia de que ensinar era algo natural, ligada à existência de um dom. Somente na atualidade é que o trabalho docente passou a ser considerado como um *verdadeiro trabalho* (BRONCKART, 2006), que demanda conhecimento, aperfeiçoamento, reflexão, tomada de decisões e ação.

Assim sendo, a atividade de ensino concebida como um *verdadeiro trabalho* passa a ser objeto de pesquisa de diferentes campos de estudo, estudada pelos campos da Linguística, Psicologia e Sociologia com interesses diversos.

Entretanto, é no âmbito das Ciências do trabalho e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), abordagem teórico-metodológica que compreendem os fatos linguageiros como condutas humanas socialmente contextualizadas (Medrado, 2011), que as investigações acerca do trabalho docente passam a se preocupar não apenas com o trabalho realizado pelo professor, mas também com o trabalho prescrito, uma vez que, conforme aponta Machado (2004, p.41), a atividade do professor “não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado da história, pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por objeto que constituem um sistema”. Isto é, o trabalho do professor é constituído pelas dimensões do prescrito e do realizado. A respeito do trabalho prescrito e do trabalho realizado, Clot (2007) aponta que:

A prescrição é a tarefa fixa, os compromissos firmados entre os projetistas e os gestores no tocante a representações que eles formam do real e dos operados. O real é a ação de realização –jamais totalmente previsível –que põe o sujeito em contato com as realidades objetivas do mundo das coisas e dos homens, ocasiões para, e obstáculos ao seu desenvolvimento. (p. 95).

Desse modo, o trabalho prescrito configura-se como os textos prescritivos que orientam e regulam a atividade de ensino, enquanto o trabalho realizado define-se como aquilo que de fato o professor consegue realizar no âmbito da sala de aula. Sobre esse aspecto, Machado (2004), aponta que o trabalho prescrito não apenas orienta e regula a atividade de ensino, mas, sobretudo, é constitutivo do trabalho docente e não deve ser visto como objeto dicotômico. Todavia, segundo a autora, entre as dimensões do prescrito e do realizado, existem lacunas que as distanciam:

há geralmente uma distância sistemática entre o trabalho tal como é prescrito e o trabalho efetivamente realizado pelo operador. É nessa tensão entre o prescrito e a realizada que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. (MACHADO, p. 40).

Em outras palavras, nem sempre o que está prescrito nos documentos para o professor realizar é possível de concretizar, uma vez que o professor não é apenas um mero executor de prescrições, mas um sujeito constituído por concepções, saberes, conflitos e práticas consolidadas. E é nesse conflito que o trabalho do professor constitui-se como um trabalho complexo e opaco.

Feitas essas considerações, passamos agora a refletir sobre a questão da leitura no contexto do Programa Escola Cidadã Integral, considerando-se a voz/ representações de professores de língua portuguesa no contexto de tal programa, contemplando reflexões sobre o que é prescrito e o que é realizado pelos docentes.

3.0 Aspectos metodológicos

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, haja vista que procura entender e interpretar fenômenos e processos socialmente situados em um dado contexto (BORTONI-RICARDO, 2008).

Situa-se no paradigma interpretativista, tendo em vista que busca a interpretação dos significados em distintos contextos em que a linguagem se materializa (BORTONI-RICARDO, 2008). Nesse sentido, buscamos olhar através da ótica das docentes participantes da pesquisa² (duas professoras de Língua portuguesa do Ensino Fundamental) as suas representações acerca da proposta de ensino de leitura do Programa

² Visando preservar a identidade das duas docentes a denominaremos no trabalho como sendo (P1) e (P2).

Escola Cidadã Integral, em seus respectivos contextos de ensino, sem ajuizamentos, mas compreendendo suas representações e concepções.

A pesquisa se configura também como uma pesquisa empírica experiencial, tendo em vista que, para a obtenção e interpretação dos dados, passamos a observar os fenômenos a partir da experiência, da observação e vivência do pesquisador com os participantes (MOREIRA E CALEFFE, 2008). Os dados foram gerados a partir de uma entrevista semiestruturada, que contemplou, entre outros aspectos, questões do tipo: (1) *No seu entender, o que significa ler?* (2) *Como você vê a proposta de ensino de leitura do Programa Escola Cidadã Integral?* (3) *Como está sendo colocar em prática a proposta do Programa para o trabalho com a leitura?*

No tocante ao contexto e aos participantes da pesquisa, o estudo foi desenvolvido em uma Escola Cidadã Integral localizada na cidade de Campina Grande- PB. Participaram da pesquisa duas professoras de língua portuguesa que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental.

Quanto aos instrumentos e técnicas usados na pesquisa, fizemos uso da entrevista semi-estruturada que, de acordo com Moreira e Caleffe (2008), trata-se de uma técnica que se assemelha a uma conversação, uma vez que é possível intervir, a fim de aprofundar e esclarecer o assunto em questão.

O nosso *corpus* constitui-se de trechos dos áudios da entrevista sobre a proposta do Programa Escola Cidadã Integral para o ensino de leitura. Convém esclarecermos que as entrevistas ocorreram com as participantes individualmente, com duração de trinta a cinquenta minutos, na escola em que as participantes lecionam.

Para as transcrições da entrevista, adotamos alguns símbolos sugeridos por Castilho (1998)³, para representar os elementos da conversação.

Após realizarmos a etapa de geração dos dados da pesquisa, chegamos à etapa de interpretar e analisar os dados. Para realizarmos a interpretação e análise dos dados, fizemos uso da leitura das entrevistas realizadas com as professoras participantes, através de recolhimento de trechos, procurando identificar as marcas linguísticas e discursivas que sinalizem para como as docentes compreendem a proposta do Programa Escola Cidadã Integral.

³ Normas utilizadas nas transcrições: () incompreensão de palavras ou segmentos; MAIÚSCULA: entonação enfática; :: ou ::: alongamento de vogal ou consoante; ? interrogação; (()) comentários descritivos, exemplo((risos)). Fonte: CASTILHO. Ataliba . T. *A língua falada no ensino de português* . São Paulo: Contexto, 1998. P.34.

Após realizar-se o processo de geração de dados, delimitamos as categorias de análise, considerando a pergunta de pesquisa, o objetivo da pesquisa, bem como as teorias que a fundamentam.

Assim sendo, delimitamos três categorias de análise: 1) *Representações das docentes sobre leitura: “Ler é conversar com o texto... não é só compreender o significado das palavras isoladamente”*; 2) *“A proposta de ensino de leitura do Programa Escola Cidadã Integral sob as lentes das docentes: “é uma proposta inovadora, desafiadora, transformadora...”*; 3) *Tudo que é novo causa estranhamento... estávamos acostumadas com um modelo tradicional”*: desafios e perspectivas reveladas nos discursos das docentes sobre a proposta de Ensino de leitura no contexto do PECEI.

4. A proposta de ensino de leitura do Programa Escola Cidadã Integral: o que nos revelam o dizer das professoras?

Inicialmente, nesta seção, convém esclarecermos que, para as discussões suscitadas, recortou-se uma amostra dos dados gerados na entrevista, que teve como objetivo coletar informações acerca de como os sujeitos participantes compreendem a proposta de ensino de leitura do Programa Escola Cidadã Integral. Para tanto, apresentamos aqui os resultados referentes às perguntas: (1) *No seu entender, o que significa ler?* (2) *Como você vê a proposta de ensino de leitura do Programa Escola Cidadã Integral?* (3) *Como está sendo colocar em prática a proposta do Programa para o trabalho com a leitura?*

As respostas a esses questionamentos permitiram-nos compreender como as duas professoras participantes (P1) e (P2) estabelecem em seus dizeres, suas representações sobre a proposta de ensino de leitura do referido programa e o que entendem a respeito dessa proposta que prescreve sua prática docente.

4.1 Representações das docentes sobre leitura: “Ler é conversar com o texto... não é só compreender o significado das palavras isoladamente

Ao lançarmos mão das repostas das entrevistas das professoras colaboradoras da pesquisa sobre o seguinte questionamento: *no seu entender, o que significa ler?* Observamos que ambas compreendem a leitura como atividade que vai além da

decodificação dos signos linguísticos, isto é, uma atividade que demanda a inter-relação de elementos como, por exemplo, texto-autor-leitor, que interagem para produzir sentidos, de modo que, sem esses elementos, a compreensão textual pode ser afetada (ALVES 2011; LEURQUIN 2014). Essa concepção foi perceptível, através da análise das marcas linguísticas e discursivas das participantes, conforme podemos evidenciar no trecho a seguir:

P(pesquisadora): Em seu entender, o que é ler?

P1: “LÊ... *ler é conversar com o texto...* é... Não basta só decodificar o texto... É preciso compreender, interpretar considerando o texto como um todo... E...o leitor... Ele também traz seus conhecimentos de mundo para entender o texto”...

P2: “Bem... **Ler não é só compreender os significados das palavras isoladamente...** Ler é entender em que contexto e com que sentido o autor escreveu aquele texto... O leitor... Ele também é importante para o texto... Ele **constrói sentidos através do que ele já sabe** e traz para o texto...”

O ensino de leitura respaldado por uma abordagem interativa compreende que o leitor desempenha uma função importante na atividade de leitura, pois este traz os seus conhecimentos prévios adquiridos no âmbito escolar e também fora da escola, objetivando construir os sentidos do texto. Notamos que as professoras revelam que elas estão cientes de que ler não significa apenas extrair palavras isoladas de um texto ou conhecer o significado de tal palavra. Ler é muito mais do que isso, conforme Koch e Elias:

A leitura é uma atividade interativa, altamente complexa de produção de sentido que se dá na interação entre leitor-autor-texto e contexto. Realiza-se com base na superfície do texto e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes. Na e para a produção de sentido, é necessário levar em conta o contexto, tanto na fala como na escrita. (KOCH e ELIAS, 2006 p. 12).

Assim sendo, a concepção de leitura revelada no discurso das professoras, sinaliza para um trabalho com a leitura que considera não apenas o foco no texto e/ ou no autor, mas também no leitor, possibilitando a este sujeito espaço e voz para interagir através do uso de inferências, levantamento de hipóteses e questionamentos feitos ao professor que,

por sua vez, participa desse processo como um mediador, considerando o que o aluno já sabe, a fim de ampliar esse saber.

Conceber a leitura como uma atividade interativa aponta para uma prática social que considera os usos linguísticos em contextos de interações reais de usos, bem como o contexto de produção, os objetivos do leitor, entre outros aspectos.

4.2 A proposta de ensino de leitura do Programa Escola Cidadã Integral sob as lentes das docentes: “é uma proposta inovadora, desafiadora, transformadora...”

As prescrições desempenham um papel importante no âmbito educacional, pois são elas que direcionam o trabalho realizado, de modo que escolas, professores, sistemas de ensino, livros didáticos e avaliações em larga escala são impactados por documentos prescritivos (MACHADO, 2004). O fato é que, com as mudanças que ocorrem na educação, vivenciamos a emergência de um excesso de prescrições que se modificam ao longo dos anos, dando lugar a novas prescrições, conforme as exigências impostas pela sociedade moderna.

Nesse contexto, o Programa Escola Cidadã Integral surge como um novo programa/ modelo de escola orientado por prescrições. Assim sendo, nos questionamos acerca de como os docentes compreendem essas prescrições nesse novo contexto de ensino. Perguntamos às professoras participantes P1 E P2: *Como você vê a proposta de ensino de leitura do Programa Escola Cidadã Integral?*. Notamos que ambas compreendem a proposta do referido programa para o trabalho com a leitura como “inovadora, desafiadora, transformadora”, justificando suas respostas pelo fato de passarem a enxergar o livro didático como um auxiliar e não mais como o único instrumento de trabalho, o que consideramos positivo, uma vez que mostraram refletir sobre sua prática docente até então vigente.

Contudo, ao apontarem que agora levam para a sala de aula outros textos, além dos que contém o livro didático, não necessariamente significa que a proposta do programa trata-se de uma proposta inovadora, respaldada em uma perspectiva interacionista, conforme demonstram as marcas linguísticas e discursivas das docentes nos trechos a seguir:

P(pesquisadora): Como você vê a proposta de ensino de leitura do Programa Escola Cidadã Integral?

P1: “Ela é inovadora, sabe? e desafiadora também... porque você passa muito tempo de sua vida seguindo aquele modelo... tradicional, só livro, só atividades de leitura do livro, nada novo, sabe! ler o texto para responder a atividade do livro, aquele velho sistema... **e de repente você tem que trazer coisas novas, textos diversos, diferentes gêneros e abordá-los de diferentes formas, não só ler para responder os exercícios, mas um trabalho voltado para uma formação do cidadão crítico**”...

P2: “Vejo como transformadora... porque se mudou o foco sabe... **não é só ensinar língua portuguesa ou leitura, mas ensinar o sujeito para a vida**... a preocupação não é só com a nota... é principalmente com a formação do sujeito... as aulas agora são diferentes, sabe! preocupa-se com os gostos dos alunos, o que leem... o que gosta de lê... então **deixamos um pouco de lado o livro e lemos coisas que são do interesse dos alunos... antes não era assim... era o livro e as atividades do livro**... hoje os alunos interagem mais, né... porque leem o que é atrativo para eles”...

Ao analisarmos o trecho “**e de repente você tem que trazer coisas novas, textos diversos, diferentes gêneros e abordá-los de diferentes formas, não só ler para responder os exercícios, mas um trabalho voltado para uma formação do cidadão crítico**”, notamos que as docentes revelam um olhar positivo para com a proposta do programa para o ensino de leitura, sinalizando a necessidade de trazer novos gêneros textuais para a sala de aula com foco na formação de um cidadão crítico. A nosso ver, as docentes assinalam que, antes da implementação do programa, não havia essa inquietação constante e que, agora, após a sua implementação, passaram a se preocupar mais com essa formação crítica do aluno-leitor cidadão, que irá atuar na sociedade e no mundo do trabalho.

Entretanto, não é suficiente trazer novos gêneros, é necessário um planejamento para o trabalho com esses gêneros de forma a contemplar aspectos importantes do texto, conforme aponta Leurquin (2014), como, por exemplo, o contexto de produção, as marcas linguísticas e discursivas do texto etc.

Assim sendo, não significa apenas deixar o livro didático de lado e trazer textos diversos, até porque o livro didático bem utilizado configura-se como um instrumento eficaz de aprendizagem. O que de fato importa é pensar em propostas de aulas interativas de leitura, que promovam o uso de diferentes estratégias leitoras, desafiando o aluno com atividades de diferentes níveis de complexidade leitora.

Desse modo, a nosso ver, as docentes carecem de um olhar crítico para com esses materiais, apesar de demonstrarem em seus discursos que a proposta do programa para o trabalho com a leitura trouxe inovações. Ao realizarmos a leitura do documento, mais

especificamente do caderno de formação, que traz discussões sobre o ensino de leitura, não vemos como uma proposta inovadora capaz de realizar uma grande mudança no ensino de leitura.

Entendemos que o material apresenta alguns avanços em relação ao ensino tradicional de leitura, uma vez que apresentam objetivos e ações da seguinte natureza: o ensino de leitura através dos diversos gêneros textuais; professor assumido como mediador do processo de ensino e aprendizagem, mas que, por outro lado, apresenta lacunas e incoerências relacionadas ao aporte teórico que diz fundamentar o documento e a abrangência no que se refere a proposições e atividades sugeridas para a formação do aluno leitor. Por exemplo, desconsiderar filmes e contação de histórias como ferramentas importantes para o trabalho com a leitura (p. 25) é uma questão problemática que passa longe de uma perspectiva interativa de leitura.

Portanto, a nosso ver, um dos fatores para a ausência de um olhar crítico das docentes para as prescrições que circulam no ambiente escolar, no que se refere à leitura no documento oficial do Programa em análise, é decorrente de uma formação docente precária que talvez não tenha possibilitado as participantes no processo de preparação para a docência analisar materiais prescritivos.

4.3 “Tudo que é novo causa estranhamento... estávamos acostumadas com um modelo tradicional”: desafios e perspectivas reveladas nos discursos das docentes sobre a proposta de Ensino de leitura no contexto do PEGI

Ao serem indagadas sobre o seguinte questionamento “*Como está sendo colocar em prática os princípios do Programa para o trabalho com a leitura*”?, as marcas linguísticas e discursivas das professoras nos revelaram que entre as dimensões do que está prescrito no documento do PEGI e do trabalho realizado efetivamente na sala de aula há um distanciamento na relação entre teoria e prática, como se a teoria não abrangesse a prática. Em outras palavras, há lacunas entre o que deve ser feito e o que de fato é realizado, conforme podemos evidenciar nos trechos a seguir:

P(pesquisadora): Como está sendo colocar em prática os princípios do Programa para o trabalho com a leitura?

“P1: “É desafiador sabe”... estávamos acostumados em planejar a aula só pelo livro, seguíamos o livro né, agora precisamos ser criativos... pensar em brincadeiras, jogos... diferentes formas para despertar o gosto dos alunos pela

leitura... agora o mais difícil é elaborar as atividades, sabe? questões sobre o texto... **na minha formação não fiz isso... ninguém ensinou a gente a elaborar atividades...** tinha os o livro... então não precisava... ai a gente vai se virando... ainda bem que tem a internet, né”?

P2: “Não é fácil, mas também não é impossível... tudo que é novo causa estranhamento... estávamos acostumadas com um modelo tradicional... planejávamos nossas aulas preocupadas com o conteúdo que tínhamos que dá... **agora a preocupação é o nosso aluno...** o que ele necessita aprender... estamos caminhando... sei que ainda há um longo caminho, tive uma formação tradicional, não sei lidar muito bem com a tecnologia, mas vamos se virando pra dá conta, né”...

As professoras apontam para algo importante a respeito do seu processo formativo, alegando uma formação tradicional que as impossibilita muitas vezes de realizar o que é prescrito, bem como, durante sua formação, a ausência de cursos, oficinas, disciplinas que as auxiliassem na elaboração de seu próprio material didático, conforme evidencia-se nas marcas linguísticas de P1 **“na minha formação não fiz isso... ninguém ensinou a gente a elaborar atividades...”**. Esse trecho sinaliza para a problemática do ensino no Brasil, que perpassa não só os níveis de educação básica, mas que chega ao ensino superior. Por sua vez, os problemas do ensino superior repercutem na educação básica, como em um sistema cíclico.

Essas lacunas, caso não sejam preenchidas ao longo da profissão, promoverão efeitos irreversíveis na formação do aluno. Dito isto, chamamos atenção para os cursos de formação docente inicial e continuada, para a necessidade de (re) pensar o processo de formação, uma vez que ser professor demanda formação teórico-metodológica e aperfeiçoamento constante, pois o mundo se transforma, as pessoas se modificam e os objetos de ensino se reconfiguram.

5.0 Considerações finais

A partir da análise dos dados, mais precisamente da visão das docentes participantes da pesquisa sobre a proposta de ensino de leitura do Programa Escola Cidadã Integral, constatamos marcas linguísticas e discursivas que sinalizam para uma concepção de leitura como atividade interativa, em que texto-autor-leitor interagem para produzir sentidos. (KLEIMAN 2002; ALVES 2011; LEURQUIM 2014; BARBOSA 2016).

No tocante à representação da proposta de leitura do referido programa, as docentes apontam como uma proposta “inovadora”, entretanto não comentam sobre os

pontos negativos, demonstrando, a nosso ver, ausência de um olhar crítico. Pontuamos esta questão porque no Caderno de formação docente do Programa em discussão é possível identificarmos concepções/discursos que se aproximam de um modelo tradicional de leitura.

Sobre o trabalho docente na Escola Cidadã Integral, contexto de pesquisa, as falas das docentes revelam que na prática há muitos desafios a serem vencidos, sinalizando que entre as dimensões prescritivas e práticas há ainda lacunas (MACHADO 2004; 2007 BRONCKART 2006, MEDRADO 2011). As participantes da pesquisa, em seus discursos, apontam para o fato de que, ao longo da formação docente, não tiveram a oportunidade de elaborarem atividades de leitura, uma vez que seguiam fielmente os livros didáticos. Logo, o problema metodológico relacionado ao ensino de leitura, sem dúvida, traz implicações para a formação do aluno-leitor, considerando que o tipo de pergunta feita ao aluno sobre um dado texto (objetiva, subjetiva, inferencial etc.) faz toda a diferença no processo interacional de leitura.

Logo, os resultados apontam para a necessidade de maior preocupação, nos cursos de formação inicial e continuada do profissional de Letras e Pedagogia, no que diz respeito à autonomia por parte dos docentes em formação (e em exercício), no sentido de possibilitar-lhe um olhar crítico para o material didático utilizado em sala de aula e autonomia para produzir atividades sobre os diferentes eixos da língua.

Referências

- ALVES, M. F. (org.) [et al]. **Formação de Mediadores de Leitura: caderno de teoria e prática**. Campina Grande- PB: EDUFCEG, [s. n], 2011.
- BARBOSA, L.P.L. **Uma visão interacionista sociodiscursiva de leitura: por uma proposta interventiva para a aula de leitura no ensino básico**. Dissertação de mestrado programa (Profletras). Universidade Federal do Ceará.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: Teoria e prática**. 9ª edição, Campinas, SP: Pontes. 2003.
- LEFFA, V.J. **Aspectos da Leitura**. Porto Alegre: Sagra 1996.

LEURQUIN, E. V. L. **O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de portuguesa língua estrangeira.** Revista Eutomia v.14, nº 1, pp. 167-186, 2014.

MACHADO, A. R. (org.). **O Ensino como Trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: EDUEL, 2004.

MACHADO, A. R. (org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MEDRADO, B. P. PÉREZ, M. (Orgs.). **Leituras do Agir Docente: A atividade educacional à luz da perspectiva Interacionista Sociodiscursiva,** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SILVA, Adriana da. **Reflexões sobre as concepções de leitura de alunos de mestrado.** In: BARCELOS, A.M. F. (Org.). *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira.* Vol. 13, Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 47-65.

SMITH, F. **Leitura Significativa.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA MATERNA: OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Juliana Regiani Pereira

Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, Paraná, Brasil.

RESUMO: A leitura é um processo de interação entre leitor e texto, mas não é um processo natural da mesma forma que a fala. A leitura é uma habilidade aprendida e embora os alunos leitores já possuam conhecimentos prévios do cotidiano como a sua língua materna, por exemplo, a escola é o ambiente em que realmente aprendem a ler, interpretar e compreender textos. É preciso considerar que a aprendizagem da leitura requer ensino e práticas significativas (GUIMARÃES; RIBAS, 2015; BARETTA; FINGER-KRATOCHVIL; SILVEIRA, 2012; BRESSON, 2001; SMITH, 1989). Sendo assim, o professor ocupa um papel fundamental no ensino e aprendizagem de leitura. A fim de contribuir com a atuação docente de leitura, surgiram pesquisas da área da Psicolinguística que discutem acerca de objetivos e estratégias de leitura. Estratégias de leitura são uma série de ações que facilitam o aprendizado e a compreensão textual (SOLÉ, 1998) e para que um leitor saiba quais são as estratégias apropriadas para utilizar para atingir seus propósitos, é necessário que seus objetivos de leitura estejam claros e definidos. Este trabalho traz um recorte da revisão de literatura de uma pesquisa de Mestrado, considerando o ensino de leitura e o uso dos objetivos e estratégias de leitura. A referida investigação tinha como objetivo levantar dados sobre a percepção de acadêmicos iniciantes e concluintes de Letras Português de uma instituição pública, (futuros) professores de língua materna, sobre a habilidade da leitura e o seu ensino na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Estratégias de leitura. Objetivos de leitura.

ABSTRACT: Reading is a process of interaction between reader and text, yet, it is not a natural process in the same way as speaking is. Reading is a skill to be learned and although students already have some background knowledge about everyday life such as their mother tongue, for example, the school is the environment in which they really learn how to read, interpret and comprehend texts. It is necessary to consider that the reading learning requires teaching and meaningful practice (GUIMARÃES; RIBAS, 2015; BARETTA; FINGER-KRATOCHVIL; SILVEIRA, 2012; BRESSON, 2001; SMITH, 1989). Thus, the teacher plays a key role in reading teaching–learning. In order to contribute to the faculty acting on reading, research has emerged in the psycholinguistics area concerning reading objectives and strategies. Reading strategies are a series of acts which facilitate textual learning and comprehension (SOLÉ, 1998) and for a reader to know the appropriate strategies to be used in order to accomplish one’s purposes, their reading objectives must be clearly defined. This paper brings part of the literature revision of a Master’s thesis, considering reading teaching and the uses of reading objectives and strategies. The above-mentioned investigation’s goal was to collect data on the perception of beginner and concluding undergraduates of Portuguese Major from a public university, (future) mother tongue teachers, about the reading skill and its teaching at school.

KEY-WORDS: Reading. Reading strategies. Reading objectives.

Introdução

Este artigo apresenta uma breve reflexão acerca da habilidade de leitura e seu ensino, bem como sobre a importância do papel do professor e do conhecimento de objetivos e estratégias de leitura. Trata-se de um recorte da revisão de literatura da pesquisa em nível de Mestrado da autora. Essa investigação foi norteada por um objetivo geral que foi exercer um levantamento de dados referentes à percepção de acadêmicos iniciantes e concluintes de Letras Portugêses de uma instituição pública, (futuros) professores de língua materna, sobre a habilidade da leitura e o seu ensino na escola.

Tanto em outras línguas como em língua materna (LM) a leitura não é um processo natural como a fala, já que existem diferenças entre a língua falada e a escrita (FLÔRES, 2008). A leitura é uma habilidade aprendida, enquanto a fala é uma habilidade herdada geneticamente pelo ser humano e exercida quando há o convívio/interação social para que ocorra o *input* linguístico essencial para que a fala ocorra (um exemplo são as crianças-lobo que por não crescerem em ambiente social de humanos, também não aprenderam a falar). Dessa forma, fala e leitura possuem atividades cognitivas distintas.

De acordo com Finger-Kratochvil e Baretta (2015), Souza e Garcia (2012), Solé (1998), Smith (1989) e Kleiman (1989b), dentre outros, quando se realiza uma leitura, normalmente, há uma finalidade (objetivo) e a leitura é um processo de interação entre leitor e texto. Na sociedade moderna, lê-se para praticamente todas as atividades, já que a leitura perpassa diversos contextos e necessidades culturais e/ou sociais dos indivíduos.

Pesquisas da área de Psicolinguística apontam que os alunos leitores já possuem conhecimentos prévios em suas memórias, incluindo sua língua materna, advindos de sua vivência cotidiana. Porém, é na escola que se aprende de fato a ler, interpretar e compreender textos. Flôres (2008) afirma que é necessário que os professores estimulem seus alunos a ler em todo o tempo e é fundamental inserir os estudantes em práticas concretas de leitura, em diversas situações e contextos.

Pesquisadores como Kintsch e Rawson (2013), Souza e Garcia (2012) e Colomer e Camps (2002) reiteram que a leitura é um processo interativo de compreensão textual, bem como que o processo de ler se ensina e se aprende, pois o sentido que um texto faz para

determinado leitor passa a existir a partir do momento em que ocorre o contato entre ambos, i.e., texto e leitor. O sentido que um texto fará para um leitor irá depender de inúmeros fatores intervenientes, como por exemplo, o contexto social no qual ele está inserido, o tempo e espaço destinados para a leitura, as suas vontades e intenções, o seu conhecimento prévio, o seu estado emocional e físico, assim como a circunstância na qual a leitura é solicitada e/ou realizada, ou seja, os objetivos para se ler determinado texto.

Percebe-se, portanto, que a leitura é um processo complexo e muito importante. E essa habilidade está presente no dia a dia das pessoas a todo o momento, já que envolve diversas atividades cotidianas como: pegar um ônibus, realizar um saque em caixa eletrônico, executar uma receita de bolo, entre outros. Atualmente, com o surgimento das novas tecnologias, ser um leitor proficiente tornou-se imperativo para atuar de forma ampla na sociedade. Sendo assim, o ensino e a aprendizagem de leitura proficiente tornaram-se imprescindíveis.

O processo de aprendizagem da leitura e o papel do professor

O aprendizado da leitura inicia-se com o processo de alfabetização, mas não termina após o indivíduo estar de fato alfabetizado. “Aprender a ler não é um ato natural” (MORAIS, 2014, p. 59) e é algo que está em constante desenvolvimento e envolve muito mais do que conhecer a relação entre grafemas e fonemas. Leitura sempre envolve produção de sentidos, compreensão de usos e valores sociais da escrita e também do gosto pela atividade.

Ao realizar a leitura de textos verbais a pessoa passa por um processo de representação e retextualização (FINGER-KRATOCHVIL, BARETTA, 2015; MORAIS, 2014; FLÔRES, 2008; KLEIMAN, 1989a; SMITH, 1989). Segundo Souza e Garcia (2012), sem a existência do leitor, mesmo que este seja também o autor do texto, não é possível que se produzam sentidos baseando-se no texto escrito. Os autores afirmam que “se para falar, é preciso escutar (muito mais do que ouvir), para escrever, é preciso ler. E **a leitura se aprende**, não se adquire por imersão em contexto em que o outro dela se utiliza” (SOUZA; GARCIA, 2012, p. 46, grifo dos autores).

Logo, seja em língua materna ou em língua estrangeira, a aprendizagem da leitura requer ensino. E para que a leitura seja ensinada e o aprendizado de fato ocorra, este precisa ser

significativo (GUIMARÃES; RIBAS, 2015; BARETTA; FINGER-KRATOCHVIL; SILVEIRA, 2012; BRESSON, 2001; SMITH, 1989). “Somos capazes de lembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto que tem a ver com um objetivo específico” (KLEIMAN, 1989a, p. 30-31). Conseqüentemente, o professor de leitura precisa estar atento a todos os fatores que envolvem o ensino dessa habilidade.

Sendo assim, é imperativo afirmar que no processo de ensino e aprendizagem da leitura o professor ocupa papel de extrema importância, pois os professores são os maiores influenciadores de futuros leitores e é por meio de práticas pedagógicas adequadas que os alunos conseguem superar dificuldades de aprendizagem e se fortalecem como leitores. Smith (1989) afirma que quando os alunos não entendem a relevância de uma determinada atividade de leitura, é dever do professor lhes mostrar que vale a pena. Ao faltar interesse na leitura por parte dos alunos, o professor precisa criar cenários interessantes. Se os alunos possuem dificuldades para ler, é papel do docente providenciar o auxílio na realização da leitura, com a utilização de estratégias que viabilizem o aprendizado e o alcance da compreensão (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017; ANGELO; MENEGASSI, 2016; SHIMAZAKI; MENEGASSI, 2016; GUIMARÃES; RIBAS, 2015; BARETTA; FINGER-KRATOCHVIL; SILVEIRA, 2012; MARIA, 2002).

Principalmente quando se trata do ensino de leitura em LM, é preciso considerar que os alunos da atualidade são muito diferentes dos alunos de outrora e existem inúmeras questões com as quais muitas vezes um professor se depara, como por exemplo, a ausência de interesse ou de maturidade para compreender a importância de se ler e escrever ou, talvez, falte aos alunos momentos de solidão e de silêncio para que consigam mergulhar de fato no mundo das palavras. Porém, não se deve desistir, mas sim criar maneiras de sanar dificuldades e formular estratégias de ensino ao invés de culpar os alunos pelo não aprendizado (SOUZA; GARCIA, 2012; SÁTIRO; PÜIG, 2000; SOLÉ, 1998).

É muito importante que o docente invista em ferramentas que auxiliem seus alunos no aprendizado da leitura. Conforme Braga e Silvestre (2002, p. 16), um aluno “continuará desistindo sempre se continuarmos apenas cobrando o que não foi aprendido. Se continuarmos assistindo ao seu fracasso e atribuindo somente a ele a culpa de não ser um leitor eficiente”.

É, então, papel do professor de LM incentivar seus alunos a serem leitores, ensinando-os a ler e compreender os distintos gêneros textuais, mostrar a eles o quão importante é saber ler proficientemente para a participação plena na sociedade. Para isso, é preciso também que o professor seja um leitor assíduo e proficiente, que domine competências de compreensão textual, para assim poder elaborar atividades que promovam o ensino da leitura e permitam que seus alunos de fato compreendam textos e se tornem leitores proficientes.

Além das diferenças encontradas no comportamento dos alunos da atualidade, sabe-se que a partir da década de 80 do século XX ocorreram muitas mudanças em relação às concepções de aprendizagem. Descobriu-se que o aluno possui um relevante papel no processo de aprender e que este precisa ser, portanto, o verdadeiro sujeito de seu aprendizado. Segundo apontamentos de Finger-Kratochvil e Baretta (2015), Souza e Garcia (2012), Sátiro e Püig (2000) e Solé (1998), o aluno passou a ser visto não mais como um recipiente de informações, mas sim como um ser ativo e criativo, capaz de controlar e conhecer seus processos cognitivos. Ao haver essa mudança na maneira de se conceber o aluno, passou-se também a se conceber o papel de professor diferentemente. Ele, que antes era considerado um provedor de informações, passou a ser visto como um orientador no processo de construção do conhecimento realizado pelo aluno.

Essa relação de professor x aluno e ensino x aprendizagem precisa ser revista no ensino de leitura em LM. Conforme Braga e Silvestre (2002), no Brasil, muitas vezes as escolas se preocupam mais com a aquisição da escrita do que com a aprendizagem da leitura, e isso faz com que inúmeros alunos tenham experiências de insucesso em sua prática de escrita. É preciso saber que a leitura interfere reciprocamente na escrita. Por essa razão, essas estudiosas afirmam que é necessário dar maior importância para o ensino de leitura e ter clareza de que ler é extremamente importante para a qualidade de uma produção de textos, porquanto

[...] para formar um leitor e um produtor de textos competente e autônomo, capaz de compreender e interpretar aquilo que lê, construir significados e transformá-los em palavras, **exige-se do professor uma intervenção adequada, contínua e explícita durante toda a vida escolar do aluno.** E essa intervenção deve ocorrer de forma consciente e sistemática *antes, durante e depois* das atividades de leitura (BRAGA; SILVESTRE, 2002, p. 20, grifos das autoras).

Ressalta-se, dessa forma, que o professor possui papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem da leitura. De acordo com Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), Souza e Garcia (2012), Maria (2002), Braga e Silvestre (2002) e Sátiro e Püig (2000), o docente deve

fazer com que a leitura desperte discussões sobre o tema lido, além de instigar os alunos a buscar respostas e soluções que os tire da acomodação e os torne cidadãos melhores.

A fim de colaborar com o ensino de leitura e a atuação docente que visa formar alunos leitores que realmente alcançam bons níveis de compreensão textual, existem diversas pesquisas na área de Psicolinguística que tratam acerca de estratégias e objetivos de leitura.

Estratégias e Objetivos de Leitura

Segundo o dicionário de língua portuguesa Michaelis, a palavra “estratégia” está associada com a utilização planejada de recursos a fim de se alcançar um objetivo ou algum resultado específico.

Com relação ao uso do termo “estratégia” nos estudos concernentes à aprendizagem de leitura, mantém-se a premissa do uso de recursos para se atingir uma finalidade. Estratégias de leitura funcionam como operações que o leitor utiliza para auxiliar em sua aquisição, armazenagem, recuperação e uso de informações enquanto lê, a fim de alcançar seus objetivos de leitura. Segundo Finger-Kratochvil (2009, p. 216), “estratégias são habilidades que foram tiradas do seu contexto automático para inspeção detalhada e, dessa forma, foram desfossilizadas, passando a ser realizadas de modo deliberado”.

Estratégias de leitura são, portanto, ações para facilitar o aprendizado e a compreensão textual (SOLÉ, 1998) e são divididas em: a) cognitivas, que estão relacionadas ao processamento mental e manipulação de nova linguagem; b) metacognitivas, que estão associadas ao planejamento, avaliação e monitoramento da leitura; e c) estratégias sociais, chamadas também de afetivas, que são aquelas vinculadas a atitudes do leitor no seu ambiente social, como por exemplo, a sala de aula (SOUZA et al, 2010; SILVA, 2001; BARETTA, 1998; FULGÊNCIO; LIBERATO, 1998; KATO, 1990; KLEIMAN, 1989a).

Dentre as estratégias metacognitivas, podem-se destacar: as previsões de ideias do texto realizadas pelo leitor; o planejamento de quais componentes serão buscados em determinada leitura; o automonitoramento, também chamado de monitoramento: momento em que o leitor faz uma checagem e percepção de suas dificuldades durante a leitura; a autoavaliação: quando o leitor verifica os seus resultados de aprendizagem depois de realizar uma leitura.

Quanto às estratégias cognitivas, destacam-se: o uso de fontes de pesquisa para auxiliar na compreensão de um texto, tais como dicionários, enciclopédias, glossários, entre outros; a realização de inferências, que estão ligadas a fatores de raciocínio lógico durante uma leitura; a releitura de partes do texto que não foram compreendidas ou releitura de todo o texto; a utilização de imagens mentais para entender ou se recordar de uma informação nova; a realização de anotações durante a leitura e a redação de resumos ou sínteses de um texto lido para melhor compreendê-lo.

As estratégias sociais/afetivas fazem parte do momento em que um leitor realiza perguntas para esclarecer suas dúvidas, bem como solicita exemplos, seja para um professor ou colega. Há também a chamada de cooperação, como por exemplo, as leituras e trabalhos em grupo.

Conforme demonstram diferentes pesquisas (BARETTA; FINGER-KRATOCHVIL; SILVEIRA, 2012; BARETTA, 2008; BRAGA; SILVESTRE, 2002; SOLÉ, 1998; COSTA, 2002; KLEIMAN, 1989a; entre outras), não há como aprender a usar estratégias de leitura sem praticar a leitura de forma frequente. Por isso, o seu ensino na escola se faz necessário para que seja possível formar alunos que possuam autonomia e, dessa forma, sejam capazes de aprender por meio de suas leituras, questionarem-se a respeito de sua compreensão, saber o momento necessário para realizar uma releitura ou consulta a um dicionário, por exemplo. Ademais, o ensino de estratégias de leitura permite que os leitores sejam capazes de transmitir o conhecimento adquirido em suas leituras, e.g., por meio de resumos.

É importante que o professor saiba utilizar as estratégias para que possa ensiná-las de forma segura e eficiente. Também é necessário que o leitor tenha consciência a respeito das estratégias de leitura e sua importância, bem como seja capaz de escolher quais e quando usar de acordo com seus objetivos de leitura (BACK; JESUS; SCHLICKMANN, 2016; MORAIS, 2014; BRAGA; SILVESTRE, 2002; COSTA, 2002; SOLÉ, 1998). Cafiero (2005) afirma que a escola é o lugar no qual a leitura é ensinada, bem como destaca algumas estratégias que melhoram as habilidades de leitura dos alunos e contribuem para que a leitura seja adequadamente desenvolvida. São elas:

- Fazer previsões a partir do título, do assunto do texto, do gênero, do suporte;
- Levantar hipóteses de como o texto continua a partir de informações do início dele;
- Ler as imagens que acompanham os textos (como mapas, tabelas, gravuras, desenhos e fotos);
- Inferir informações a partir da integração da linguagem verbal e não-verbal (na leitura de tirinhas e quadrinhos, por exemplo);
- Confirmar suposições a partir de elementos do texto;
- Identificar fonte do texto;
- Consultar o dicionário e localizar o significado de uma palavra;
- Inferir significado de palavras a partir do contexto;
- Seguir instruções (CAFIERO, 2005, p. 42).

Sabe-se que o ensino da leitura é muito importante para a construção de aprendizados sólidos e para a preparação de alunos que se tornem de fato cidadãos críticos e capazes de compreender o que leem e as situações que vivenciam. Conforme Baretta, Finger-Kratochvil e Silveira (2012), Baretta (2008), Dymock (2005) e Braga e Silvestre (2002), os professores precisam utilizar em sala estratégias de avaliação da compreensão leitora, bem como ensinar seus alunos a usarem de forma efetiva as estratégias de leitura para melhor compreenderem os textos que leem, sejam eles verbais ou não.

As estratégias de leitura perpassam toda a vida estudantil e se perpetuam por todas as práticas leitoras que um indivíduo terá durante sua vida, sendo, portanto, importantes para que este seja um leitor proficiente, ou seja, estratégico (FINGER-KRATOCHVIL, 2009), que saiba identificar e alcançar seus objetivos de leitura. Sendo os objetivos de leitura um dos fundamentos para que a compreensão textual seja alcançada, é necessário que esse tema seja aprofundado.

Ao ensinar leitura, o professor precisa estar consciente de que “a leitura nunca pode estar separada das finalidades dos leitores e de suas consequências sobre eles” (SMITH, 1989, p. 198). Pode-se entender que, normalmente, cada tipo de leitura possui uma finalidade, como por exemplo, existem diferenças de propósitos entre a leitura de um romance, de um poema, de uma fórmula matemática, de um texto para estudos sociais, de uma receita culinária, de uma descrição de jogo, de uma lista telefônica, dentre outros (BRAGA; SILVESTRE, 2002; MARIA, 2002; SOLÉ, 1998). Smith (1989, p. 200) afirma que “o significado da palavra ‘leitura’, em todos os sentidos, depende de tudo que está ocorrendo – não somente do que está sendo lido, mas do porquê de um determinado leitor estar lendo”.

Segundo Kleiman (1989a), os objetivos e propósitos específicos do leitor influenciam diretamente no que é individual da leitura, aqueles aspectos que lhe são únicos. Segundo a autora, logo, há um paradoxo em relação à maneira com que muitas vezes a leitura é trabalhada na escola, porquanto em muitas situações lê-se como pretexto para resumos ou análise sintática, por exemplo. Ao passo que no dia a dia dos alunos, quando estão fora da escola, eles conseguem planejar ações a fim de alcançar um objetivo pré-determinado. “Há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo a uma tarefa” (KLEIMAN, 1989a, p. 30).

De acordo com Cafiero (2005, p. 42), o leitor proficiente ou “o bom leitor define seus objetivos de leitura”. O autor afirma que é por meio da clareza dos objetivos de leitura que existe a possibilidade do leitor utilizar estratégias apropriadas a fim de atingir seus propósitos. No dia a dia são inúmeros os objetivos que se tem para realizar uma leitura, conforme proposto nos parágrafos anteriores por Braga e Silvestre (2002), Maria (2002), Solé (1998), Smith (1989) e Kleiman (1989a). Cafiero (2005) exemplifica alguns objetivos que fazem parte do cotidiano:

- Buscar uma informação específica (na lista de telefones, no dicionário, ao procurarmos o resultado de um jogo no jornal ou o resultado da loteria);
- Obter informações a respeito dos fatos ocorridos no mundo (nas notícias de jornal, nas reportagens das revistas);
- Seguir instruções (na montagem de um aparelho; para usar uma câmara de fotografia; para ir de um lugar ao outro, quando nos orientamos pelos mapas);
- Fazer revisão em um texto que escrevemos;
- Construir um repertório sobre determinado tema (lendo enciclopédias, sites da Internet, revistas e livros variados);
- Ter prazer estético (na leitura de poemas, de contos, romances, novelas);
- Divertir (os quadrinhos, as piadas);
- Ficar atualizado;
- Formar opinião sobre determinado assunto (ao ler artigos de jornais e revistas, resenhas de livros, de peças de teatro ou de filme);
- Saber notícias de um ente querido distante (cartas, e-mails) (CAFIERO, 2005, p. 41).

Logo, para o ensino de compreensão leitora, torna-se evidente a importância de se traçar objetivos de leitura e o professor precisa saber quais são seus objetivos em relação ao texto escolhido para utilizar em sala, ou seja, não se escolhe um texto sem um devido propósito. O docente deve ensinar aos seus alunos como delimitar objetivos de leitura e identificar se foram atingidos e, igualmente, saber quais ações são necessárias quando os objetivos não forem alcançados. O professor também precisa ter clareza de seus propósitos (de ensino) ao trabalhar com os textos, fazendo com que seus alunos saibam o porquê de estarem lendo certo texto e qual(is) é/são as atividades envolvidas com o texto. Dessa forma, tanto o professor quanto os

alunos poderão avaliar se seus objetivos estão sendo alcançados ou não e, se for o caso, adotarão estratégias de remediação.

Considerações Finais

Em síntese, a leitura é uma habilidade bastante complexa e o seu processo de aprendizado vai muito além do que somente decodificar letras, ainda mais em um mundo moderno no qual estamos cercados de tecnologias e informações que chegam a todo o momento e exigem que os leitores estejam aptos a compreender de forma aprofundada textos que estão em distintas plataformas e formatos. Ademais, é necessário que um leitor em formação consiga alcançar níveis altos de proficiência leitora a fim de lograr êxito nos diversos contextos sociais nos quais está inserido.

Como a leitura não é algo inerente ao ser humano, mas precisa ser aprendida, logo deve também ser ensinada e praticada. Considera-se o professor de LM um dos principais pilares nesse processo de ensino e aprendizagem de leitura. O docente precisa estar atento a possíveis dificuldades de compreensão apresentadas por seus alunos e, se for necessário, buscar alternativas que os auxiliem a sanar qualquer dificuldade e os permita serem leitores proficientes em qualquer situação.

O professor de LM, enquanto docente de leitura, deve estar sempre se atualizando e buscando métodos de ensino que lhe permita ensinar seus alunos não somente a ler, mas a compreender os textos lidos. Nesse sentido, existem contribuições fundamentais de pesquisas realizadas no campo da Psicolinguística e que trazem conceitos acerca de objetivos e estratégias de leitura, bem como formas de utilizá-los em aulas e em suas práticas de leitura, pois para que um docente consiga ensinar a ler com proficiência, certamente é preciso que ele o faça em seu cotidiano.

Portanto, se um leitor aprender a aplicar em suas práticas leitoras os conhecimentos acerca de objetivos e estratégias de leitura, maior será a probabilidade de que ele consiga compreender bem os textos que ler. Ao identificar o motivo pelo qual está realizando sua leitura, isto é, os objetivos, como por exemplo, estudar, relaxar ou realizar uma investigação acadêmica, o leitor saberá também identificar e utilizar as melhores estratégias de compreensão, tais como sublinhar, fazer anotações, buscar novas leituras sobre o mesmo tema, dentre outras. Assim,

por meio de suas constantes práticas de leitura, terá cada vez mais autonomia para solucionar seus problemas de compreensão, e formar leitores proficientes e autônomos deve ser o principal alvo dos docentes em relação à formação de leitores.

Referências

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. A leitura compartilhada em sala de apoio. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 32, n. 03, p. 267-292, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982016000300267&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BACK, A. C. Di P.; JESUS, T. D. de; SCHLICKMAN, C. A. Proficiência em leitura: estratégias utilizadas por acadêmicos de um curso de Letras. *Revista Espacios*. Caracas, v. 38, n. 05, p. 22-30, 2016.

BARETTA, L. **The performance of proficient EFL readers when reading to recall and to summarize expository texts**. 1998. Dissertação (Mestrado em Letras Inglês). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/77366/149254.pdf?sequence=1>> Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. **The process of inference making in reading comprehension: an ERP analysis**. 2008. Tese (Doutorado em Letras Inglês). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91884>> Acesso em 31 jan. 2018.

_____; FINGER-KRATOCHVIL, C.; SILVEIRA, R. A percepção do leitor-professor em formação e seu desempenho em leitura. In: VENTURINI, M. C.; BIAZI, T. M. D.; OLIVEIRA, S. E. de. (Org.). **O professor no Brasil: dizeres contemporâneos**. 1. ed. Guarapuava: Editora da UNICENTRO, 2012, v. 01, p. 143-178.

BRAGA, R. M.; SILVESTRE, M. de F. **Construindo o leitor competente: Atividades de leitura interativa para a sala de aula**. São Paulo: Petrópolis, 2002.

BRESSON, F. **A leitura e suas dificuldades**. In: CHARTIER, R. (org.) et al. *Práticas da Leitura*. Tradução: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 25-34.

CAFIERO, D. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSTA, M. J. D. et al (orgs.). **Línguas: ensino e ações**. Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, 2002.

DYMOCK, S. Teaching expository text awareness. *The Reading Teacher*, 59(2), p. 177-182, 2005.

FERRAREZI JR., C.; CARVALHO, R. S. de. **De alunos a leitores:** o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FINGER-KRATOCHVIL, C.; **Letramento e Tecnologia:** o aprendiz estratégico e crítico na era da informação. In: NASCIMENTO, AD. HETKOWSKI, TM. (orgs.). *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 203-229. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/jc8w4/10>>. Acesso em: 5 nov. 2018.

_____; BARETTA, L. A pesquisa em leitura e o uso das tecnologias: *Translog* e EEG. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 59, n. 1, p. 13-21, jan-mar. 2015.

FLÔRES, O. C. (org.). **Linhas e entrelinhas:** leitura na sala de aula. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. G. **Como facilitar a leitura.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

GUIMARÃES, G.; RIBAS, M. C. **Literatura na universidade:** dos conceitos pedagógicos à fruição literária. In: WILSON, V.; MORAIS, J. F. S. (orgs.). *Leitura, escrita e ensino:* discutindo a formação de leitores. São Paulo: Summus, 2015. p. 61-93.

KATO, M. **O aprendizado da leitura.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KINTSCH, W.; RAWSON, K. A. **Compreensão.** In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (orgs.). *A ciência da leitura.* Porto Alegre: Penso, 2013, p. 227-244.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989a.

_____. **Leitura, ensino e pesquisa.** Campinas: Pontes, 1989b.

MARIA, L. de. **Leitura e colheita:** livros, leitura e formação e formação de leitores. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia.** Porto Alegre: Penso, 2014.

SÁTIRO, A.; PÜIG, I de. **Brincar de pensar:** livro de orientação para o professor. São Paulo: Callis, 2000.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J. O formador de professores de Língua Portuguesa do PNAIC e as alterações em suas práticas profissionais. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 199-213, 2016. Disponível em: < <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7206>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

SILVA, C. E. da. **O processo de compreensão na leitura em língua estrangeira:** relato de uma experiência com alunos do 2.º Grau. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Tradução: Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOUZA, A.C.; GARCIA, W. A. da C. **A produção de sentidos e o leitor**: os caminhos da memória. 1. ed. Florianópolis: Núcleo de Publicações CED/UFSC, 2012.

SOUZA, R. J. de. et al. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS MOLDES TECNICISTAS: ALGUMAS REFLEXÕES NO CONTEXTO BRASILEIRO

Dayse Paulino de Ataid

Doutoranda em Letras, Universidade de São Paulo (USP),
São Paulo, São Paulo, Brasil.

RESUMO: Limitada por documentos, currículos e metodologias, múltiplas são ainda as barreiras que desafiam os professores de língua que concebem a educação linguística em inglês como uma prática transformadora. Some-se a isso o contingenciamento de verbas, que reduzem as nossas possibilidades em sala de aula, uma vez que favorecem a prática tecnicista, na qual todos os conteúdos são transmitidos a todos os alunos de maneira homogênea, desconsiderando seus contextos e interesses. Aplicando isso ao ensino de literatura nas aulas de inglês, se os aprendizes leem os textos literários com a visão padronizada da língua, isso vai provavelmente restringir suas interpretações, pois as concepções linguísticas influenciam como os textos são lidos. Dessa forma, o objetivo desse artigo é refletir sobre o ensino de inglês e literatura nos moldes tecnicistas no cenário brasileiro e suas consequências. A partir disso, algumas estratégias são sugeridas para resistir a esse sistema e conceber a leitura de literatura como uma atividade crítica com diversas possibilidades de interpretação, não como um simples exercício de aquisição de vocabulário e estruturas gramaticais desvinculado das práticas sociais. Para problematizar essas questões, alguns textos serão utilizados, entre eles, os trabalhos de Luke e Freebody (1997), que argumentam que os textos literários são ideologicamente motivados pelos interesses de grupos particulares, e Pennycook (2007), que declara que as escolhas que os indivíduos fazem em relação à língua inglesa são também controladas por seus contextos e horizontes de significação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Linguística. Literatura.

ABSTRACT: Limited by documents, curriculum and methodologies, there are still several barriers that challenge the language teachers who conceive language education in English as a transformative practice. Add to it the contingency of investments, which reduces our possibilities in classrooms, since it enhances the technicist practice, in which all contents are transmitted to students homogeneously, disregarding their contexts and interests. Applying this to the literature teaching, if learners read literary texts with a standardized version of the language, it will probably constrain their interpretation, as soon as language assumptions influence how literary texts are read. Therefore, this paper aims to reflect on English and literature classes in technicist teaching in Brazil and its consequences. From this, some strategies are suggested in order to resist this system and conceive the literature reading as a critical activity with many possibilities of interpretation, not only a simple exercise of grammar and vocabulary acquisition that is not linked to social practices. To problematize these issues, some texts will be used, among them, Luke and Freebody (1997), who argue that literary texts are ideologically motivated by the interests of particular groups, and Pennycook (2007), who states that the choices speakers make in relation to the English language are also controlled by their contexts and horizons of significance.

KEYWORDS: Education. Linguistics. Literature.

Não se trata obviamente de impor à população espoliada e sofrida que se rebelde, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se, na verdade – não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas –, de, simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos, desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta (FREIRE, 2013, p. 77).

INTRODUÇÃO

Falar da educação linguística no Brasil na esfera pública¹, seja no ensino básico ou no superior, é mergulhar num mar intenso e bastante agitado, em que alunos e docentes são submetidos diariamente a um cenário que limita as possibilidades de ação, especialmente daqueles que trabalham com a produção de conhecimento. As restrições orçamentárias previstas ou já realizadas pelo governo, as propostas de reforma educacional e os discursos tecnicistas daqueles que têm como missão prover recursos para que as instituições de ensino consigam funcionar ilustram o nosso panorama.

Das entidades governamentais, tenho ouvido que os cortes nas verbas das instituições de ensino superior (IES) públicas são necessários para que seja possível custear e implementar melhorias na educação básica. Junto vem a ideia de que a reformulação no ensino é fundamental para propiciar uma educação igualitária para todos os níveis de ensino, o que leva à defesa de métodos que se aproximam das concepções de ensino tecnicistas apresentadas por Saviani (2007) e da educação bancária de Freire (2014), voltadas mais para a transmissão descontextualizada e generalizada de conteúdos do que para a construção deles na coletividade.

Dessa forma, minha proposta nesse artigo é refletir como essa realidade afeta o ensino de língua inglesa, uma vez que as decisões políticas não se distanciam das salas de aula, conforme pode ser observado nos documentos que norteiam o ensino de língua, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na escolha dos materiais didáticos, na abordagem metodológica, entre outros aspectos que moldam a educação linguística. Para fundamentar esses e outros pontos levantados neste texto, recorro a algumas ideias de Saviani (2007) e Freire (2013), filósofos que trazem análises muito abrangentes sobre contexto educacional brasileiro. Em Young (2008), recupero alguns questionamentos que ele faz em relação à elaboração de currículos, à concepção de educação e suas implicações no ensino do inglês. Quanto à literatura,

¹ Neste artigo, as ponderações feitas remeterão especialmente às instituições públicas de ensino (Ensino Superior e Básico), não porque as escolas privadas não compartilhem muitas vezes os problemas existentes nas públicas, mas as minhas experiências acadêmicas estão voltadas para a esfera pública.

reservo uma seção para discutir as relações possíveis dessas teorias com o uso de textos literários nas aulas de língua inglesa, influenciado também pelo tecnicismo e as demais questões levantadas neste texto.

O TECNICISMO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Não poderia começar essa reflexão, fundamentada especialmente em Saviani (2007) e Young (2008), sem me voltar para o atual cenário da educação brasileira, em que as áreas ligadas à produção do conhecimento têm sido bastante afetadas e negligenciadas pelo Poder Público. É certo que muitas das instituições públicas, sendo elas municipais, estaduais ou federais, já vêm sofrendo com a limitação nos recursos orçamentários há muito tempo, mas as constantes falas do atual ministro da Educação sobre o contingenciamento de verbas que vêm acontecendo desde o primeiro semestre da sua posse reforçam a preocupação. Como uma ilustração, a fim de justificar os cortes, Weintraub chegou a mencionar que a Educação Básica, em especial a Educação Infantil, vem sendo afetada pelos gastos, para ele excessivos, com as universidades públicas.

Esse discurso nos encaminha para diversas contestações. Em primeiro lugar, justificar que a universidade pública custa caro para o país e ainda impede que o governo invista na Educação Infantil não faz qualquer sentido, mas cria muitos problemas. Nesse sentido, podemos considerar que retirar recursos de uma universidade faz parte de um projeto do governo que se declara um país de todos. Em segundo lugar, se partirmos do princípio de que a educação é um dos pilares que sustenta uma nação, não há como naturalizar que melhoramos uma das forças fragilizando a outra. Assim, ao ministro responderia que ele sequer deveria comparar esses gastos, pois ambas devem receber os investimentos necessários para que possam formar indivíduos agentes, críticos e responsáveis. Essas observações estão relacionadas a algumas das ideias defendidas por Saviani em suas obras. Ao discutir as reformas no ensino da década de 60, por exemplo, o professor traz circunstâncias bem próximas à crise educacional que estamos vivendo agora:

Nessas circunstâncias complexas, agravadas pelo clima de tensão no interior das universidades, o projeto de reforma universitária precisava responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária, mais verbas para desenvolver pesquisas e mais vagas para ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados

ao regime instalado com o golpe militar de 1964 que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional (SAVIANI, 2007, p.374).

A citação acima tem como base o embate e a defesa ao ensino tecnicista, que visa especialmente atender às demandas do mercado e a formação de mão-de-obra competente para atender o capitalismo. Nesse discurso, podemos lamentar que a parte da população defensora desse modelo foi convencida que para o Brasil crescer, seria preciso alguns sacrifícios. Aos jovens e desempregados a promessa de maior empregabilidade com os cursos técnicos, com parcerias entre o governo e empresas que recebem a mão-de-obra. Assim, o Poder Público investe menos em formação com a narrativa de que estão colocando mais pessoas no mercado de trabalho.

Nesse ponto, as universidades estaduais e federais representam uma ameaça para esses projetos governamentais. Historicamente, as IES brasileiras públicas são as que mais publicam pesquisas e produzem conhecimento no país², mas não são, nas falas presidenciais, lucrativas e emergenciais. Isso causa bastante frustração, não estranheza, pois, assim como Young (2008) pontua, é mais fácil controlar os indivíduos quando os conhecimentos se restringem aos poderosos (*Knowledge of the powerful*), pedindo metodologias que apenas transmitam conhecimentos, para que os alunos, aqueles a quem o ministro diz querer atender, reproduzam-nos, sem que haja uma reflexão crítica acerca dos conteúdos repassados. Dessa forma, não é útil formar indivíduos que acreditem na educação como construção e transformação de aprendizados (*Powerful knowledge*).

A partir dessas breves considerações, também não causa surpresa que os cursos ligados às Humanas sejam os mais afetados pelas medidas econômicas tomadas até o momento, lembrando que o ministro pertence ao mercado financeiro, logo, ele levou junto ao Ministério a ideia de um indivíduo que precisa ser útil ao mercado, que ajude o Brasil a vender. Assim, o aluno só pode usufruir da educação se puder consumi-la, algo que questionamos e buscamos combater.

Considerados muitas vezes doutrinadores, os professores não são nunca vistos, por esse grupo, como os principais responsáveis por promoverem um espaço produtivo para o diálogo, os questionamentos, a negociação de sentidos e a intervenção no mundo (FREIRE, 2013).

² De acordo com um documento enviado a Capes, as universidades públicas brasileiras são responsáveis por quase todas as pesquisas já feitas no país, de um total de 250.680 artigos publicados de 2011 a 2016.

Assim, disciplinas como a Filosofia, por exemplo, da qual nos servimos para provocar os pensamentos, explorando os sentidos para o que existe no mundo, passam a não servir aos interesses políticos, pois ensinar a extrapolar o dado, tomando as verdades como construções parciais e ideológicas, não é prioridade.

Pensando em todas as questões levantadas até agora, a educação linguística (nesse caso, voltada para o inglês) no Brasil tem muitos desafios, pois perpassa diversas esferas e espaços, indo desde os anos iniciais à formação inicial e continuada de professores. Pensemos, por exemplo, nos objetivos que muitos aprendizes de língua apresentam quando escolhem estudar um idioma. Em uma pesquisa anterior, perguntei a um grupo de alunos de uma grande franquia de idiomas do Brasil a motivação para estarem estudando a língua inglesa.

Nessa onda neoliberal que experienciamos, os alunos não são levados a pensar na língua como uma prática social em que eles poderiam ter como um ganho “ampliar a compreensão sobre a diversidade de expressão e interação comunicativa e cultural construídas pelos alunos e os vários ‘outros’ e de como as comunicações e interações ‘eu-outro’ se elaboram conjunta e dialogicamente” (MONTE MÓR, 2012, p.24). Pelo contrário, nas respostas ao questionário, muitos apontaram a busca pelo inglês como chave de acesso para melhores oportunidades de emprego e viagens, não como uma forma de pisar na terra do estrangeiro para visitar a si e (re)construir com ele os sentidos para o mundo.

Frente a essa realidade, a formação de professores sofre diversos impactos. Um dos principais para mim é a desvalorização da docência. A fim de ilustração, a redução na verba orçamentária já mencionada interfere na manutenção de programas e projetos voltados para a formação e o desenvolvimento de ações de melhoria na Educação Pública, como o caso dos PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), que tiveram uma diminuição de bolsistas, muitos deles desenvolvidos em parceria com as escolas públicas. A falta desses investimentos traz outras perdas, como a precarização do ensino, tomando como ponto de partida que se as IES têm seus investimentos abalados, fica cada vez mais difícil de aproximá-las da educação básica.

Essa situação favorece que pessoas fluentes no inglês e de outras áreas de estudos, provavelmente atingidas pela falta de emprego, procurem nas salas de aula de línguas uma maneira de ganhar o seu salário. Um importante fator a ser considerado nessa questão é a falta de qualificação para o exercício da profissão. Outro é a base dada ao ensino mecanicista, pois

deixa a entender que reconhecer estruturas gramaticais, ter vocabulário e ser fluente no idioma são requisitos essenciais para ensinar inglês, especialmente quando há materiais prontos a serem transmitidos aos aprendizes, de maneira linear e homogênea, em que a igualdade vira sinônimo de uma sociedade economicamente estável, uma ideia seriamente vendida aos pais e alunos que compram os cursos, o que também reflete muitas vezes na escola pública.

Esse tipo de situação me leva a várias situações vividas durante a minha pesquisa de Mestrado, em que meu campo de estudo era uma escola pública estadual de Curitiba. Uma delas foi o questionamento de alguns pais sobre as atividades que haviam sido realizadas por mim e a professora titular da turma onde se deram as observações e regências. Durante nossas aulas, procuramos que os alunos mobilizassem seus conhecimentos para (re)construí-los e transformá-los em outros. Em termos derridadeanos, no processo de ensino-aprendizagem, professores e alunos precisam desnudar os sentidos das palavras, a fim de reinterpretá-las e desconstruir o que foi dado e naturalizado pela sociedade (BIESTA, 2009), sem que fossem ou que deixaram de ser questionadas quando enraizadas na cultura de um país.

Para tanto, foram necessários exercícios orais, nos quais os alunos tinham que expor seus pontos de vista, além daqueles voltados para a leitura e escrita, a fim de criticar também como o mundo é visto e entendido (LUKE e FREEBODY, 1997). Contudo, os responsáveis por alguns desses alunos precisavam de um suporte físico para ver o que seus filhos estavam aprendendo na escola, uma interpretação do inglês como um produto que vê na leitura e escrita uma prova de que o idioma está sendo ensinado.

Por isso, enquanto ainda há chances, precisamos pensar em estratégias para tirar o ensino de inglês do tecnicismo. A missão da educação linguística é promover espaços para que a língua seja usada para que os falantes tenham armas para agir no mundo e questionar as relações de poder instauradas na nossa sociedade. Às IES, então, fica a missão de resistir às mudanças e mostrar ao governo que o futuro de uma nação justa e equilibrada depende de uma educação pautada no exercício crítico que respeite o direito de qualquer indivíduo e não de uma pequena elite intelectual, cujas vozes se elevam, sobretudo para reforçar o coro de que o ensino superior não é um privilégio de todos na atual conjuntura da nação brasileira.

A LEITURA LITERÁRIA NOS MOLDES TECNICISTAS

Na sua obra-prima “O velho e o mar”, publicado em 1952, Hemingway nos coloca diante de Santiago, um velho e experiente pescador cubano que experimentou a solidão, a

descrença de outros pescadores e a falta de peixes, que desafiam toda a sua trajetória de sucesso no mar. Resumidamente, a narrativa traz a história de um pescador que estava há mais de 80 dias sem conseguir pescar um peixe. Mesmo assim, cansado, ele se lançava ao mar diariamente, desafiando os seus companheiros de profissão e habitantes da região, que zombavam de sua situação, com exceção de Manolin, o seu jovem aprendiz que acredita e o respeita, até mesmo quando o pai tira o menino da companhia do “velho”, pois este já não era capaz de lhe ensinar nada.

Essa situação muda no 85º dia, quando Santiago, após lutar durante muito tempo com o animal, consegue pescar um marlim, o maior peixe que todos já haviam visto na região. Contudo, o mar cubano é agitado, perigoso e habitado por tubarões que devoram a carne do marlim, fazendo com que o pescador chegue à margem apenas com as carcaças do peixe. Apesar disso, o feito é valorizado por seus pares, que reconheceram na atitude dele a coragem e força por ter levado à superfície aquilo que conseguira.

Lida dessa maneira, a novela do ganhador do Nobel de 1954 me faz pensar nos enfrentamentos diários dos/as professores/as de língua inglesa no Brasil. Desacreditados por muitas pessoas, esses profissionais lidam com um mar bastante tumultuado, com carências de todos os lados (infraestrutura precária, falta de investimento para a aquisição de materiais didáticos, salários defasados, etc.). Além disso, assim como o pai de Manolin, muitos pais e responsáveis questionam o que os/as docentes apresentam aos filhos, um fator positivo se fosse para negociar, informar-se ou dialogar sobre a construção de conhecimentos dos alunos, e não para desprezar os conteúdos trabalhados em sala de aula.

A interpretação da narrativa também me leva à crise de leitura apresentada por Zilberman (2009), que indaga se a escola brasileira está pronta para lidar com esse contexto, além de apontar vários motivos que favorecem para manter o mesmo quadro há anos.

A crise da escola relaciona-se a problemas de ordem variada, que, no Brasil, começam no âmbito da administração da educação, disseminada entre órgãos relacionados aos níveis federais, estaduais e municipais, sem que esses busquem afinar-se, e estendem-se à política de remuneração e qualificação dos professores, à conservação física dos prédios, incluindo-se salas de aula, bibliotecas e equipamentos de ensino, alcançando o plano de competência no exercício da missão para a qual foi edificada e justificou sua expansão na sociedade moderna (ZILBERMAN, 2009, p.28).

A partir da fala da pesquisadora, podemos repensar o que Saviani (2007) declara sobre a competência técnica também no ensino de literatura. Nas oportunidades que observei professores/as trabalhando com textos literários, percebi o quanto eles são afetados pelas

deficiências da escola, o que favorece a transmissão dos conteúdos e não a sua construção, como defende Freire (2013). Nesse contexto, a leitura literária dificilmente ocorre; ao contrário, as atividades são geralmente voltadas para o estudo de vocabulário e estruturas básicas da língua inglesa, sem abertura para a construção de sentidos da narrativa com os alunos. Nesse ponto, quando Luke e Freebody (1997) perguntam quais tipos de leitores os materiais de leitura e as aulas voltadas para os textos literários podem produzir, no contexto brasileiro, a resposta seria: leitores que apenas decodificam superficialmente as estruturas gramaticais do texto.

Recorrendo mais uma vez às aventuras marítimas de “O velho e o Mar”, recuperando com elas as noções técnicas de Saviani (2007), Santiago percebeu que, embora necessária para dar espaço a novas abordagens, a competência técnica que ele adquirira no exercício da sua profissão não seria suficiente para que ele conseguisse pescar. Para tanto, ele precisou romper com o tecnicismo e mobilizar outros conhecimentos e criatividade para atingir seu objetivo. Levando essa questão para a escola, penso em alguns aspectos que a aproximam do ensino de literatura, a saber: a(s) metodologia(s) e os materiais didáticos utilizados no processo de ensino-aprendizagem de inglês, e as desconstruções que os professores/as fazer no exercício da docência.

Em termos de métodos e metodologias, sou adepta da ideologia de que os conteúdos que os/as professores/as levam para suas salas de aula precisam estar organizados de alguma maneira, uma vez que há um currículo que pede que escolhas sejam feitas e não há como fugir deles. Contudo, quando me lembro dos conceitos de “visível” e “invisível” de Sousa Santos (2014), tenho bastante claro que as seleções feitas (visíveis) e, especialmente, as não feitas (invisíveis), não são aleatórias, mas parte dos interesses políticos e ideológicos que controlam a educação linguística, e a literatura participa desse jogo de interesses. Essa impossibilidade de conceber a leitura de literatura como uma atividade neutra também está presente em Luke e Freebody (1997), que trazem uma série de reflexões acerca do uso de textos literários na escolarização. Para os autores,

All texts are motivated – there is no neutral position from which a text can be read or written. All language, all text, all discourse thus “refracts” the world; bending, shaping, constructing particular versions and visions of the social and natural world that act in the interests of particular class, gender, and cultural groups (Voloshinov, 1986) (LUKE e FREEBODY, 1997, p.193)³.

³ Todos os textos são motivados – não há posição neutra do qual o texto pode ser lido ou escrito. Desta forma, toda língua, todo texto, todo discurso “reflete” o mundo; dobrando, modelando, construindo versões particulares e visões do mundo natural e social que atua nos interesses dos grupos particulares de classe, gênero e cultura (tradução minha).

Assim, mesmo que não se fale diretamente para os leitores que os textos e atividades que chegam até eles se tratam de práticas que são selecionadas para atender interesses políticos e ideológicos de grupos minoritários, isso vai estar presente nas salas de aula de língua. Dessa forma, na leitura literária, o posicionamento que professores/as devem recuperar dos seus alunos é que as verdades são construídas de acordo com convenções, ou seja, partem de algum lugar e chegam até os leitores permeadas pelo contexto que as cercam. O que a escola aceita ou deixa de aceitar é uma escolha que pode muitas vezes ser entendida como um mecanismo de persuasão e controle do que o Estado deseja transmitir e perpetuar na sociedade (ibidem).

Tal colocação foi também levantada por Makoni e Pennycook (2007), autores que defendem a língua como uma invenção de minorias que julgam como ela deve ser usada pelos falantes. Assumindo essa concepção, os autores defendem que tudo que é inventado pode ser desinventado. Em outras palavras, as normas e verdades estabelecidas pela sociedade estão em constante movimento. Assim, a literatura, uma construção linguística, não é estática, mas realidades historicamente construídas, que podem mudar. Conforme Pennycook (2007) reitera a partir de suas leituras (BHASKAR, 1989; FAIRCLOUGH, 2003), a realidade que conhecemos é parcial e contingencial, dependentes do contato com o outro, portanto, não definitivas. Assim, na leitura literária, vale trazer também o “horizonte de significação” do professor, em que a nossa interpretação não parte do vazio, mas de um contexto maior que vai sendo trazido para aquilo que o leitor vive e observa no seu cotidiano.

Contudo, ainda observo no contexto educacional brasileiro que, no encontro com os textos literários, é muito comum que leitores se afastem do que Luke e Freebody (1997), Makoni e Pennycook (2007) e outros autores pontuam devido ao ensino tecnicista. Mesmo que os/as professores/as se arrisquem além da abordagem lexical ou gramatical com os textos literários, o trabalho com a leitura pode ser mecanicista. Para ficar num exemplo bem simples, ainda observo exercícios de interpretação com perguntas voltadas para o texto, tal como “o que o autor quis dizer?”, o que limita o espaço para que o leitor construa os significados do texto, uma vez que leva à ideia de que o texto guarda nele todas as respostas e está apenas à espera de leitores que o desvendem.

Ainda no nível metodológico, sempre que eu reflito sobre o uso de textos literários nas aulas de língua inglesa, acho necessário me voltar para o material didático que muitas vezes suporta seu ensino. Na prática docente, concordo que é importante ter um livro texto e outros materiais pedagógicos, considerando que os/as professores/as da rede pública estadual

geralmente atendem muitas turmas, aliando-se a isso o tempo de preparação das aulas. Entretanto, a tendência é que o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa fique limitado aos conteúdos que os materiais trazem, com poucas oportunidades para que os aprendizes criem, mas apenas reproduzam. Esse é outro reflexo do ensino tecnicista, práticas engessadas e monótonas.

Vale ressaltar alguns perigos desse tipo de estratégia. Em primeiro lugar, é preciso ter claro que os materiais, tanto os nacionais quanto os internacionais, são generalizados e padronizados. Isso traz uma visão de que todos os alunos aprendem da mesma forma, pertencem aos mesmos grupos, compartilham dos mesmos interesses e demandas. Conforme observado por Pennycook (2007), o global prevalece sobre o local. Assim, ignora-se nesse panorama que o Brasil é um país imenso, em que se misturam muitas culturas, raças e crenças. Ao invés de explorar o “horizonte de significação” (idem), a fim de perceber como as atividades se apresentam em suas vidas e nos seus pares, modelos são usados para condicionar a aquisição da língua.

Em relação aos livros de inglês internacionais, é muito comum uma abordagem eurocêntrica, em que se privilegiam os aspectos culturais positivos dos países europeus e/ou norte-americanos (Ex. Irlanda, Inglaterra, Estados Unidos e Canadá). Além de trazer a noção de que o inglês está restrito a esses países, que têm o inglês como língua materna, conduz à crença de que a maior distinção que se pode fazer em referência à língua inglesa é que existe um inglês britânico (BRE) e outro americano (AME), os únicos cujas normas são valorizadas e transmitidas aos aprendizes.

Quanto aos materiais de literatura, nas oportunidades em que observei e/ou analisei os livros didáticos do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), distribuídos para os alunos da rede pública, as atividades literárias não eram muito valorizadas. Quando abordados, os textos literários apareciam fechados no trabalho descontextualizado com vocabulário ou interpretação de sentenças isoladas. Entendo que esses livros precisam atender a critérios que conduzem à generalização, criando possibilidades de recriação, ampliação e aproximação das discussões dos exercícios do contexto dos alunos, mas isso requer um currículo que aja a favor do que venho defendendo.

É preciso também de governantes dispostos a investir em propostas e projetos de leitura para a Educação Básica. Ao mencionar isso, não posso me esquecer da minha participação no PIBID, um dos programas que vêm sofrendo cortes substanciais do governo. No subprojeto em

que eu era bolsista, meus colegas e eu fomos desafiados a trabalhar com textos literários nas escolas públicas estaduais parceiras, que resultou em pesquisas que conduziram todos os envolvidos para um novo olhar sobre a literatura. No entanto, a limitação de recursos reduz essas possibilidades de abordar a leitura literária de maneira a aproximá-la do alunado brasileiro, em que eles precisavam ser ativos na construção de significados dos textos que levávamos.

Esse posicionamento se associa ao conceito de emancipação que Gee (2015) recupera de Freire, em que os conhecimentos que produzimos e adquirimos nos ambientes dos quais os leitores participam serão mobilizados no uso da língua. Contudo, na escola, as interpretações trazidas pelos estudantes são controladas e muitas vezes negligenciadas. Nesse ponto, com o caso de Leona, uma menininha em fase de escolarização que ao produzir um texto fora dos padrões que lhe foram ensinados tem a construção de sentidos não aceitos pela sua professora, Gee (idem) questiona como os/as professores/as devem trabalhar o letramento em sala de aula, respeitando o repertório cultural e linguístico dos estudantes.

Assim, quando o pesquisador pergunta como considerar as práticas linguísticas cultural, social e historicamente reconhecidas como “verdadeiras” pelos estudantes, mas consideradas erros de acordo com as normas padrão da língua (GEE, 2015), é preciso que eles saibam que as instituições seguem convenções para enquadrá-los numa visão de sujeito e sociedade, responsáveis pelo controle das interpretações do material escrito. Isso significa que estruturas continuarão sendo ensinadas, mas os estudantes devem saber que elas são escolhas que devem ser feitas para organizar o ensino, regido por avaliações que determinam o que está “certo” e o que está “errado” no espaço escolar.

De qualquer maneira, na leitura de textos literários, é preciso valorizar o que os alunos trazem, para evitar que eles tomem as leituras dos seus professores e de outros sujeitos como verdades imutáveis, estáticas e definitivas, não importado o local de enunciação, tempo e demais fatores que envolvem o texto. Para tanto, se o resultado que se espera é a formação de leitores capazes de interagir criticamente com o texto literário, é preciso ir além do técnico, pois assim como aconteceu com Santiago, o nosso mar educacional pode ser conhecido, mas não deixa de ser surpreendente, demandando muito esforço e coragem para os desafios impostos àqueles que se aventuram na educação linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ser questionada sobre qual versão de inglês ensinar na escola pública brasileira, a professora Monte Mór é coerente em sua resposta: os/as professores/as devem ensinar a língua que for possível, dentro da realidade de cada escola. Em geral, essa pergunta espera que se responda se é o inglês americano ou britânico, ou seja, o padrão nativo que muitas instituições defendem. Essa visão de educação linguística, aliada a comentários e decisões políticas comentadas ao longo desse texto, reforça uma concepção de língua única e estática. Ademais, traz uma ideia padronizada de falante, desprezando seus contextos e subjetividades.

Vista dessa maneira, há ainda uma ideia de transparência condicionada ao ensino tecnicista, na qual estruturas devem obedecer a um mesmo esquema. Os materiais didáticos, por sua vez, se distanciam do que a maioria do alunado reconhece nos seus contextos. Dessa forma, se o aluno não vê efetividade nos conteúdos transmitidos na escola e não os vive ou observa no seu cotidiano, ele provavelmente terá dificuldade para aceitá-los ou aprendê-los, uma vez que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2013, p.24).

Outro perigo nesse tipo de abordagem é a crença de que a língua pode ser tomada como um objeto livre de ideologias e conflitos que cercam sua existência, em que os “contextos de significação” (PENNYCOOK, 2007) dos falantes pouco interessam ao ensino. O importante para o grupo que defende o tecnicismo é saber reconhecer e reproduzir as estruturas, reforçando a passividade e as escolhas pré-determinadas pelos manuais didáticos.

Em relação à literatura, tomando-a como uma prática linguística, ela também não é neutra e padronizada, mas aberta a múltiplas significações e ideologicamente marcada, pedindo leitores literários que usem suas narrativas de vida nas suas interpretações, que vão se conectando com as histórias lidas, reconstruídas ao longo do tempo e a cada encontro com os textos literários, assim como defendi no decorrer deste artigo.

REFERÊNCIAS

BIESTA, G. Education after deconstruction: Between event and invention. In: PETERS, M. A; BIESTA, G. J. (Eds.). *Derrida, deconstruction and the politics of pedagogy*. New York, NY: Peter Lang, 2009, pp 97-113.

CAPES. *Research in Brazil: A report for CAPES by Clarivate Analytics*. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCitesReport-Final.pdf>. Acesso no dia 03/05/2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GEE, J.P. *Literacy and Education*. New York and London: Routledge, 2015, pp. 1-63.

G1. *MEC diz que bloqueio de 30% na verba vale para todas as universidades e institutos federais*. Disponível em: g1.globo.com/educa%C3%A7%C3%A3o/noticia/2019/04/30/MEC-diz-que-bloqueio-de-30percent-na-verba-vale-para-todas-as-universidades-e-institutos-federais.ghtml. Acesso no dia 02/05/2019.

HEMINGWAY, E. *O velho e o mar*. Disponível em <[https://la.utexas.edu/users/jmciver/Honors/Fiction%202013/Hemmingway_The%20Old%20Ma n%20and%20the%20Sea_1952.pdf](https://la.utexas.edu/users/jmciver/Honors/Fiction%202013/Hemmingway_The%20Old%20Man%20and%20the%20Sea_1952.pdf)> Acesso em 02/11/2017.

LUKE, A., FREEBODY, P. *Shaping the Social Practices of Reading*. In: MUSPRAT et al. *Constructing Critical Literacies*. New Jersey: Hampton Press, 1997, p. 184-225.

MAKONI, S; PENNYCOOK, A. *Desinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007.

MONTE MÓR, W. *Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica*. In: SILVA, K. A. (Org.). *A Educação de Professores de Línguas na Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2011.

PENNYCOOK, A. *English and the global spread of authenticity*. In: _____. *Global Englishes and Transcultural Flows*. Sydney: Routledge, 2007, pp 96-115.

SAVIANI, D. *Pedagogia tecnicista, concepção analítica e visão crítico-reprodutivista (1969-1980)*. In: *Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007, PP 367-400.

SOUSA SANTOS, B. *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*. Paradigm: Boulder, Co., 2014, pp. 188-235.

YOUNG, M. *From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum*. In: KELLY, G. J.; LUKE, A.; GREEN, J. (eds). *Review of Research in Education: What counts as Knowledge in educational settings: disciplinary knowledge, assessment, and curriculum*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2008, pp 1-28.

ZILBERMAN, R. *A escola e a leitura da literatura*. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

A AULA DE ESPANHOL NA ESCOLA PÚBLICA COMO LÓCUS DE VIVÊNCIAS E REEXISTÊNCIAS

Valdiney da Costa Lobo

Doutor, Universidade Federal da Integração
Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu,
Paraná, Brasil.

Livia Puga de Almeida Santos,

Licenciada, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

RESUMO: O artigo visa a apresentar uma pesquisa de base autoetnográfica (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015) a partir de reflexões sobre uma proposta pedagógica de aulas de língua espanhola para uma turma de Ensino Médio de um Colégio Universitário Federal, localizado na cidade de Niterói, Estado do Rio de Janeiro. Tal proposta foi pensada e construída pela necessidade de abordar o tema das ocupações das escolas públicas estaduais no Rio de Janeiro, no ano de 2016, na aula de língua espanhola, tendo em vista que havia diversas notícias na mídia nacional e internacional, sobre esse assunto, e os alunos e as alunas comentavam acerca das ocupações nas escolas. Isto posto, este artigo propõe-se a apresentar reflexões do professor regente e da estagiária da turma sobre o desafio de promover a educação linguística crítica em língua espanhola a partir da problematização e discussão de aspectos como: educação democrática; vozes silenciadas dos aprendizes em sala de aula; (não) pertencimento à escola etc. Por fim, a partir das atividades pedagógicas propostas e da interação com os alunos e alunas, observamos um maior engajamento linguístico, reflexivo e crítico nas aulas de língua espanhola.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa autoetnográfica. Educação linguística crítica em língua espanhola. Ocupações nas escolas públicas estaduais

ABSTRACT: The article aims to present an autoethnographic research (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015) based on reflections on a pedagogical proposal for Spanish language classes for a high school class at a Federal University School, located in the city of Niterói, State of Rio de Janeiro. This proposal was designed and built by the need to address the topic of occupations of provincial public schools in Rio de Janeiro, in 2016, in the Spanish language class, considering that there was several news in the national and international media, on this subject, and pupils commented on school occupations. That said, this article proposes to present reflections by the teacher and a class intern on the challenge of promoting critical linguistic education in Spanish based on the problematization and discussion of subjects such as: democratic education; silenced voices of learners in the classroom; (not) belonging to the school etc. Finally, from the proposed pedagogical activities and the interaction with students, we observed a greater linguistic, reflective and critical engagement in Spanish language classes.

KEYWORDS: Autoethnographic research. Critical linguistic education in Spanish. Occupations in state public schools

REFLEXÕES INICIAIS

Entre abril e julho de 2016, um assunto que estava em grande circulação na mídia era o das ocupações em muitas escolas públicas Estaduais do Rio de Janeiro. Elas aconteceram porque os aprendizes de diversas escolas possuíam reivindicações muito pertinentes, além de apoiar a greve dos professores que também estava ocorrendo naquele momento. Estavam em pauta, nessas manifestações dos discentes, não só a necessidade de melhorias estruturais nas escolas e conseqüentemente maiores investimentos em educação, mas também uma busca por direitos dentro do espaço escolar.

Este artigo busca apresentar uma pesquisa qualitativa interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006) de base autoetnográfica (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015) a partir da vivência em lócus de aulas de língua espanhola no Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF), localizado em Niterói, Estado do Rio de Janeiro. As aulas foram ministradas entre maio e julho de 2016, em uma turma do 2º ano do Ensino Médio, por um docente regente¹, com a participação de uma aluna estagiária² do curso de Letras (Português/Espanhol) da Universidade Federal Fluminense. Para isso, buscamos apresentar uma temática que se aproximasse da realidade dos discentes, além de oportunizar a educação lingüística de uma forma reflexiva, crítica e como ação política por meio das práticas sociais (MOITA LOPES, 2003). Diante disso, abordamos o tema das ocupações nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Tal escolha deu-se não apenas pelo tema estar em voga nos meios de comunicação naquele ano, mas, também por haver escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro ocupadas por estudantes do Ensino Médio, no município de Niterói.

Observando os pontos supracitados, as ocupações nas instituições escolares trazem consigo reflexos da necessidade de ter a escola como espaço que esteja aberto para promover discussões que permitam aos alunos assumirem seus posicionamentos diante de questões políticas, sociais e culturais. Com isso, o conceito de letramento de reexistência (SOUZA, 2011) dialoga com as bases que sustentam esses movimentos, uma vez que esses letramentos desestabilizam discursos que em nossa sociedade são moldados, cristalizados e repetidos ao

¹ Atuei como professor efetivo de língua espanhola do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF), da Universidade Federal Fluminense, entre fevereiro de 2014 e maio de 2019.

² A aluna estagiária, atualmente licenciada em Letras, é a coautora do artigo.

longo de nossas vidas. Procuramos promover discussões a respeito das práticas sociais nas ocupações. Para isso, buscamos trabalhar a língua espanhola como forma de ocupar um papel diferenciado na construção do conhecimento e na formação do cidadão crítico e reflexivo (BRASIL, 2006).

O ENSINO DE ESPANHOL COMO ESPAÇO DE RESSIGNIFICAÇÕES

A proposta pedagógica que apresentamos nesse artigo teve o objetivo de trabalhar a língua espanhola na sua relação com os campos social e político, uma vez que, como professores, entendemos que uma educação linguística crítica deve estar perpassada por práticas sociais.

A educação linguística está no centro da vida contemporânea porque o discurso ocupa um papel predominante na vida social hoje em dia [...] Ou como dizem Chouliaraki e Fairclough (1999, p.74), “a linguagem é vista como uma parte importante da vida social moderna” [...] (MOITA LOPES, 2003, p.33).

Entendemos o discurso como uma forma de significar a realidade. Sob esse ponto de vista, a linguagem é compreendida como uma prática social com raízes nas estruturas sociais em que os indivíduos de maneira reflexiva, argumentativa e criativa, atuam no mundo e o modificam. Em consonância com essa perspectiva, Fairclough (2001) sinaliza “ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como modo de representação (FAIRCLOUGH, 2001, p.91)”.

Para Bakhtin ([1979] 1997), os discursos são constituídos socialmente por uma heterogeneidade de vozes, na interação entre os participantes da atividade humana, ou seja, sempre dialógica. Portanto, ao referir-nos a relações dialógicas, aludimos às vozes que perpassam as interações entre os indivíduos e são reconstruídas em múltiplos discursos. As dispersões de outras vozes que atravessam e constituem os nossos discursos sinalizam para interações que deslizam no continuum da discursividade.

Com esses apontamentos, podemos perceber que a funcionalidade do discurso se direciona para a representação do mundo e a construção das relações sociais entre os indivíduos. Para confirmar essa proposição, baseamo-nos na compreensão de discurso interacional, em que o enunciador é construtor do pensamento e as situações comunicativas ocorrem de forma horizontal, em que professor e aluno são coenunciadores, e vão operar desde as relações com o mundo e com os outros (MAINGUENAU, 2005). Assim, se considera o aprendiz como

participante do mundo em que vive, buscando cooperar para a formação do cidadão, crítico de sua realidade e engajado discursivamente.

No que diz respeito ao campo político, o discurso:

[...] estabelece, mantém, transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. [...] Além disso, o discurso como prática política é não apenas um local de luta de poder, mas também um marco delimitador na luta de poder[...] (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

Nesse sentido, as ocupações nas escolas são um reflexo de luta dos alunos e alunas nas diversas relações de poder: aluno-direção da escola, aluno-professor, aluno-escola, aluno-sociedade, de forma que possam se ressignificar por meio do seu posicionamento discursivo dentro do espaço escolar. Assim, os discentes podem lutar para reivindicar suas insatisfações diante da falta de oportunidade para discutir propostas que envolvem o cotidiano escolar. As manifestações linguístico-discursivas dos estudantes podem ser representadas por meio de diversos gêneros discursivos orais e escritos (BAKHTIN, [1979] 1997), tais como: cartazes, panfletos, blogs, poesias, vídeos etc., como um rompimento de paradigmas homogêneos. Com isso, os alunos buscam ressemantizar regras que não são construídas coletivamente, desconstruindo valores engessados, conforme afirma Moita Lopes (2003):

Precisamos de significados que desmontem valores universalizados e hegemônicos sobre quem somos na vida social, construídos para atender a um mercado neoliberal que nos afeta globalmente. É necessário, portanto, contar outras histórias sobre quem somos [...] e eticamente, refutar significados que colaborem para fazer os outros sofrerem, ao trazer à tona [...] o compartilhamento de uma experiência comum de sofrimento (MOITA LOPES, 2003, p.44).

Para tratar sobre o não reconhecimento por parte dos alunos e a necessidade de se reconhecer como sujeito ativo dentro do espaço escolar, baseamo-nos no conceito de não-lugar (AUGÉ, 2005). Segundo o autor, a concepção de espaço se consome “por meio da palavra e da troca, [...] na convivência e na intimidade cúmplice dos locutores” (AUGÉ, p. 67). Assim, pensar a escola é pensar nas trocas e discussões que precisam (e deveriam) ocorrer em prol de um ambiente em que professor e aluno tenham devido reconhecimento e possam se sentir pertencentes, não só em suas devidas categorizações, mas também como sujeitos capazes de ressignificar valores, crenças e identidades, porque “se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não se pode definir-se nem como histórico, definirá um não-lugar (AUGÉ, 2005, p. 67)”.

Podemos associar o conceito de não-lugar às pautas das ocupações e aos letramentos de reexistência (SOUZA, 2011). Os não-lugares apresentam-se por meio do sentimento de não pertencimento que está alinhado às reivindicações das ocupações nas escolas, em que os alunos podem se sentir enclausurados dentro de um sistema opressor que não valoriza suas experiências e vivências. Para tanto, os letramentos de reexistência possibilitam a emergência de vozes dissidentes dentro de um ambiente em que os estudantes, frequentemente, não se percebem como indivíduos e com suas vozes reconhecidas na instituição escolar, produzindo uma existência por meio da resistência.

Também usamos a concepção de gêneros discursivos como tipos relativamente estáveis na sociedade e que se relacionam às atividades da esfera humana cuja existência, modificação e/ou desaparecimento vai depender dessa interação (BAKHTIN, [1979] 1997). Além disso, o autor considera que “todos os campos da atividade humana [...] estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, [1979] 1997, p. 279). As materializações da língua ocorrem por meio de enunciados que “refletem as condições específicas e finalidades” (BAKHTIN, [1979] 1997, p. 279) e que se realizam nas práticas sociais.

Em relação aos pressupostos anteriores, realizamos um entrecruzamento com o conceito de Souza (2011), no que diz respeito à relação entre práticas sociais e os enunciados já produzidos, pois os gêneros discursivos das práticas de letramentos de reexistências relacionam-se diretamente com as reivindicações feitas nas manifestações pelos estudantes nas ocupações das escolas da América Latina. Esses letramentos desestabilizam os enunciados que já estão cristalizados na linguagem (SOUZA, 2011). Eles são singulares, pois podem desestruturar discursos hegemônicos e pasteurizados no cerne social.

Dessa forma, pensando no movimento que discutimos e no termo reexistir, é possível observar que ocorre uma resistência por parte dos alunos para poder reexistir no espaço educacional. Em outras palavras, é necessário que os discentes se posicionem com um olhar mais crítico, a fim de assumir novos papéis, construindo distintos posicionamentos identitários. Essa (re)construção identitária passa a ser reelaborada por meio das microrreexistências (SOUZA, 2011) que vão ressignificando-se na linguagem e, com isso, os jovens assumem novas funções sociais e reinventam-se nas práticas sociais cotidianas.

[...] microrresistências cotidianas ressignificadas na linguagem, na fala, nos gestos [...] não apenas no conteúdo, mas também nas formas de dizer, o que remete à natureza dialógica da linguagem como também as proposições dos estudos culturais que revelam que as identidades sociais, sempre em construção, se dão de forma tensa

e contraditória, própria de situações em que estão em disputa de lugares socialmente legitimados. (SOUZA, 2011, p. 37)

Observamos as microreexistências dentro das ocupações, uma vez que os alunos passam a se reorganizar no ambiente escolar por meio da separação de tarefas e preparo de atividades como forma de buscar uma organização institucional e curricular que se aproxime mais de suas necessidades e expectativas de ensino.

Ademais, baseamo-nos na concepção de gêneros multimodais (ROJO, 2012), representando as diferentes linguagens que necessitam de práticas de compreensão e de múltiplas semioses para poder construir sentidos e fazer significar. Para a autora, esse último conceito se relaciona à multiplicidade cultural e semiótica existente nas sociedades contemporâneas, que produzem relações dialógicas por meio de textos que são ressemantizados cotidianamente. Com isso, podemos pensar nessas manifestações como representações de linguagens, visto que os discentes materializam suas reivindicações por meio de diferentes linguagens e se posicionam democraticamente por meio de suas vozes na sala de aula. Isto nos faz refletir que:

aprender uma língua é aprender a se envolver nos embates discursivos que os discursos a que somos expostos [...] possibilitam, o que é igual a saber que estamos discursivamente posicionados de certos modos e que podemos alterar esses modos. (MOITA LOPES, 2003, p. 45) [...] a educação linguística possibilita interrogar as contingências sociais e, portanto, discursivas que constroem a exclusão (de várias naturezas) não só na aula de inglês como também em outras aulas de línguas e de outras áreas do currículo. (MOITA LOPES, 2003, p.54)

Uma perspectiva de educação linguística crítica permite que a prática pedagógica docente possa auxiliar no auto-reconhecimento dos alunos como sujeitos críticos que atuam na ressignificação do mundo e da sociedade. A reflexão e a criticidade que se manifestam na educação linguística, neste caso, no ensino de língua espanhola, se apresentam pelo envolvimento nas múltiplas discursividades constituídas por fatores sociais e históricos. Assim, como explica Moita Lopes (2003), esse novo olhar que se apresenta por meio da linguagem permite a ressemantização de práticas sociais e discursivas que colaboram na construção da sociedade e da vida. Na sequência, apresentaremos os objetivos, a metodologia e os resultados do trabalho.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em relação aos procedimentos metodológicos, usamos a pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006) de base autoetnográfica (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015). Denzin e Lincoln (2006) sinalizam que os pesquisadores qualitativos utilizam uma multiplicidade de práticas interpretativas interligadas, sendo considerados *bricoleur*, pois tecem diversas costuras, como em um processo de bricolagem, produzindo, de forma interpretativa, representações que dialogam com determinadas especificidades contextuais. Para Denzin e Lincoln (2006), as práticas interpretativas não são previamente definidas, já que envolvem uma estética da (re)construção da vida social e são analisadas pelo pesquisador nas relações dialógico-discursivas. Na pesquisa qualitativa é fundamental compreender a “natureza socialmente construída da realidade” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Na autoetnografia (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015), usamos nossas experiências para nos engajarmos a nós mesmos e aos outros socialmente, culturalmente e politicamente na pesquisa. Ela baseia-se nos seguintes pontos: experiência pessoal para descrever e criticar crenças culturais, práticas e experiências; reflexividade para compreender a relação entre o eu e a sociedade, o particular e o geral; reconhecimento e valorização da relação do pesquisador com os demais; demonstração dos significados das lutas dos indivíduos na sociedade (a partir de uma análise processual do que as pessoas fazem e como vivem); criatividade e emoção equilibradas no rigor metodológico; empenho para promover a justiça social e fazer a vida melhor. Para os autores, uma perspectiva crítica da autoetnografia possibilita a visibilização de críticas explícitas de identidades, experiências, práticas e sistemas culturais, colocando em evidência o ponto de vista de um autor, tornando esse ponto de vista acessível, transparente, e vulnerável a julgamentos e avaliações.

Isto posto, buscamos desenvolver nossa proposta com a turma 2001, no ano de 2016. Torna-se importante mencionar que a turma tinha 30 alunos e muitos deles eram oriundos de Escolas Estaduais no Rio de Janeiro, tendo ingressado no COLUNI-UFF por sorteio, porque a escola não realiza provas para admissão de discentes, o que possibilita um acesso ainda mais democrático à instituição. O foco da nossa proposta foi possibilitar que nós repensássemos nossas práticas pedagógicas e nossa atuação de docente formador e em formação a partir das atividades propostas e das interações com os aprendizes em sala de aula sobre o tema das ocupações nas escolas Estaduais do Rio de Janeiro. Para tanto, buscamos possibilitar que os

alunos e as alunas pudessem não apenas desenvolver conhecimentos linguísticos em espanhol, mas também refletir acerca do mundo, inferir e intervir a respeito de questões sociais da nossa sociedade.

Com a finalidade de apresentar o desenvolvimento de nossas práticas na aula de espanhol e pela delimitação de espaço do artigo, optamos por apresentar as práticas e os momentos mais relevantes para o propósito de se repensar, na nossa formação docente e na aula de espanhol na escola pública, a importância de abordar assuntos como: educação democrática; vozes silenciadas dos aprendizes em sala de aula; (não) pertencimento à escola etc. Antes de apresentar as reflexões da/na prática, é importante sinalizar dois aspectos: o primeiro, é que todas as aulas eram ministradas em língua espanhola, e os alunos eram incentivados a interagir e produzir textos orais ou escritos nesse idioma; o segundo, é que optamos por construir as reflexões do professor e da estagiária, sem explicitar os posicionamentos de forma separada, tendo em vista que entendemos essa relação de forma horizontal. Além disso, as atividades/propostas foram pensadas colaborativamente e as interações aconteceram ao longo das aulas, o que nos possibilitou a ressignificação sobre as nossas práticas como docentes formador e em formação de língua espanhola.

REFLEXÕES DA/NA PRÁTICA

Em um primeiro momento, houve a apresentação de duas reportagens mexicanas sobre greve de professores em escolas públicas no Brasil e a ocupação de alunos em uma escola. Em seguida, depois de assistirem os vídeos, houve uma discussão sobre as temáticas de cada um e pedimos que os aprendizes se dividissem em grupos e respondessem por escrito perguntas como: “¿Qué motivó la huelga hecha en São Paulo?”; “¿Dé qué manera los manifestantes están apoyando la idea de que ‘La huelga es fuerte y existe?’”; “¿Qué conflicto se puede establecer entre los medios de comunicación y los apoyadores del paro?”; “En el video 2, se presenta una bandera escrito: ‘Ocupar para educar’. “¿Qué efectos de sentido se producen en esa manifestación? Justifica.”; entre outras para em seguida, discutirmos sobre cada uma.

Na etapa seguinte, apresentamos um documentário sobre uma escola ocupada no Chile (“La Toma de Winterhill/A Ocupação de Winterhill”) que mostrava a ocupação em uma escola chilena em que os alunos reivindicavam a necessidade de ter voz e vez dentro da comunidade escolar como forma de assumir novos papéis. Depois propomos que os alunos debatessem sobre

a relação do documentário e das reportagens mexicanas, o que não só foi importante para refletir a respeito das microresistências cotidianas (SOUZA, 2011), que no caso do documentário ficaram bem visíveis para os alunos, mas também contribuir na apropriação de aspectos linguístico-discursivos da Língua Espanhola.

Como um de nossos objetivos era aproximar as discussões à realidade local, em outra aula, organizamos uma visita ao colégio Estadual IEPIC, que estava ocupado, localizado no bairro do Ingá, em Niterói, e pedimos para que os alunos fizessem registros fotográficos e anotações. No local, conversamos com alguns estudantes do movimento de ocupação, e foi possível compreender melhor as causas que levaram a esse ato e entender como se organizaram.

Os ocupantes, dentre diversas trocas, nos explicaram que se dividiam por tarefas dentro da escola e que, com as ocupações, estavam tentando viabilizar atividades culturais ou até mesmo aulas abertas dentro do espaço escolar. Isso possibilitaria que os alunos da própria instituição escolar pudessem compartilhar dessas experiências. Junto aos estudantes do Coluni, observamos que havia uma resistência para reexistir e se encontrar dentro das propostas que acreditavam ser importantes.

Com a aula anterior, pensamos que justamente pelas ideias novas que os alunos do IEPIC nos trouxeram, seria interessante levar um novo documentário, desta vez, apresentamos “La Educación Prohibida” (2002), que questiona as formas de educação atual, e propõe um debate sobre as bases que sustentam a escola, apresentando outras possibilidades de educação, distanciando-se do modelo autoritário, individualista e competitivo que vivemos. Com isso, pedimos que os alunos, tomando como base o documentário, pensassem a respeito da realidade que vivem na própria escola e assim, discutissem a respeito do que gostariam que fosse diferente no COLUNI-UFF. Dessa forma, não apenas o vídeo, como também as discussões realizadas em sala depois de assistirem, foram de grande importância, pois proporcionaram diferentes olhares e possibilidades para o espaço da sala de aula. Além disso, os aprendizes puderam analisá-lo de forma crítica, sendo capazes de se (re)conhecerem como sujeitos de seu próprio discurso.

Nas primeiras discussões sobre as reportagens e os documentários que apresentamos, percebemos que os alunos estavam se sentindo pertencentes das problematizações geradas em sala de aula. Com o debate que propusemos após a apresentação de “La Educación Prohibida” e com o pedido de que eles observassem a própria escola para refletirem sobre diretrizes escolares, inferimos que foi um momento de grande importância para os alunos, tendo em vista

que se sentiram abertos para expor suas angústias e questionamentos a respeito das regras impostas pela escola.

De forma não somente a ressignificar os sentidos das ocupações nas escolas da América Latina, mas também contribuir para o engajamento linguístico-discursivo e político, os discentes produziram diversos gêneros discursivos multimodais na língua supracitada, que foram divulgados na Mostra COLUNI-UFF, evento em que aconteceu um debate em espanhol com alunos da Educação Básica, a partir das produções multimodais realizadas ao longo do projeto.

Não poderíamos finalizar o projeto sem as produções dos alunos trouxessem suas ideias sobre as discussões e visita que ocorreram ao longo das aulas. Com isso, pedimos que se dividissem em grupos para organizar uma apresentação de forma que pudessem estabelecer seus posicionamentos em relação ao sentimento percebido nas ocupações: resistir para reexistir. Esta etapa foi de grande importância pois os alunos, por meio do uso de diversos gêneros, foram capazes de olhar para o movimento de ocupação de forma crítica e assim se (re)conhecerem como sujeitos do próprio discurso.

Ao longo das atividades, percebemos que os discentes começaram a se posicionar de forma mais consistente por meio de práticas orais e escritas em espanhol e foram se engajando discursivamente e se apropriando de aspectos linguístico-discursivos. Isso possibilitou que pudessem atuar criticamente por meio das práticas sociais e materializassem seus posicionamentos produzindo textos de reexistência multimodais. Na sequência, apresentamos uma poesia em espanhol, em língua espanhola, sobre o tema das ocupações, “La Toma” (A Ocupação), elaborada por duas alunas da turma 2001.

Imagem 1: aluna recitando a poesia

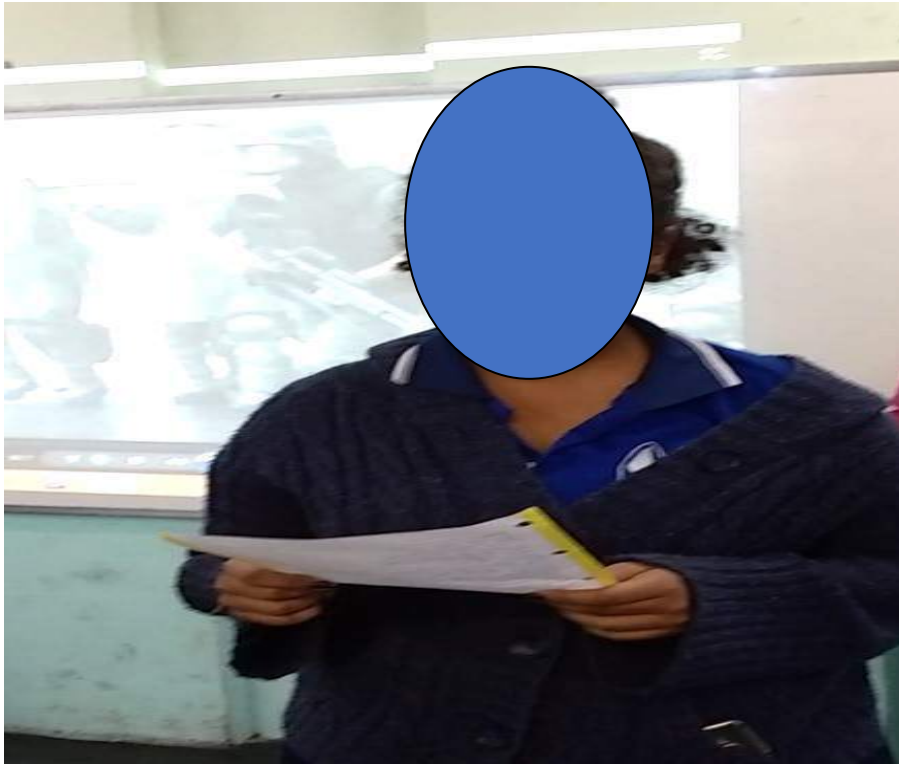


Foto do acervo pessoal dos autores.

Imagem 2: poesia escrita por duas alunas da turma 2001

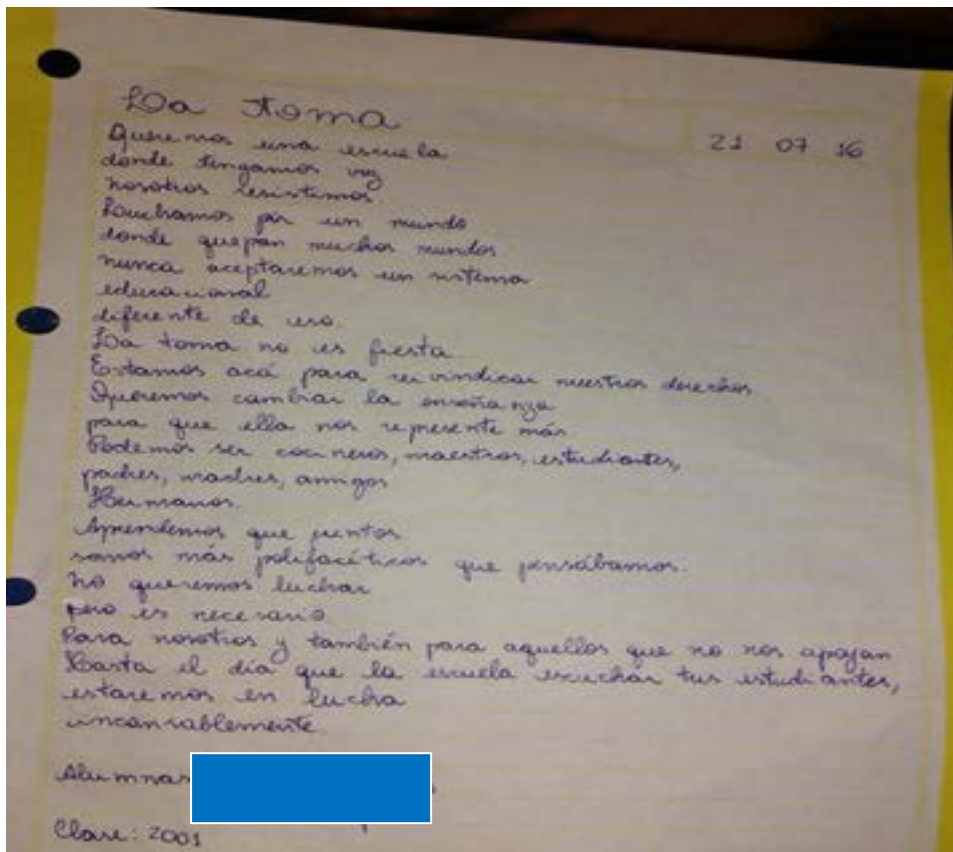


Foto do acervo pessoal dos autores.

A poesia sinaliza uma prática linguístico-discursiva de letramento de reexistência em língua espanhola, já que se trata das vozes de duas alunas que buscam problematizar o lócus da escola pública e suas práticas pedagógicas. No fragmento “Queremos una escuela donde tengamos voz” (Queremos uma escola onde tenhamos voz), podemos observar a sinalização delas para a construção de um espaço de pedagógico democrático e de pertencimento dos estudantes. Em outro trecho, as alunas mencionam que “La toma no es fiesta, estamos acá para reivindicar nuestros derechos” (A ocupação não é festa, estamos aqui para reivindicar nossos direitos”). Tal discurso demonstra que a ocupação é manifestação, é protesto por direitos, representa a organização coletiva a fim de se (re)pensar o próprio sistema educacional.

No fragmento “Queremos cambiar la enseñanza para que ella nos represente más” (Queremos mudar o ensino para que ele nos represente mais), há uma analogia importante entre “ensino” e “representatividade dos discentes”, o que nos possibilita problematizar e refletir se e em que medida as nossas práticas pedagógicas são construídas colaborativamente ou impostas para os alunos, ou seja, quando e como escutamos nossos alunos e alunas para nossas aulas e nossa escola representem suas vozes, suas opiniões e seus discursos. Além disso, como docentes formador e em formação, este fragmento nos possibilita uma reflexão sobre quais os sentidos linguísticos, sociais, culturais e políticos de se ensinar língua espanhola na escola pública no Brasil, a fim de que nos reflitamos sobre as funções educacionais, sociais e políticas das nossas práticas pedagógicas na Educação Básica.

REFLEXÕES FINAIS

Esse artigo buscou apresentar uma pesquisa qualitativa, de base autoetnográfica, a partir de uma proposta de aulas reflexivas e críticas realizadas na disciplina de língua espanhola no COLUNI-UFF. Entendemos que a educação linguística em espanhol na escola pública pode proporcionar a discussão de diversas temáticas sociais, além da construção do conhecimento por meio de aspectos léxico-gramaticais, ensinados sob um olhar dialógico, discursivo e social, sinalizando que a linguagem também é o espaço de construção de existências, vivências, resistências, ou seja, é lócus de reexistências cotidianas

Procuramos possibilitar e incentivar a produção de práticas de multiletramentos em língua espanhola, a partir da reflexão e da problematização do tema das ocupações nas escolas da América Latina. Observamos que, ao longo do período das aulas, os discentes construíram

sentidos acerca da importância de posicionar-se de forma política e cidadã no âmbito escolar e comunitário, possibilitando que repensassem a educação democrática na América Latina e o seu pertencimento à escola.

Além disso, as heterogeneidades de vozes discentes se materializaram linguisticamente em diversas produções semióticas em espanhol, o que possibilitou a apropriação e o uso da língua espanhola na discursividade, a fim de construir sentidos por meio das ressemantizações sócio-discursivas dos sujeitos imbricados no processo de educação linguística. Por fim, observamos que os alunos e as alunas se perceberam como cidadãos investidos de vozes no espaço da sala de aula de língua espanhola, atribuindo sentidos, significados e reconhecendo-se como indivíduos ativos e críticos no espaço escolar.

Para nós, professor e estagiária, foram momentos de ação e reflexão sobre a nossa prática como docentes formador e em formação. Buscamos construir um locus de ensino/aprendizagem por meio de vivências e experiências significativas para o nosso contexto de atuação, valorizando e incentivando os diversos posicionamentos discentes na construção colaborativa das aulas de língua espanhola. Nosso propósito foi produzir significações, na educação linguística em espanhol, que pudessem contribuir para os engajamentos linguístico/social dos discentes e para a nossa reflexão dos sentidos de ser e fazer-se professor na escola pública.

REFERÊNCIAS

ADAMS, E.T.; JONES, S, H.; ELLYS, C. **Autoethnography**: understanding qualitative research. Editora: Oxford University Press. 2015.

AUGÉ, MARC. **Não lugares**: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas/SP: Ed. Papyrus, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. [1979]. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006.

DENZIN, K, N.; LINCOLN. **Introdução à disciplina e à prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, K, N.; LINCOLN (Org.) O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: HIP HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**/Dominique Maingueneau; tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. – 4.ed.- São Paulo: Cortez: 2005.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; ROCHA, R. C. G. (Orgs.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 29-60.

PROHIBIDA, La Educación. **La Educación Prohibida - Película Completa HD**. Video online. Youtube, 13 de agosto de 2012. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>. Acesso em 28 de junho de 2016.

RECONSIDERE, Coletivo. **La Toma de Winterhill // A Ocupação de Winterhill**. Video online. Youtube, 17 de maio de 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=CGwGuSR9GLk>. Acesso em 28 de junho de 2016.

ROJO, R; MOURA, E. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

TV, Telesur. **Brasil: maestros de Sao Paulo se mantienen en huelga**. Video online. Youtube, 08 de abril de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fmgp-VQxFEU>. Acesso em 22 de junho de 2016

TV, Telesur. **Brasil: estudiantes ocupan escuelas públicas para evitar su cierre**. Video online. Youtube, 27 de novembro de 2015. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vVJZPuUW2WI>. Acesso em: 22 de junho de 2016

ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: ABORDAGEM CRÍTICO-REFLEXIVA DAS ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS¹

Margareth Andrade Morais

Doutora em Língua Portuguesa – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) – Rio de Janeiro - Brasil

Marcia Andrade Morais Cabral

Doutora em Língua Portuguesa – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) – Rio de Janeiro - Brasil

Samuel Malaquias

Acadêmico do curso de Letras – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/CNPq) – Rio de Janeiro – Brasil

RESUMO: Haja vista que a linguagem é uma atividade sociocognitiva e interacional, o presente artigo busca examinar a produtividade da sequenciação e da intertextualidade na elaboração do texto dissertativo-argumentativo. Ou seja, o modo pelo qual tais estratégias estão a serviço da enunciação e da argumentatividade do texto. Para tanto, examinamos, em 30 redações nota 1000 do ENEM, qualitativa e quantitativamente, os articuladores textuais e as estratégias de intertextualidade, observando além da forma, a contribuição argumentativa desses recursos na redação. Os articuladores textuais foram analisados à luz da Linguística de Texto, pois esta teoria busca analisar e identificar quais os procedimentos linguísticos, históricos, cognitivos e sociais que contribuem para o texto dizer o que diz (KOCH, 2002; 2016; ANTUNES, 2010). Já as estratégias de intertextualidade foram estudadas a partir dos fundamentos da Semiótica Discursiva, tendo em vista os conceitos de heterogeneidade constitutiva de todo discurso, considerando a imanência do próprio texto. Assim, para a semiótica francesa, a intertextualidade se qualifica como um dispositivo a serviço do texto e não o contrário (FIORIN, 2003; GOMES, 2008). Por meio deste trabalho, verificamos que tanto a sequenciação quanto a projeção de vozes são reproduzidas no texto dos candidatos de maneira pouco crítica e reflexiva, tendo em vista a ênfase cada vez maior na “decoreba” que acompanha as aulas de produção textual. Por isso, cremos na relevância deste trabalho, visto que o ensino de língua portuguesa não deve se pautar na memorização, e sim no uso e na reflexão.

PALAVRAS-CHAVE: redações; sequenciação; intertextualidade.

ABSTRACT: Considering that language is a sociocognitive and interactional activity, this article seeks to examine the productivity of sequencing and intertextuality in the elaboration of the essay-argumentative text. That is, the way

¹ Este trabalho é parte dos resultados das pesquisas desenvolvidas no IFRJ e no CEFET. Agradecemos o apoio dessas instituições e também do CNPq

in which such strategies are at the service of the enunciation and argumentativeness of the text. To this end, we examined, in 30 essays, note 1000 from the ENEM, qualitatively and quantitatively, the textual articulators and the intertextuality strategies, observing in addition to the form, the argumentative contribution of these resources in the essay. The textual articulators were analyzed in the light of Text Linguistics, as this theory seeks to analyze and identify which linguistic, historical, cognitive and social procedures contribute to the text saying what it says (KOCH, 2002; 2016; ANTUNES, 2010). The intertextuality strategies, on the other hand, were studied from the Discursive Semiotic foundations, considering the concepts of heterogeneity constituting every discourse, considering the immanence of the text itself. Thus, for French semiotics, intertextuality qualifies as a device at the service of the text and not the other way around (FIORIN, 2003; GOMES, 2008). Through this work, we verified that both the sequencing and the projection of voices are reproduced in the candidates' text in a non-critical and reflective way, in view of the increasing emphasis on “decorating” that accompanies textual production classes. Therefore, we believe in the relevance of this work, since the teaching of the Portuguese language should not be based on memorization, but on use and reflection.

KEYWORDS: Dissertation-argumentative essay; sequential cohesion; intertextuality

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Dentre os obstáculos enfrentados pelos professores de língua portuguesa, pode-se citar a dificuldade em trabalhar as competências relacionadas ao ensino de produção textual. Seja pela falta de apoio escolar ou pela falta de domínio de teorias de texto e discurso que embasem esse trabalho, é consensual, entre os docentes, a necessidade de aprimorar o trabalho com a produção de textos escritos, principalmente, os textos pertencentes à tipologia argumentativa.

De acordo com o relatório pedagógico do ENEM 2015 (BRASIL, 2015), a média nacional dos estudantes na prova de redação ficou abaixo dos 600 pontos, isso sem contar as redações anuladas por conterem menos de sete linhas e as redações entregues em branco. Tal resultado é preocupante, pois ainda que os objetivos da escola para o ensino de leitura e produção de textos não se limitem à prova do ENEM, esse exame, dada a sua abrangência nacional, constitui um importante parâmetro para avaliação do ensino de língua portuguesa.

Nesse sentido, tendo em vista a importância do ENEM para a vida acadêmica dos discentes, o presente trabalho objetiva estudar a construção argumentativa exigida por esse exame. Para tanto, foram examinadas trinta redações, de um total de 55, que obtiveram nota máxima no Enem (2018). Foram avaliados, em termos quantitativos e qualitativos, as marcas de intertextualidade (FIORIN, 2003) e o emprego de articuladores

textuais, uma vez que são importantes recursos linguísticos e também atuam na construção da argumentação (KOCH e ELIAS, 2016). Importante destacar que os textos foram recolhidos a partir da iniciativa de um aluno que, em contato com os estudantes que obtiveram nota máxima no exame ocorrido em 2018, conseguiu recolher 32 textos notas mil, disponibilizando-os na internet.

A fim de aprimorar o nosso olhar sobre os recursos argumentativos estudados, baseamo-nos na teoria semiótica de linha francesa, já que se busca observar de que forma os sentidos se constroem considerando o percurso de significação dos textos. Ou seja, o estudo focaliza uma perspectiva semiótica para verificar como os recursos polifônicos são utilizados pelo produtor do texto para entender “como o texto diz o que diz” (FIORIN, 2003, p. 49). Utilizamos também do arcabouço da contribuição teórica da Linguística de Texto, já que tal escolha teórico-metodológica permite descrever a construção dialógica do sentido na tessitura de relações textuais. Além disso, também estudamos os documentos oficiais como o Manual de Redação divulgado pelo Inep e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Objetivamos, por fim, fomentar práticas que tornem o ensino de produção de textos argumentativos mais eficiente no ensino médio com base na interface entre teorias que tomem o texto como objeto de análise.

CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DO TEXTO AO ENSINO: ALGUNS CONCEITOS IMPORTANTES

De acordo com Koch e Elias (2016), a Linguística de Texto (LT) tem se apoiado, ultimamente, em uma perspectiva sociocognitiva e interacional da linguagem, partindo do pressuposto de que a leitura e compreensão textuais dependem do acionamento de diversos conhecimentos, estando, portanto, atreladas a aspectos sociocognitivos. Desse modo, o texto é entendido como um fenômeno comunicativo associado ao contexto sociocultural dos interlocutores. Por essa razão, não se fala em um sentido para o texto, uma vez que valores culturais atuam na interpretação deste. Portanto, considerar o leitor e perceber que os conhecimentos podem variar de um leitor para outro acarreta aceitar múltiplas leituras e sentidos oriundos de um mesmo texto, o que não significa dizer que se possa admitir qualquer interpretação, mas pensar o texto a partir das pistas que ele fornece tendo em vista a interação autor-texto-leitor e todos os outros conhecimentos envolvidos nesse processo.

Podemos dizer, então, que o processamento textual, seja para a produção de um texto ou para a sua leitura, depende da interação entre os interlocutores que atuam em conjunto, mobilizando uma série de conhecimentos – de ordem cognitiva, interacional, cultural e textual – para produzirem sentido. Esse processamento envolve um movimento por parte do leitor para estabelecer pontes entre informações novas e outras já fornecidas dentro do texto. Cabe ressaltar que essa relação não é simples nem explícita: exige inferências, interpretação de expressões referenciais e de outros mecanismos linguísticos.

De acordo com Koch (2002, p. 30):

O sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende tão somente da estrutura textual em si mesma. Os objetos de discurso a que o texto faz referência são apresentados em grande parte de forma lacunar, permanecendo muita coisa implícita. O produtor do texto pressupõe da parte do leitor/ouvinte conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos e, orientando-se pelo Princípio da Economia, não explicita as informações consideradas redundantes. Ou seja, visto que não existem textos totalmente explícitos, o produtor de um texto necessita proceder ao “balanceamento” do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, por ser recuperável via inferenciação.

Portanto, para a LT, o texto é o lugar da interação, no qual circulam as intencionalidades, pistas e informações compartilhadas, imbricados em uma relação estreita, por isso é difícil falar em conhecimentos linguísticos e extralinguísticos; já que não se pode distinguir quais conhecimentos estariam dentro e quais estariam fora do texto, visto que todos eles atuam em igual medida na construção de sentidos. Dessa forma, o texto não pode ser entendido como uma materialidade que leva ao discurso. Pelo contrário, se é resultado de uma situação discursiva, o texto é indissociável do discurso.

Ainda de acordo com Marcuschi (2008), todo texto é coeso, embora os elementos indicadores de coesão, em função do gênero textual, possam não estar explícitos. Contudo, quando se trata de textos pertencentes à tipologia argumentativa, os mecanismos de coesão tornam-se necessários, a fim de indicar o sentido estabelecido entre as partes do texto.

Koch e Elias (2016) chamam tal processo discursivo-textual de sequenciação. Para as autoras, a sequenciação consiste na estratégia de articulação entre as diferentes partes do texto, a fim de fazê-lo progredir, originando, assim, uma unidade de sentido. Isto é, a sequenciação garante “a continuidade do texto, o estabelecimento das relações semânticas e/ou pragmáticas entre sequências maiores ou menores do texto” (KOCH e

ELIAS, 2016, p. 159). Para isso, o produtor do texto pode ou não recorrer aos articuladores textuais, como os que foram listados abaixo.

Tabela 1: Articuladores textuais recorrentes na redação do ENEM

ARTICULADORES TEXTUAIS RECORRENTES NA REDAÇÃO DO ENEM (cf. Koch & Elias, 2016)		
Articuladores de relações lógico-semânticas	Condicionalidade	se, caso, desde que, contanto que, a menos que, a não ser que
	Causalidade	porque, como, pois, já que, uma vez que, dado que, visto que
	Finalidade	para que, a fim de que
	Disjunção ou alternância	Ou
	Temporalidade	quando, assim que, logo que, antes/depois que, enquanto, à medida que
	Conformidade	como, conforme, segundo
	Modo	sem que
Articuladores discursivo-argumentativos	Soma	e, também, não só...mas também, tanto...como, além de, ainda, nem
	Contrajunção/ oposição	porém, entretanto, no entanto, embora, apesar de,
	Explicação/ justificativa	pois, que, porque
	Comprovação	tanto que
	Conclusão	logo, portanto, por isso, então
	Comparação	tão...que; mais... que; menos...que
	Especificação/ exemplificação	como, por exemplo
Correção/ redefinição	ou seja, isto é	
Articuladores de organização textual	primeiro/primeiramente, depois, em seguida, enfim, por um lado/ por outro (lado), às vezes/ outras vezes, em primeiro lugar, em segundo lugar, por último, etc.	

KOCH, I. V. *Escrever e Argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016. (pg. 151)

Sobre a intertextualidade, o eixo norteador da análise tem sua sustentação a partir da teoria semiótica de linha francesa. Desse modo, o estudo focaliza uma perspectiva semiótica para verificar como os recursos polifônicos são utilizados pelo produtor do texto em busca do sentido (FIORIN, 2003, p. 49).

Para essa teoria, a significação dos textos é compreendida como um percurso gerativo de sentido constituído de três níveis de abstração, cada qual composto de uma sintaxe e uma semântica. No nível fundamental, este mais abstrato, encontram-se as

oposições que atribuem uma axiologia ao texto; já no nível narrativo, intermediário, compreendem-se os esquemas narrativos que organizam a busca do sujeito por um objeto de valor e, por fim, no nível discursivo, mais concreto, verificam-se as categorias que concretizam os esquemas narrativos mais abstratos. Este último nos interessa mais diretamente, uma vez que à sintaxe discursiva cumpre observar as escolhas enunciativas e sua manifestação no texto, considerando, nesta relação, os efeitos de sentido imbricados.

Fiorin (2003) define intertextualidade como “o processo de construção, reprodução ou transformação de sentido” (FIORIN, 2003, p. 29), em que se procede a introdução de um texto em outro, com o sentido de reproduzir o sentido do texto citado ou de transformá-lo, criando, portanto, uma relação polêmica, nos casos em que há a transformação de sentido. A intertextualidade corresponde a um tipo de dialogismo, havendo, no interior do texto, o encontro de duas materialidades linguísticas, ou seja, de dois textos. Por materialidade linguística, entendem-se os textos em sentido estrito ou um conjunto de fatos linguísticos, como o jargão, o estilo, a variação linguística, etc. Ressalta o autor que, para que a intertextualidade ocorra, é necessário que um texto tenha existência independente do texto com que ele dialoga, ou seja, a intertextualidade tem suas bases na conversa entre os textos que, separadamente, resguardam seus sentidos originais.

Para compreender a intertextualidade, é necessário observar que se instauram dois níveis de leitura no texto, um do texto de base e o outro com o qual ele conversa, podendo ser esta relação polêmica ou consensual, a partir da utilização de variados recursos de inserção do outro no texto, como a alusão, citação ou estilização (Fiorin, 2003). Ou seja, a proposição do diálogo com outros textos deve ter sempre como objetivo a ressignificação do texto primeiro, não se tratando de mera reprodução do sentido do texto original. Dominar argumentativamente, portanto, as estratégias intertextuais demanda, de um lado, o conhecimento do texto original, os sentidos imbricados no contexto em que foi produzido, e, de outro, estabelecer uma conexão coerente entre o próprio texto, de maneira que este diálogo contribua para o convencimento do outro.

No que diz respeito aos textos predominantemente argumentativos, no caso as produções textuais dos alunos, é possível afirmar que o narrador controla as projeções instauradas no texto, tendo em vista o objetivo final da argumentação: fazer o enunciatário crer no ponto de vista defendido no discurso. O autor pode instaurar uma voz com a qual não concorda para depois apresentar outros argumentos contrários que fortaleçam seu

ponto de vista, como pode encenar no discurso um consenso ao inserir no texto outras vozes que corroboram a sua perspectiva. Assim, é possível perceber que, dentre os textos que se propõem a defender determinado ponto de vista, ainda que o foco se alterne através da inserção de diferentes actantes, o objetivo é que, na leitura global do texto, seja percebida a voz soberana do narrador, tendo em vista que é o ponto de vista do narrador que deve prevalecer para que a produção de sentido do texto seja coerente com o projeto argumentativo e, conseqüentemente, o texto seja aceito pelo enunciatário.

No entanto, ainda que se indique como fundamental a autoria nos textos dos alunos, a partir da análise do *corpus* é possível perceber que as outras vozes ocupam boa parte das redações, levantando, inclusive um questionamento sobre o volume de citações em um textos de, no máximo, 30 linhas, e o espaço para uma reflexão própria dos educandos. Ainda que haja um consenso de que os procedimentos intertextuais ultrapassam a citação, ou seja, as alusões históricas, estilização também são considerados procedimentos argumentativos intertextuais, é relevante discutir o porquê de a inserção de filósofos, pensadores ou teóricos aparecer como a estratégia mais utilizada nos textos.

O QUE O ENEM CONSIDERA UM BOM TEXTO ARGUMENTATIVO?

Produzir um texto que seja adequado à interação, ou seja, que leve em conta fatores tais como o gênero e a tipologia textual, tem se mostrado uma atividade pedregosa, na medida em que as exigências em torno do exercício de produção de texto se complexificam e o ensino de texto se mantém pouco sistematizado, pois muitos professores não sabem quais estratégias identificar no texto (ANTUNES, 2010). Em decorrência disso, os alunos não se apropriam dos mecanismos linguísticos necessários à elaboração de um texto, ou quando o fazem, o conteúdo é descontextualizado e, por isso, muitos não sabem aplicar as estratégias nos contextos adequados, de modo que corroborem para o projeto de dizer do enunciador, que se efetiva por meio do texto.

Por isso, decidimos evidenciar com base no ENEM algumas estratégias argumentativas indispensáveis à produção de um texto eficaz, ou seja, que diga aquilo que o enunciador pretende, fazendo uso das estratégias adequadas, a fim de atingir os objetivos desejados. Contudo, salientamos que o que será dito vale para todo texto dissertativo-argumentativo e não apenas para a redação do ENEM.

Em nível microtextual, destacamos duas estratégias: a articulação textual e a intertextualidade, uma vez que segundo Antunes (2010), tais estratégias são indispensáveis à construção do texto. No caso dos textos argumentativos, a presença de marcas de coesão e de intertextualidade na superfície do texto é ainda mais necessária, pois confere ao texto maior clareza, organização e argumentatividade. Nas palavras de Koch e Elias (2016, p. 121), a articulação textual contribui “para que o texto seja compreendido como uma unidade de sentido”. Nesse caso, a coesão está também a serviço da coerência.

No ENEM, conforme consta no Manual do aluno de 2018, espera-se que o candidato articule bem as partes do texto, o que inclui as palavras, as orações, os períodos e os parágrafos. Dito de outro modo, espera-se do aluno que ele recorra tanto aos articuladores intra-parágrafos - que relacionam os parágrafos e períodos, quanto aos articuladores inter-parágrafos - que indica os encadeamentos entre orações (KOCH e ELIAS, 2016). Para isso, é indispensável que o aluno conheça bem os articuladores textuais, pois frases soltas, isto é, desarticuladas por conta da ausência de mecanismos coesivos, bem como o uso inadequado dos articuladores, constituem um defeito grave na redação do ENEM, bem como nos textos em geral.

A título de exemplificação, inserimos abaixo as considerações feitas pela banca examinadora a respeito da coesão textual.

Tabela 2: pontuação referente à coesão textual no ENEM

PONTUAÇÃO	CRITÉRIOS
200	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos.
160	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
120	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
80	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
40	Articula as partes do texto de forma precária.
0	Não articula as informações.

(Tabela retirada do guia do estudante 2018).

Além da coesão, espera-se que o candidato recorra, ainda, à intertextualidade explícita, isto é, façam referência a outros textos por meio de citações direta ou indireta, respeitando as especificidades de cada uma, de alusões, dentre outros. Em outros termos, acreditamos que, por meio dessas estratégias, o candidato confere ao texto maior grau de argumentatividade, uma vez que recorre à palavra do outro, no geral, para conferir autoridade sobre o que fala e, assim, sustentar sua tese. Além disso, é possível verificar por meio da intertextualidade o conhecimento que o candidato tem acerca de um determinado tema, como se apropria de uma outra voz e de que maneira insere essa voz coerentemente ao seu texto.

Em virtude dos motivos listados, o ENEM considera que a tese de um bom texto dissertativo-argumentativo deve estar fundamentada em um intertexto, que seja produtivo para o tema, de maneira que sirva para atribuir ao texto em produção mais credibilidade. Para tanto, a intertextualidade não deve estar solta no texto, o que significa dizer que o candidato precisa articular o intertexto a um conteúdo linguístico correspondente. Em outras palavras, as estratégias de intertextualidade não podem aparecer sozinhas num parágrafo sem que o candidato exponha seu ponto de vista, tampouco o candidato pode assumir integralmente o ponto de vista do texto citado, visto que a intertextualidade é pontual. Tais informações podem ser conferidas a seguir, em informações retiradas do *Guia do estudante*.

Tabela 3: Intertextualidade na redação do ENEM

INTERTEXTUALIDADE
[Espera-se que o candidato] utilize informações de várias áreas do conhecimento, demonstrando que você está atualizado em relação ao que acontece no mundo. Essas informações devem ser usadas de modo produtivo no seu texto, evidenciando que elas servem a um propósito muito bem definido: ajudá-lo a validar seu ponto de vista. Isso significa que essas informações devem estar articuladas à discussão desenvolvida em sua redação. Informações soltas no texto, por mais variadas e interessantes, perdem sua relevância quando não associadas à defesa do ponto de vista desenvolvido em seu texto.

(Tabela retirada do guia do estudante 2018).

Assim, no ENEM, para alcançar o total de pontos assegurados para esta competência, é necessário que o candidato utilize informações de outras áreas, como a

história, a filosofia, a sociologia, a literatura, entre outras, como tem ocorrido, principalmente, durante as citações de pessoas especializadas no assunto e alusões históricas. No entanto, cabe destacar que a intertextualidade não se resume à citação e à alusão. Pelo contrário, o candidato também pode recorrer a exemplos de casos que ocorreram ou ocorrem no cotidiano, a dados estatísticos, mencionando sempre a fonte, séries de tv, músicas, livros, entre outras estratégias que estão elencadas no quadro abaixo.

Quadro 1: Estratégias argumentativas elencadas pelo modelo de redação do ENEM

II – Utilizar estratégias argumentativas para expor o problema discutido no texto e detalhar os argumentos utilizados, como:

- Exemplos;
- Dados estatísticos;
- Pesquisas;
- Fatos comprováveis;
- Citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto;
- Pequenas narrativas ilustrativas;
- Alusões históricas; e
- Comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos.

(Quadro 1 retirado do guia do estudante de 2018).

Contudo, por meio das redações nota 1000, que foram analisadas para este artigo, verificamos que os candidatos veem na citação a principal maneira de assegurar os pontos desta competência, visto que recorrem a esta estratégia a todo momento, utilizando em média 3 citações - uma na introdução, que é um uso quase canônico nos textos analisados, muito embora isso não constitua uma regra, uma vez que o candidato pode não usar nenhum recurso intertextual na introdução, e usar em algum outro parágrafo; e as outras duas, uma em cada parágrafo de desenvolvimento.

Acredita-se que isso não seja necessário, uma vez que em nossa análise, encontramos uma redação nota 1000 na qual não havia nenhuma citação. No lugar dessa estratégia, havia outras marcas de intertextualidade como o uso de exemplo e a comparação entre épocas e lugares distintos. No entanto, ao mesmo tempo em que o próprio exame prevê outras estratégias intertextuais além da citação, a quantidade de textos que utilizam a projeção de outras vozes por meio da citação e que foram avaliados com a nota máxima aponta para uma avaliação positiva deste tipo de estratégia, o que leva os alunos, de alguma maneira, a focalizarem sua atenção neste recurso, em detrimento dos demais, como será possível perceber nas análises dos textos nota 1000, mais adiante.

A REDAÇÃO EM ANÁLISE: O TEXTO NOTA 1.000

A fim de exemplificar como os alunos se apropriam dos recursos argumentativos em foco neste estudo, selecionamos uma das redações do *corpus* para análise. O tema da redação do ENEM 2018 abordou a “manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”.

Iniciamos a análise destacando alguns dos articuladores textuais utilizados ao longo do texto, apontando seu valor lógico-semântico e também sua eficácia argumentativa. Em seguida, discorreremos sobre o modo como a intertextualidade está presente na redação e como contribui para o projeto de dizer do enunciador.

No texto 1 em análise, nota-se que o autor inicia seu texto por meio de uma alusão ao livro *Admirável Mundo novo* com o intuito de relacionar a temática do livro ao tema do ENEM e, desse modo, apresentar sua tese, como podemos ver abaixo:

(1) No livro *Admirável Mundo Novo* do escritor inglês Aldous Huxley é retratada uma realidade distópica na qual o corpo social padroniza-se pelo controle de informações e traços comportamentais. Tal obra fictícia, em primeira análise, diverge substancialmente da realidade contemporânea, uma vez que valores democráticos imperam. No entanto, com o influente papel atribuído à internet, configurou-se uma liberdade paradoxal tangente à regulamentação de dados. Assim, faz-se profícuo observar a parcialidade informacional e o consumo exacerbado como pilares fundamentais da problemática.

(Retirado de Cartilha Redação Mil, www.g1.com.br, acesso julho de 2019).

De acordo com Koch e Elias (2016, p.151), a forma “no entanto” pode ser classificada como um “articulador textual discursivo-argumentativo”, uma vez que esse tipo de articulador determina uma relação entre enunciados distintos, podendo ocorrer até em períodos distintos, como é o caso da forma sublinhada.

O uso de “no entanto” vai orientar o leitor a concluir que o livro pode ser entendido como uma representação do problema apresentado pelo tema do ENEM, ainda que seja uma referência ficcional. Nesse sentido, o conectivo que se segue – “assim” – é responsável por ligar o conteúdo de duas orações e também por apresentar os argumentos que o autor utilizará para construir seu texto.

A redação também apresenta articuladores inter-parágrafos que contribuem para sua organização, como “em primeiro plano”, por exemplo. Por sua natureza metalinguística, tal expressão auxilia na dimensão macroestrutural do texto, tendo em vista uma organização global da redação; explicitando, assim, sua progressão temática.

Percebe-se, ainda, que os parágrafos de desenvolvimento obedecem a uma estrutura prototípica de um parágrafo considerado padrão: tópico frasal, desenvolvimento desse tópico e conclusão, interligados por articuladores de organização textual, que, em geral, ocupam a posição inicial das frases, como “nesse contexto”, sublinhado abaixo. Essa expressão, como podemos ver no excerto abaixo, cumpre a tarefa de articulação entre as frases, contribuindo para a progressão textual, já que visa à apresentação de uma explicação sobre o modo como os algoritmos podem manipular o comportamento do usuário. Reforçando essa explanação, há também a oração adverbial introduzida pelo “como”, demonstrando como funcionam os mecanismos de busca:

(2) Em primeiro plano, a estruturação do meio cibernético fomenta a conjuntura regida pela denominada pós-verdade, traduzida na sobreposição do conhecimento fundamentado por conotações subjetivas de teor apelativo. Nesse contexto, como os algoritmos das ferramentas de busca fornecem fontes correspondentes às preferências de cada usuário, cria-se uma assimilação unilateral, contendo exclusivamente aquilo que promove segurança emocional ao indivíduo e favorece a reprodução automatizada de pensamentos. Desse modo, com base nas premissas analíticas do escritor francês Guy Debord, pelo fato de o meio digital ser mediatizado por imagens, o sujeito é manipulado de forma alienante, mitigando do seu senso crítico e capacidade de compreender a pluralidade de opiniões.
(Retirado de Cartilha Redação Mil, www.g1.com.br, acesso julho de 2019).

Na conclusão do parágrafo, o articulador “desse modo”, “introduz uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores” (KOCH, 2012, p. 34). Nesse caso, tal expressão ainda direciona para a inserção de um recurso argumentativo: a citação, conforme o modelo de texto preconizado pelo ENEM.

Como consta no guia do estudante, a ligação entre os parágrafos é um item que valoriza a nota na competência 4. A fim de cumprir esse requisito, o segundo parágrafo do desenvolvimento começa com a forma “outrossim”. No entanto, o emprego dessa expressão chama atenção, uma vez que não se trata de uma expressão usual na língua em uso hoje. Isso pode evidenciar que os alunos estão optando por uma memorização de conectivos e expressões, sem preocupação com seu significado, com o objetivo de garantir a variedade de recursos coesivos; obtendo, assim, uma melhor nota nessa competência.

O parágrafo final também segue a mesma estrutura verificada nos parágrafos de desenvolvimento. O conectivo “portanto”, em posição inicial, retoma as consequências negativas relacionadas ao tema. No entanto, o uso do “porém” promove um movimento

argumentativo interessante ao sinalizar que, embora haja impactos negativos, é possível revertê-los. Tem-se aqui mais uma prova do valor discursivo desse articulador, pois ele determina a orientação argumentativa do enunciado que introduz, funcionando, conforme já dito, como um articulador discursivo-argumentativo. Assim, essa oração legítima a apresentação das propostas de solução – requisito obrigatório da redação do ENEM – que serão enunciadas após o articulador “dessa forma”:

(3) Portanto, minimizar os impactos negativos da inserção no ciberespaço não se apresenta como tarefa fácil, porém, tornar-se-á possível por meio de uma abordagem educacional. Dessa forma (...)
(Retirado de Cartilha Redação Mil, www.g1.com.br, acesso julho de 2019).

Vale ressaltar que, nas trinta redações examinadas, essa estrutura de parágrafo padrão foi encontrada, inclusive com recorrência dos mesmos elementos coesivos. Esse resultado sugere duas situações: de um lado, demonstra (e confirma) um modelo de redação valorizado pelo ENEM e; de outro, indica uma preocupação, por parte dos candidatos, de se adequar a esse modelo de texto argumentativo. Em princípio, essa formatação não se torna um problema, desde que não seja o único modelo de texto argumentativo estudado pelos discentes.

No que diz respeito à análise da intertextualidade no texto 1, é possível observar a escolha de um único recurso intertextual a fim de trazer outra voz para o texto. No quadro anteriormente apresentado, das estratégias intertextuais possíveis, o narrador seleciona apenas uma, a citação, para cumprir este requisito de avaliação. Contudo, a escassez de estratégias, não resulta numa voz soberana do narrador no texto, já que há recorrência deste recurso ao longo do texto.

Nota-se uma quantidade grande de citações diferentes. Aparecem referências a outras vozes diferentes da voz do narrador em todos os parágrafos, sem exceção. Cumpre ressaltar que os textos analisados são produzidos tendo em vista um enunciador muito claro, que é o avaliador, alguém que atribuirá uma nota ao texto (e, no caso, mais do que isso, uma aprovação na Universidade). Isso é relevante, uma vez que se parte do postulado de que, a enunciação pressupõe a instauração de um sujeito enunciativo que, conseqüentemente, inscreve no discurso um enunciatário. Nesse contexto, o enunciatário não é somente destinatário da mensagem produzida, mas também contribui para a produção de sentido na medida em que “todo enunciado é construído levando em conta

uma imagem do enunciatório; sem isso, o discurso não teria eficácia, pois não atingiria ou não seria aceito por seu destinatário.” (GOMES, 2008, p. 3).

Dessa maneira, este enunciatório importa à medida que, além de imprescindível nas escolhas do enunciador, atua como elemento fundamentalmente coercitivo, considerando o contexto de produção deste texto específico, a redação de vestibular. As escolhas deverão ser analisadas, portanto, a partir daquilo que, do ponto de vista do enunciador, será bem avaliado, tendo em vista os parâmetros do exame em questão. Ou seja, a opção, no caso do texto analisado, pelas inserções de outras vozes em todos os parágrafos diz respeito a uma expectativa de avaliação positiva no uso deste recurso, considerando não só a eficácia do recurso, mas também a quantidade em que aparece, numa lógica de "quanto mais, melhor".

Sem dúvidas, quando observados os critérios de avaliação do exame, a estratégia é bem sucedida, uma vez que figura entre os pouquíssimos textos com nota máxima no ano de 2018. No entanto, ainda que, nos parâmetros de correção, o exame indique a necessidade de que o participante construa "o seu próprio ponto de vista" (Manual do Estudante, p. 28), é possível discutir a originalidade de um texto em que, dentro de 30 linhas, citam-se diferentes vozes em todos os parágrafos. E são, de fato, muito diferentes entre si, já que o narrador recorre a correntes filosóficas muito diversas e de épocas distantes. Se um professor de filosofia propusesse um artigo em que o aluno discorresse sobre Aldous Huxley, Guy Debord, Byung Chul-Han, Theodor Adorno, de maneira coerente e em, no máximo, 30 linhas, há quem pudesse considerar a atividade impossível.

Todavia, o que ocorre no texto do ENEM é a recorrência a conceitos-chave de determinados autores / correntes filosóficas de modo a (i) relacionar coerentemente o conceito à tese defendida no texto e (ii) cumprir com o requisito do exame de trazer outras vozes que legitimam a construção do ponto de vista. Não há um aprofundamento destes conceitos, o que seria impossível e indesejável dentro dos limites do texto em questão, mas o uso deste tipo de recurso faz com que seja avaliado positivamente. Certamente, entende-se aqui a grandiosidade do exame e a demanda por uma correção em grande escala, no sentido de proporcionar uma avaliação mais justa diante da quantidade de provas corrigidas. No entanto, é sempre importante apontar o quanto avaliações institucionais, como o ENEM, ditam práticas didáticas e transformam-se em modelos em muitas escolas. Reconhece-se a relevância de observar e debater sobre as escolhas

enunciativas que tornam esses textos bem avaliados no exame em questão, mas, de maneira nenhuma, ele deve ser entendido como o único modelo de bons textos.

O QUE PODERÍAMOS LEVAR AO ENSINO?

O texto é o local onde acontecem todos os fenômenos da língua, em que as regularidades de uso da linguagem podem ser apreendidas e estudadas. Dentro dessa perspectiva, investigar as formas de coesão significa investigar também a coerência dos textos. Nesse sentido, passa a ser importante avaliar o modo como usamos o léxico, as categorias gramaticais, as estratégias cognitivas e textuais a que recorreremos para imprimir sentido aos textos que produzimos.

Desse modo, é importante que a prática de leitura e produção de textos na escola leve em consideração o texto como fenômeno linguístico-discursivo e objeto de análise da aula de língua portuguesa. No que se refere à organização textual, é necessário demonstrar como tal organização está relacionada aos recursos da coesão. A continuidade sequencial do texto, que está em correlação com os conceitos e as relações subjacentes, acontece em um aspecto microestrutural, ou local, concernente com o nível pontual das subpartes da sequência; e também em dimensão macroestrutural, ou global, concernente com o texto como um todo, como vimos na redação analisada, por exemplo.

Tais dimensões possibilitam diferentes tipos de articulação, cada um mantendo suas próprias redes de relações, mas que, no final, se devem ajustar de forma a que resulte um todo unificado. Portanto, na escola, a coesão textual precisa ser observada em textos completos, não em frases soltas, com exercícios de trocas de conectivos, por exemplo. Vale ressaltar que não se está dizendo que tais atividades não sejam necessárias, mas que o ensino de coesão textual não deve pautar-se somente em exercícios desse tipo, uma vez que eles não são suficientes para desenvolver as habilidades em leitura e escrita dos alunos. Explorar a função dos articuladores textuais, tendo em vista suas funções micro e macroestruturais, investigar as relações de sentido e a organização que promovem nos diferentes textos constituem uma metodologia profícua de abordagem desse tema na escola. Cabe ressaltar ainda que não se trata de mais conteúdo a ser abordado, de modo isolado. Faz-se necessário que essa prática de análise das formas de coesão esteja inserida na análise de diferentes gêneros textuais bem como nos tópicos gramaticais do programa curricular de língua portuguesa. Assim, ao trabalhar um conteúdo programático como a

coordenação e subordinação de orações ou determinadas classes gramaticais, como por exemplo, o advérbio, a preposição e a conjunção. Acreditamos, portanto, que a coesão textual possa ser abordada, sem se restringir somente ao tópico “redação do ENEM”.

No que diz respeito ao ensino de intertextualidade, é importante observar a variedade dos recursos e como podem ser produtivos e eficazes em produção de textos argumentativos. As estratégias intertextuais contribuem para legitimar o dizer do narrador, conectá-lo a uma realidade possível, factível (por meio dos exemplos), ampliar a discussão para outros contextos e, sobretudo, fortalecem a crença no discurso, objetivo da argumentação.

Fora dos limites do ENEM, é interessante observar como a incorporação da outra voz no texto deve estar a serviço de um projeto de texto que faça prevalecer a voz soberana do narrador, quando se buscam originalidade e criatividade, em que medida esta presença pode ser mais ou menos exigida a depender das circunstâncias do gênero em questão. Em uma resenha, o diálogo com outro texto é imprescindível, enquanto em um artigo de opinião a inserção da voz de outrem tem outros objetivos, como fortalecer o ponto de vista do narrador. Ou seja, além de observar a forma como se constrói este diálogo entre textos, é fundamental refletir sobre os efeitos de sentido gerados, fazendo com que estas escolhas sejam mais conscientes e controladas, considerando os variados objetivos comunicativos em jogo, não só o vestibular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a exposição feita neste trabalho acerca da produtividade da sequenciação e da projeção de vozes na elaboração de redação do ENEM, constatamos que as estratégias referidas do modo como são utilizadas não estão a serviço do projeto de dizer do candidato. Não que de algum modo elas não contribuam para essa função, mas verificamos que a interação não é o principal objetivo do aluno que elabora a redação do ENEM, visto que todas seguem um padrão, sem qualquer respaldo em teorias do texto e do discurso. Em outras palavras, segue-se um modelo rígido de texto cujo único objetivo é ser avaliado, sem que se considere o fato de que o texto é moldado e construído unicamente na e pela interação.

Corroboram esta análise o exame quantitativo que realizamos de 30 redações nota 1000 do ENEM, nas quais identificamos a forte recorrência dos articuladores textuais.

Até aí nenhuma novidade, uma vez que a articulação textual explícita é indispensável na elaboração do texto dissertativo-argumentativo. O surpreendente é a frequência em que os mesmos articuladores aparecem exercendo a mesma função. Nas 30 redações, dois dos articuladores que mais ocorrem abrindo parágrafo de desenvolvimento são “ademais”, com 9 ocorrências, e “outrossim”, com 6 ocorrências. Além disso, 21 redações iniciam o parágrafo de conclusão com “portanto”, que ou aparece sozinho, ou em estruturas do tipo “é possível defender, portanto...” e “fica claro, portanto..., por exemplo”.

Já em relação às marcas de intertextualidade, contabilizamos nas redações analisadas, aproximadamente, 81 registros. Cada texto, traz em média 3 marcas de intertextualidade - uma na introdução e as outras duas em cada um dos parágrafos de desenvolvimento, o que mostra como estes recursos aparecem reiteradamente nos textos dos alunos. Os dados criam um alerta sobre como o professor deve estar atento a esse uso, apropriando-se produtivamente desta estratégia em sala que, longe de um número, deve ser uma ferramenta no contexto da argumentação.

Assim, com base nos dados recolhidos, defendemos que o ensino de produção de texto não deve se pautar apenas em nomenclaturas tal como ocorre, por diversas vezes no ensino de gramática, como se isso bastasse para o desenvolvimento das habilidades em escrita do discente. Neste trabalho, defendemos que as aulas de produção textual fazem parte da tarefa diária do professor, que, com respaldo em uma metodologia e aparato teórico consistentes, mostre de que forma os recursos usados na elaboração de um texto estão a serviço da atividade comunicativa.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Abr. 2016b. Disponível em: <Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> >. Acesso em: 10 07. 2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). **A Redação no ENEM 2018**. Guia do Participante. Brasília-DF, 2018. 45p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/guia >. Acesso em: 01.07.2019.

FELPI, L. **Cartilha redação mil**. Disponível em <http://estaticog1.globo.com/2019/03/27/CartilhaRedacaoMilLucasFelpi.pdf>

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo.** São Paulo: Ática, 2003.

GOMES, R. S. **Semântica e texto: polifonia e produção de sentido nas atividades de leitura.** In: anais da ii semana de língua portuguesa. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar.** São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

ANEXO

Texto 1

No livro Admirável Mundo Novo do escritor inglês Aldous Huxley é retratada uma realidade distópica na qual o corpo social padroniza-se pelo controle de informações e traços comportamentais. Tal obra fictícia, em primeira análise, diverge substancialmente da realidade contemporânea, uma vez que valores democráticos imperam. No entanto, com o influente papel atribuído à internet, configurou-se uma liberdade paradoxal tangente à regulamentação de dados. Assim, faz-se profícuo observar a parcialidade informacional e o consumo exacerbado como pilares fundamentais da problemática.

Em primeiro plano, a estruturação do meio cibernético fomenta a conjuntura regida pela denominada pós-verdade, traduzida na sobreposição do conhecimento fundamentado por conotações subjetivas de teor apelativo. Nesse contexto, como os algoritmos das ferramentas de busca fornecem fontes correspondentes às preferências de cada usuário, cria-se uma assimilação unilateral, contendo exclusivamente aquilo que promove segurança emocional ao indivíduo e favorece a reprodução automatizada de pensamentos. Desse modo, com base nas premissas analíticas do escritor francês Guy Debord, pelo fato de o meio digital ser mediatizado por imagens, o sujeito é manipulado de forma alienante, mitigando do seu senso crítico e capacidade de compreender a pluralidade de opiniões.

Outrossim, a detenção de dados utilizada para a seleção de anúncios fomenta o fenômeno do consumismo. Sob esse viés, posto que a sociedade vigente é movida pelo desempenho laboral e pela autoexploração, como preconizou o filósofo sul-coreano Byung Chul-Han, o consumo apresenta-se como forma de aliviar as inquietações resultantes desse quadro e alternativa para uma felicidade imediata. Então, na medida em que os artigos publicitários exibidos na internet são direcionados individualmente, o estímulo à compra denota-se ainda mais magnificado, funcionando como fator adicional à busca por alívio paralelamente à construção de hábitos desequilibrados e prejudiciais.

Portanto, minimizar os impactos negativos da inserção no ciberespaço não se apresenta como tarefa fácil, porém, tornar-se-á possível por meio de uma abordagem educacional. Dessa forma, o Ministério da Educação deve elaborar um projeto de educação digital tendo com perspectiva basilar o ensino emancipatório postulado pelo

filósofo alemão Theodor Adorno. Essa ação pode ser constituída por frequentes debates incluindo problematizações e a criação de reformulações conscientes relacionadas aos perigos delimitados pela manipulação do comportamento online nos ensinos Fundamental II e Médio das escolas públicas e particulares. Tal medida deve incluir a mediação de professores de Sociologia e Filosofia, além de especialistas em Cultura Digital, com o objetivo de modular nos alunos autonomia e criticidade no uso internet. Enfim, será possível a construção de uma juventude responsável e dificilmente manipulada, sem nenhuma semelhança a obra de Aldous Huxley.

(Retirado de Cartilha Redação Mil, www.g1.com.br, acesso julho de 2019)

O ETHOS DO ACADÊMICO-PROFESSOR

Maria Ieda Almeida Muniz

Pós-doutora, professora de Linguística da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Pato Branco, Paraná, Brasil.

Marcia Andrea Santos

Doutora, professora de Linguística da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Pato Branco, Paraná, Brasil.

RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar como se constitui o ethos do acadêmico-professor em entrevistas de autoconfrontação. Para isso, valemo-nos de um referencial teórico-metodológico baseado em Maingueneau (2002;2005;2006) e Clot *et al.* (2001). A análise do *ethos* e da cenografia ajudou-nos a compor o corpo do discurso argumentativo do acadêmico-professor e permitiu-nos compreender como é possível a apreensão de um *ethos* discursivo que difere do enunciador empírico.

PALAVRAS-CHAVE: Autoconfrontação. discurso. Cenografia.

ABSTRACT: This study aims to analyze how the academic professor's ethos is constituted in self-confrontation interviews. For this, we use a theoretical-methodological framework based on Maingueneau (2002; 2005; 2006) and Clot *et al.* (2001). The analysis of ethos and scenography helped us to compose the body of the academic professor's argumentative discourse and allowed us to understand how it is possible to apprehend a discursive ethos that differs from the empirical enunciator.

KEYWORDS: Self-confrontation. Speech. Scenography.

INTRODUÇÃO

Sabemos que é de fundamental importância compreender o fenômeno discursivo tendo como base a semântica global. Em vista disso, devemos levar em consideração como se constrói a cenografia discursiva. Nesse caminho, temos como ponto de partida algumas cenas empíricas que se constituem em entrevistas em autoconfrontação simples e cruzada. Contudo, acreditamos que no discurso constituído na cena empírica, mesmo que seja regulamentado por leis que lhe impõem um caráter rígido e objetivo existe a possibilidade de um rompimento com a rigidez, imposto pela lei, para se constituir uma outra cena discursiva. Para isso, refletimos como são constituídos os sentidos do discurso que ali são veiculados, uma vez que acreditamos que os

signos não se apresentam inertes num discurso, mas deixam um rastro onde são proferidos, de modo que os coenunciadores possam interagir ou não com os enunciados.

Os dados aqui estudados integram um *corpus* que recebeu financiamento do CNPq e da Fundação Araucária e foram constituídos a partir de seis aulas ministradas por acadêmicos-professores na fase de estágio supervisionado, seis autoconfrontações simples e três autoconfrontações cruzadas. Tais dados foram coletados em escolas públicas do estado de Minas Gerais e do estado do Paraná em turmas de trinta e seis alunos em média. Como se tratava de estágio supervisionado, fase em que o acadêmico-professor coloca em prática o que aprendeu na teoria, as aulas foram acompanhadas por um professor orientador do estágio e pelo professor regente da turma.

Para a coleta de dados, ancoramo-nos, seguindo de perto Clot *et al* (2001), no dispositivo autoconfrontativo como um recurso metodológico por meio do qual o pesquisador instiga o trabalhador a discorrer sobre o seu trabalho, mais especificamente, no método da autoconfrontação simples e cruzada.

Esse método, desenvolvido em conjunto por Faïta (1997), objetiva expressar nas palavras aquilo que fazia parte do campo da ação no desempenho da atividade no trabalho (Harrison & Souza-e-Silva, 2009, p. 126). Posteriormente, esse método ganhou um novo matiz, pois, na Clínica da Atividade, em Paris, um grupo de pesquisa, coordenado por Clot (psicólogo do trabalho), deu ênfase aos trabalhos que utilizam a *autoconfrontação*, o que constitui um dos principais recursos mediadores entre homem e o trabalho, cuja atividade real se preocupa com o bem-estar do trabalhador e sua atividade laboral.

Como houve observação e gravação em vídeo do trabalho em situação, para realização desse método, contamos com o auxílio de acadêmicos dos sétimo e oitavo períodos do curso de Licenciatura em Letras que se dispuseram a serem filmados e entrevistados.

Com o consentimento do acadêmico-professor, as aulas foram gravadas e, posteriormente, passaram pelas seções de *autoconfrontação simples* e *autoconfrontação cruzada* para, na sequência, serem transcritas, conforme as regras do projeto NURC. Há de se destacar que os recortes do trabalho gravados são os mais relevantes instrumentos norteadores desse método, uma vez que, por meio deles, analisam-se os feitos do protagonista em seu espaço de trabalho.

Na *autoconfrontação simples*, há apenas a presença do pesquisador com o protagonista do trabalho em confronto com suas imagens. Na *autoconfrontação cruzada*, existe a presença do pesquisador e dois trabalhadores que desempenham uma mesma atividade. Há de se levar em consideração que este é um recurso que nos conduz a procurar refletir sobre a atividade real.

AS CENAS DA ENUNCIÇÃO

A cena da enunciação, para Maingueneau (1998;2000), poderá ser vislumbrada dependendo do ponto de vista que se assume, a qual poderá ser englobante, genérica e cenográfica.

A cena englobante corresponde ao tipo de discurso (religioso, político, publicitário etc). Trata-se de apreender a cena englobante, na qual é preciso que nos situemos para interpretá-lo, isto é, em nome de quê o discurso interpela o coenunciador e a partir de que finalidade ele foi organizado.

No presente estudo, podemos observar que existe uma cena englobante constituída pelo discurso pedagógico. Na sala de aula, pressupõe-se que todos os participantes – professores, acadêmicos-professores e alunos – conheçam o contrato que rege esse discurso. A noção de contrato pressupõe indivíduos pertencentes a um corpo de práticas sociais susceptíveis de chegar a um acordo sobre as representações concernentes a essas práticas sociais.

A cena genérica define o papel do discurso, como ele se apresenta para o coenunciador e como a cena englobante caracteriza o quadro cênico do discurso, isto é, o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido. Trata-se do gênero discursivo mobilizado para produzir a enunciação. No caso dos nossos protagonistas, trata-se do discurso argumentativo sobre o gênero da atividade. Maingueneau (2006, p. 148) propõe uma distinção básica em dois regimes genéricos: os gêneros conversacionais e os instituídos. Os conversacionais se organizam por uma caracterização imprecisa. Em contrapartida, os instituídos podem ser classificados por vários graus de variabilidade. Em primeiro grau, estão aqueles que correspondem a pouca ou mesmo à ausência de variação; em segundo, aqueles nos quais é possível produzir enunciados singulares, mas obedecendo a roteiros rígidos; os gêneros de terceiro grau possibilitam o apelo a cenografias originais; já os de quarto são aqueles que exigem a invenção de cenários. E, finalmente, no quinto grau, situam-se os gêneros que “não possuem um formato pré-estabelecido, mas zonas genéricas sub-determinadas nas quais uma

única pessoa, um autor com uma experiência individual, auto-categoriza sua própria produção verbal” (MAINGUENEAU, 2006, p. 151). No caso dos nossos protagonistas do discurso, o seu gênero pode ser visto como parte de um gênero instituído na fronteira do quarto e quinto graus, tendo em vista que os prescritos que regem a atividade do acadêmico-professor regulamentam sua atividade de trabalho, contudo, não traça roteiros rígidos para a construção discursiva.

A LDB, os PCN, as DCE, os PPP e as sequências didáticas dispõem sobre tempo de duração de uma aula e sobre os conteúdos que serão ministrados. Entretanto, não regulamentam sobre um roteiro, uma estrutura ou uma determinada organização que devem ser seguidos no momento da construção discursiva. Cabe a cada protagonista produzir um discurso argumentativo que esteja vinculado ao seu papel social, obedecendo à ordem de produção discursiva (quem fala primeiro, quem fala em seguida). Diante do que é regulamentado pelos prescritos, podemos conceber que o gênero discursivo argumentativo do acadêmico-professor pode ser classificado como um gênero instituído, cuja fronteira é estabelecida entre o quarto e o quinto graus, pois, apesar de seguir um pré-estabelecido, existe a possibilidade de criação de uma cenografia discursiva condizente com sua atividade de trabalho, ou seja, ele não deve esquecer do antes, do durante e do depois. O antes está relacionado ao pré-discursivo, o durante relaciona-se àquilo que é possível discursivamente ser produzido, levando em consideração o pré-discursivo, e o depois, àquilo que é o real de sua atividade, o que foi produzido discursivamente nas possibilidades das condições sócio-históricas.

Partindo do pressuposto de que é possível a constituição de uma cenografia discursiva para análise discursiva argumentativa dos nossos protagonistas, faz-se necessário entender, além da cena englobante e da cena genérica, a cenografia discursiva, tendo em vista que, com esse quadro, o coenunciador se confronta. A cenografia pode ser entendida como um processo de enlaçamento paradoxal que é, ao mesmo tempo, a fonte do discurso e o que ele engendra.

A cenografia não é simplesmente um quadro, um cenário como se o discurso aparecesse inesperadamente dele: é a enunciação que, ao se desenvolver, esforça-se para constituir progressivamente o seu próprio dispositivo de fala. Vista dessa forma, a cenografia é o próprio ato de enunciação, é o colocar em prática o discurso.

A cena empírica constituída em nosso estudo é composta pelo acadêmico-professor que nesta cena ao se constituir não sabe ainda se o seu papel social é o de professor ou se é de aluno de estágio supervisionado. Temos ainda o aluno que é coenunciador do discurso proferido pelo

acadêmico professor. Esse aluno sabe que o acadêmico-professor não é professor regente da classe. Ele é apenas um aprendiz de professor.

Como se pode observar, o espaço e o tempo em que se constitui o discurso do acadêmico-professor estão completamente imbricados com sua atividade de trabalho. Com método da autoconfrontação, pudemos observar como é válido e importante entender e trabalhar com o conceito de exotopia que pode ser entendido como um posicionamento exterior que revela um desdobramento de olhares. Esse lugar exterior permite que o sujeito veja algo de si próprio que, em outras situações, jamais poderia ver.

Quando as atividades de trabalho se iniciam em sala de aula, uma cenografia discursiva se constitui afastando-se da cena empírica. Todos se transformam em personagens de uma cena real, cada qual com suas implicações e seus papéis sociais pré-estabelecidos. Cada um sente o impacto daquela cena de maneira peculiar. O acadêmico-professor se coloca à frente dos alunos, profere o seu discurso como o detentor do poder de saber. Os alunos em suas carteiras escutam o que o acadêmico-professor fala, na maioria das vezes, sem emitir um juízo de valor.

É diante dos alunos que o acadêmico-professor deve se constituir em uma cenografia discursiva que atenda às expectativas de todos os presentes. Para o seu posicionamento, todos os acontecimentos são importantes. O conjunto de alunos, a classe, é de suma importância, uma vez que toda a sua investida deve levar em conta esse grupo de pessoas que está ali reunido para dar validação ao ato de ser professor.

A cenografia discursiva, que leva em conta as condições sócio-históricas de produção discursiva, muitas vezes, é vislumbrada antes que o acadêmico-professor construa seu discurso pedagógico. Para tanto, ele deve estar atento à representação de lugares determinados na estrutura dessa formação social, lugares esses marcados por propriedades diferenciais que, no discurso, acham-se representadas por uma série de formações imaginárias, designando o lugar que enunciador e coenunciador atribuem a si mesmo e ao outro, bem como a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Dessa forma, em todo processo discursivo, o enunciador pode antecipar as representações do coenunciador e, de acordo com sua antevisão do imaginário do outro, fundar as estratégias ou procedimentos de construção do seu discurso.

Trabalhando com os conceitos de *exotopia* e *cronotopos*¹ utilizado por Bakhtin na análise literária e aqui transportados para o palco real da vida, podemos perceber como é importante o encontro do nosso protagonista do trabalho com o seu duplo, como ele se analisa diante do vídeo, como é importante a sua percepção dos conflitos vivenciados em sua atividade de trabalho, em contraposição com o coletivo empírico que constitui a sala de aula. Assumir o papel social, real e concreto na vida de cada um e, principalmente, como representante de um professor que se apresenta para a sociedade como aquele que detém o poder de ensinar é complexo, mas constrói, na maioria das vezes, um saber baseado na “compreensão responsiva ativa”, como nos ensina Bakhtin. Para corroborar a nossa crença, Amorim (201, p. 223) ressalta que “o encontro com o outro, em seus obstáculos e possibilidades, constitui um dos eixos da produção do saber”.

ETHOS E ARGUMENTAÇÃO

A teoria retórica argumentativa distingue, tradicionalmente, três tipos de argumentos: éticos, patéticos e lógicos. Os argumentos éticos ligados à pessoa do locutor (sua autoridade, seu *ethos*), assim como os argumentos patéticos, de ordem emocional (*pathos*), não são obrigatoriamente expressos por um enunciado. Para inspirar confiança ou comoção, a melhor estratégia não é, necessariamente, dizer-se digno de confiança ou comovido; é preferível agir nos registros semióticos não verbais. Somente o argumento dito lógico é proposicional: é um enunciado (ou fragmento de um discurso) verossímil que exprime uma razão, a qual dá autoridade a uma proposição controversa, com estatuto de conclusão.

O *ethos* retórico foi retomado e elaborado nos trabalhos de Maingueneau (1984,1991,1993). O enunciador deve legitimar o seu dizer. Em seu discurso, ele se atribui uma posição institucional e marca sua relação a um saber. No entanto, ele não se manifesta somente como um papel e um estatuto, ele se deixa apreender também como uma voz e um corpo. O *ethos* se traduz também no tom, que se relaciona tanto ao escrito quanto ao falado, e que se apoia em uma “dupla figura do enunciador, aquela de um caráter e de uma corporalidade”. O

¹ [...] o conceito de *cronotopos* [...] é uma outra criação de Bakhtin no domínio da análise literária. Do mesmo modo que polifonia é uma metáfora emprestada da música, o *cronotopos* é emprestado da matemática e das teorias da relatividade de Einstein. Traduzido literalmente, ele é o *continuum* espaço-tempo tal como o tempo é considerado a quarta dimensão do espaço. A correlação essencial das relações espaço-temporais num todo inteligível e concreto. O *cronotopos* é a materialização do tempo no espaço: há um lugar em que a história se desenrola, onde o tempo passa, se vive e se mede em função das características desse lugar. Como categoria literária, está relacionado com a forma e com o conteúdo, o que quer dizer que ele concerne não somente ao acontecimento narrado na obra, mas também ao acontecimento da narração (AMORIM, 2001, p. 222-223)

ethos assim definido se desenvolve, em Maingueneau, em relação à noção de cena de enunciação. Cada gênero de discurso comporta uma distribuição pré-estabelecida de papéis, entretanto, escolher mais ou menos livremente sua “cenografia” ou cenário familiar que dita sua postura. A imagem discursiva de si é, assim, ancorada em estereótipos – um arsenal de representações coletivas que determinam, parcialmente, a apresentação de si e sua eficácia em determinada cultura.

O *ethos* discursivo mantém relação estreita com a imagem prévia que auditório pode ter do orador ou, pelo menos, com a ideia que este faz do modo como seus coenunciadores o percebem. A representação da pessoa do enunciador anterior a sua tomada de turno – às vezes denominada *ethos* prévio ou pré-discursivo – está frequentemente no fundamento da imagem que ele constrói em seu discurso: com efeito, ele tenta consolidá-la, retificá-la, retrabalhá-la ou acentuá-la. Essa noção, que permanece problemática, dado que é extra-discursiva, é, entretanto, adotada, com diversas precauções, por mais de um analista (ADAM, 2004; AMOSSY, 1999,2000).

A AUTORIDADE EM RETÓRICA: O DISCURSO DO ACADÊMICO-PROFESSOR

Dentro dessa perspectiva, abordamos a construção do discurso de autoridade do acadêmico-professor que determina a eficácia de seu discurso. Mais precisamente, é necessário que o auditório legitime a autoridade desse orador para que seu discurso seja eficaz e produza persuasão.

Admitamos que a autoridade retórica funcione segundo dois critérios, todos condicionados pelo uso das convenções: sua legitimidade e seu carisma.

O auditório tem a capacidade de reconhecer o orador como autorizado a utilizar a palavra em uma situação dada seja em função do seu papel social ou institucional, seja em função de sua experiência ou competência.

Em relação ao carisma, o auditório tem a capacidade de interpretar o carisma e o talento persuasivo do orador.

A construção do *ethos* se dá, de um lado, graça à legitimidade e, de outro, graças ao carisma do orador. Assim, em retórica, pode-se compreender a construção do *ethos* do orador graças ao duplo critério de sua legitimidade institucional e de seu carisma.

Alguns pesquisadores acreditam que a ideia da eficácia e da persuasão em retórica se apresenta em analogia com o discurso mágico que, interpretado como a capacidade de utilizar

representações, perdeu seu estatuto epistemológico e político, mas cuja eficácia psicológica permanece. Essa função cognitiva que está no centro da persuasão consiste em tornar evidentes as coisas que não são. Nesse sentido, pode-se dizer que a eficácia persuasiva funciona em um modo analógico à eficácia à eficácia mágica.

Contudo, a persuasão dentro da sala de aula se faz de maneira diferente. Vejamos a seguir como se constrói o *ethos* do acadêmico-professor em sua atividade de trabalho.

A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* DO ACADÊMICO-PROFESSOR

O acadêmico-professor, com o intuito de desenvolver o seu discurso, observa o que é discursivo e o que é extra-discursivo. O seu discurso pode ser legitimado ou não pelo auditório, tendo em vista que o pré-discursivo pode contribuir para essa legitimação. Dentro dessa perspectiva retórica, o acadêmico-professor procura construir um discurso eficaz e, para tal, ele deve se preocupar em agir sobre os estados mentais de seu auditório.

O discurso social eficaz pode se apresentar de três maneiras: a eficácia mágica, ritual e persuasiva. Cada modo de eficácia do discurso utiliza uma concepção da linguagem e condiciona o que torna a palavra eficaz. O discurso mágico pretende agir diretamente sobre o mundo. Já o discurso ritual torna a ação possível para uma arquitetura rigorosa e repetitiva de fórmulas ou de sintagmas. Logo, a eficácia do discurso persuasivo se funda sobre uma concepção convencional da linguagem. Tal concepção que se constrói dentro do discurso retórico utiliza conjuntamente a crítica e a persuasão, conforme postula Danblon (2006).

Sabe-se que a retórica nasceu de uma reflexão sobre a natureza convencional da linguagem humana e criou um estatuto simbólico das representações, sendo atravessada pela ideia de convenção. A consciência da dimensão convencional da linguagem e das instituições é uma condição necessária à crítica que está no centro da atividade retórica. A atividade crítica supõe que um princípio seja discutível, ou seja, ele pode ser justificado e modificado porque ele nunca é o resultado de um consenso sobre o qual a sociedade está em acordo em um momento preciso. A utilização consciente de convenções é, assim, incompatível com uma concepção mágica da linguagem, na qual o discurso está como ação que intervém diretamente em um mundo, cujas instituições são vividas como naturais. Entretanto, isso não quer dizer que

a ligação mágica com o mundo desapareceu com a ciência da convenção. Significa, apenas, que ela mudou de quadro institucional e está sempre presente na retórica.

Assim, podemos ver o quadro geral da retórica como um sistema de convenções que, graças aos debates, conduz a decisões.

A tripartição aristotélica do *ethos*, do *pathos* e do *logos* pode ser descrita como uma tripla convenção: o *logos*, o discurso, é uma construção do espírito humano que inventa argumentos para apresentar uma realidade. O *pathos*, graças ao qual pode se produzir a persuasão, é responsável por um conjunto de figuras que a produzem. Enfim, o *ethos* tem também uma dimensão convencional que está ligada à natureza da representação que um auditório constrói de um orador. Quem tem o direito de usar a palavra e em quais circunstâncias?

A dimensão estritamente convencional da autoridade de um orador deve levar em conta seu status, sua função, sua experiência etc., mas há também a dimensão da persuasão: seu carisma, a adaptação de seu propósito ao auditório, seu *ethos* prévio (AMOSSY, 1999), ou seja, a representação que o auditório constrói de sua personalidade antes que ele construa seu discurso.

Maingueneau (2002a) apresenta a importância do conhecimento do *ethos* pré-dicursivo:

O ethos está crucialmente ligado ao ato de enunciação, mas não se pode ignorar que o público constrói também representações do ethos do enunciador antes mesmo que ele fale. É necessário estabelecer uma distinção entre ethos discursivo e ethos pré-discursivo (MAINGUENEAU, 2002a, p. 58).

O protagonista do discurso, em nosso estudo, ocupa o papel social de professor. Em nossa sociedade o professor tem sofrido oscilações sobre a importância do papel social ocupado por ele. Muitas vezes é visto com respeito e algumas vezes não. Contudo, o papel social do acadêmico-professor gera uma grande polêmica, pois ainda não é constituído como professor regente da classe. Ele está em fase de construção. Dessa forma, os alunos costumam não dar muita atenção para as atividades propostas por ele, uma vez que estas não são consideradas como avaliativas.

Se partirmos do pressuposto de que o *ethos* é constituído mesmo antes que o enunciador fale, devemos acreditar que o acadêmico-professor possui um *ethos* pré-discursivo negativo, tendo em vista que existe uma *doxa* que não valoriza o professor que não é o regente da classe. Segundo Amossy (2005, p. 126), “na perspectiva argumentativa, o estereótipo permite designar

os modos de raciocínio próprio a um grupo e os conteúdos globais do setor da *doxa* na qual ele se situa”. O problema que surge em relação à atividade de trabalho do acadêmico-professor é justamente falar para alunos que não reconhecem o seu status de professor regente.

Como nos ensinam Amossy (2005) e Maingueneau (2005a), o *ethos* também está ligado ao ato de enunciar. Portanto, o enunciador pode validar por meio do seu discurso um estereótipo ou o contrário também pode acontecer, ou seja, o *ethos* constituído no discurso pode não validar o *ethos* pré-discursivo. Se o *ethos* pré-discursivo é negativo o enunciador deve trabalhar para que seu discurso possa validar outro *ethos*. Segundo Amossy (2005), a Análise do Discurso (AD) trabalha com o *ethos* dentro de uma proposta teórica desenvolvida por Maingueneau (2005), em que o modo de dizer autoriza a construção de uma verdadeira imagem de si e em que o coenunciador deve depreendê-la por meio de diversos índices discursivos. Essa imagem estabelece uma inter-relação entre enunciador e coenunciador participando da eficácia da palavra com o intuito de causar impacto e suscitar adesão. Ao mesmo tempo, o *ethos* está ligado ao estatuto do enunciador e à questão do processo de legitimação por meio de seu discurso.

A noção de *ethos* trabalhada por Maingueneau (2005), dentro da teoria da AD, vai ao encontro da Sociologia de Campos, mas privilegia “o imbricamento de um discurso e de uma instituição” que recusa uma sociologia externa. A retórica também é retomada por Maingueneau (2005a) por meio da ideia de discurso eficaz. Contudo, dentro de sua teoria, o discurso eficaz não corresponde a uma “coleção de procedimentos a serviço de um conteúdo que procura encontrar uma forma”.

De acordo com o exposto, o *ethos* discursivo do acadêmico-professor, levando em conta o *ethos* pré-discursivo que se constitui de um estereótipo negativo de “professor não regente da classe”, deve ser trabalhado no momento da sua construção argumentativa nas aulas. Mesmo que seu discurso se aproxime do discurso que poderia ser considerado eficaz e ser validado discursivamente, existem as condições sócio-históricas de produção de um discurso que se apresentam negativas para o desenvolvimento da atividade de trabalho do acadêmico-professor.

Como afirma Maingueneau:

[...] mesmo que o co-enunciador não saiba nada previamente sobre o caráter do enunciador, o simples fato de que um texto pertence a um gênero de discurso ou a um certo posicionamento ideológico induz expectativas em matéria de *ethos* (MAINGUENEAU, 2005c p. 71).

Pensando dessa forma, o enunciado de Maingueneau vem corroborar a nossa crença em relação à atividade de trabalho do acadêmico-professor. “Um gênero de discurso ou um posicionamento ideológico” age diretamente na construção de um *ethos* negativo do acadêmico-professor. Nesse ponto, nas palavras de Maingueneau:

O caráter e a corporalidade do fiador apoiam-se, então, sobre um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, de estereótipos sobre os quais a enunciação se apóia e, por sua vez, contuibui para reforçar ou transformar. Esses estereótipos culturais que circulam nos registros mais diversos da produção semiótica de uma coletividade [...] (MAINGUENEAU, 2005c, p.72).

A eficácia de um discurso proferido em sala de aula não pertence em sua plenitude à capacidade do acadêmico-professor em construir o seu discurso de defesa, ela está diretamente ligada ao *ethos* pré-discursivo ou prévio que circula em nossa cultura em forma de estereótipo negativo.

ANÁLISE DE DADOS

A seguir analisaremos excertos de entrevistas em autoconfrontação em que o acadêmico-professor se constitui como professor. Veremos como ele se constrói discursivamente.

Ap1- no início da aula o aluno estava sem o material que eu passei pra eles... se eu chego na sala sem o material então... nós estamos quites né... professora também não traz o material... a professora não está preocupada em chegar na sala de aula com o material que ela precisa trabalhar né... então isso transmite ao aluno uma sensação de descaso mesmo... com ele os que estão lá na sala... porque se eu chego na sala pra dar aula... eu tenho que está com todos os (meios) que eu vou necessitar...

Neste excerto o acadêmico-professor fala sobre a necessidade de o professor se organizar para executar a aula. O material didático deve estar em ordem, caso contrário o aluno poderá se espelhar no antiexemplo e se tornar também um aluno desorganizado. Aqui ele se constitui como professor organizado. A cena enunciativa o fez produzir esse discurso de reflexão aos alunos que não trouxeram o material necessário para a aula. Ou seja, faz parte do prescrito que o professor provoque reflexões sobre a postura acadêmica dos alunos para sua adequação ao gênero aula.

Ap2- ...é... essa... essa definição a::: a pergunta que ele fez... ela é falada na folha... não exatamente onde eu tinha apontado... me parece que é mais abaixo... anterior... alguma coisa assim... e aí nessa hora eu me achei numa saia justa... porque eu não encontrei na folha o que eu queria que ele visse e também eu deveria ter dado essa explicação eu mesma... independente dela está... escrita no xerox que eu dei pra ele...

Aqui o acadêmico-professor encontra dificuldades para repassar o conhecimento e diz que se encontrava em uma “saia justa”. Utiliza essa expressão para explicar o sentimento de

não conseguir ensinar o aluno que encontrou dificuldades para entender. Essa fala demonstra a preocupação do sujeito aprendiz de professor em “dominar o conteúdo” o saber técnico da aula. Para ele aqui se percebe a cobrança inconsciente do que é ser um bom professor. Ou seja, aquele que domina o saber, aquele que deve saber, e a falsa crença não sou bom o suficiente.

Ap3- a separação de sílaba métrica é diferente da separação gramatical e enfim... não dizer pra ele que estava na folha... porque se ele não tem a folha e aí como ia ser... se ele vira pra mim e fala assim... mas eu não tenho a folha... e aí ia ser um outro questionamento... porque esse conhecimento aí eu deveria é:: tê-lo totalmente dominado né... já que eu me propus a dar essa aula eu já deveria ter dominado essa... a resposta dessa pergunta aí... isso aí me adoeceu viu... me preocupou demais...

Ao utilizar as expressões “isso aí me adoeceu” e “me preocupou demais”, o acadêmico-professor revela o quanto é difícil exercer esse papel social. Ele se vê diante de um grande problema. Tal problema causa uma grande angústia. O trabalho aqui se revela penoso, tendo em vista o grau de dificuldade encontrado.

P: ... aí você está concluindo o assunto que você tinha preparado... e termina fazendo perguntas... sobre... se eles têm dúvidas... e a gente percebe que eles não fazem perguntas... você acha que eles não têm dúvidas de fato... ou eles ficaram tímidos... ou eles são desinteressados?

AP4: ...é...desinteressados... somente uma... uma aluna só que me fez uma pergunta né... e:: é:: dá a diante a gente vai fazer novamente o (parelhamento) das rimas e somente ela vai responder... então assim... numa sala de trinta e três... trinta e cinco alunos... não ter nenhuma pergunta sobre esse conteúdo é difícil né...

Neste excerto, o acadêmico-professor revela a dificuldade de interação. Os alunos se mostram desinteressados. Não querem interagir. Esse comportamento dos alunos provoca no acadêmico-professor um sentimento impotência. Na atividade docente o professor precisa da responsividade discente. Se o aluno não corresponde essa expectativa da cena enunciativa a interação precária faz com que o professor se sinta ineficaz. O que pode resultar uma visão, auto-avaliação negativa da sua atividade laboral.

P: ...e isso incomoda você como professora?

AP6: ...muito...muito...muito... eu não sei se quando na época que eu estudei... a gente tinha um certo... quase temor mesmo na figura do professor... então isso me incomoda... porque havia o interesse de levar o material... de ter(inaudível) na sala de aula... se não tinha na sala de aula havia uma punição... talvez a forma como a coisa era tratada... que o aluno era tratado ... o sistema mesmo tratava tanto o professor quanto o aluno... a gente tinha um certo respeito e interesse pela disciplina... a gente tinha essa noção bem nítida... é pela educação que se conseguia coisa melhor... é pela educação que se mudaria de vida...

P: ...você acredita nisso que você ... falou é pela educação que o ser humano pode transformar ... pode se transformar?

AP6: ...sim... totalmente...

P: ... e mesmo havendo o desinteresse você...procura passar isso?

AP6: ...procuro passar isso... porque eu não vou desacreditar da educação... porque não haja interesse... eu vou partir do princípio o seguinte... que uma sala de trinta e cinco alunos houve dois ou três

interessados... então pra esses dois ou três eu me entendo... de verdade eu acredito assim... que o ser humano é a partir dele que a coisa vai melhorar... então alguém já disse que...governar uma nação... dominar uma nação que tenha conhecimento... é praticamente impossível... então assim o povo que tem conhecimento dos seus interesses... do mundo que os cerca... que ele tenha noção do espaço que vai ocupar... ele não vai ser dominado facilmente não será... então assim... todo e qualquer objetivo a partir do momento que a pessoa tem o conhecimento... e eu primo pra passar isso...

Nos excertos acima, percebemos a presença de um *ethos* idealista. O acadêmico-professor acredita em seu trabalho. Ele acredita na mudança do ser humano por meio da educação. Apesar de encontrar o desafio de ensinar, o acadêmico-professor se constitui como um idealista. O *ethos* do sujeito professor entra em conflito com o quarta dimensão, ou o tempo da enunciação. Há outros sujeitos e tempo histórico diferenciado, talvez tempo em que não se dê o devido valor ao espaço educacional, à escola, à atividade docente. A dimensão.

Ap7- então assim... é:..uma... uma a gente tem a sensação em que às vezes... em sala de AULA... principalmente a matéria de Língua Portuguesa e Literatura que os alunos acham que NÃO vão precisar... então lá naquela turma tinha QUASE trinta e cinco alunos... às vezes trinta e sete... e:.... às vezes era difícil de manter a atenção DEles justamente por isso... por causa que eles achavam acreditavam... que aquela matéria lá não pesava muito... Literatura não tem um peso tão grande para conCURso... Literatura não tem um peso tão grande PAra... é:.... algumas universidades por exemplo fazer... é... vestibULAR... e implica que... é um sofrimento pra gente porque você vê que o aluno ele está de certa FORMA... é:.. sem pers – pec – tiva de que vai utilizar os conhecimentos dele... isso dificulta um pouco a aula... principalmente quando você ainda é professor estagiário... professor substituto... que ele sabe que a nota não depende de você então assim... é sempre assim no começo de aula... é muito difícil pra eles assentarem e começarem... depois com tranquilidade eles ia assentando a gente começa a (entender) a turma... você já perdeu aí quinze minutos... dezessete minutos de aula...um tempo que poderia ser utilizado como conhecimento...

O discurso constituído nesse excerto foi mostrar a figura do professor estagiário ou professor substituto preocupado com o seu papel social. Nesta cenografia discursiva, percebemos a construção de um *ethos* desanimado. O acadêmico-professor se sente uma figura dispensável em sala de aula. Esse sentimento causa um sofrimento que poderá influenciar no desenvolvimento da aula. O discurso pedagógico do professor põe em centro da cena enunciativa a preocupação com o saber. Em seu imaginário acredita que a Literatura é desinteressante aos alunos por não ser conteúdo técnico cobrado no mundo do trabalho.

P: a questão do compromisso do aluno com o que está sendo informado ... do respeito pelo professor... o respeito pelo horário...

AP8: inexistente... inexistente...

P: isso é ... isso compromete a ... a aprendizagem...

AP8: totalmente... totalmente... assim então... eu me senti por vezes assim... dispensável... é... a sensação é que se eu estivesse ali... se eu sáisse da sala de aula naquele momento... cada um ia virar para o lado e iam conversar daquele jeito e ...(cadê a aula?) então realmente...

Neste excerto percebemos, mais uma vez, a construção de um *ethos* professor dispensável. O acadêmico-professor sente a sua não existência em sala de aula. Podemos

perceber a construção discursiva que revela um grande sofrimento. Na enunciação representada o professor revela que nesse cenário (a aula) já houve um movimento de significação que não condiz a aula de um passado vivido. A atividade do professor presente a este cenário difere da atividade do professor que constitui seu ethos. Há um conflito de tempo e significação ao gênero aula vivido e ao real da atividade vivenciada

Ap9- eu... eu sempre tive essa assim... aquela ideia do professor uma ... assim... um... uma espécie de Show MAN... vamos dizer assim... aquela pessoa que PRENDE a atenção... que te faz entender eu tive muitos... muitos bons professores... é... na minha ... quando eu estava no ensino médio... é... ensino fundamental e ensino médio... tive bons professores assim que eu me lembro com saudade... e a postura era impecável... os meus professores tinham postura impecável...

Aqui o acadêmico-professor idealiza a figura de um professor *show man*. Para ele o professor deve ter qualidades que atraiam a atenção dos alunos. Revela que ele teve grandes professores. No entanto, percebe que isso não existe mais. O fiador discursivo revela que este papel social de professor pertence ao passado.

Ap 10- aí eu quis mostrar... é interessante... que os PAPÉIS sociais que... a pessoa assume ... em determinado lugares... em que... por exemplo... que ali eles eram alunos e eu estava como professor... aqui na Unimontes eu era aluno ainda ... é... isso então... é... na medida em que você vai... você vai adquirindo um conhecimento... você vai passando por salas de aula... você vai passando por NÍVEIS... isso é bom pro seu papel social... e eu ia mostrar pra eles que o papel social deles agora é o de aprendiz... de prestar atenção... pra poder absorver... é... (de vez em quando eu dava esses toques) pra ver se dava efeito... não sei se... foi bom não...

No depoimento acima mostrado, percebemos a indecisão do acadêmico-professor. Ele não se sente ainda professor. Revela que, na universidade, ele é ainda um aluno, mas em sala de aula ele é um professor. Contudo, a figura que professor não está, ainda, constituída no papel social que ele assume. Apresenta-se aqui uma visão idealizada de uma audiência em sala de aula. Um imaginário de aluno ideal que quer aprender, que presta atenção, que obedece. Mas sabe-se que os papéis sociais em sala de se alternam e a audiência (os alunos) nem sempre estão propensos a serem passivos como deseja o professor. Este modelo de trabalho docente se inscreve numa perspectiva tradicional de aula, de ensino e papel social a ser desempenhado na escola.

Ap11- é um... é... assim... ((o acadêmico gagueja ao explicar)) (a coisa tem que tá aí) aí que tá... nessa coisa dos papéis sociais... de fato... ali eu ainda era aluno e já ERA professor... é difícil você desligar disso... então assim... a senhora notou aí... essa situAÇÃO... o professor tá do lado de fora né?

Mais uma vez, percebemos a não identificação do acadêmico-professor com o papel social que ele deveria constituir discursivamente. Ele se vê como um aluno que precisa se transformar em professor. Ele vive o drama da transmutação: um aluno que precisa se transformar em professor.

Ap12- o quê que muda nessa perspectiva... é... o... o fato de eu ter o dom de MESTRE... e estar trabalhando com a... com a língua inGLESA... é... que eu faço uma coisa que eu GOSTO...

Neste momento, o acadêmico-professor revela a satisfação de se sentir mestre. Ele acredita em seu dom e revela amor pelo que faz.

Ap13-na leitura sim... porque eu cobro deles todas as minhas aulas... sempre tem que ler alguma coisinha... ou ler uma palavra... uma questão... alguma coisa... mas:: falar assim de interagir com os outros... não... eu acho que não é possível... primeiro que o tempo é:: é curto... eu tenho uma aula na semana... cinquenta minutos de aula... não... cinquenta minutos não... uma hora de aula... depois tem aquele conteúdo do PAES que eu tenho que seguir... e é muito pouco o tempo pra seguir tudo... sempre fica faltando alguma coisa né? e pra voltar aí essa aula pra:: pro:: pra interação... é muito complicado...

O discurso constituído pelo acadêmico-professor revela o problema de interação. Como a classe é numerosa e o tempo é curto não existe a possibilidade de interação. A descrição da situação da cena enunciativa. Para a aula acontecer é necessário que seja criado um clima organizacional específico. Há necessidade de compor o tempo enunciativo para o ensino, para a interação que compõe o espaço enunciativo – aula.

Ap14-então é assim e eu notei isso eu paro fico lá de braços cruzados eles ficam olhando pra mim às vezes até o tempo passa ... assim né ... vão falando basTANte mesmo ... mas eu fico lá parada eu não não continuo enquanto tá mudando de cadeira ... enquanto tá ali eu tô de braços cruzados ... aí depois que eles se sentam ... aí é claro que eles continuam conversando ... mas quando eu vejo que o nível de conversa que eu posso interromper aí eu já interrompo ... mas enquanto tá assim: sabe? eu não grito não... sabe? ... não movo uma palha ... como se diz ... chego coloco meu material lá ... pronto fico lá esperando... é isso...

Temos acima a revelação de um *ethos* paciente. O acadêmico-professor demonstra paciência diante da indisciplina da classe. Ela revela que não tem o hábito de gritar. Ela simplesmente espera pacientemente a conversa parar. A atividade docente compõe-se de posturas diferentes, esses são aspectos característicos individuais dos atores sociais da atividade que tem conexão com o *ethos* do fazer docente. Diferentes *ethos*, posturas e tomadas de decisões específicas passam a compor a cena enunciativa.

Ap15 – é:: eu acho eu acho ... bonito... né mas: eu sou muito hiperativo ... entendeu? se eu pudesse eu ia lá e pegava a cadeira ... não deixa eu te ajudar aqui e tal ... sempre organizo o negócio entendeu? eu sou ... não consigo ficar: passivo assim não ... se eu pudesse eu mesmo pegava lá pra ele ... fazia sentar logo e tal

Nesta sessão de autoconfrontação cruzada o AP16 revela uma outra postura. Ele diz que é hiperativo não consegue ficar parado diante da classe. A atividade docente compõe-se de posturas diferentes, esses são aspectos, características individuais dos atores sociais da atividade que tem conexão com o *ethos* do fazer docente. Diferentes *ethos*, posturas e tomadas de decisões específicas passam a compor a cena enunciativa.

Ap16- é:: justamente com meus alunos eu quero que eles saibam o seguinte ... é... eu estou totalmente acessível a eles sabe? não sou melhor nem pior ... a minha postura ali é apenas ... eu sou aquela pessoa que colocou o pé no asfalto antes andou mais tempo ou comecei a andar mais ... então eu tenho uma carga de conhecimento um tanto quanto a mais que eles ... mas não é porque eu sou melhor nem pior ... porque eu me predispus a cursar e aprender primeiro ... mas qualquer um deles pode chegar no mesmo nível que eu ... ou qualquer um pode ser meu colega ... não tem nada de inacessibilidade ... não estou o tempo todo mostrando pra eles assim oh “estamos junto estamos no mesmo nível”

Nesta parte, o acadêmico-professor reconhece que não é superior aos alunos. Ele procura ser um professor acessível, ou seja, um professor que mantém, que procura estar próximo dos alunos. Para exercer o seu trabalho ele acredita que a proximidade é muito importante.

Ap17- aí vocês podem notar que a sala tá controlada tá vendo? todo mundo tá prestando atenção mesmo quem está lá no fundo já tá conversando de um jeito que não atrapalha então estou dando minha aula despreocupado tranquilo sabendo que é pra poucos de verdade é pra é pra poucos mas eu tô dando minha aula de um jeito que ela tá indo.

Neste excerto o acadêmico-professor se constitui como um controlador. Ele diz “a sala está controlada”. Ele acredita que a falta de conversa garante o controle da sala.

Ap18- eu posso tá com o problema que for quando eu caio pra dentro da sala aula é bom demais viu ... é a única hora ... assim ... que eu sei que nada vai acontecer ... tá tudo beleza ((risadas)) ... às vezes é acabar a aula eu vou e tal...tocou o sinal então ó marca aí parei nesse ... nesse ponto aí na próxima aula retomo então de fato aí vejo a aula ir embora

Neste momento, o acadêmico-professor revela o seu gosto pelo seu trabalho. Ele declara que em sala de aula ele se constitui como um trabalhador realizador de uma atividade prazerosa. Materializa-se discursivamente a crença na atividade docente como transformadora dos sujeitos e da realidade. Há uma positividade de imaginário na ação.

Ap19- então assim hoje em dia se criou muitas coisas que você fica se perguntando cadê o professor cadê o aluno cadê a educação cadê a coisa sabe eu não sou (altruísta) e nem sou utópico não mas eu dou aula assim então essa é a diferença então quando os alunos terminam ele termina de ter aula comigo ele tem a noção de que eu sou um professor diferenciado eu faço questão de ser diferenciado não quero fazer parte da mesmice da massa e tal tal tal

Neste excerto o acadêmico-professor se constitui como um professor diferenciado. Ele revela que não quer “fazer parte da mesmice”, ou seja, o seu trabalho é realizado com sucesso. Ele diz que trabalha, desta forma reconhece que existem profissionais que não fazem como ele. Não se dedicam ao trabalho assim como ele o faz.

Ap20- no nosso tempo professor chegava na escola o professor era detentor do conhecimento você já ia lá intencionado a buscar conhecimento pra sua vida pra o que você quer seguir ... hoje não a gente tá na sala... gente por favor presta atenção eu estou querendo dá aula pra você estou querendo te ensinar pra você ser alguém ... pra sua vida melhorar ... o professor né ... tem que convencer o aluno a QUERER QUERER isso já ... já começa por ai o degaste da coisa está invertido né? ...

O acadêmico-professor revela que o *ethos* pré-discursivo do professor mudou com o tempo. Antigamente chegava-se à escola com o intuito de adquirir o conhecimento. Contudo, na atualidade, o professor deve convencer o aluno de que ali, na escola, é um lugar de construção do conhecimento.

Ap21- porque eu tenho uma questão assim comigo eu espero que isso não morra nunca eu tenho uma fé incrível na educação... eu espero que eu não esteja iludida sabe eu creio piamente que esse é o caminho...

A acadêmica-professora, neste excerto, revela a fé na educação. Ela acredita que a educação é um caminho. Esse caminho poderá levar o ser humano a ocupar um lugar de destaque no futuro.

Ap22- ...Nossa aula é sempre assim...sempre dinâmica...e a gente sempre propôs esse tipo de aula...esse tipo é a nossa cara...tanto que você nunca vai chegar lá e vai ver () escreve aí...vamos analisar esse texto aqui...a gente faz isso...mas de uma forma mais:: ...alegre...eu acho até que eu sou uma palhaça em sala de aula...

Aqui o tom que se revela é de alegria. A aula deve ser alegre para poder agradar aos alunos e atingir o objetivo desejado que deve ser ensinar algo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, a análise do *ethos* e da cenografia ajudou-nos a compor o corpo do discurso argumentativo do acadêmico-professor e permitiu-nos compreender como é possível a apreensão de um *ethos* discursivo que difere do enunciador empírico, levando em consideração que o discurso pedagógico é caracterizado como formal e rígido, ou seja, estabelecidos por prescritos. Acreditamos que as análises produzidas neste estudo contribuíram para desmistificar uma crença arraigada na sociedade de que a prática discursiva didática deverá sempre seguir o prescrito.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.-M. Une approche textuelle de l'argumentation: "schéma", séquence et phrase périodique. In: *L'argumentation aujourd'hui: position théoriques en confrontation*. Paris: Sorbonne Nouvelle, 2004, p. 77-102.

AMORIN, M. Um estrangeiro do interior – reflexões sobre a pesquisa com meninos de rua. In: *Arquivos brasileiros de psicologia*. V. 48, n. 2. Rio de Janeiro: Ed. IP/UFRJ/IMAGO/CNPq, 1996.

AMORIN, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.

AMORIN, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 11-25.

AMORIN, M. Ato *versus* objetivação e outras oposições fundamentais no pensamento bakhtiniano. In: *Proceeding XI internacional Bakhtin conference*. Curitiba, 2003, p. 73-76.

AMORIN, M. Raconter, démontrer ... survivre, Formes de savoir et de discours dans l aculture contemporaine. In: *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*. Paris: Ères, 2007.

AMOSSY, R. (org.) *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. Trad. D. F. de Cruz; F. Kamesu; Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005.

AMOSSY, R. *L'argumentation dans le discours*. 2. Ed. Paris: Armand-Colin, 2006a.

CLOT, Y. et al. Entrétiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, n 146, 2001, p. 17-25.

DANBLON, E. *La fonction persuasive: anthropologie du discours rhétorique – origines et actualité*. Paris: Armand Colin, 2005.

FAÏTA, D. La conduite du TGV: exercices de styles. *Camps Visuels*. n. 6. 1997, p. 75-86.

HARRISON, K. M. P.; SOUZA-e-SILVA, M. C. P.2009. Formação de professor de surdos: contribuições do método da autoconfrontação. In: DAHER *et al.* (org.). *Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente*. São Carlos, Clara Luz, p. 123-136.

MAINGUENEAU, D. Novas tendências em análise do discurso. Trad. F. Indursky. Campinas, Ponted. *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris: Hachette, 1991.

MAINGUENEAU, D. *L'analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive*. Paris:Hachette, 1991.

MAINGUENEAU, D. *Introdução à linguística*. Trad. L. Baptiste. Lisboa: Gradiva, 1997.

MAINGUENEAU, D. *Termos-chave da análise do discurso*. Trad. M.V. Barbosa e M.E.A. T. Lima. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

MAINGUENEAU, D. *Elementos de linguística para o texto literário*. São Paulo: Martins Fonte, 2001.

MAINGUENEAU, D. *Problèmes d'ethos*. In: *Pratiques*. n. 113-114. Metz: Cresef, 2002a, p. 55-67.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 2. Ed. Trad. C.P.Souza-e-Silva e D. Rocha. São Paulo: Cortez, 2002b.

MAINGUENEAU, D. L'analyse du discours et ses frontières. In: *Marges Linguistiques*. n. 9. Analyse du discours. État de l'art et perspectives. 2005a, p. 64-75. Disponível em: <<http://www.marges-linguistiques.com>> Acesso em: 16 de jan. 2017.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005b.

MAINGUENEAU, D. *Ethos, cenografia, incorporação*. In: AMOSSY, R. (org.) *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. Trad. D.F. de Cruz; F. Kamesu; Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005c, p. 69-92.

MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*. Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva (org.) Curitiba: Criar, 2006.

A ETNOGRAFIA COMO COMPREENSÃO DO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO DE REVISÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Aline Raquel Konrath,

Mestranda em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

RESUMO: Este artigo de revisão tem como objetivo identificar as contribuições evidenciadas da etnografia em estudos da área de Linguística Aplicada para a compreensão do contexto da educação básica. A busca contemplou artigos nacionais da área da Linguística Aplicada, cujo tema relacionava-se ao ensino-aprendizagem de português como língua materna, publicados em periódicos nacionais com estrato (Qualis) A1 junto à Plataforma Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Os descritores utilizados foram “etnografia”, “etnográfico” e “etnográfica”. O corpus de análise deste estudo é composto por nove artigos que evidenciam a etnografia como possibilidade de ampliar a compreensão sobre os fenômenos da língua, de qualificar o etnógrafo para diálogos com outros especialistas da área e meio de observar questões que estão para além de modelos de pesquisa linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa. Etnografia. Educação Básica.

ABSTRACT: This review article aims to identify the evidenced contributions of ethnography in studies in the area of Applied Linguistics to understand the context of basic education. The search included national articles in the area of Applied Linguistics, whose theme was related to the teaching-learning of Portuguese as a mother tongue, published in national journals with strata (Qualis) A1 along the Sucupira Platform of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes). The descriptors used were “ethnography” and “ethnographic”. The corpus of analysis of this study is composed of nine articles that show ethnography as a possibility to broaden the understanding of language phenomena, to qualify the ethnographer for dialogues with other specialists in the field and means of observing issues that are beyond models of linguistic research.

KEYWORDS: Portuguese Language. Ethnography. Basic education.

INTRODUÇÃO

O que caracteriza a área de Linguística Aplicada é o seu olhar para o contexto real de uso da língua. Para Moita Lopes (2006), a investigação do contexto aplicado deve levar em consideração os aspectos socioculturais, políticos e históricos que os sujeitos de pesquisa vivenciam. Essa relação entre linguagem e sociedade qualificou a Linguística Aplicada como um campo interdisciplinar, possível de dialogar com outras áreas de conhecimentos (MOITA LOPES, 2006; SIGNORINI, 2006). Isso permitiu a constituição de estudos que, por não se

restringirem às contribuições da área de referência, englobassem aspectos postos até então à margem, seja pela dificuldade em compreendê-los, seja por escaparem à trajetória da pesquisa já delineada (SIGNORINI, 1998).

Desse modo, o linguista aplicado, em sua busca pela compreensão teórica de determinado problema de pesquisa, precisa construir um arcabouço teórico interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e considerar o contexto contemporâneo, especialmente influenciado pelo fenômeno da globalização, chamado por Rampton (2006) de modernidade recente. O estudo de revisão que apresento neste texto tematiza uma possibilidade desse delineamento interdisciplinar, pois problematiza saberes que o linguista aplicado articula com as áreas da Antropologia e da Educação, haja vista que seu objetivo é identificar as contribuições evidenciadas da etnografia em estudos da área de Linguística Aplicada para a compreensão do contexto da educação básica.

Segundo Rampton (2006), pensar em pesquisa na educação básica exige esforço para ver além das coisas convencionalmente vistas, das coisas que todos sabem. A adoção de métodos etnográficos e da sociologia interacional e a reorganização de algumas premissas de descrição analítica, para o autor, permitem que procedimentos áulicos assumam diferentes características. Rampton (2006) acrescenta ainda que, como pesquisadores, devemos estar próximos das experiências dos professores e alunos, e, conseqüentemente, as salas de aula surgirão como locais onde ocorrem lutas contra a segregação de classe, lutas em busca de conciliação entre os atores sociais, com o futuro, com pautas políticas, com os movimentos históricos, onde coabitam música popular e mídia.

O interesse de professores e pesquisadores pelo que de fato ocorria no âmbito da escola e da sala de aula a partir de 1960, bem como a característica de métodos qualitativos de tentar apresentar a opinião de *todos*, inclusive daqueles sem poder ou privilégios, propiciou o uso da abordagem antropológica ou etnográfica como forma de investigação do cotidiano escolar (ANDRÉ, 2007).

Assim, a etnografia como abordagem metodológica, conceituada como “tentativa de descrição da cultura” (ANDRÉ, 2007, p. 19), torna-se interesse deste estudo. Com o olhar especificamente para estudos etnográficos que têm como enfoque o ensino de Língua Portuguesa como língua materna, discuto, a partir da leitura de artigos publicados em revistas classificadas como Qualis A1, características e contribuições evidenciadas pelo uso da abordagem etnográfica no âmbito da Linguística Aplicada e da Escola Básica.

Para tanto, organizo esse artigo da seguinte maneira: primeiramente, apresento a etnografia como abordagem na área da educação, sustentada em André (2007), referência no Brasil sobre o tema; na sequência, apresento os procedimentos metodológicos desta pesquisa, enfatizando como ocorreu a revisão dos artigos que tematizavam a etnografia em Linguística Aplicada no âmbito da educação básica e que se tornaram corpus deste estudo; por conseguinte, apresento as três categorias emergentes da leitura e análise do corpus: *A etnografia e sua relação com a área da Linguística Aplicada*, *Aspectos do fazer etnográfico* e *A etnografia como compreensão do cotidiano escolar*; por fim, a última parte compreende as considerações finais deste artigo.

A ETNOGRAFIA COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA DA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Segundo André (2007), a etnografia, que tem origem na Antropologia, foi criada com o interesse de descrever a cultura, a qual engloba práticas, hábitos, crenças, linguagens, significados, entre outros. Desse modo, considera “o que as pessoas fazem, o que elas sabem e as coisas que elas constroem e usam” (ANDRÉ, 2007, p. 19). Como uma pesquisa de natureza qualitativa, compreende práticas interpretativas e materiais que permitem ver o mundo como um conjunto de representações (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Assim, de acordo com André (2007, p. 20), o etnógrafo está diante de várias maneiras de interpretação da vida e do senso comum, bem como dos diferentes significados que os participantes da pesquisa atribuem às suas vivências, e busca apresentar esses diversos significados ao leitor. Em campo, parte da posição de estranho para gradativamente aproximar-se do modo como os participantes da pesquisa compreendem sua realidade e, nesse contexto, compartilha com eles os significados (ANDRÉ, 2007, p. 20).

Na área da Educação, o interesse pela etnografia surge na década de 60, como possibilidade de compreensão e análise do cotidiano escolar, particularidade que os métodos até então utilizados, conhecidos especialmente como “análises de interação”, fundamentados nos princípios da psicologia comportamental, não conseguiam contemplar (ANDRÉ, 2007). Diferente do que ocorre na etnografia no âmbito da Antropologia, que objetiva a descrição da cultura de um dado grupo social, no que diz respeito à etnografia no âmbito da educação, o enfoque passa a ser o processo educativo. Assim, o pesquisador, por meio de um trabalho de campo no qual se aproxima do(s) pesquisado(s), preocupa-se com os significados, isto é, com

o modo como as pessoas enxergam a si mesmas e o contexto circundante. O contexto da sala de aula é, portanto, analisado a partir da multiplicidade de sentidos que o permeiam “que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador” (ANDRÉ, 2007, p. 37).

Os dados descritivos, por sua vez, – provenientes de depoimentos, situações e diálogos, por exemplo – costumam ser obtidos por meio de observação participante, entrevista e análise de documentos, técnicas que, conforme André (2007), são tradicionais em estudos de viés etnográfico.

Por fim, é válido enfatizar que, em vista das peculiaridades da etnografia na área da Educação, André (2007) sugere ainda o uso da nomenclatura “tipo etnográfico”, no lugar de “etnografia”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste artigo, me apoio nos pressupostos teórico-metodológicos da revisão integrativa, que consiste em sintetizar um conjunto de estudos publicados e tecer conclusões acerca de um tema em particular, visando a obtenção de “um profundo entendimento de um determinado fenômeno, baseando-se em estudos anteriores” (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008, p. 760).

Para Mendes, Silveira e Galvão (2008), o processo de realização de uma revisão integrativa é caracterizado por um duplo propósito: a) a sumarização do conhecimento atual de um tema específico e a identificação de aspectos que necessitam de uma maior atenção, de novos estudos; e b) a responsabilidade na realização de um processo confiável, com o necessário rigor metodológico, de modo a assegurar a veracidade das informações apresentadas. Tais características evidenciam a revisão como oportunidade de potencializar o conhecimento sobre o tema.

Desse modo, sustentada nos pressupostos da revisão integrativa, realizei nos meses de fevereiro e março de 2020, uma revisão da produção acadêmica da área da Linguística Aplicada em periódicos nacionais com estrato (Qualis) A1¹ junto à Plataforma Sucupira da Coordenação

¹ As informações do Qualis-Periódicos mais recentes disponíveis para consulta na Plataforma Sucupira referem-se às classificações das revistas consolidadas no Quadriênio 2013-2016, que serviu de base para a realização da triagem do corpus deste artigo. De acordo com o Portal da Capes (2020), o novo modelo do Qualis Referência ainda se encontra em fase de discussão e aprimoramento pelas Áreas de Avaliação, de modo que uma versão final está prevista para o ano de 2021.

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A opção por periódicos com classificação A1 se justifica devido ao corpo editorial e aos critérios avaliativos dessas revistas, que ratificam a potencialidade teórica e metodológica dos trabalhos publicados. Além disso, foram adotados os seguintes critérios: a) ser da área “Linguística e Literatura”; b) ser periódico nacional; c) ser revista que tenha como escopo estudos da área da Linguística Aplicada, relacionados ao ensino-aprendizagem de português como língua materna em contextos da educação básica; e d) ser revista digital, tendo em vista a maior facilidade de acesso às pesquisas, seja por meio do uso de palavras-chave, ou da leitura do sumário da revista e do resumo do trabalho.

Foram identificados 107 periódicos classificados como A1 na área de Linguística e Literatura, dos quais foram excluídos os periódicos cuja circulação ocorre por meio impresso, periódicos estrangeiros, bem como os periódicos cujo foco é direcionado especificamente para estudos da área de Literatura, Fonologia, Tradução ou Línguas Adicionais. Atenderam a todos os critérios supracitados treze periódicos, cujas páginas virtuais foram visitadas para proceder à seleção dos estudos que tematizam ou eram etnografias sobre ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna em contextos da educação básica. Para tanto, refinei a busca com as palavras-chave “etnografia”, “etnográfico” e “etnográfica”, para, na sequência, ler os resumos e identificar aqueles que tratavam especificamente de pesquisas que discutiam o ensino de Língua Portuguesa e o contexto da educação básica. O Quadro 1, a seguir, apresenta os treze periódicos analisados neste estudo, o número de estudos encontrados a partir do refinamento com as palavras-chave e o número de estudos selecionados após a leitura dos resumos.

Quadro 1 - Periódicos selecionados e número de estudos relacionados à etnografia

Nome do Periódico	ISSN ²	Artigos relacionados à pesquisa etnográfica	Selecionados
01 Alfa: Revista de Linguística	1981-5794	05	01
02 ARS (São Paulo)	1678-5320	17	0
03 Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso	2176-4573	03	01
04 Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi - Ciências Humanas	1981-8122	49	0
05 Cadernos de Estudos Linguísticos (Unicamp)	0102-5767	01	0
06 Delta. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online)	1678-460X	05	03

² Sigla em inglês de *International Standard Serial Number*, que corresponde ao Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadas.

07	Estudos Avançados	1806-9592	87	0
08	Estudos Feministas	1806-9584	50	0
09	Galáxia (PUCSP)	1519-311X	12	0
10	Linguagem em (Dis)curso (Online)	1982-4017	10	0
11	Revista Brasileira de Linguística Aplicada	1984-6398	15	03
12	Revista Linguagem & Ensino	1983-2400	12	0
13	Trabalhos em Linguística Aplicada (Unicamp)	0103-1813	28	01

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

O corpus deste estudo de revisão sobre etnografia, apresentado no Quadro 2 na sequência, é, portanto, composto por nove artigos, que foram publicados entre os anos de 2009 e 2016.

Quadro 2 - Artigos selecionados relacionados à etnografia

	Nome do Periódico	Título do Artigo Selecionado	Autores
01	Alfa: Revista de Linguística	Ensino de língua portuguesa e inquietações teóricas-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo	Cerutti-Rizzatti, (2012)
02	Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso	Discursos desvelados: estudo de movimentos dialógicos no conto contemporâneo	Kraemer e Perfeito (2012)
03	Delta. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online)	Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada	Lucena (2015)
04	Delta. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online)	“Vendo o que não se enxergava”: condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar	Pires-Santos et al. (2015)
05	Delta. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online)	Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil	Garcez e Schulz (2015)
06	Revista Brasileira de Linguística Aplicada	Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita	Pedrali e Cerutti-Rizzatti, (2013)
07	Revista Brasileira de Linguística Aplicada	Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto	Silva (2009)
08	Revista Brasileira de Linguística Aplicada	Modos individuais e coletivos de produzir a inovação no ensino de gramática em sala de aula	Aparício (2010)
09	Trabalhos em Linguística Aplicada (Unicamp)	As representações do “erro” na aprendizagem da escrita numa classe de alfabetização de jovens e adultos	Pereira (2016)

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Uma vez selecionados os artigos que comporiam o corpus deste estudo, o primeiro passo foi analisá-los a partir do enfoque dado ao tema da “Etnografia”.

Dos nove estudos selecionados, os estudos de Pereira (2016), Pires-Santos et al. (2015), Pedrali e Cerutti-Rizzatti (2013), Kraemer e Perfeito (2012), Cerutti-Rizzatti (2012), Aparício (2010) e Silva (2009) tematizam a “etnografia” de modo periférico; isto é, a abordagem etnográfica orienta o percurso metodológico de seus trabalhos no contexto da educação básica, sendo os objetivos gerais vinculados a aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Os artigos de Cerutti-Rizzatti (2012) e Silva (2009) abordam o uso dos gêneros discursivos em contexto escolar para o desenvolvimento do letramento do aluno, em práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e no ensino interdisciplinar por projeto, respectivamente.

Pires-Santos et al. (2015) descrevem o processo de formação de professores, a partir do qual discutem a construção de conhecimento em Linguística Aplicada, em especial, em relação ao Letramento. Aparício (2010) também realiza um estudo de natureza etnográfica no âmbito da formação de professores, com foco para a inovação no ensino de gramática da Língua Portuguesa.

Os estudos de Pereira (2016) e de Pedrali e Cerutti-Rizzatti (2013), por sua vez, tem como cenário a EJA – Educação de Jovens e Adultos. Pereira (2016) investiga as representações de “erro” na aprendizagem da escrita. Já Pedrali e Cerutti-Rizzatti (2013) problematizam a evasão escolar e sua relação com a cultura escrita.

O estudo de Kraemer e Perfeito (2012), por sua vez, apresenta resultados parciais de sua pesquisa de doutoramento de cunho etnográfico, na qual investigam a formação continuada do professor de ensino médio que adota o gênero discursivo conto como objeto de estudo em seu projeto de trabalho docente. No entanto, no artigo das autoras, não há resultados ainda sobre o trabalho etnográfico.

Diferente dos sete artigos supracitados, Lucena (2015) e Garcez e Schulz (2015) tem a etnografia como tema central em seus textos, discutindo-a como opção teórico-metodológica para estudos na área da Linguística Aplicada. Para isso, apoiam-se nos estudos etnográficos desenvolvidos por seus grupos de pesquisa em contextos da educação básica e também em extensiva literatura sobre “etnografia”. Diante dessa particularidade e tendo em vista o objetivo

principal desta revisão, os artigos de Lucena (2015) e Garcez e Schulz (2015) tornam-se o corpus basilar desse estudo.

ANÁLISE DO CORPUS DA PESQUISA

Neste capítulo, são apresentadas as análises do corpus. Dos aspectos evidenciados e inferidos da leitura dos nove artigos sobre a etnografia, emergiram três seções de discussão sobre o tema: *A Etnografia e sua relação com a área da Linguística Aplicada*, *Aspectos do fazer etnográfico* e *A Etnografia como compreensão do cotidiano escola*, as quais serão problematizadas na sequência.

A ETNOGRAFIA E SUA RELAÇÃO COM A ÁREA DA LINGUÍSTICA APLICADA

Nesta categoria, apresento considerações realizadas no corpus sobre o uso da etnografia pela área de Linguística Aplicada. Os artigos de Lucena (2015) e de Garcez e Schulz (2015) tornam-se referência para a construção desta seção. As análises dos dois artigos evidenciam a potencialidade da etnografia como alternativa metodológica para a área da Linguística Aplicada contemporânea devido a sua característica interdisciplinar, bem como enfatizam as particularidades da etnografia da linguagem.

Tanto Lucena (2015) quanto Garcez e Schulz (2015) citam em seus artigos pesquisadores como Moita Lopes (2006), Rampton (2006), Pennycook (2001), Signorini (2004) e Cavalcanti (2004), que problematizam a emergência de relacionar o ensino de línguas com as reivindicações que a sociedade contemporânea têm manifestado. As observações de Lucena (2015) evidenciam que a sala de aula tem se constituído como um local plurilíngue e multimodal, características oriundas, em especial, do choque entre linguagem e cultura, provocado pelas tecnologias contemporâneas. Tal constatação pode ser considerada como evidência de que, conforme Lucena (2015), a compreensão das experiências contemporâneas de ensino-aprendizagem de línguas implica problematizá-las a partir das perspectivas dos participantes, considerando a complexidade de fatos que circundam a linguagem em sala de aula.

Sustentada em Pennycook (2010)³, Lucena (2015) afirma que a Linguística Aplicada contemporânea objetiva compreender perguntas como “como usamos a linguagem como usamos” (PENNYCOOK, 2010 apud LUCENA, 2015, p. 69) ou “como indivíduos sabem fazer

3 Lucena (2015) cita PENNYCOOK, Alastair.2010. *Language as local practice*. London: Routledge.

o que eles sabem em contextos tão específicos em que operam?” (PENNYCOOK, 2010 apud LUCENA, 2015, p. 70). Segundo Lucena (2015), as respostas a essas perguntas partem do conhecimento construído nos contextos específicos da vida cotidiana, o que significa que construir conhecimento, nesta perspectiva, implica ir além da análise da linguagem como um sistema.

As considerações de Lucena (2015) sobre a Linguística Aplicada dialogam com Garcez e Schulz (2015), que explicam que a área tem assumido a característica da interdisciplinaridade, o que significa que as questões investigadas da área, atualmente, têm preferido partir de aspectos do “mundo real”. Esse enfoque social dado para a área justifica o uso de pesquisas de base antropológicas, cuja potencialidade, segundo Garcez e Schulz (2015), foi observada por Moita Lopes e Cavalcanti, de modo que atualmente “as pesquisas de observação e registro de cenários naturais em que as ações humanas se dão por meio do uso da linguagem tornaram-se centrais do fazer pesquisa em Linguística Aplicada” (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 20).

De origem antropológica, conforme Garcez e Schulz (2015), a etnografia transformou-se numa opção metodológica constante na Linguística Aplicada, especialmente devido ao trabalho de campo orientado por problemas de pesquisa específicos sobre o uso da linguagem. Para os autores, é a realização do trabalho de campo que permite construir “conhecimentos acerca das ações humanas realizadas por meio do uso da linguagem” (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 2).

Lucena (2015), ao discorrer sobre o uso da etnografia na área de Linguística Aplicada, afirma que o fazer etnográfico permite a problematização “de práticas de linguagens reais, em contextos específicos de usos, articulando essa discussão com questões ideológicas e políticas inerentes à vida social” (LUCENA, 2015, p. 72). A autora destaca ainda que da problematização de ações situadas, analisadas a partir de suas complexidades, emergem respostas frequentemente diferentes daquelas idealizadas por modelos de pesquisas linguísticas.

Fica em evidência, portanto, que, para Lucena (2015) e Garcez e Schulz (2015), a etnografia constitui-se como uma possibilidade de compreender as práticas sociolinguísticas da chamada modernidade recente (RAMPTON, 2006), inclusive práticas socialmente inferiorizadas. Assim, Lucena (2015) chama a atenção para o caráter democrático da pesquisa etnográfica, à medida que permite evidenciar práticas situadas de linguagem à margem de discursos hegemônicos, conforme evidencia sua citação a seguir, na qual se apoia em Rampton (2006):

[...] a etnografia combina com a Linguística Aplicada, especialmente quando pensamos nos termos de Rampton (2006)⁴ de que é “difícil pensar em outra área de estudo da linguagem tão centralmente relacionada com fluidez, marginalidade e transição, com o que as pessoas não podem fazer com a linguagem e como elas se viram com o que podem.” (Rampton, 2006: 120). (LUCENA, 2015, p. 78).

De qualquer modo, Garcez e Schulz (2015) alertam para a necessidade de se garantir que o trabalho etnográfico na área da Linguística Aplicada seja realizado com qualidade. E colocam que um dos desafios da área é o aumento da reflexividade metodológica. Segundo Garcez e Schulz (2015, p. 22), “há poucas oportunidades de treinamento em métodos etnográficos, e a maior parte dos pesquisadores [...] chegou à prática de pesquisa etnográfica por tentativa e erro, ou se jogando em águas profundas para ver se sabia nadar”.

E embora a etnografia tenha sua origem na Antropologia, Garcez e Schulz (2015) e Lucena (2015) compreendem seus conceitos e métodos como potencialmente relevantes para outras áreas, dentre as quais a Linguística. Sobre isso, Garcez e Schulz (2015) são enfáticos ao afirmar que não são antropólogos, o que fazem é “Etnografia da linguagem”, a qual os qualifica para diálogos com os profissionais com quem interagem. A especificidade das Etnografias da linguagem no âmbito da Linguística Aplicada está no fato de que elas são realizadas “em comunidades discursivas interessadas em práticas de linguagem e se voltam também para interlocução com comunidades profissionais não acadêmicas” (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 22).

Desse modo, ainda que do ponto de vista puramente acadêmico os trabalhos resultantes de Etnografias da linguagem possam ser considerados discretos, metodológica e conceitualmente, do ponto de vista do trabalho e da experiência, se realizados com rigor teórico e metodológico, tais resultados podem ampliar seriamente a etnografia da linguagem (RAMPTON; MAYBIN; ROBERTS, 2014 apud GARCEZ; SCHULZ, 2015). A microetnografia, para Garcez e Schulz (2015), que consiste em uso de equipamentos audiovisuais como vídeos para registrar as interações humanas, seria uma alternativa para qualificar a análise dos dados etnográficos, uma vez que permite revisitar os fenômenos ocorridos por meio das gravações e, inclusive, identificar aspectos que haviam passados num primeiro momento despercebidos.

4 Lucena (2015) cita RAMPTON, Ben. 2006. *Language in late modernity: interaction in an urban school*. New York: Cambridge University Press, 2006.

ASPECTOS DO FAZER ETNOGRÁFICO

Nesta seção, apresento particularidades do fazer etnográfico evidenciadas no conjunto de artigos analisados neste estudo. De acordo com Lucena (2015), o trabalho do etnógrafo jamais é neutro, pois ele sempre está situado num contexto político e histórico que o legitima. Seu olhar deve ser culturalmente sensível, de modo a buscar compreender as ações na perspectiva dos participantes, estabelecendo relações entre linguagem, contexto específico e aspectos sociais e políticos (LUCENA, 2015). Esse contexto “formado por realidades políticas, culturais e sociais, vai sendo desbravado e (re)conhecido por meio de movimentos colaborativos, divididos e negociados no tempo e espaço da pesquisa” (LUCENA, 2015, p. 79). No artigo de Silva (2009), conseguimos enxergar a exemplificação de como ocorre esse desbravamento e reconhecimento do contexto na pesquisa etnográfica: os pesquisadores vivenciam o espaço investigado, se envolvem em atividades escolares cotidianas, tais como aulas, reuniões de planejamento e festividades.

Conforme Garcez e Schulz (2015), é a convivência significativa no campo que permite ampliar a análise dos eventos, além de evitar interpretações equivocadas ou perdas, o que um recorte áulico, ou outra análise que prescindia de um enquadramento etnográfico, poderia gerar. Sobre isso, Garcez e Shulz (2015, p. 10), sustentados em suas vivências etnográficas, explicam que “há muito a ser levado em conta para um olhar externo circunstanciado, de perto e no todo”.

Para Lucena (2015), o percurso do etnógrafo não é simples, nem linear. Tal característica permite que compreendamos o motivo pelo qual tanto Lucena (2015) quanto Garcez e Schulz (2015) entendem que o projeto etnográfico inicial deve ser flexível e continuamente revisto, especialmente no que diz respeito a aspectos específicos da investigação, “uma vez que a perspectiva interpretativista permite o redirecionamento de decisões tomadas durante a investigação” (LUCENA, 2015, p. 79). No entanto, Garcez e Schulz (2015) alertam para que as perguntas centrais que orientam o processo etnográfico não sejam perdidas e, com base em Erickson (1990), explicam que as perguntas que orientam uma pesquisa etnográfica devem ser do tipo:

1. O que está acontecendo em termos da ação social neste cenário específico?
2. O que essas ações significam para os atores na hora em que são realizadas?
3. Como isso tudo se organiza em padrões de organização social e de princípios culturais para se conduzir a vida cotidiana?
4. Como o que está acontecendo aqui se liga com o que se passa mais adiante em outros sistemas de ação?
5. Como a organização da vida cotidiana neste cenário se compara

com a organização em outros momentos ou lugares? (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 18)

Para Garcez e Schulz (2015), responder a esse tipo de pergunta significa estranhar e refletir sobre o que nos é natural; buscar a compreensão específica, por meio de um trabalho que envolve descrição, argumentação e documentação rigorosa, que gerará explicações e conhecimento reflexivo; compreender os significados locais como variados, ainda que aparentemente iguais; e conseguir comparar cenários distintos e as fronteiras do cenário local.

Na etnografia, segundo Lucena (2015), a produção de conhecimento costuma ocorrer por meio da observação participante, cuja função pode variar de acordo com o contexto investigado. As pesquisas etnográficas empreendidas pelo grupo de estudos de Lucena (2015) têm evidenciado que o modo de participação do pesquisador tem sido orientado pelas especificidades do contexto escolar a ser investigado, cujo acesso é negociado com os participantes da pesquisa.

Lucena (2015), porém, alerta para o fato de ainda haver uma legitimação social que atribui ao pesquisador status de “autoridade intelectual” e que se, se assumido, pode conduzir a uma visão simplista e unilateral do fenômeno analisado. Garcez e Schulz (2015), ao realizar o mesmo alerta, explicam que o etnógrafo deve estar atento, a fim de evitar o olhar de colonizador e, conseqüentemente, conceber discursos que evidenciem uma falsa superioridade de pesquisador. Visando minimizar uma possível relação opressora entre pesquisador e participante, Lucena (2015) explica que, em suas práticas etnográficas, o processo interpretativo é feito colaborativamente, entre pesquisador e participante, de modo que o relato etnográfico seja compreendido como resultante de uma ação dialógica.

Lucena (2015, p. 80) também compreende que a geração de dados, bem como sua interpretação sejam realizadas de modo interativo. Apoiada em Fabian⁵ (2006), explica que não deve haver distinção entre teoria e dados, pois não há um momento em que os dados são somente gerados e outro em que os dados são unicamente teorizados. Para a autora, a observação participante deve ser compreendida como interativa, valendo-se tanto da fala quanto de elementos do contexto. Logo, na etnografia, o pesquisador participa da geração de dados, inclusive na interação com o participante, e não apenas os coleta.

5 Lucena (2015) cita FABIAN, Johannes. 2006. Entrevista. A pratica etnográfica como compartilhamento do tempo e como objetivação. *Mana*, 12 (2):503-520.

Aparício (2010), ao caracterizar seu trabalho como uma pesquisa de natureza etnográfica, apresenta que os instrumentos de geração de dados foram usados em momentos diversos de interlocução estabelecidos com os participantes da pesquisa, o que evidencia o caráter interativo do qual fala Lucena (2015). Em suas pesquisas, Aparício (2010) recorreu a “anotações de campo, questionários, relatos, entrevistas pesquisador/professor, gravação em áudio de interações pesquisador/professor e professor/alunos” (APARÍCIO, 2010, p. 890).

Também Aparício (2010) descreve em seu artigo sobre a análise dos dados, que ocorreu por meio do processo de triangulação, que compreende relacionar as distintas fontes e dados, a fim de abranger todos os significados admissíveis e atestar a validade da interpretação realizada pelo pesquisador.

Por fim, é válido apresentar os aspectos apontados por Rampton, Maybin e Roberts (2014) como característicos da etnografia, indiferente da disciplina acadêmica, citados por Garcez e Schulz (2015):

- a) Consideração pelas racionalidades locais em um jogo entre ‘estranhamento’ e ‘familiaridade’
- b) Antietnocentricidade e relevância
- c) Ecologias culturais
- d) Sistemas e particularidade
- e) Conceitos de sensibilização, abertura aos dados, e preocupações com idealização
- f) Reflexividade e participação
- g) A irredutibilidade da experiência (RAMPTON; MAYBIN; ROBERTS, 2014, p. 2-3 apud GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 23)

Sobre essas características, Garcez e Schulz (2015) chamam a atenção do leitor ao fato de a extensão temporal do trabalho de campo não ter sido um critério definido por Rampton, Maybin e Roberts (2014). Nesse sentido, a observação dos autores é decorrente das discussões sobre o tempo do trabalho de campo etnográfico em outras áreas que não a Antropologia, pois muitas vezes é considerado insuficiente. Vale lembrar aqui as discussões de André (2007) quanto ao tempo de permanência em campo. A autora explica que num estudo do tipo etnográfico na escola o período dedicado ao campo pode variar de poucas semanas a meses ou anos, a depender dos objetivos do pesquisador, número de sujeitos de pesquisa, tempo de coleta de informações, entre outros.

A ETNOGRAFIA COMO COMPREENSÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

Nesta seção, é discutida a relevância da pesquisa etnográfica para a compreensão do cotidiano da escola. Para Garcez e Schulz (2015), o trabalho etnográfico é fundamental para a

compreensão do contexto escolar, pois permite refletir sobre a educação no cenário específico da escola e próximo das compreensões que seus atores sociais têm do que ocorre ali. Em seu artigo, por causa do trabalho de campo etnográfico, Garcez e Schulz (2015) observaram a realização de uma educação de qualidade *in loco* no contexto da escola pública, o que implica considerar as condições do local, como ocorre a convivência na sala de aula e o engajamento nas propostas escolares. Concluem: “uma das principais contribuições que a etnografia nos trouxe, senão a principal, foi a qualificação dos nossos olhares para os cenários escolares e particularmente os cenários de educação pública contemporânea” (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 26).

Também Cerutti-Rizzatti (2012), Silva (2009), Pereira (2006), Pires Santos et al. (2015) apresentam aspectos observados no contexto da educação básica, que foram proporcionados devido à etnografia.

O trabalho etnográfico apresentado em Cerutti-Rizzatti (2012), cujo artigo problematiza o uso dos gêneros discursivos em práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para o desenvolvimento do letramento, permitiu evidenciar não somente que os alunos não estavam engajados nas práticas escolares de leitura e escrita, como também possibilitou a compreensão do motivo desse desinteresse: as práticas não significavam aos alunos. Nas palavras da autora, parecia “haver uma significativa dessimetria entre práticas de letramento da esfera escolar e práticas de letramento das famílias das quais esses alunos [...] [eram] originários”(CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 265). Tais constatações realizadas a partir dos dados coletados suscitam interessantes discussões, que trazem consigo, segundo Cerutti-Rizzatti (2012), componentes que extrapolam a dimensão acadêmica. Sobre isso, afirma:

Enquanto nós, linguistas aplicados, vimos historicamente nos empenhando para significar, em se tratando de problemas linguísticos socialmente relevantes, parece que a forma como as teorizações que temos produzido chegam até os universos socioeconomicamente desprivilegiados não tem conseguido repercutir nesses mesmos ambientes, quer por conta de dificuldades para elaboração didática, o que tem implicações com o modo como estamos formando os licenciados nas universidades, quer porque as práticas de letramento da escola não se mostrem suficientemente sensíveis em relação às práticas de letramento locais, inviabilizando hibridizações tal qual propõe Street (2003a). (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 266)

No fragmento, fica evidente a preocupação de Cerutti-Rizzatti (2012) com o modo como as teorizações produzidas na academia têm chegado até às escolas, em especial, àquelas escolas situadas em espaços socialmente vulneráveis. Comenta sobre a necessidade de discutir distorções teóricas percebidas em escolas nas quais realizou seus estudos etnográficos. Nesse

caso, é a etnografia que lhe permite a constatação de que têm sido feitas interpretações equivocadas sobre a teoria, e, conseqüentemente, de deduzir que a formação dos licenciandos deva ser revista e, neste caso, não a teoria. São constatações como essa que permitem validar a etnografia não só como alternativa de compreender a realidade da escola, como também de agir a partir dessa realidade.

Silva (2009), por sua vez, que também discute o uso dos gêneros discursivos, mas no ensino interdisciplinar por projeto, pôde perceber devido ao trabalho etnográfico uma disparidade entre o que os projetos interdisciplinares orientavam sobre o trabalho docente e sua realização. Conforme o autor:

A escola focalizada nesta pesquisa possui seus projetos interdisciplinares para orientar o trabalho docente, porém, na efetiva prática pedagógica, as ações planejadas pouco contribuem para resultados mais significativos. Tal constatação não significa que os projetos sejam ineficazes, mas, infelizmente, por fatores diversos, a comunidade escolar ignora a vivência do processo de execução do projeto. Os esforços da escola estão direcionados para a culminância, para a apresentação de um produto final, o que significa a prestação de conta a atores que funcionam, muitas vezes, como estruturas coercitivas da dinâmica escolar. (SILVA, 2009, p. 37)

Silva (2009), a partir do campo de pesquisa, consegue perceber que são vários os fatores que não favorecem um pleno funcionamento dos projetos pedagógicos da escola investigada, tais como planejamento escasso e condições de trabalho insatisfatórias. Vale observar que o que dificulta a realização do trabalho interdisciplinar almejado são questões oriundas do macrocontexto social, que, embora não específicas da área Linguística, interferem diretamente nela.

Pereira (2016), ao investigar as representações de “erro” na aprendizagem da escrita numa turma de EJA, identificou, tal como Silva (2009), na conjuntura macrossocial em que estavam situados seus participantes, aspectos que lhe permitiram compreender o problema de pesquisa investigado. Segundo a autora:

Passei a considerar não somente os saberes produzidos no campo da Linguística, mais especificamente da Sociolinguística em sua interface com a abordagem histórico-cultural (VYGOSTKY, 1998) nas relações de ensino-aprendizagem, mas também e, principalmente, com os sistemas de crenças, as imagens, os rituais, os mitos, cristalizados na rotina do cotidiano da escola, e que fazem parte, no macrocontexto, das concepções que os agentes sociais (alunos e professora) têm das relações de ensino-aprendizagem, e que, no microcontexto, dizem respeito às práticas pedagógicas que fomentam esse sistema de relações e acabam por “naturalizá-los” a ponto de se tornarem, para esses agentes, “verdades universais”, (re) produzindo conceitos sob os quais se formam e se perpetuam, no caso específico deste trabalho— “a noção de erro”-. (PEREIRA, 2016, p. 155)

Vale destacar que a noção de erro de escrita legitimada no cenário investigado por Pereira (2016) está, segundo a autora, diretamente atrelada a uma naturalização oriunda de crenças e mitos da esfera macrossocial e que acabam sendo reproduzidos na escola por professores e alunos. É possível, portanto, deduzir que a etnografia, que exige estranhar e refletir sobre o que nos é natural (GARCEZ; SCHULZ, 2015), tem significativa contribuição para a constatação da legitimação social de erro como formas linguísticas socialmente estigmatizadas.

Pires Santos et al. (2015), ao descreverem um processo de formação de professores, a partir do qual problematizam a construção de conhecimento em Linguística Aplicada, explicam que o processo etnográfico desencadeou inúmeras atividades para a construção compartilhada de um conhecimento local e concluem que a etnografia vai além de um método, é a teoria sendo vivida. Conforme as autoras, na etnografia “estão envolvidas abordagens teóricas e analíticas que orientam o modo como se obtém as informações que costumamos chamar de dados, por meio da observação participante, bem como para a apreensão da alteridade, da singularidade e da outredade (PIRES-SANTO et al., 2015, p. 38-39)

Também Lucena (2015) apresenta, em suas considerações finais, aprendizados sobre o cotidiano escolar construídos devido à etnografia, em especial, a natureza contra-hegemônica que pode assumir ao desvelar práticas de linguagem não dominantes, ou socialmente consideradas estigmatizadas, mas que fazem sentido no cotidiano dos participantes, indo de encontro a modelos linguísticos que nos são normalmente apresentados. De acordo com a autora:

[...] significativos períodos de observação, entrevistas, notas de campo e outros registros nos permitem lidar com a rotina e com a vida mundana da escola, trazendo à tona questões específicas de cada contexto. Diante de uma política globalizada, buscamos refletir criticamente sobre os problemas da linguagem em uso, problematizando a ideologia subjacente a esses usos, a partir de pesquisas que objetivam discutir agência e resistência de indivíduos que vivem suas localidades de maneiras diversas e sociolinguisticamente complexas. Pensando em um mundo em transformação, em um tempo e espaço em que a descentralização e a desestabilização de certezas estão postas, vamos procurando contribuir com uma educação de línguas avessa a homogeneizações. (LUCENA, 2015, p. 90)

Tais considerações de Lucena estão em consonância com Cerutti-Rizzatti (2012) e Pires-Santos et al. (2015). Com base em Erickson (1989) e Street (1984), Cerutti-Rizzatti (2012, p. 251) também ressalta a necessidade de pensar os usos da língua escrita "à luz da lógica que os justifica no âmbito microcultural em que fazem sentido", no lugar de tomá-los como

"sinônimos de erudição". E Pires-Santos et al. (2015), sustentadas em Street (2010), afirmam que, na perspectiva etnográfica, é necessário ir além e questionar: que diferentes categorias pode haver para se compreender o mundo e estar nele? Tal pensamento permitirá reconhecer e legitimar “práticas sociais de leitura e escrita dos diferentes grupos sociais” (PIRES-SANTOS et al. 2015, p. 40).

É, portanto, possível perceber, por meio da leitura do corpus deste estudo, que a realização de uma etnografia permite ao etnógrafo construir um conhecimento de causa, que, no âmbito da academia, pode contribuir para a formação inicial ou continuada de professores (GARCEZ; SHULZ, 2015); para compreender como pensam os atores do cenário escolar, como convivem e como se engajam nas atividades específicas do cenário investigado; e para identificar como as condições disponíveis do cenário de pesquisa impactam no cotidiano dos participantes da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o objetivo central deste estudo de revisão, identificar as contribuições evidenciadas da etnografia em estudos da área de Linguística Aplicada para a compreensão do contexto da educação básica, é possível concluir que pesquisar na escola, sobretudo com os membros da comunidade escolar, por meio do estudo etnográfico, permite vivenciar o contexto escolar de modo que se torna possível descrever e interpretar o trabalho de professores, o engajamento de estudantes nas práticas escolares, a relação aluno-professor e o processo de ensino-aprendizado de língua materna. E, assim, o etnógrafo problematiza significados culturais para construir saberes em perspectiva semiótica.

A relevância da etnografia para a área da Linguística Aplicada, ou da chamada Etnografia da Linguagem, está na ampliação da compreensão de fenômenos da língua, na qualificação do etnógrafo para dialogar com outros profissionais da área, à medida que o campo lhe permite conhecimento de causa (GARCEZ E SCHULZ, 2015), e na constatação de que há aspectos que estão para além dos modelos linguísticos que nos são normalmente apresentados (GARCEZ; SCHULZ, 2015; LUCENA, 2015). A exemplo, é inegável a influência do contexto macrossocial sobre a escola, como se percebe nas etnografias de Silva (2009), Pereira (2016), Cerutti-Rizzatti (2012) e Lucena (2015). É assim que, tal como evidenciam Garcez e Schulz (2015), o resultado do trabalho de campo etnográfico é muitas vezes distinto do que esperam esses modelos de pesquisas linguísticas, aspecto que reforça a importância de pesquisas de

campo, e em especial da etnografia como alternativa metodológica, se considerarmos o quanto essas pesquisas podem contribuir para discutir a formação do professor de Língua Portuguesa, seja ela inicial ou continuada.

Nesse sentido, vale ainda considerar que as particularidades da etnografia – como uma pesquisa que busca compreender os significados das ações humanas na perspectiva dos participantes e refletir sobre o que nos aparenta comum, preocupa-se com o rigor metodológico e com o estar em campo por um período considerável – é que possibilitam uma significativa análise dos eventos, o que mostra a consonância da abordagem com a especificidade da área da Linguística Aplicada: o olhar para o contexto real de uso da língua, seja esse uso prestigiado, ou estigmatizado, de natureza hegemônica ou contra-hegemônica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. 13 ed. Campinas: Papirus, 2007.

APARICIO, Ana Sílvia Moço. Modos individuais e coletivos de produzir a inovação no ensino de gramática em sala de aula. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 883-907, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982010000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 Mar. 2020.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Ensino de língua portuguesa e inquietações teóricas-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. **Alfa**, São Paulo, 56 (1): 249-269, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4968>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna S (Orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz – Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-41.

DIAS KRAEMER, Márcia Adriana; PERFEITO, Alba Maria. Discursos desvelados: estudo de movimentos dialógicos no conto contemporâneo. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. Port. 125-141 / Eng. 122-137, jun. 2012. ISSN 2176-4573. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/8865>>. Acesso em: 01 mar. 2020.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S.l.], v. 31, n. 4, dez. 2015. ISSN 1678-460X. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/22216>>. Acesso em: 01 mar. 2020.

LUCENA, Maria Inêz Probst. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S.l.], v. 31, n. 4, dez. 2015. ISSN 1678-460X. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/22220>>. Acesso em: 01 mar. 2020.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto e Contexto: Enfermagem**. Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, Dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 mar. 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (orgs.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

PEDRALLI, Rosângela; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 771-788, Sept. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 mar. 2020.

PEREIRA, J. D. S. As representações do “erro” na aprendizagem da escrita numa classe de alfabetização de jovens e adultos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 1, p. 151-168, 20 abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645188>> Acesso em: 01mar. 2020.

PIRES-SANTOS, Maria Elena et al. “Vendo o que não se enxergava”: condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S.l.], v. 31, n. 4, dez. 2015. ISSN 1678-460X. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/22219>>. Acesso em: 01 mar. 2020.

RAMPTON, Ben. *Language in Late Modernity: interaction in na urban school*. New York: Cambridge University Press, 2006.

SIGNORINI, Inês. Introdução. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (orgs.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 169-190.

SILVA, Wagner Rodrigues. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 17-39, 2009. Disponível

em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982009000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 mar. 2020.

A SOBREPOSIÇÃO DE VOZES NA PREPARAÇÃO DE UMA EXPOSIÇÃO ORAL

Lorena Silva Mariano

Mestranda em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil.

Mayara de Oliveira Nogueira

Pós-doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/CAPES/FAPES), Doutora em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Vitória, Espírito Santo, Brasil.

Roberto Perobelli de Oliveira

Pós-doutor em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Vitória, Espírito Santo, Brasil.

RESUMO: Objetivamos no presente trabalho analisar excerto de um segmento interacional gerado no âmbito do projeto de pesquisa “Etnografia da Linguagem e Linguística Aplicada”, que está associado ao projeto de extensão “Narrativas e Identidades na perspectiva da Sociolinguística Interacional: constituição de um *corpus* serrano-capixaba”, financiado pela FAPES e apoiado pela UFES. No excerto, foco da análise deste artigo, os interagentes negociam a divisão de tarefas para realizarem uma exposição oral sobre os instrumentos do congo capixaba, subtema do grupo observado. Pretendemos assim ampliar a discussão sobre o fenômeno das sobreposições para o contexto de produção de fala-em-interação institucional, tomando como base as contribuições de Schegloff (2000) e de Garcez e Stein (2015) em análises empreendidas sobre cenários interacionais de conversa cotidiana (aquele, em interações realizadas por falantes de inglês norte-americano; estes, em interações realizadas por falantes de português brasileiro). Do mesmo modo como os trabalhos mencionados destacam que as sobreposições não se configuram como “usurpação dos direitos interacionais de outrem”, mas “trata-se do funcionamento regular da organização da fala-em-interação” (GARCEZ; STEIN, 2015, p. 188), a presente análise ratifica essas observações em um outro cenário – o escolar – em que as sobreposições indicializam a realização conjunta da tarefa de elaborar uma exposição oral. Os resultados da análise apontam, portanto, que, mesmo em sobreposição, o empreendimento de busca de palavras e de sobreposições terminais podem até fazer com que observadores externos interpretem o cenário como bagunça, mas “a conduta dos participantes não demonstra que essas ocorrências são tomadas como problemáticas para eles” (SCHEGLOFF, 2000).

PALAVRAS-CHAVE: Análise da Conversa. Fala-em-interação. Sobreposição. Contexto escolar. Exposição oral.

ABSTRACT: In this paper we aim to analyze an excerpt from an interactional segment generated within the scope of the research project “Ethnography of Language and Applied Linguistics”, which is associated with the extension project “Narratives and Identities from

the perspective of Interactional Sociolinguistics: constitution of a mountain-capixaba corpus. ”, Financed by FAPES and supported by UFES. In the excerpt, the focus of the analysis in this article, the interactants negotiate the division of tasks to make an oral presentation on the instruments of the Espírito Santo Congo, a subtopic of the observed group. Thus, we intend to expand the discussion about the phenomenon of overlaps for the context of institutional speech-in-interaction production, based on the contributions of Schegloff (2000) and Garcez and Stein (2015) in analyzes undertaken on interactional scenarios of everyday conversation (the former, in interactions performed by North American English speakers; the latter, in interactions performed by Brazilian Portuguese speakers). In the same way as the aforementioned works highlight that the overlaps are not configured as “usurpation of the interactional rights of others”, but “it is about the regular functioning of the organization of speech-in-interaction” (GARCEZ; STEIN, 2015, p. 188), the present analysis confirms these observations in another scenario - the school one - in which the overlays indicate the joint accomplishment of the task of preparing an oral presentation. The results of the analysis show, therefore, that, even in overlap, the word search and terminal overlaps may even cause external observers to interpret the scenario as a mess, but “the conduct of the participants does not demonstrate that these occurrences are taken as problematic for them” (SCHEGLOFF, 2000).

KEYWORDS: Conversation Analysis. Talk in interaction. Overlap. School context. Oral presentation.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como as sobreposições observadas no cenário investigado contribuem (ou não) para a preparação de uma exposição oral? Esse é o questionamento que move todo o trabalho empreendido neste artigo, cuja finalidade é descrever e analisar os mecanismos implementados na fala-em-interação institucional em contexto pedagógico, a fim de executar uma atividade de divulgação de pesquisa.

Em primeiro lugar é importante registrar que aqui nos utilizamos da noção de “fala-em-interação em contexto pedagógico” em detrimento da já conhecida “fala-em-interação em sala de aula”. Isso porque “contexto pedagógico” pressupõe uma extensão muito maior que “sala de aula”, mas também porque implica a ideia de que há processos de construção de conhecimento. Essa diferenciação é relevante para nossa investigação, de modo particular, na medida em que não estamos falando de interações em sala de aula, mas de interações no contexto de um Projeto de Iniciação Científica Júnior (PIC-Jr) em que pesquisadores “seniores” coordenam pesquisa desenvolvida *com e por* crianças de uma escola da rede de ensino municipal da Grande Vitória/ES. Desse modo, a lógica interacional é de outra ordem, embora categorias de pertencimento institucionais possam ser desveladas ao longo das interações de

maneira mais ou menos marcada. Em segundo lugar, a produção de conhecimento engendrada pelos participantes se dá em razão dos processos de intersubjetividade (ANDRADE; OSTERMANN, 2017) estabelecidos interacionalmente, a partir dos quais compreensões mútuas e tomadas de decisão conjuntas para a execução da tarefa proposta pelos pesquisadores seniores são estabelecidas.

No curso da interação entre os participantes ao longo da execução da atividade, sobreposições de fala foram observadas, razão pela qual voltamos nosso olhar para a investigação desse fenômeno interacional em particular. Analisar a sobreposição de fala pressupõe levar em conta a natureza da relação das participantes, o grau de intimidade, a empolgação diante dos temas abordados, o entendimento mútuo, compartilhado, coconstruído (MAREGA; JUNG, 2011), enfim, uma série de fatores que evidenciam a colaboração ou não na construção da própria conversa, e nas concordâncias ou discordâncias. Nesse sentido, estamos diante de um fenômeno intrínseco para a manutenção/coconstrução da intersubjetividade.

Em busca de entendimentos a propósito de como as sobreposições observadas na interação que aqui analisamos contribuem ou não para a preparação de uma exposição oral, fundamentamos nossa análise na Análise da Conversa, a partir do estudo inicial da Etnometodologia. Trabalhamos, portanto, com uma perspectiva epistemológica e ontológica que compreende o uso da língua(gem) como *ação social* por meio da qual os sujeitos se inscrevem no mundo, ratificando ou não ratificando categorias de pertencimento e negociando identidades e também identificações sociais (DREW; HERITAGE, 1992; GUMPERZ, [1982] 2013; GOFFMAN, [1979] 2013; PETERMAN, JUNG, 2017).

Estudos recentes discutem sobre novas ordens comunicativas nas quais o termo “protagonismo” vai além do papel que o discente tradicionalmente ocupa em diferentes atividades do contexto escolar (PETERMAN, JUNG, 2017; FERRETI et al., 2004), e é exatamente voltados para esse *protagonismo* e para o desenvolvimento da *agência* individual em relações colaborativas em atividades coletivas (NININ; MAGALHÃES, 2017) que buscaremos compreender o fenômeno da sobreposição, bem como as ações dos sujeitos voltadas à criação de possibilidades de transformação *dos* e *nos* contextos em que atuam. Assim, na análise dos dados, protagonismo e agência no processo de construção conjunta de conhecimento se revelaram manifestações de práticas pedagógicas menos assimétricas.

Nas seções que se seguem passaremos a discorrer sobre as bases teóricas que fundamentam nossas observações, contextualizamos os dados e apresentamos os

procedimentos metodológicos de geração, segmentação e transcrição de dados. Na sequência, analisamos um segmento de fala-em-interação, salientando sobre o fenômeno da sobreposição e o protagonismo dos estudantes no processo de construção de conhecimento em conjunto.

SOBREPOSIÇÃO DE VOZES NA FALA-EM-INTERAÇÃO

O fenômeno da sobreposição de vozes foi abordado mais profundamente por Emanuel Schegloff (2000), em seu artigo intitulado *“Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation”*, na qual o autor questiona e busca compreender “o que acontece quando mais de uma pessoa fala por vez na conversa”¹ (p. 2). Antes, portanto, de descrever mais detalhadamente as sobreposições de vozes, Sacks, Schegloff e Jefferson (2003 [1974]) em um artigo seminal, descrevem as regras que compõem a organização da tomada de turnos. Nesse artigo, Sacks et al. (2003 [1974]) descrevem a conversa como a pedra fundamental da sociabilidade humana, utilizada pelos interagentes para levarem a cabo suas ações de forma sequencialmente organizada, e descrevem quatorze pontos que caracterizam a conversa cotidiana. Nesse artigo, o fenômeno da sobreposição de vozes é sistematizado e descrito da seguinte forma: “na grande maioria dos casos, fala um de cada vez” e “ocorrências de mais de um falante de cada vez são comuns, mas breves” (SACKS et al, 2003 [1974], p. 19).

Na descrição dos autores, a conversa cotidiana mantém a sua sequencialidade a partir da alternância da vez de falar, ou seja, os interagentes alternam os turnos de fala, geralmente sem se sobrepor, visto que é preciso esperar pelo próximo lugar relevante para a transição (doravante, LRT) para que se possa entregar a outro interagente o turno de fala. Dessa forma, assim que o falante corrente dá indícios de que está encerrando o seu turno, ele pode selecionar o próximo falante, outro interagente pode se autoselecionar para tomar o turno de fala ou nenhum outro participante pode tomar o turno, e o então falante corrente poderá dar continuidade ao seu turno de fala. Dessa forma, as pausas e as sobreposições tendem a ser minimizadas, e a sequencialidade da conversa cotidiana será mantida.

Contudo, por mais que as sobreposições sejam breves, Schegloff (2000) produziu uma minuciosa descrição desse mecanismo utilizado na conversa, na qual elucida algumas observações aparentes desse fenômeno, como por exemplo, “(a) a maioria das sobreposições terminam muito rapidamente; (b) algumas sobreposições persistem até um tamanho considerável, (c) muitas sobreposições são o local de dificuldades e perturbações na produção

¹ No original inglês: “what happens when more than one person talk at once in conversation” (tradução nossa).

da conversa”² (p. 10), podendo ser caracterizadas como problemáticas ou não-problemáticas de acordo com o que é tornado relevante no aqui e agora da própria interação. Sendo assim, em uma conversa cotidiana, quando um interagente sobrepõe o falante corrente sem esperar o próximo lugar relevante para a transição, a tomada de turnos em sobreposição pelos falantes pode se configurar como disputa e conflito ou, pelo contrário, não se revelarem como obstáculos para que os participantes levem a cabo suas ações.

Sabe-se que no curso da interação entre os participantes que se orientam para falar um de cada vez, não haveria sobreposições, entretanto, pode acontecer em um dado momento, de dois participantes tentarem, ao mesmo tempo, tomar o turno em um mesmo LRT e suas ações iniciarem uma disputa pelo turno. Nesse caso, essas sobreposições se configuram como problemáticas e, os interagentes terão que parar e tentar resolver o conflito. Para isso, Schegloff pontua que há um conjunto organizado de práticas pelas quais é possível resolver os conflitos que emergem durante as sobreposições tidas como problemáticas, ou seja, há um dispositivo para o gerenciamento de conversas sobrepostas. Então, caso haja problemas de entendimento entre os interlocutores, ou se as sobreposições se apresentaram como um obstáculo para prosseguirem na interação, os próprios participantes precisarão empenhar ações com o objetivo prático de sanar o problema de comunicação.

De acordo com Schegloff (2000), o dispositivo de gerenciamento empenhado para resolver o problema da sobreposição é formado por: “(a) um conjunto de recursos de produção por turnos; (b) um conjunto de locais em que esses recursos são implantados; (c) e uma “lógica” interacional pela qual esses recursos, nesses lugares, constituem “movimentos” de um tipo descritível em uma topografia sequencial competitiva”³ (p. 11). Tais dispositivos podem consistir em aumento do volume, da velocidade e da intensidade da fala, prolongamentos dos sons da fala, pode haver repetição de algum elemento e autointerrupções. Esses mecanismos podem se configurar como uma tentativa, de fato, de competir e brigar pelo turno de fala, e outras como uma rendição em face da competição, como por exemplo, as autointerrupções.

Além das sobreposições problemáticas, Schegloff (2000) também descreve quatro tipos de ocorrências na conversa em que as sobreposições não são tratadas pelos participantes como problemáticas em relação à tomada de turnos e, nesses casos, não se torna necessário

² No original inglês: “(a) Most overlaps are over very quickly. (b) Some overlaps persist to considerable length. (c) Many overlaps are the site of hitches and perturbations in the production of the talk.” (tradução nossa).

³ No original inglês: “(a) a set of resources of turn production; (b) a set of places at which those resources get deployed; (c) and an interactional “logic” by which those resources, in those places, constitute “moves” of a describable sort in a competitive sequential topography.” (tradução nossa).

lançar mão do dispositivo de gerenciamento das sobreposições. O primeiro tipo são as *sobreposições terminais*, nas quais o próximo falante não espera o falante corrente terminar por completo o seu turno, projetando o término na medida em que o falante corrente dá indícios de estar concluindo sua fala, e o sobrepõe no final de seu turno. O segundo tipo são os *continuadores*, como “uhum, hum, ahan”, através dos quais os destinatários da conversa dão indícios de estarem compreendendo e prestando atenção ao turno do falante corrente. Em terceiro está o *acesso condicional ao turno*, na qual o falante corrente pode convidar outro falante para falar no espaço de sua vez, de forma a construir o turno colaborativamente. Schegloff pontua que esses casos são comuns quando o falante corrente busca palavras sem conseguir recuperá-las, por exemplo, um nome, e cede seu turno para que seu interlocutor preencha essa lacuna. E o quarto tipo é classificado como *vozes em coro*⁴, que são uma série de atividades realizadas pelos falantes, não uma após a outra, mas simultaneamente, como os risos, parabenizações, saudações, etc., tratadas pelos participantes como atividades a serem, de fato, realizadas em conjunto.

Apesar de esses quatro tipos de sobreposições serem classificadas como não-problemáticas, Schegloff reitera que elas podem não ser problemáticas em uma dada ocasião. Ou seja, embora genericamente elas não revelem competição, empiricamente elas podem ser tratadas pelos participantes, em um determinado momento, dado o que estão fazendo no aqui e agora, como problemáticas, e talvez seja necessário utilizar as técnicas de gerenciamento. Por essa razão, é sempre necessário analisar a partir das perspectivas dos agentes da interação.

No Brasil, há também um estudo sobre o gerenciamento de sobreposição e vozes a partir de dados em português brasileiro. Garcez e Stein (2015) destacaram que, à semelhança do que é descrito por Schegloff (2000), nos dados analisados pelo autor e pela autora:

Há ocorrências de sobreposição tratadas como não problemáticas na conversa que não precisam de práticas especiais para seu gerenciamento, isto é, os falantes em sobreposição não parecem estar competindo pelo turno, nem demonstram que a ocorrência de sobreposição é obstáculo às suas ações (GARCEZ; STEIN, 2015, p. 170).

Além disso, ainda conforme pontuam o autor e a autora, a análise de uma sobreposição como não-problemática precisa ser feita a partir das ações empenhadas pelos próprios participantes na interação, haja vista a preferência pela perspectiva êmica. Dessa forma, é

⁴ No original inglês: “*chordal*” (cf. tradução de GARCEZ E STEIN, 2015).

necessária a sustentação empírica de que os interagentes não estão demonstrando problemas de entendimento no curso de suas ações.

Para dar continuidade aos estudos acerca das sobreposições de vozes a partir de dados do português brasileiro, nos dados a serem analisados nesse artigo, também se pode perceber que esses recursos empenhados em sobreposição não estão se configurando como competição e disputa, mas sim sendo empenhadas em favor da coconstrução de uma tarefa de exposição oral. Observa-se, portanto, que nas sobreposições não-problemáticas não há concorrência, disputa ou problema de entendimento. Nosso avanço se destaca na observação de dados gerados em contexto pedagógico, como afirmamos anteriormente. Quando o grupo se empenha em realizar a tarefa em um trabalho de equipe, percebemos que as sobreposições são um fenômeno utilizado para promover a construção conjunta e colaborativa da tarefa, o que indicia o engajamento e resulta em aprendizagem.

Tomando, portanto, como fio condutor de análise, o mecanismo de sobreposições, na próxima seção, discorreremos acerca da exposição oral, tarefa pedagógica proposta aos pesquisadores juniores e que produziu o contexto pedagógico que gera e é gerado pela análise dos dados apresentados.

EXPOSIÇÃO ORAL: AGÊNCIA E PROTAGONISMO NO FAZER APRENDIZAGEM

Contemporaneamente, temos como ponto pacífico a necessidade e a importância de se trabalhar a modalidade oral na escola. Aliás, os próprios documentos oficiais como os PCNs e o Guia PNLD/2005, tornam imperativa sua abordagem e tratamento. É nesse sentido que se sustenta que a escola deve ter como foco a língua falada, mesmo para os falantes nativos (BROWN *et al.* 1984) e deve ser a oralidade objeto de atenção no ensino de língua materna.

Ao falarmos de língua devemos lançar luzes e clarificar o modo como a estamos apreendendo. Assim sendo, a perspectiva teórica sobre a qual nos embasamos, conhecida como interacionista, concebe a língua enquanto uma *atividade social* e a interação um modo de *agir* no mundo. Isso significa dizer que para essa perspectiva *falar é fazer*, isto é, ao falar desenvolvemos uma série de ações: cumprimentos, pedidos, convites, solicitações, agradecimentos, escusas, etc. Ao falar desempenhamos, portanto, verdadeiras *ações sociais* situadas em um *aqui e agora* da interação. Nessa perspectiva, as atividades de ouvir e de falar são tão ativas quanto as atividades de ler e escrever, e é na confluência das ideias de língua

como *atividade*, texto como *evento* comunicativo e compreensão como processo inferencial demonstrado na interação (BARROS, 2015) que se insere este trabalho.

Petermann e Jung (2017, p. 821) levantam uma série de pesquisas em Análise da Conversa em que os focos de análise se encontram nos métodos que os participantes de uma interação usam para produzir ação social conjunta, entendendo que em contextos de sala de aula, quando os participantes estão orientados para o mesmo foco de atenção em torno de um objeto de aprendizagem, eles estão realizando o trabalho de *fazer aula e fazer aprendizagem*.

Atualmente estamos inseridos em um contexto pedagógico-interacional conhecido como “nova ordem comunicativa” (RAMPTON, 2006; LOPES, 2015), em que novos arranjos interacionais que oportunizam a participação dos estudantes e sua agência (NININ; MAGALHÃES, 2017) no trabalho de fazer aprendizagem são observados. A organização da fala-em-interação, nesse sentido, se orienta para uma constante negociação dos participantes em torno de uma pauta em arranjos não canônicos, o que evidencia novas formas de participação e um deslocamento do papel do professor como o único organizador dos turnos e aquele que sabe (PETERMANN; JUNG, 2017).

O encontro objeto de análise desse trabalho não é para que *aula* no sentido mais tradicional seja coconstruída, mas um encontro de pesquisa entre pesquisadores juniores e pesquisadores seniors onde se planeja a exposição de um recorte da pesquisa então em desenvolvimento, interação essa em que se observa uma constante negociação entre os participantes. Trata-se de interações em contexto institucional (DEL CORONA, 2009) em que todo o encontro será orientado para o cumprimento do mandado, em outros termos, estamos diante de um tipo de enquadre institucional que opera restrições às contribuições aceitas e estabelece inferências de enquadres e procedimentos (DREW & HERITAGE, 1992) por se direcionar, em um primeiro plano, ao cumprimento de um mandado/tarefa ditado pela instituição. No caso, orienta-se pela busca de uma preparação de exposição oral.

Os PCNs de Língua Portuguesa propõem que o texto oral seja visto sob dois aspectos: *objetivos* a atingir e *práticas* a realizar, seja para sua compreensão seja para a sua produção, sinalizando ainda que a escola deve preparar o aluno para utilizar a linguagem oral no *planejamento* e na *realização* de apresentações públicas, como debates e seminários, propondo situações em que essas atividades façam sentido (MAGALHÃES, 2007). O documento ressalta ainda que não devemos voltar nossa atenção tão apenas para o nível mais formal de fala, mas antes devemos nos atentar para todas as situações comunicativas das atividades de fala, de escuta e de produção de textos orais.

Isso nos remete a um aspecto relevante da produção dos textos orais escolares, que é o *planejamento prévio* em razão das exigências da situação interacional e dos objetivos estabelecidos. A produção de textos orais, segundo os PCSs, seria um conjunto de “atividades em que os alunos são orientados tanto para a preparação prévia – elaboração de quaisquer suportes”, como cartazes, esquemas, memorização de textos, “quanto para o uso em situações reais de interlocução – gêneros por natureza orais como entrevistas, debates, exposições” (MAGALHÃES, 2007, p. 06). Desse modo, os alunos podem desenvolver uma competência comunicativa oral que lhes proporcione um conhecimento teórico adequado e uma efetiva participação.

Na *atividade social* que é a preparação de uma exposição oral, inúmeras *ações* podem ser desempenhadas (concordar, discordar, contar uma piada, narrar uma história, etc.), mas a orientação do mandado institucional direcionará que, de todas as possíveis ações que possam emergir de determinado encontro, uma ação é fundamental e razão de ser todas as outras: a produção individual ou coletiva de *planejar* uma apresentação. Desse modo, compreender o (i) modo como os sujeitos estão inseridos nesse contexto pedagógico específico; (ii) como se constituem e são constituídos enquanto pesquisador-professor e pesquisador-estudante; bem como (iii) a forma como coconstroem o trabalho de participar, aprender e ser protagonistas do próprio processo de aprendizagem no evento situado (PETERMANN; JUNG, 2017) é um exercício necessário para que entendamos o *fazer planejamento de apresentação de pesquisa*.

Nesse sentido, análises interacionais de como se dão os processos de coconstrução da participação e do protagonismo em contextos pedagógicos de um modo geral podem auxiliar na compreensão, em perspectiva micro, da organização política tanto da sala de aula como em outros contextos escolares, “desconstruindo mitos, como o de que estamos estagnados na educação, e apontando para zonas de atuação e mediação docente” situado (PETERMANN; JUNG, 2017, p. 816).

Na seção que segue passaremos a contextualizar os dados que compõem o *corpus* dessa pesquisa, descrevendo o local em que o encontro ocorreu, os participantes da pesquisa e o Projeto de Pesquisa do qual faz parte.

CONTEXTUALIZAÇÃO DOS DADOS

Os dados a serem analisados nesse artigo foram gerados no âmbito de um projeto de extensão cujo interesse primordial é o de aproximação da educação básica à prática de pesquisa

e, consequentemente, abrir a possibilidade de um intercâmbio maior entre escola e universidade. Dessa forma, no edital a que esse projeto se submeteu, propunha-se a participação de dez alunos do segundo segmento do ensino fundamental de uma escola pública que poderiam viver a experiência de se sentirem pesquisadores em vários projetos de quaisquer áreas do conhecimento. Ao pensarmos, então, em um projeto na grande área da linguística, construímos um trabalho que se pautou, centralmente, visitas a associações socioculturais específicas, com posterior geração de dados audiovisuais e produção de diários de campo. A escolha dessas associações se justifica pela necessidade, prevista nos PCN, de os alunos do ensino fundamental construírem conhecimentos acerca da diversidade local e de suas territorialidades culturais.

Através das idas a campo, da prática de pesquisa e investigação e do contato com os participantes locais que vivenciavam aquela cultura, esses membros da sociedade puderam se auto categorizar, para além de estudantes, como pesquisadores. De acordo com Sarup (1996, p. 15), “as identidades não são uma qualidade inerente à pessoa [...], elas nascem na interação com os outros”, ou seja, é na vivência, nas descobertas, na troca e na alteridade que um membro da sociedade se considera capaz de agir sobre o mundo. Isso nos leva à compreensão de que as categorizações de pertencimento se somam aos estudos da narrativa à medida que a performance individual se torna relevante nas interações.

A maioria dos encontros foi gravada em áudio e vídeo, gerando dados que posteriormente foram segmentados, transcritos e analisados a partir da perspectiva da Análise da Conversa. Todo esse percurso metodológico caracteriza essa pesquisa como um estudo de caso. Com essa abordagem, o objetivo não é encontrar padrões generalizantes (como é o caso de abordagens estatísticas, por exemplo), mas analisar dados únicos que possam ratificar ou não o que se preconiza tanto pelo conhecimento de senso comum quanto pelo conhecimento já previamente realizado em outras pesquisas (de igual abordagem ou não). No caso da ratificação, abre-se a oportunidade para um aprofundamento da teoria; no caso de se colocar a teoria em xeque, abre-se, então, com um estudo de caso, espaço para uma revisão da teoria.

Os dados a serem analisados nesse artigo datam, especificamente, março de 2017, quando os pesquisadores juniores foram convidados a dar um passo a mais na prática de pesquisa: a divulgação dos resultados. Para isso, foi reunido todo o material gerado no primeiro ano de projeto, no qual foram feitas as visitas a uma associação de bandas de Congo. Em seguida, foi feita a proposta de realização de uma exposição oral dos resultados das pesquisas dos pesquisadores juniores para outros estudantes da mesma escola, que não faziam parte do

projeto. Em outras palavras, seria necessário selecionar o que consideravam mais relevante de todo aquele ano em que estiveram “em campo”, como se diz em pesquisa, e pensar em como apresentar esses resultados aos colegas da escola. O grupo de dez pesquisadores juniores foi subdividido em três grupos, sendo que o grupo observado na análise de dados a seguir estava composto pelos participantes que aqui chamaremos pelos pseudônimos de Renzo, Otávio e Daniel. A tarefa deles era propor uma apresentação sobre os instrumentos musicais de referência na execução das canções do Congo.

O segmento apresentado nesta seção é referente aos momentos iniciais do primeiro dia de atividades voltadas para preparar a exposição oral, e tem como nome “**cês vão apresentar como**”. Assim, como se deu, neste primeiro dia, o *lançamento da proposta*, eles, portanto, deveriam apenas conversar entre si, tomar decisões de como suas apresentações seriam feitas e pensar em um roteiro de apresentação. Posteriormente, então, é que seriam providenciados os materiais necessários à exposição propriamente. Rogério, pseudônimo de um dos pesquisadores proponentes da tarefa, se aproxima do grupo e começa a especular de que forma os demais estariam pensando em fazer a exposição e é nesse ponto da interação que acontecem os fenômenos que pretendemos apresentar neste artigo.

ANÁLISE DOS DADOS

No início do excerto, a seguir, é importante destacar que, antes da ausência de fala que marca o início desse segmento (linha 054), Rogério havia se aproximado do trio de pesquisadores para acompanhar o andamento das discussões entre Renzo, Daniel e Otávio. Ele chega, faz algumas perguntas iniciais sobre como estariam planejando, sobre quais instrumentos falariam (escolheram falar especificamente sobre o tambor, o apito e a casaca⁵). Na sequência, é possível perceber uma ausência de fala de quatro segundos que marca a

⁵ A casaca é um instrumento peculiar associado ao Congo e a suas raízes históricas. Trata-se de um tubo de madeira, extraída da árvore de timbubua, com fissuras entalhadas em uma de suas “faces”. Em uma das extremidades, entalha-se também o formato de uma cabeça e um fino e longo pescoço, no qual o tocador de casaca segura com uma das mãos, enquanto, com a outra, maneja uma vareta produzindo som ao friccioná-la sobre as fissuras. Historicamente, as cabeças eram entalhadas em “homenagem” aos senhores de engenho ou a outras personalidades da época que permitiam aos negros africanos escravizados no Brasil executarem suas danças e suas músicas em honra a São Benedito que, segundo a lenda, teria sido responsável pela sobrevivência de 27 negros africanos trazidos para o Brasil em embarcações precárias, mas conseguiram chegar em terra firme com vida. A expressão homenagem acima foi posta entre aspas proposadamente, porque era assim que eles se referiam às cabeças dos “homenageados”, mas, na verdade, o que se fazia era, por meio da execução de sons na casaca, uma espécie de vingança simbólica contra aqueles que os chicoteavam. Quanto mais forte se tocava a casaca, maior era a catarse por estar se vingando daqueles “homenageados” em cujos pescoços se segurava com muita força e em cujas costas (representadas pelas fissuras entalhadas nos cilindros de timbubua) se passava a vareta para se produzir som.

transição para um contexto de tomada de decisões que vai se suceder nas trocas de fala seguintes. A pergunta que se apresenta no turno de Rogério indicializa a tomada de uma posição de mediação perante os demais participantes.

Excerto 1

054		(4,0)
055	Rogério	e aí cês vão apresentar >como.< vocês vão pegar um-
056		vão arrumar um jeito de arrumar um instrumento
057		mesmo? ou cês vão só::
058		(.)
059	Renzo	ó::↓ [só apre:nta:r.
060	Otávio	[o instrumento vai ser difí[cil.]
061	Renzo	[é:.]

O excerto tem início com uma pausa de quatro segundos (linha 054), que marca a transição para o momento em que as negociações começaram a ser feitas e, conseqüentemente, as tomadas de decisão. Em seguida, Rogério faz uma pergunta que indicializa o começo de sua mediação na execução da tarefa: ele quer saber *como* os participantes vão apresentar o trabalho. Para isso, ele produz uma pergunta dual (*ou isso ou aquilo*), apresentando nesse momento a primeira alternativa (“vocês vão pegar um- vão arrumar um jeito de arrumar um instrumento mesmo?”, linhas 055 a 057). Como Rogério dá início à segunda alternativa de sua pergunta com um prolongamento de sílaba, indiciado pelo sinal de dois-pontos (“ou cês vão só::”, linha 057), além de uma pequena pausa (linha 058), Renzo se autoseleciona e projeta uma continuidade ao turno de Rogério, negando a opção fornecida (“ó::↓ [só apre:nta:r.”, linha 059). Otávio sobrepõe sua fala à de Renzo, reforçando a dificuldade em conseguir o instrumento e ratificando a resposta do colega (“[o instrumento vai ser difí[cil.]”, linha 060), o que leva Renzo a, também em sobreposição, ratificar a participação de Otávio (“[é:.”, linha 061). Essas ações de Renzo e Otávio marcam a colaboração entre os dois, na construção da tarefa proposta, sendo assim, nesse momento, enquanto concordam um com o outro, eles configuram um “time”.

Excerto 2

062	Daniel	o inst(h)rum(h)ent(h)o vai [(h)ser dif(h)[fácil.]=	
063	Otávio	[o tambor é [fácil.]=	
064	Rogério	[ou vão]=	
065	Rogério	= pegar uma <u>imagem</u> ?	
066	Daniel	é, a [>gente vai mostrar<] a imagem.	
067	Otávio	[é u m a imagem,]	
068	Otávio	nós [queríamos fazer é:: cartolina e::::]=	
069	Daniel	[a gente já colocou aqui ó, as fotografias.]=	
070	Otávio	=papel <u>almoço</u> .	
071	Daniel	será que naquelas lojas de [instrumento em pesse]=	
072	Otávio	[<ai nós e s c r e ->]=	
073	Daniel	=[gueiras vende?]=	
074	Otávio	=[< v e m o s >]=	((Rogério olha para Daniel de
075			relance e depois volta o olhar
076			para Otávio))
077	Otávio	é::: a história.=	Daniel será?
078	Rogério	=cês vão fazer no	(.)
079		data <u>show</u> então,	Renzo [não s(h)e(h)::i hhh
080			Daniel [será que é caro?
081			dess-

No turno 062, Daniel se insere na negociação (“o inst(h)rum(h)ent(h)o vai [(h)ser dif(h)[fácil.]=”, linha 062), ratificando a fala anterior de Otávio (linha 060), e isso leva Otávio a reformular seu turno próprio turno, em sobreposição à fala de Daniel, sugerindo que talvez não seja tão difícil assim conseguir um instrumento (“[o tambor é [fácil.]=”, linha 063). Aqui, constrói-se uma concordância parcial, ou seja, eles ainda não decidiram consistentemente. Na sequência, Rogério finaliza a pergunta dual iniciada anteriormente (linha 055), e apresenta o *aquilo*, isto é, a segunda opção (“[ou vão]= = pegar uma imagem?”), o que leva Daniel a fazer a escolha, respondendo a pergunta de Rogério (“é, a [>gente vai mostrar<] a imagem.”, linha 066). Ratificando o colega e sinalizando que a primeira decisão foi tomada, Otávio, em sobreposição a Daniel, responde em concordância (“[é u m a imagem,]”, linha 067).

Logo em seguida, Otávio inicia a segunda tomada de decisão: agora eles precisarão decidir onde colocar a imagem (“nós [queríamos fazer é:: cartolina e::::]= =papel almoço.”, linha 068 e 070). Ainda que a sequência interacional já tenha avançado para um novo tópico (cf. linha 069), Daniel ratifica a primeira decisão tomada (“[a gente já colocou aqui ó, as fotografias.]=”), reforçando que irão utilizar as imagens para a apresentação. Mas depois (linhas 071 e 073) demonstra recuar da decisão tomada pelo grupo e volta a cogitar a primeira alternativa (“será que naquelas lojas de [instrumento em

pessegueiras vende?]=”). No entanto, Rogério e Otávio avançam e não ratificam o recuo de Daniel, o que pode ser percebido através do direcionamento de olhar de Rogério, a olhar de relance para Daniel e logo voltar seu olhar para Otávio (linhas 074 a 076); e também pela continuação da negociação da segunda decisão por parte de Otávio (“[<aí nós escrevemos>]=”, linhas 072 e 074),

Diante desse desalinhamento produzido entre Otávio e Daniel, o “time” se desfaz e ocorre um cisma, ou seja, duas conversas distintas acontecendo paralelamente: uma entre Otávio e Rogério, e outra entre Renzo e Daniel. Enquanto Otávio continua seu turno (linha 074), propondo que eles escrevam no trabalho a história, Rogério apresenta uma alternativa para a tomada da segunda decisão, demonstrando seu interesse em que eles se alinhem e organizem o trabalho (“=cês vão fazer no data show então,”), linhas 078 e 079). Paralelamente, Daniel faz uma reformulação (“será?”); Renzo hesita e diz não ter conhecimento (linha 079), o que leva Daniel a insistir (“[será que é caro? dess-”, linhas 080 e 081), mas logo que ouve a pergunta de Rogério (linhas 078 e 079), abandona seu turno de fala se autointerrompendo (o que pode ser percebido através do sinal de hífen). Aqui se dá o fim do cisma, e a conversa prossegue agora com os quatro participantes orientados todos uns para os outros.

Excerto 3

082 Renzo °nã::o.°
083 Daniel ↑não nós só ia pegar as i- fotos[colocar na cartolina]=
084 Rogério [vai fazer com foto?]=
085 Rogério =[>colocar]na carto[lina.<
086 Renzo [mais o quê,
087 Daniel =[a imagem-]
088 Otávio nós vamos fazer uma foto grande, colocar na cartolina.
089 (.)
090 Otávio aí vamo colocar a descrição dos do: [da legenda-
091 Daniel [da legenda da
092 legenda
093 Otávio =da legenda da foto >vamo< falar so[bre:=
094 Rogério [sei.
095 Otávio =os cara que:: teve [uma::
096 Renzo [a fonte.]
097 Daniel [a f(h)ont(h)e]
098 Otávio as pessoas que tiveram: instrumentos lá [>tipo:=
099 Daniel [o apito-
100 Otávio =antônio rosa teve um um lá que tá durando até hoje
101 (.)
102 Otávio e::: °várias coi[sas°.
103 Rogério [((para o outro grupo)) depois a gente
104 podia::: depois a gente podia pegar umas fotos nossas e
105 mandar pra eles

Renzo, que antes estava em uma conversa com Daniel, produz uma resposta a pergunta de Rogério (“^onã::o.”, linha 082). E Daniel que havia abandonado o seu turno, se autointerrompendo, se alinha novamente a Rogério, ratificando a resposta de Daniel e afirmando que a ideia não é utilizar um *data show* (“[↑]não nós só ia pegar as i-fotos[colocar na cartolina]=”, linha 083). Diante dessa resposta, Rogério propõe uma pergunta (“[vai fazer com foto?]=”, linha 084), e logo em seguida ratifica a segunda decisão tomada pelos participantes, que é desenvolver o trabalho em uma cartolina (“=[>colocar]na carto[lin.a.<”, linha 085). Durante os próximos turnos, Renzo, Daniel e Otávio seguem formulando os procedimentos do trabalho em detalhes, como o tamanho das imagens (linha 088) e o uso de legendas (linha 090). Nos turnos 095, 096 e 097 os participantes se sobrepõem novamente enquanto seguem negociando a tarefa de exposição oral.

Toda a análise desse segmento nos mostra a negociação entre Daniel, Otávio e Renzo, mediados por Rogério, para prepararem uma atividade de exposição oral a respeito dos instrumentos do Congo. Durante a sequência, duas decisões importantes precisam ser tomadas: a primeira é *como* apresentar, se em imagens ou com os instrumentos físicos mesmo; depois, quando essa decisão é alinhada entre eles, é preciso pensar *onde* mostrar essas imagens, se em um datashow ou em uma cartolina. Para tomarem ambas decisões os participantes se alinham e se desalinham, promovem um cisma e se sobrepõem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conversa possui centralidade em nossas ações sociais e é a pedra sobre a qual toda nossa vida em sociedade se sustenta. Por tal razão, outra não poderia ser a conclusão além de que a fala-em-interação ocupa (ou deve ocupar) papel principal no contexto pedagógico. Nessa linha, as falas em sobreposição observadas nos dados poderiam fazer com que observadores externos pudessem interpretar o cenário como bagunça ou algazarra, entretanto “a conduta dos participantes não demonstra que essas ocorrências são tomadas como problemáticas para eles” (SCHEGLOFF, 2000, p. 04). Tal conclusão só é possível de ser alcançada justamente porque nosso olhar de análise usou como lentes focais a perspectiva da Análise da Conversa e percebeu, na minúcia da interação, que quando mais de um interlocutor fala ao mesmo tempo em sobreposição ou em conversas paralelas (cisma) o que poderia ser entendido como algo desordenado poder ser, na verdade (como de fato é nos dados deste estudo), espaço relevante

de construção conjunta de conhecimento em que os participantes desempenham protagonismo e agência.

Nesse sentido, nos excertos observados, as sobreposições são não-problemáticas e ratificadoras da decisão, o que nos remete à agência relacional, em que os sujeitos adentram as tarefas que lhes são propostas em um sistema de atividade e negociam significados de modo a reconfigurar tanto as tarefas quanto a própria atividade. Essas sobreposições nos remetem ainda à agência transformativa, isto é, nos remete para essa capacidade dos sujeitos para ampliar/alterar atividades e discutir questões em comunidade (NININ; MAGALHÃES, 2017). O protagonismo nos processos de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem, portanto, se manifestou através de práticas pedagógicas e interacionais menos assimétricas e mais democráticas por meio da negociação da tarefa e das tomadas de decisões. Negociações e decisões essas que se deram através das falas em sobreposição.

É importante pontuar o fato de que, nos dados que aqui analisamos, as sobreposições ocorreram enquanto os participantes concordavam; quando um dos participantes discordou, aconteceu o cisma, o que não significa que essa ocorrência tenha acarretado um estorvo interacional. Isso porque colaborações coletivas envolvem a criação de um contexto de engajamento entre os participantes em que concordâncias e discordâncias são estabelecidas e nessa construção de mutualidades diferenças são tornadas relevantes para que se atinja conjuntamente resultados negociados (NININ; MAGALHÃES, 2017).

As ocorrências de sobreposições observadas contribuíram para os participantes projetarem a tarefa proposta através de negociações e tomadas de decisões entre os próprios alunos. Nesse contexto pedagógico em particular, que se insere no contexto mais amplo da nova ordem comunicativa, observamos uma maior liberdade de participação dos estudantes e a legitimação dos objetos de aprendizagem. À vista de tais ponderações, observou-se um grande engajamento interacional pelos pesquisadores juniores em franco protagonismo no “experienciar situações legítimas de construção de conhecimento em que identificam problemas, levantam e testam hipóteses e constroem conjuntamente entendimentos satisfatórios” (PETERMANN; JUNG, 2017, p. 841). O estudo, portanto, das interações em contextos pedagógicos é crucial para que possamos alcançar entendimentos do processo de *aprender* e de *fazer* em sua minúcia, através de lentes de alcance microscópico que apontam para os elementos particulares que compõem as *gestalts* da ordem sociológica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, *Daniela Negraes Pinheiro*; OSTERMANN, Ana Cristina. Formulações (de lugar): esforço para alcançar a intersubjetividade em audiências de processos penais. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v.14, n.1, p.1 682 - 1698 , jan./mar.2017.

BARROS, Kazue Saito M. Tratamento da Oralidade em Sala de Aula: contribuições para o ensino de língua. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 75-99, 2015.

BRASIL. MEC. Coordenação geral de estudos e avaliação de materiais. **Apresentação e orientações sobre o PNLD**. Disponível em <www.mec.gov.br/sef/fundamental/avaliv.shtm#1a>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BROWN, G; ANDERSON, A, SHILLCOCK, R; YULE, G. **Teaching talk**. Cambridge: CUP; 1984.

DEL CORONA, Márcia. Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. In LODER, L.L. E JUNG, N.M. (orgs.), **Análises em fala-em-interação institucional**. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica. Campinas, Mercado de Letras, 2009.

DREW, P.; HERITAGE, J. Analyzing talk at work: an introduction. In: DREW, P.; HERITAGE, J. (Org.). **Talk at work: Interaction in institutional settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 3-65.

GARCEZ, Pedro M. (2008). Microethnography in the classroom. In: King, K.; Hornberger, N. H. (Orgs.), **The encyclopedia of language and education**, vol. 10, Research methods in language and education. Berlim: Springer, pp. 257-272.

GARCEZ, Pedro M.; STEIN, Fabíola. Organização da fala-em-interação: o dispositivo para o gerenciamento de fala sobreposta na conversa cotidiana em dados de português brasileiro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 23, n. 1, p. 159-194, 2015.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P.M. (Org.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Loyola, 2013 [1979]. p.107-148.

GUMPERZ, J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Loyola, 2013 [1982]. p.149-182.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, vol.34, n.122, p. 411-423, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200007>

LOPES, M. F. R. **A fala-em-interação de sala de aula contemporânea no Ensino Médio: o trabalho de fazer aula e fazer aprendizagem de língua espanhola**. 2015. 197f. Tese RBLA, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 813-844, 2017 843 (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MAREGA, Larissa Minuesa Pontes; JUNG, Neiva Maria. A sobreposição de falas na conversa cotidiana: disputa pela palavra? **Veredas**, P. 321-337, V. 1, 2011.

MAGALHÃES, T. G. Concepções de oralidade: a teoria nos PCN e PNLD e a prática nos livros didáticos. **Anais da ANPED**, 2007.

NININ, Maria Otilia Guimarães; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. **Alfa**, São Paulo, v.61, n.3, p.625-652, 2017.

PETERMANN, Rafael; JUNG, Neiva Maria. Participação, protagonismo e aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula em uma equipe de trabalho no ensino médio. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 813-844, 2017.

RAMPTON, B. **Language in late modernity: Interaction in an urban school**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486722>

SCHEGLOFF, E. Overlapping Talk and the Organization of Turn-taking for Conversation. **Language in Society**, v. 29, p. 1-63, 2000.

EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO FALAR DE NOVA OLINDA DO NORTE: UM ESTUDO SEMÂNTICO-LEXICAL

Roseanny Melo de Brito

Doutoranda em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, AM, Brasil.

Isabela Vieira de Moraes

Licenciada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Nova Olinda do Norte, AM, Brasil.

RESUMO: O presente artigo pretende investigar a variação semântico-lexical do modo de falar no município de Nova Olinda do Norte (AM), especificamente no que se refere às expressões idiomáticas, visando contribuir para o avanço dos estudos linguísticos na região Amazônica, apresentando a variação-lexical da fala desse município a partir de contextos linguísticos e sociais, conforme os pressupostos da Sociolinguística e da Dialectologia e das concepções teóricas de autores como Labov (1974, 2008), Tarallo (2000), Biderman (2001), Xatara (1998) e Cruz-Cardoso (2004). Os dados linguísticos foram coletados em pesquisa de campo na sede do município, por meio de conversação livre. No ponto de inquérito, foram entrevistados 4 (quatro) informantes, entre 18 e 35 anos, sendo 2 (dois) informantes pertencentes ao Nível Médio e 2 (dois) pertencentes ao nível Superior. Com base nos resultados, verificou-se a riqueza de expressões idiomáticas presentes na fala do povo olindense, o que demonstra a importância do registro das variações que ocorrem na fala de uma determinada comunidade e o valor teórico-metodológico da compreensão dos fenômenos linguísticos e sua relação com o contexto social.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística. Dialectologia. Expressões idiomáticas.

ABSTRACT: This article aims to investigate the semantic-lexical variation of the way of speaking in the municipality of Nova Olinda do Norte (AM), specifically with regard to idiomatic expressions, aiming to contribute to the advancement of linguistic studies in the region amazonian, presenting the lexical variation of the speech of this municipality from linguistic and social contexts, according to the assumptions of Sociolinguistics and Dialectology and the theoretical conceptions of authors such as Labov (1974, 2008), Tarallo (2000), Biderman (2001), Xatara (1998) and Cruz-Cardoso (2004). Linguistic data were collected in field research at the city's headquarters, through free conversation. At the point of inquiry, four (4) informants were interviewed, between 18 and 35 years old, two (2) informants belonging to the Middle Level and 2 (two) belonging to the Higher level. Based on the results, the richness of idiomatic expressions present in the speech of the olindense people was verified, which demonstrates the importance of recording the variations that occur in the speech of a given community and the theoretical-methodological value of understanding linguistic phenomena and their relationship with the social context.

KEYWORDS: Sociolinguistics. Dialectology. Idiomatic expressions.

INTRODUÇÃO

Diversos estudos sociolinguísticos comprovam que os habitantes de cada região do Brasil apresentam diferentes maneiras de falar, fato que dá aos moradores de cada localidade do país uma identidade própria. Tal situação proporciona a possibilidade de investigação, a fim de aprofundar a compreensão sobre essa diversidade de falares, não apenas no que diz respeito aos aspectos linguísticos, mas também no que se refere ao aspecto cultural de cada povo, pois cada indivíduo possui uma capacidade de nomear um mesmo referente de acordo com o ambiente em que está inserido e com o seu conhecimento de mundo, haja vista que as variações linguísticas, sejam elas fonético-fonológicas, semântico-lexicais ou sintáticas, são influenciadas por fatores sociais presentes na comunidade de fala.

Um fenômeno da língua bastante rico em termos de variação semântico-lexical e que permite o reconhecimento da identidade cultural de cada povo são as expressões idiomáticas, cujo sentido resulta de um processo de transposição do sentido literal para o sentido figurado, é o caso, por exemplo, da expressão “acertar na mosca”, melhor contextualizada na frase “Quando foi perguntada sobre a questão, Ana acertou na mosca”. Tal expressão, quando proferida, não significa dizer que alguém acertou algo no inseto mosca, mas sim que alguém acertou algo de forma precisa.

Diante disso, configura-se de suma importância a realização de uma pesquisa sociolinguística em Nova Olinda do Norte (AM), visto que, por meio dela, é possível ampliar o conhecimento das variações semântico-lexicais utilizadas no interior do Amazonas, mais especificamente no que diz respeito às expressões idiomáticas, uma vez que é este o objeto de estudo da presente pesquisa.

Objetivou-se, portanto, com esta pesquisa, investigar as expressões idiomáticas no modo de falar de Nova Olinda do Norte, município do Estado do Amazonas. Objetivou-se, ainda: (1) registrar as variantes correspondentes ao gênero, faixa-etária e nível de escolaridade; (2) verificar o comportamento linguístico entre os gêneros masculino/feminino; (3) verificar o comportamento linguístico entre os níveis de escolaridade Nível Médio/Nível Superior; (4) contribuir com os estudos sociolinguísticos desenvolvidos no Amazonas e com o conhecimento das variantes semântico-lexicais do Português no Brasil.

O ponto de inquérito em estudo, Nova Olinda do Norte, foi fundado em 19 de dezembro de 1955, por meio da Lei Estadual nº 96. Está localizado à margem esquerda do rio Madeira e pertence à microrregião do Médio Amazonas. Distancia-se da Capital Manaus, em linha reta,

cerca de 126 km e, por via fluvial, cerca de 132 km. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019), estima-se que esse município, em 2018, tinha uma população de 36.721 habitantes.

O município não apresenta grandes projeções econômicas, vive apenas de empregos públicos, comércio varejista e atacadista, alguns eventos (festas religiosas, festa de boi-bumbá, dentre outros), pequenas indústrias (serraria, olaria, carpintaria, etc.), extrativismo vegetal, etc. Apresenta-se bem equiparado com relação à infraestrutura, tendo em vista que possui serviços de fornecimento de saneamento básico, energia elétrica, telefonia fixa e celular, serviços de internet, hospital, correio, lotérica, banco, escolas de nível fundamental e médio, escolas técnicas e profissionalizantes (Centro de Educação Tecnológica do Amazonas e Instituto Federal do Amazonas), universidade (Universidade Federal do Amazonas), delegacia, transporte fluvial, comércio varejista, hotéis, restaurantes, clubes, etc.

Esta pesquisa assume um caráter quantitativo, nos moldes da pesquisa sociolinguística laboviana, a qual se propõe a quantificar os dados linguísticos coletados em pesquisa de campo. Durante a pesquisa de campo, foi aplicada a técnica de conversação livre a partir de algumas questões produzidas pela presente pesquisadora, como, por exemplo: “Em todas as regiões brasileiras, é comum observar os diferentes falares que dão identidade própria aos habitantes de cada localidade. (1) No Ceará, por exemplo, quando a pessoa está sem saber o que fazer diante de algo difícil, ela diz: TÔ APERREADO. E aqui, como se fala quando se está numa situação difícil? (2) Você poderia citar mais algumas expressões faladas aqui em Nova Olinda do Norte?”.

Ao todo, foram entrevistados 4 (quatro) informantes, entre 18 e 35 anos, sendo 2 (dois) informantes pertencentes ao Nível Médio e 2 (dois) pertencentes ao nível Superior. Esses informantes seguiram os seguintes critérios dialetológicos: (a) Ser natural da localidade e ter, preferencialmente, pais e cônjuge da região linguística em estudo; (b) Não se ter afastado da localidade por mais de 1/3 de sua vida; (c) Apresentar boas condições de fonação.

Também foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a fim de obter informações sobre o município em estudo, além de se fazer um aprofundamento teórico sobre a Sociolinguística, a Dialetologia, o léxico e as expressões idiomáticas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sociolinguística

Toda comunidade de fala tem suas características próprias para se comunicar, visto que a linguagem sofre influência do contexto sociocultural. Para que se identifique e se compreenda o comportamento linguístico de determinada comunidade, faz-se necessário compreender que a língua é heterogênea e sofre influência do contexto social do falante. Essa heterogeneidade, segundo Ferreira e Cardoso (1994), ocorre devido às diferenças relacionadas aos espaços geográficos (variação diatópica), aos estratos socioculturais (variação diastrática) e ao estilo expressivo de cada falante (variação diafásica).

Daí a importância da Sociolinguística para o estudo do fenômeno linguístico, pois esta é uma área da Linguística que concebe a língua à luz dos elementos sociais de uma dada comunidade, ou seja, a língua é um fenômeno social e, por isso, não pode ser investigada sem considerarmos os aspectos socioculturais que envolvem a diversidade do sistema linguístico. Como afirmam Mollica e Braga (2003, p. 47): “À sociolinguística interessa a importância social da linguagem, desde pequenos grupos socioculturais a grandes comunidades”.

A Sociolinguística oferece vários modelos teórico-metodológicos para a investigação da variação e da mudança linguística. Uma das linhas mais conhecidas e adotadas é a Teoria da Variação, a qual instrumentaliza a análise sociolinguística (MOLLICA; BRAGA, 2003). A Teoria da Variação ou Sociolinguística Variacionista permite observar de forma criteriosa a interferência de fatores linguísticos e não linguísticos na realização de variantes.

A Sociolinguística Variacionista tem seu foco na descrição estatística de fenômenos variáveis, tal descrição permite observar de forma criteriosa a interferência de fatores linguísticos e não linguísticos na realização de variantes. O modelo laboviano considera que variação linguística é uma condição do sistema linguístico e afirma que as variantes da língua não são aleatórias, mas possuem certa regularidade e estão sempre relacionadas a fatores sociais. Tal modelo teórico-metodológico permite a compreensão das estruturas variantes existentes na língua e a observação dos mecanismos que regem as variações e as mudanças na língua, considerando a língua em seu contexto social e cultural, uma vez que as explicações para os fenômenos variáveis provêm de fatores internos ao sistema linguísticos e de fatores externos a ele (REIS; MACHADO; BARBOSA, 2011, p. 6444).

A língua varia, considera-se, entretanto, que nem toda demonstração de heterogeneidade pode resultar em uma mudança linguística, pois nem toda variação linguística implica mudança, mas toda mudança pressupõe uma variação linguística. Como argumenta Tarallo (2000, p. 93),

no que se refere ao fenômeno da variação, “há diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade”.

Léxico

Os trabalhos da Sociolinguística fizeram com que se explicassem e se tomassem como igualmente válidas e dignas de estudo variedades linguísticas pouco reconhecidas socialmente, pois os trabalhos de Labov (1974, 2008) demonstraram que há uma relação íntima entre a língua e a sociedade, levando-se em conta, nos estudos linguísticos, parâmetros de variação linguística, tais como: a classe social, a geografia, o gênero ou a situação política dos Estados.

No âmbito dos estudos do léxico, esta mudança teve consequências, como seria de esperar. Uma das principais consequências é a concepção clara de que o léxico de uma língua é um conjunto apenas virtual de unidades lexicais e, portanto, impossível de descrever em extensão. A Lexicologia ocupa-se de descrever a estrutura do léxico, o modo como se organiza, as regularidades apreensíveis no léxico, que têm vindo progressivamente a tornar-se mais claras para o observador.

O léxico surgiu a partir da necessidade que o ser humano teve de nomear as coisas, os seres de modo geral e o mundo que o cerca. É através do léxico que são notadas, mais nitidamente, as alterações de significado que uma ou outra palavra podem assumir, a depender do contexto. Sendo assim, o léxico é entendido como o “conjunto das unidades que formam a língua de uma comunidade, de uma atividade humana, de um locutor, etc.” (DUBOIS *et al.*, 2006, p. 364).

Para Biderman (2001, p. 179),

O Léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos. Abrange todo o universo conceptual dessa língua. Qualquer sistema léxico é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades. Os membros dessa sociedade funcionam como sujeitos agentes, no processo de perpetuação e reelaboração contínua do Léxico da sua língua.

Segundo Biderman (2001), o léxico pode ser entendido enquanto sistema aberto e em constante expansão. Dessa forma, há várias perspectivas com relação ao estudo do léxico. Algumas pesquisas descrevem e analisam a história do léxico tendo como fundamento uma abordagem diacrônica. Outras são realizadas através de pesquisa de campo e registram, num

plano sincrônico, o falar de determinadas comunidades linguísticas, e existem as que fazem, ainda, um estudo léxico-comparativo entre o estado atual da fala e os documentos escritos de épocas anteriores.

Uma vez que se reconheceu a importância de registro e de análise das variedades linguísticas, objetivou-se, no Brasil, a realização de um atlas linguístico, o qual tem, por finalidade, traçar metas que permitem o estabelecimento de uma divisão dialetal do Brasil. Incentivou-se, assim, “[...] a partir do Decreto 30.643, de março de 1952, [...] a elaboração do *Atlas Linguístico do Brasil – ALiB* (BRITO, 2011, p. 2, grifo do autor). O ALiB, projeto ainda em andamento, busca registrar as variedades linguísticas nos seguintes níveis: fonético-fonológico, semântico-lexical e morfossintático.

Do estudo do léxico e de suas especificidades no português do Brasil resultaram numerosos dicionários, vocabulários e léxicos regionais que caracterizavam os estudos dialetais no Brasil. Com a publicação do livro “O dialeto caipira”, de Amadeu Amaral, houve a continuação dos estudos de natureza léxico-gráfica e a predominância de trabalhos voltados para os estudos gramaticais. Juntamente com o livro “O dialeto caipira”, no qual se encontram as linhas gerais para o estudo monográfico de uma região, destaca-se, também, o livro “O linguajar carioca”, de Antenor Nascentes (1922).

Houve uma intensificação dos estudos dialetais no Brasil, o que pode ser percebido na expressiva elaboração de atlas regionais como: Atlas Prévio dos Falares Baianos – APFB (1963), Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais – EALMG (1977), Atlas Linguísticos da Paraíba – ALPb (1984), Atlas Linguístico de Sergipe – ALS (1987/2004), Atlas Linguístico e Sonoro do Pará - ALISPA (2004), Atlas Linguístico do Amazonas – ALAM (2004), dentre muitos outros de extrema relevância para o conhecimento das variantes dialetais do português do Brasil.

No Amazonas, alguns outros estudos se propuseram a estudar o falar regional: Comportamento da vogal tônica posterior média fechada /o/ e das vogais pretônicas /e/ e /o/ nos municípios de Itapiranga e Silves (SILVA, 2009), A realização das variantes /λ/ e /ɲ/ nos municípios de Itapiranga e Silves (parte do Médio Amazonas) (TORRES, 2009), Atlas do Falares do Baixo Amazonas – AFBAM (BRITO, 2011) e Atlas Linguístico dos Falares do Alto Rio Negro – ALFARiN (JUSTINIANO, 2012).

Expressões idiomáticas

As expressões idiomáticas são uma parte importante da comunicação informal, tanto escrita como falada, e também são usadas frequentemente no discurso e na correspondência mais formal. Tudo o que se pode expressar usando expressões idiomáticas pode também ser dito por meio de frases convencionais. É o caso, por exemplo, de “tirar o cavalo da chuva”, expressão idiomática que se tornou comum na fala dos brasileiros. Nesse tipo de fenômeno lexical, ocorre um processo de transposição do sentido literal para o sentido figurado. Isso significa que, quando alguém utiliza a expressão idiomática anteriormente citada, não quer dizer que irá tirar, literalmente, o animal cavalo da chuva, pois essa expressão significa, conotativamente, “desistir de alguma coisa”.

Sendo assim, podemos encontrá-las no linguajar cotidiano dos mais diversos grupos sociais, em campanhas eleitorais, em filmes, em programas de entretenimento da televisão, em letras de música, nos discursos políticos, na literatura, etc. As expressões idiomáticas são utilizadas em diversos contextos e o uso delas não se restringe a nenhum aspecto específico da vida ou a uma determinada camada social.

Os recursos da fala e da escrita ganham novos sentidos conotativos e ultrapassam seus significados literais quando aplicados em contextos específicos. Isso ocorre por meios da utilização de expressões idiomáticas quando um termo ou uma frase assume significado diferente daquele que as palavras teriam isoladamente. Assim, a interpretação é capitada globalmente, sem necessidade da compreensão de cada uma das partes.

Dessa forma, a expressão idiomática

é um sintagma não-composicional, oriundo de uma combinatória de palavras que não formam uma unidade lexical e, por mutação semântica, passam a constituir uma unidade, porque os componentes do sintagma não podem mais ser dissociados significando uma outra coisa, ou seja, sua interpretação semântica não pode ser calculada a partir da soma dos significados individuais de seus elementos (XATARA, 1998, p. 150).

Um falante ou um escritor, geralmente, usa as expressões idiomáticas para acrescentar à mensagem algo que a linguagem convencional não poderia suprir, enriquecendo a frase, gerando uma sutileza na hora de interpretá-la ou enfatizando aquilo que o falante quer dizer de forma severa, cômica ou irônica. Atitude, portanto, que demonstra a habilidade do ser humano em se expressar de muitas maneiras e de acordo com o seu contexto de fala. Considera-se que

as expressões idiomáticas fazem parte daquilo que chamamos de variação da língua, uma vez que retratam traços históricos, culturais e geográficos de um povo. Como toda variação linguística, elas podem ser repassadas de uma geração para outra, sofrer algum tipo de adaptação ou ser esquecidas. É a frequência de uso que vai determinar a manutenção ou não de uma expressão idiomática em determinada comunidade de fala.

Partindo desse pressuposto, é importante enfatizar que as expressões idiomáticas são marcas culturais de uma determinada região, então, a interpretação do seu significado depende muito da comunidade de fala em que elas são utilizadas, pois é necessário que tanto os indivíduos que as utilizam, quanto os que a interpretam, compreendam seu significado. Caso contrário, o uso das expressões idiomáticas pode causar confusão na interpretação de significados ou pode não fazer sentido algum para quem as ouve.

As expressões idiomáticas são extremamente complexas, visto que são semanticamente opacas, ou seja, seu significado não depende do sentido de cada um dos seus componentes. Dessa forma, faz-se necessário que o falante compreenda o significado das expressões ao usá-las, pois as expressões utilizadas só serão compreendidas se houver conhecimento por parte dos falantes que estão em processo de interação.

RESULTADOS DA PESQUISA

Variações semântico-lexicais sem relação com o gênero ou o nível de escolaridade

A partir da análise semântico-lexical, foi possível verificar que alguns aspectos da fala olindense não apresentam variação relacionada com os fatores sociais gênero e nível de escolaridade, isto é, tanto homens, quanto mulheres (de 18 a 35 anos) e qualquer que seja o seu nível de escolaridade (Nível Médio ou Nível Superior) apresentam a mesma variação lexical. Os itens lexicais que se apresentam com a mesma variação e não se diferenciam em decorrência do gênero ou do nível de escolaridade são:

- a) **Ah, bicho farofento**- variação linguística da palavra GABAR (No Houaiss: v. modo. 1 pron. 1 (prep. de) ostentar os próprios méritos e conquistas, reais ou falsos; vangloriar-se).
- b) **É verdade, Sabá** – variação linguística da palavra CONFIRMAR (No Houaiss: v. modo. 1. (prep. a) declarar a alguém como verdadeiro, exato).

- c) *Eu gabo já* – variação linguística da palavra ABORRECIMENTO (No Houaiss: s.m. 3. coisa ou situação que aborrece).
- d) *Fico só te manjando* – variação linguística da palavra OBSERVAR (No Houaiss: v.t.d. considerar buscando chegar a julgamento; examinar, analisar).
- e) *Lá bem* – variação linguística da palavra LONGE (No Houaiss: adj.2g. muito afastado <terra l.>).
- f) *Mente mais* – variação linguística da palavra EXAGERAR (No Houaiss: v.t.d. 2. atribuir proporções ou qualidade maiores do que as reais).
- g) *Na marra* – variação linguística da palavra OBRIGAÇÃO (No Houaiss: s.f. 1. fato de estar obrigado a cumprir algo; imposição).
- h) *Não é pão* – variação linguística da palavra CERTEZA (No Houaiss: s.f. 4. Algo que não oferece dúvida).
- i) *Nem te esquento* – variação linguística da palavra AMEAÇAR (No Houaiss: v.t.d. 1. pôr medo em, com promessas de causar dano, dar castigo).
- j) *Olha a chave* – variação linguística da palavra LÁBIA (No Houaiss: s.f. manha ardil, esp. Conversa para convencer e persuadir).
- k) *Pega o beco* – variação linguística da palavra EXPULSAR (No Houaiss: v.t.d. 1. retirar de um lugar; enxotar).
- l) *Pouco passado já* – variação linguística da palavra ESPERTO (No Houaiss: adj. espertalhão).
- m) *Pegar ralho* – variação linguística da palavra BRONCA (No Houaiss: s.f. 1. repreensão áspera).
- n) *Só na manha*– variação linguística da palavra DEVAGAR (No Houaiss: adv. Lentamente, sem pressa).
- o) *Ta lá* – variação linguística da palavra JAMAIS (No Houaiss: adv. 2. de modo algum).
- p) *Tô nem vendo* – variação linguística da palavra DESCONSIDERAÇÃO (No Houaiss: s.f. 1. falta de consideração; desrespeito).
- q) *Todo bocudo* – variação linguística da palavra FOFOQUEIRO (No Houaiss: adj.s.m. quem faz fofoca, intrometendo-se em assuntos alheios; mexeriqueiro).
- r) *Todo escasseão*– variação linguística da palavra ESCASSEAR (Na concepção popular, é aquele que não aceita compartilhar algo com outra pessoa).

- s) *Vixe, Maria* – variação linguística da palavra DESAGRADÁVEL (No Houaiss: adj.2g. 1. que desagrada; que causa desprazer ou incômodo).
- t) *Vou lá na beira* – variação linguística da palavra PORTO (No Houaiss: s.m. 1. lugar próximo à terra onde as embarcações carregam ou descarregam mercadorias ou passageiros).
- u) *Vou lá na frente* – variação linguística da palavra CENTRO (No Houaiss: s.m. 2. área de bairro ou cidade onde se concentram atividades comerciais, burocráticas e de serviços).
- v) *Vou vazar* – variação linguística da palavra SAIR (No Houaiss: v.int. 2. Deixar um local e seus ocupantes; partir).

Variações semântico-lexicais relacionadas ao gênero e ao nível de escolaridade

a) Variações semântico-lexicais relacionadas ao gênero

Alguns fenômenos linguísticos apresentados pelos falantes apresentam variação influenciada pelo gênero ou nível de escolaridade do falante. Na tabela a seguir, são apresentadas as variações semântico-lexicais influenciadas pelo fator gênero.

LÉXICO	VARIAÇÃO LEXICAL	HOMEM	MULHER
1. ADMIRAÇÃO - sentimento de surpresa ou espanto. (Dicionário Houaiss Conciso Ed. 2011)	“olharrá”	1	-
	“olha já”	-	1
2. BEM-FEITO - que designa o prazer que alguém obtém ao ver outra pessoa se prejudicando, ou seja, prejudicada. (dicionarioinformal.com.br)	“se ferrou”	1	-
	“pega logo o teu”	-	1
	“pega teu pipo”	1	-
3. CHEIO – nutrido, forte, redondo. (Dicionário Houaiss Conciso Ed. 2011)	“tá até o toco”	2	1
	“tá até o tucupi”	-	1
4. DESACREDITAR - não acreditar em algo. (Dicionário Houaiss Conciso Ed. 2011)	“conta outra”	1	-
	“essa nova já”	1	1
5. DESNUTRIDO - indivíduo magro ou fraco por carência alimentar. (Dicionário Houaiss Conciso Ed. 2011)	“tá só o fio”	2	1
	“tá só o cui”	-	1
6. ENROLAÇÃO - tapeação, enganação. (Dicionário Houaiss Conciso Ed. 2011)	“só migué”	1	1
	“só papo”	1	-
7. GRANDE - de dimensões acima da média. (Dicionário Houaiss Conciso Ed. 2011)	“eu acho é pequeno”	1	-
	“eu acho é miúdo”	1	-

8. NUNCA - de modo ou em tempo algum. (Dicionário Houaiss Conciso Ed. 2011)	“mas quando já”	1	1
	“corta”	1	1
9. MENTIROSO - adj.s.m. 1 que(m) conta mentiras. (Dicionário Houaiss Conciso Ed. 2011)	“só conta bacaba”	1	-
	“esse é bacabeiro, mano”	1	1
10. NEGAR – 4 demonstrar rejeição por algo. (Dicionário Houaiss Conciso Ed. 2011)	“doido já”	1	-
	“tá doido?”		1
11. PEQUENO - 1 de tamanho reduzido. (Dicionário Houaiss Conciso Ed. 2011)	“esses graúdos já”	1	-
	“só miruíra”	1	-
12. REBATER - responder a ofensa, acusação, etc. (Dicionário Houaiss Conciso Ed. 2011)	“me caceta logo”	1	-
	“me bate logo”	1	1
13. SUSTO -2 choque causado por notícia ou fato. (Dicionário Houaiss Conciso Ed. 2011)	“ê carço”	2	1
	“eita”	-	1

Tabela 1: Variações semântico-lexicais relacionadas ao gênero.

FONTE: Pesquisa de Campo, 2019.

Com base na análise dos dados, pode-se verificar que algumas expressões são mais utilizadas pelos homens. É o caso de: “tá até o toco”, “tá só o fio” e “ê carço”. As mulheres utilizam, além dessas, outras expressões, como: “tá até o tucupi”, “tá só o cui” e “eita”.

Pode-se, ainda, verificar que, em alguns casos, homens e mulheres não utilizam a mesma variação lexical, pois os homens utilizam as expressões “olharrá”, “se ferrou” ou “pega teu pipo” e “doido já”, enquanto as mulheres utilizam “olha já”, “pega logo o teu” e “tá doido”.

Percebe-se que as mulheres fazem uso, especificamente, de determinadas expressões, enquanto os homens oscilam entre as variações lexicais utilizadas pelas mulheres e uma outra falada só por eles. Ou seja, as mulheres empregam as expressões “essa nova já”, “esse é bacabeiro, mano” e “me bate logo”, já os homens, além de empregarem estas, também utilizam “conta outra”, “só conta bacaba” e “me caceta logo”. Ocorre o contrário disso em uma única situação com as variações lexicais “só migué” e “só papo”. Esta última é usada apenas pelos homens, enquanto a primeira é usada por ambos, homens e mulheres.

Há um caso em que ambos os gêneros empregam as mesmas variações. É o caso de: “mas quando já” e “corta”. Quanto aos itens lexicais GRANDE e PEQUENO, verificou-se que apenas os homens apresentaram as respectivas variações. Para o item GRANDE, os homens falaram as expressões “eu acho é pequeno” e “eu acho é miúdo”. E para o item PEQUENO, falaram “esses graúdos já” e “só miruíra”. Vale ressaltar também que essas expressões assumem um caráter irônico, já que retratam o oposto de seu significado literal.

b) Variações semântico-lexicais relacionadas ao nível de escolaridade

Na tabela a seguir, são apresentadas as variações semântico-lexicais influenciadas pelo fator nível de escolaridade.

LÉXICO	VARIAÇÃO LEXICAL	NÍVEL MÉDIO	NÍVEL SUPERIOR
1. ADMIRAÇÃO - sentimento de surpresa ou espanto. (Dicionário Houaiss Conciso Ed. 2011)	“olharrá”	1	-
	“olha já”	1	-
2. BEM-FEITO - que designa o prazer que alguém obtém ao ver outra pessoa se prejudicando, ou seja, prejudicada. (dicionarioinformal.com.br)	“se ferrou”	1	-
	“pega logo o teu”	1	-
	“pega teu pipo”		1
3. CHEIO - nutrido, forte, redondo. (Dicionário Houaiss Conciso Ed. 2011)	“tá até o toco”	2	1
	“tá até o tucupi”		1
4. DESACREDITAR - não acreditar em algo. (Dicionário Houaiss Conciso Ed. 2011)	“conta outra”	1	
	“essa nova já”	1	1
5. DESNUTRIDO - indivíduo magro ou fraco por carência alimentar. (Dicionário Houaiss Conciso Ed. 2011)	“tá só o fio”	2	1
	“tá só o cui”	-	1
6. ENROLAÇÃO - tapeação, enganação. (Dicionário Houaiss Conciso Ed. 2011)	“só migué”	2	
	“só papo”		1
7. GRANDE - de dimensões acima da média. (Dicionário Houaiss Conciso Ed. 2011)	“eu acho é pequeno”	1	-
	“eu acho é miúdo”		1
8. NUNCA - de modo ou em tempo algum. (Dicionário Houaiss Conciso Ed. 2011)	“mas quando já”	2	
	“corta”		2
9. MENTIROSO - adj.s.m. 1 que(m) conta mentiras. (Dicionário Houaiss Conciso Ed. 2011)	“só conta bacaba”	2	-
	“esse é bacabeiro, mano”	-	1
10. NEGAR – 4 demonstrar rejeição por algo. (Dicionário Houaiss Conciso Ed. 2011)	“doido já”	1	-
	“tá doido?”	1	-
11. PEQUENO - 1 de tamanho reduzido. (Dicionário Houaiss Conciso Ed. 2011)	“esses graúdos já”	1	-
	“só miruíra”	-	1
12. REBATER - responder a ofensa, acusação, etc. (Dicionário Houaiss Conciso Ed. 2011)	“me cacéta logo”	1	-
	“me bate logo”	1	1
13. SUSTO -2 choque causado por notícia ou fato. (Dicionário Houaiss Conciso Ed. 2011)	“ê carço”	2	1
	“eita”	-	1

Tabela 2: Variações semântico-lexicais relacionadas ao nível de escolaridade.

FONTE: Pesquisa de Campo, 2019.

É possível verificar, no quadro acima, que algumas expressões, no que se refere ao nível de escolaridade, são mais utilizadas pelo nível médio. É o caso de: “tá até o toco”, “tá só o fio” e “ê caroço”. Já o nível superior utiliza as expressões: “tá até o tucupi”, “tá só o cui” e “eita”. Alguns empregos de variações lexicais são utilizados, exclusivamente, pelo nível médio, como “só miguê” e “só conta bacaba”. O nível superior utiliza outras expressões, também com exclusividade: “só papo” e “esse é bacabeiro, mano”.

Verifica-se, ainda, que o ensino médio oscila entre duas variações, enquanto o ensino superior faz uso, exclusivamente, de uma dessas variações apenas. Ou seja, o nível médio fala “conta outra” e “essa nova já”, o nível superior fala apenas “essa nova já”. E ainda, o nível médio faz uso de “me cacéta logo” e “me bate logo”, enquanto o nível superior fala “me bate logo”.

Verifica-se, também, que, em alguns casos, o nível médio e o nível superior não utilizam a mesma variação lexical. Enquanto o nível médio faz uso de “se ferrou”, “pega logo o teu”, “eu acho é pequeno”, “mas quando já” e “esses graúdos já”, o nível superior faz uso de “pega teu pipo”, “eu acho é miúdo”, “corta” e “só miruíra”.

Quanto aos itens lexicais ADMIRAÇÃO e NEGAR, as variações referentes a esses itens só foram pronunciadas pelos falantes do nível médio. Para o item ADMIRAÇÃO, falaram as expressões “olharrá” e “olha já”. Para o item NEGAR, falaram “doido já” e “tá doido?”. A presença da palavra “já” e sua variante “rá” (olharrá), no final de uma expressão linguística, é muito comum na fala do interior do Amazonas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, verificou-se que o fenômeno das expressões idiomáticas é uma evidência da riqueza do fenômeno da variação semântico-lexical e permite o reconhecimento da identidade cultural de cada povo. Sendo assim, a pesquisa sociolinguística, em Nova Olinda do Norte, buscou ampliar o conhecimento das variações semântico-lexicais utilizadas no interior do Amazonas.

Constatou-se, portanto, com base na coleta de dados e na análise dos resultados obtidos, que alguns aspectos da fala olindense apresentam variação relacionada com os fatores sociais gênero e nível de escolaridade, o que confirma que a língua sofre alterações de acordo com o modo de falar de cada localidade. Algumas outras expressões utilizadas na microrregião em estudo, apesar de não sofrerem influência relacionada ao gênero ou ao nível de escolaridade,

demonstram o falar característico de Nova Olinda do Norte, falar este que se diferencia de muitas outras cidades brasileiras.

Considerando as variedades lexicais encontradas e analisadas, evidencia-se que as expressões idiomáticas apresentadas neste trabalho representam a cultura de uma comunidade. O que comprova que língua e sociedade são, no contexto da pesquisa sociolinguística, indissociáveis, pois a língua é um fenômeno social, de caráter heterogêneo, assim como a comunidade que a utiliza. Portanto, para investigar a variação semântico-lexical do modo de falar olindense, fez-se necessário considerar os aspectos socioculturais para compreender as expressões idiomáticas, bem como as suas variações.

O presente trabalho visou contribuir com os estudos sociolinguísticos desenvolvidos no Amazonas e com o conhecimento das variantes semântico-lexicais do Português no Brasil. A investigação das expressões idiomáticas no modo de falar de Nova Olinda do Norte foi de grande relevância, visto que foram encontradas expressões, no falar olindense, que são próprias do município, outras que são utilizadas em toda a Região Norte e algumas que, embora sejam bastante usadas no cotidiano dos munícipes, são, na verdade, expressões características de outras regiões do país.

Os resultados alcançados pela pesquisa demonstram a necessidade de se continuar ampliando o registro da variação semântico-lexical do Amazonas e da diversidade de falares do Brasil, pois, através do resultado de uma pesquisa sociolinguística, é possível compreender os fatores que influenciam e os que não influenciam o comportamento linguístico de cada região brasileira.

REFERÊNCIAS

BIDERMAN, M. T. C. As ciências do léxico. *In*: OLIVEIRA, A. M. P. P; ISQUERDO, A. N. (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. v. 1. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001. p. 153-166.

BRITO, Roseanny Melo de. **Atlas do Falares do Baixo Amazonas – AFBAM**. 2011. Vol I. Vol. II. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas.

CRUZ-CARDOSO, Maria Luiza de Carvalho. **Atlas Linguístico do Amazonas – ALAM**. 2004. Vol I. Vol. II. T 1. T 2. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras Língua Portuguesa, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DICIONÁRIO INFORMAL. Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/>>. Acesso em: 14 abr 2019.

DUBOIS, Jean. et. Al. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 2006.

FERREIRA, Carlota; CARDOSO, Suzana Alice. **A dialetologia no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População**. Disponível em: <https://ibge.gov.br/brasil/am/nova-olinda-do-norte>. Acesso em: 14 mai 2019.

INSTITUTO ANTÔNIO HAUISS. **Dicionário hoauiss conciso**. Editora Moderna, 2011.

JUSTINIANO, Jeiviane dos Santos. **Atlas Linguístico dos Falares do Alto Rio Negro-ALFARiN**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2012. Dissertação de Mestrado.

LABOV, Willian. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

_____. Estágios na aquisição do inglês standard. FONSECA, Maria Stella V.; NEVES, Moema F. (Orgs.). **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

MOLLICA, Maria Cecília e BRAGA Maria Luiza. **Introdução a Sociolinguística: o tratamento da variação**. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, Lúcia Helena Ferreira da. **Comportamento da vogal tônica posterior média fechada /o/ e das vogais pretônicas /e/ e /o/ nos municípios de Itapiranga e Silves**. 2009. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas.

REIS; Paula Cristina; MACHADO, Dinamara Pereira; BARBOSA, Siderly C. D. A. **A sociolinguística e o ensino da língua materna**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, PUC-Paraná, Curitiba, p. 6440-6450, 7 a 10 de novembro de 2011.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa Sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2000.

TORRES, Francinery Gonçalves Lima. **A realização das variantes /ɫ/ e /ɲ/ nos municípios de Itapiranga e Silves (parte do Médio Amazonas)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas.

XATARA, Cláudia Maria. **Tipologia das expressões idiomáticas**. Alfa – Revista de Linguística, v. 42, p. 169-176, São Paulo, 1998.

REFLETINDO SOBRE A PERFORMANCE DO PESQUISADOR BRASILEIRO A PARTIR DE NARRATIVAS NO *FACEBOOK*

Cristian Edevaldo Goulart

Doutorando em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

RESUMO: Neste trabalho, apresentaremos posicionamentos interacionais que constroem a narrativa da performance do pesquisador brasileiro em duas páginas do *Facebook*: CAPES_Oficial e Bolsistas CAPES/CNPq. As discussões apresentadas são guiadas pelos pressupostos teóricos da performance do enunciado (AUSTIN, 1990) e pelos princípios da iterabilidade e citacionalidade (DERRIDA, 1988), tendo como metodologia de pesquisa uma minietnografia digital. Nas análises, buscamos observar, em postagens e comentários feitos, os sentidos atribuídos à figura do pesquisador no Brasil. O resultado da pesquisa mostra que a performance do pesquisador brasileiro está associada a uma funcionalidade imediata que privilegia resultados práticos e concretos em detrimento de reflexões mais abstratas.

PALAVRAS-CHAVE: Etnografia digital. Funcionalidade imediata. Facebook.

ABSTRACT: In this work, we will present interactional positions that build the narrative of the Brazilian researcher's performance on two Facebook pages: CAPES_Oficial and Bolsistas CAPES/CNPq. The discussions presented are guided by the theoretical assumptions of the performance of the enunciated (AUSTIN, 1990) and by the principles of iterability and citationality (DERRIDA, 1988), using a digital mini-ethnography as the research methodology. In the analyzes, we seek to observe, in posts and comments made, the meanings attributed to the figure of the researcher in Brazil. The result of the research shows that the performance of the Brazilian researcher is associated with an immediate functionality that favors practical and concrete results to the detriment of more abstract reflections.

KEYWORDS: Digital ethnography. Immediate functionality. Facebook.

INTRODUÇÃO

De acordo com o último censo divulgado pelo Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil¹ – levantamento realizado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – o número de pesquisadores em atividades no país tem crescido consideravelmente nos últimos anos.

¹ Disponível em <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>. Acesso em 30/01/2020

Atualmente, segundo o relatório da *Web of Science Group*, o Brasil ocupa a 13º posição no que se refere à produção de artigos científicos no mundo. O relatório ainda mostra que, somente no ano de 2018, os pesquisadores brasileiros publicaram mais de cinquenta mil artigos sobre as pesquisas realizadas no país. Números como esses fizeram com que o Brasil passasse a ocupar, no primeiro semestre de 2019, sua segunda melhor marca no indicador que mede o impacto da pesquisa científica no país. Diante disso, não é por acaso que, talvez, faça parte do senso comum a ideia de que pesquisas científicas possam contribuir fortemente para o futuro e o desenvolvimento de uma nação, o que requer, evidentemente, mais investimentos.

No entanto, apesar dos números positivos, no que se refere à pesquisa brasileira, em 2019 presenciamos uma série de cortes realizados pelo governo federal nos investimentos em pesquisas. O que nos parece ser contraditório. Um país que considera a construção de conhecimento como fator importante no seu desenvolvimento político-econômico-social deveria investir mais em pesquisas e não reduzir os investimentos, como aconteceu no último ano.

Considerando a importância da pesquisa, o segundo semestre de 2019 foi marcado por uma série de manifestações a favor da ciência no país. Pesquisadores de diversas áreas foram às ruas reivindicar não só a reversão desses cortes, mas, também, pleitear mais investimentos. Além disso, os pesquisadores aproveitaram a oportunidade para dialogar com a sociedade sobre a importância e o impacto da ciência para a população. Complementarmente, a pesquisa científica passou a figurar como notícia nos principais jornais do Brasil, o que impulsionou o debate sobre o trabalho realizado pelos pesquisadores.

Diante desse contexto, neste trabalho, através de uma minietnografia digital, objetivamos investigar como a sociedade brasileira enxerga o pesquisador. Mais especificamente, buscamos investigar quais os sentidos que são atribuídos pelas relações sociais à figura do pesquisador. Para tanto, à luz dos pressupostos teóricos da performance do enunciado (AUSTIN, 1990) e dos princípios da iterabilidade e citacionalidade (DERRIDA, 1988), analisamos posicionamentos interacionais que constroem a performance do pesquisador brasileiro. Durante os meses de dezembro/2019 e janeiro/2020 observamos as narrativas produzidas em duas páginas do *Facebook* – CAPES_Oficial e Bolsistas CAPES/CNPq. A escolha por essas páginas se justifica na medida em que as compreendemos como uma comunidade que compartilha costumes e interesses em comum, isto é, relacionados à pesquisa científica no Brasil.

Assim, neste artigo, primeiramente, apresentaremos a metodologia que norteou a realização do nosso trabalho: minietnografia digital. Em seguida, faremos uma apresentação do espaço observado e que culminou na geração dos dados utilizados em nossas análises. Por fim, ao apresentarmos a análise dos dados, refletiremos sobre como a performance do pesquisador brasileiro figura no imaginário coletivo da nossa sociedade.

SOBRE A METODOLOGIA DE PESQUISA: UMA MINIETNOGRAFIA DIGITAL

Este trabalho foi realizado à luz dos pressupostos teóricos e metodológicos da etnografia, estudo que “desenvolve-se no final do século XIX e início do século XX, como uma tentativa de observação mais holística dos modos de vida das pessoas (MATTOS, 2011, p.53)”. Contudo, importa destacar que uma abordagem etnográfica não acontece apenas com a observação do etnógrafo, mas, também, pressupõe que o pesquisador seja capaz de associar tais observações com teorias críticas a fim de identificar, compreender e explicar os sentidos atribuídos às/pelas relações sociais, bem como onde e como elas acontecem (MATTOS, 2011). Ainda de acordo com Mattos (2011, p.53),

Etnografia - Grafia vem do grego graf(o) significa escrever sobre, escrever sobre um tipo particular - um etn(o) ou uma sociedade em particular. Antes de investigadores iniciarem estudos mais sistemáticos sobre uma determinada sociedade eles escreviam todos os tipos de informações sobre os outros povos por eles desconhecidos. Etnografia é a especialidade da antropologia, que tem por fim o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião, e manifestações materiais de suas atividades, é parte ou disciplina integrante da etnologia é a forma de descrição da cultura material de um determinado povo.

Ou seja, uma abordagem etnográfica requer que o pesquisador seja capaz de escrever, a partir de suas observações e com base em teorias críticas, sobre os significados que emergem das/nas relações sociais de um determinado grupo. Nesse sentido, concordamos com Mattos (2011, p.54) quando ela nos diz que “[a] etnografia é a escrita do visível. A descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo”.

Ao realizar uma etnografia, estamos, portanto, trabalhando com produção de conhecimento à luz de uma metodologia qualitativa e interpretativa (GARCEZ, BULLA e LODER, 2014). Logo, concordamos com Erickson (1990: 106-108 apud GARCEZ, BULLA e LODER, 2014, p.260) quando ele nos diz que,

A tarefa do pesquisador interpretativo é descobrir as maneiras específicas em que as formas locais e não locais de organização social e cultural se relacionam com as atividades de pessoas específicas no processo de fazer escolhas e conduzir a ação social em conjunto. [...] A tarefa do analista é expor as diferentes camadas de universalidade e de particularidade que se apresentam no caso específico sendo examinado.

Para que isso seja possível,

[...] o critério básico de validade para o trabalho investigativo é o entendimento dos sentidos das ações conforme esses sentidos se definem da perspectiva dos atores, o que envolve trabalho de campo: observação, participação, registro, reflexão analítica com base nos registros e relato descritivo, narrativo, persuasivo. (GARCEZ, BULLA e LODER, 2014, pp. 260-261).

Congruente a isso, é importante destacarmos que, além da metodologia deste trabalho ser calcada pelos pressupostos teóricos da etnografia, optamos por trabalhar com a etnografia digital. A diferença entre a “etnografia tradicional” e a “etnografia digital” consiste no fato de que, ao longo das observações, a tradicional possui contato *in loco* com o(s) sujeito(s) da pesquisa; já a digital, possui contato mediado por recursos digitais. Embora na etnografia digital não exista o contato face-a-face, é importante assegurarmos que ele acontece mediado por recursos tecnológicos, mas que isso em nada prejudica a credibilidade da pesquisa. Ao contrário, com a globalização e, conseqüentemente, o acesso das pessoas à internet, faz-se necessário, cada vez mais, que pesquisadores se debruçem sobre este campo de pesquisa já que, concordando com Ferraz *et al.* (2009, p. 41), entendemos que “[...] a Internet é um artefato cultural e, por si só, uma cultura, a cibercultura”. Logo, assim como comunidades *in loco*, a Internet também deve ser vista como uma possibilidade de investigação de cunho etnográfico (GOULART, BUTZGE, 2019). Nesse sentido, concordamos com Hine (2000, p. 10 apud GOULART, BUTZGE, 2019, p. 292 – tradução dos autores) quando, ao advogar a favor da autenticidade da etnografia digital, ela nos diz que

A interação face-a-face e a retórica de ter viajado para um campo remoto tiveram um papel importante na apresentação das descrições etnográficas como autênticas. Um meio limitado como o CMC [comunicação por meio de computador] parece representar problemas para as reivindicações da etnografia para testar o conhecimento através da experiência e interação. A posição muda um pouco se reconhecermos que o etnógrafo poderia, ao contrário, ser interpretado como precisando ter experiências semelhantes às dos informantes, no entanto essas experiências são mediadas. Realizar uma investigação etnográfica através do uso de CMC abre a possibilidade de obter uma compreensão reflexiva do que é ser uma parte da internet.

Assim, nesta pesquisa, além de optarmos pela geração de dados “digital”, é, também, importante justificarmos o uso da expressão “minietnografia”. Para tanto, recorremos a Mattos (2011, p. 55-56) que entende a microanálise etnográfica como

[...] um instrumento da etnografia, frequentemente utilizada nos estudos da linguagem [...] Em microanálise, ao mesmo tempo em que se dá ênfase ao significado das formas de envolvimento das pessoas como atores, exige-se do pesquisador um detalhamento criterioso na descrição do comportamento através da transcrição linguística verbal e não-verbal de comportamento - olhares, pausas, tom de voz, detalhes da interação e o que isto significa (ERICKSON, 1982, 1992; KENDON, 1977). Na microanálise etnográfica existe uma preocupação com o interesse dos atores sociais na escolha de uma determinada forma de comportamento e qual o significado desta escolha.

Portanto, a metodologia deste trabalho consiste em uma minietnografia digital uma vez que, a partir de observações realizadas em duas páginas do *Facebook*, buscaremos identificar, compreender e explicar os significados atribuídos às relações sociais estabelecidas pelo(s) sujeito(s) da pesquisa cuja interação será mediada por recursos tecnológicos.

A escolha do *Facebook* como campo para realização da minietnografia digital se justifica na medida em que compreendemos que ela é a plataforma de mídia social mais popular do mercado e que conta com mais de 2.27 bilhões de usuários ativos que acessam a rede em torno de oito vezes por dia². Além disso, o *Facebook* tem como missão “dar às pessoas o poder de criar comunidades e aproximar o mundo³”, o que é fundamental para a realização da nossa minietnografia já que a ideia é buscarmos compreender como se dão os significados das relações sociais estabelecidas pelos interactantes desta rede.

Como o nosso objetivo é buscar identificar, compreender e explicar o sentido atribuído pelos interactantes à figura do pesquisador brasileiro, selecionamos duas páginas do *Facebook* – CAPES_Oficial e Bolsistas CAPES/CNPq – para observação e, conseqüentemente, geração de dados. A escolha por essas páginas deve-se ao fato de que: (i) a CAPES é um dos principais órgãos de financiamento à pesquisa e à ciência brasileira, logo os sujeitos envolvidos com a página contribuem para a produção do significado atribuído à figura do pesquisador brasileiro; (ii) a página Bolsistas CAPES/CNPq é seguida, em sua grande maioria, por pesquisadores que, além de performarem a figura do pesquisador, também contribuem para a produção de sentidos

² Os dados referentes ao *Facebook* estão disponíveis em < <https://www.websitehostingrating.com/pt/facebook-statistics/> >. (Acesso em 30/01/2020)

³ Disponível em < https://www.facebook.com/pg/facebookappBrasil/about/?ref=page_internal >. Acesso em 30/01/2020.

atribuídos a eles. Logo, embora se tratem de duas páginas distintas, com seguidores distintos⁴, entendemos que elas constituem uma comunidade por compartilharem costumes e interesses em comum com o(s) sujeito(s) da pesquisa e, portanto, passível de ser analisada com uma metodologia de cunho etnográfico.

SOBRE O ESPAÇO DA MINIETNOGRAFIA DIGITAL

Como mencionamos anteriormente, a geração de dados da nossa minietnografia digital aconteceu em duas páginas do *Facebook*: *CAPES_Oficial* e *Bolsistas CAPES/CNPq*. Nesta investigação, observamos, em ambas as páginas, as publicações e os comentários de seguidores durante os meses de dezembro/2019 e janeiro/2020. Além disso, também buscamos interagir com os seguidores e administradores da página, o que faz com que nossa pesquisa tenha uma abordagem de cunho etnográfico. Logo, nesta seção, apresentaremos melhor cada uma dessas páginas que constituíram o espaço de nossa pesquisa.

CAPES_Oficial

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) surgiu a partir da publicação do Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, que instituiu uma Comissão para conduzir a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Tal Campanha foi criada durante o governo Vargas com o objetivo de promover um projeto de desenvolvimento político-econômico-social para o Brasil. O Art. 2º do Decreto nº 29.741 apresenta os objetivos da Campanha, a saber:

Art. 2º A Campanha terá por objetivos:

- a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para **atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país.**
- b) oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, **acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos.**

⁴ Apesar de haver seguidores distintos entre uma página e outra, conseguimos observar que muitos deles seguem ambas as páginas. A *CAPES_Oficial* é seguida por sujeitos que buscam se informar acerca dos incentivos à pesquisa e à ciência brasileira, tais como editais de mestrado e doutorado, bolsas de pesquisa, entre outros. A página *Bolsistas CAPES/CNPq* é seguida, em sua grande maioria, por pessoas que buscam, por exemplo, informações rápidas sobre datas de pagamento da bolsa, divulgação de pesquisas, dúvidas relacionadas à gestão da bolsa, entre outros.

Observe-se que os objetivos da Campanha ainda ecoam nos dias de hoje. Parece fazer parte do senso comum a ideia de que os pesquisadores contribuem para o desenvolvimento político-econômico-social do país. Discursos que enxergam a ciência como solução para grande parte dos problemas sociais nos parecem muito comuns ainda hoje. Além disso, a ideia de que, para haver desenvolvimento, é necessário investimentos, também são identificadas nos dias de hoje como reverberação dessa Campanha, especialmente quando observamos o que dizem os Art. 4º, Art. 10º e Art. 11º do Decreto nº 29.741, vejamos:

Art. 4º Haverá um **fundo especial para custeio das atividades** da Campanha, o qual será constituído de:

- a) contribuições de entidades públicas e privadas;
- b) donativos, contribuições e legados de particulares;
- c) contribuições que forem previstas nos orçamentos da União, dos Estados, dos Municípios e de entidades para-estatais e sociedades de economia mista;
- d) renda eventual do patrimônio da Campanha;
- e) renda eventual dos serviços da Campanha

Art. 10. O **Banco do Brasil facilitará cambiais para as bolsas concedidas**, e, na medida das possibilidades, a transferência dos salários e vencimentos dos beneficiários do programa de aperfeiçoamento.

Art. 11. Os membros da Comissão não perceberão remuneração especial pelos seus trabalhos, **mas serão considerados como tendo prestado relevantes serviços do país**.

Não obstante, parece-nos que a ideia de que o pesquisador contribuirá com o desenvolvimento do país através dos resultados de sua pesquisa, a qual, supostamente⁵, receberia algum tipo de incentivo (bolsa), figura fortemente no imaginário social. Isso sugere que há uma influência sobre a imagem que a sociedade faz sobre a figura do pesquisador brasileiro. O fato de o pesquisador, supostamente, estar recebendo algum tipo de investimento financeiro implicaria numa necessidade de ele oferecer à população algum tipo de retorno, que, na maioria das vezes, é cobrado através de resultados funcionais, imediatos, concretos, de fácil entendimento e práticos para aplicação na sociedade. Em outras palavras, a ideia de que todos os pesquisadores produzem algum tipo de “produto” que contribuirá com o desenvolvimento da sociedade figura em grande parte do imaginário da população brasileira. Isso, de certa forma, é muito problemático já que sugere uma falta de desconhecimento sobre a realidade da pesquisa no nosso país. Isto é, acena, por exemplo, para uma falta de conhecimento sobre o objeto,

⁵ O cenário atual da pesquisa no Brasil mostra que nem todos os pesquisadores recebem auxílio financeiro para realizar suas pesquisas. Ao contrário, o que se vê, a exemplo do que aconteceu no ano de 2019, é a redução dos investimentos em pesquisas, chamado pelo governo federal de “contingenciamento”.

objetivos e métodos de pesquisa adotados pelo pesquisador para chegar a um determinado resultado que, nem sempre, é a apresentação de um “produto⁶”, mas, também, a apresentação de reflexões teóricas e práticas sobre determinados comportamentos sociais que visam contribuir com o desenvolvimento e aperfeiçoamento de diversas áreas do conhecimento como, por exemplo, a educação. Complementarmente, é importante salientarmos que não estamos negando a existência de pesquisas que contribuem de forma concreta, rápida e funcional com a sociedade, como é o caso de pesquisadores da área da saúde que contribuem com descobertas de novos medicamentos, vacinas, etc., por exemplo. Mas estamos chamando a atenção para o fato de que, no Brasil, há uma diversidade de pesquisas sendo realizadas em diversas áreas do conhecimento e de diversas formas, de modo que as contribuições provenientes desses resultados podem se dar, igualmente, de diversas maneiras.

Atualmente, a classificação das áreas do conhecimento pela CAPES tem finalidade eminentemente prática, cujo objetivo é proporcionar às instituições de ensino, pesquisa e inovação uma forma ágil de gestão sobre os projetos de pesquisa e recursos humanos. As áreas do conhecimento estão organizadas em quatro níveis, abrangendo nove grandes áreas nas quais são distribuídas as 48 áreas⁷ de avaliação da CAPES:

1º nível - Grande Área: aglomeração de diversas áreas do conhecimento, em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais refletindo contextos sociopolíticos específicos;

2º nível – Área do Conhecimento (Área Básica): conjunto de conhecimentos inter-relacionados, coletivamente construído, reunido segundo a natureza do objeto de investigação com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas;

3º nível - Subárea: segmentação da área do conhecimento (ou área básica) estabelecida em função do objeto de estudo e de procedimentos metodológicos reconhecidos e amplamente utilizados;

4º nível - Especialidade: caracterização temática da atividade de pesquisa e ensino. Uma mesma especialidade pode ser enquadrada em diferentes grandes áreas, áreas básicas e subáreas.

A classificação das áreas do conhecimento, realizada pela CAPES, demonstra que, no Brasil, há uma grande diversidade no que tange às pesquisas científicas. Logo, considerando essa diversidade, também precisamos destacar que nem todos os pesquisadores trabalham da mesma forma. Isso implica dizer que os objetivos, as metodologias utilizadas e,

⁶ Por exemplo, vacinas, remédios, materiais, etc.

⁷ A Tabela contendo as Áreas do Conhecimento pode está disponível em < https://www.capes.gov.br/images/documentos/documentos_diversos_2017/TabelaAreasConhecimento_072012_atualizada_2017_v2.pdf >. Acesso em 30/01/2020.

consequentemente os resultados e a forma como são apresentados à sociedade também são diversas. Isso vai de encontro com o imaginário coletivo de que as pesquisas apresentam como resultado produtos concretos, palpáveis, funcionais, de fácil aplicação, etc.. Há muitas pesquisas que trabalham com reflexões teóricas e práticas que necessitam de tempo para que as ideias possam ser amadurecidas e, se possível for, convertidas para aplicação na sociedade, como, por exemplo, o desenvolvimento de metodologias de ensino. Há outras, também, que apresentam resultados mais abstratos cujo objetivo é auxiliar na reflexão sobre certas práticas sociais, como acontecem com algumas pesquisas antropológicas, sociológicas, linguísticas, entre outras.

Por se tratar de uma etnografia digital, nosso foco, neste trabalho, não será a observação e, consequentemente, os significados que emergem das/nas relações sociais estabelecidas no escritório físico da CAPES. Escolhemos iniciar nossa etnografia com a observação das práticas sociais no *Facebook* da CAPES – CAPES_Oficial – por acreditarmos que, ali, encontraríamos narrativas que são produzidas por sujeitos que compartilham interesses e costumes relacionados à pesquisa no Brasil: sejam os próprios pesquisadores, seja a própria CAPES, sejam os aspirantes a pesquisadores, sejam os brasileiros que são solidários (ou não) com a pesquisa e os investimentos realizados nela, entre outros.

A página CAPES_Oficial⁸ é extremamente nova, se comparada a outras páginas oficiais vinculadas à organização governamental⁹. Criada no dia 14 de março de 2019, a página é administrada por 6 brasileiros e conta com 9.502 seguidores. A descrição da página vai ao encontro do Decreto nº 29.741 uma vez que apresenta como missão “[a] expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação”.

A Figura 1 ilustra a percepção que os usuários possuem sobre a página. Atualmente, a página conta com apenas 9 avaliações que resultam em uma nota correspondente a 4,6. Além disso, a página também possui avaliações discursivas das quais destacamos a que foi realizada

⁸ Disponível em <https://www.facebook.com/CAPESOficial/?epa=SEARCH_BOX> Acesso em 30/01/2020.

⁹ Como exemplo, podemos mencionar que a página do Ministério da Educação (MEC) foi criada no dia 17 de maio de 2017. Outra página, também oficial, vinculada à organização governamental que possui mais tempo de existência no *Facebook* é a do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) que foi criada em 25 de fevereiro de 2015.

por uma seguidora em outubro de 2019: “[a página é] Importante para a comunicação entre os pesquisadores”. Observe-se que esse comentário comprova a existência de interesses em comum acerca da pesquisa no Brasil, consequentemente, importante para produção de sentidos atribuídos à figura do pesquisador.

Figura 1 – Página da CAPES_Oficial no Facebook



Fonte: https://www.facebook.com/pg/CAPESOficial/reviews/?ref=page_internal Acessado em: 30/01/2020.

Ao longo das observações, percebemos que a maioria das publicações estão relacionadas com a oferta de bolsas (incentivo à pesquisa), editais de mestrado e doutorado, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), premiações de trabalhos, divulgações administrativas, entre outros. Ou seja, todas as publicações possuem relação com a pesquisa brasileira; consequentemente, com a produção de sentidos atribuídos à figura do pesquisador.

Embora as publicações sejam diárias, também observamos poucas interações dos seguidores com a página, o que sugere que ela seja utilizada como uma forma rápida de se obter informações sobre assuntos importantes para a pesquisa. Contudo, salientamos que isso não impediu a realização de nossa minietnografia digital uma vez que as publicações contribuíram para a geração de dados.

Bolsistas CAPES/CNPq

Considerando as poucas interações na página da CAPES_ Oficial, recorremos à página Bolsistas CAPES/CNPq a fim de realizarmos uma observação-participante com os seguidores desta página. Isto é, observamos as publicações e os comentários realizados na/pela página, e, também, interagimos com os seguidores e administradores dela. Por isso, observação-participante. A intenção era interagir com os seguidores para compreendermos o que eles entendem que é ser um pesquisador brasileiro nos dias de hoje.

Diferentemente da Capes_ Oficial que é uma página pública, Bolsistas CAPES/CNPq¹⁰ é uma página privada em que apenas membros autorizados pelos administradores podem ter acesso às informações que são postadas e, conseqüentemente, interagir. A página foi criada no dia 18 de maio de 2016 e conta com 17.329 seguidores. A página é descrita pelos administradores como sendo uma “Comunidade dos bolsistas da CAPES e CNPq” e possui como única regra a proibição de publicações políticas com viés ideológico ou cunho partidário. Observe-se que os próprios administradores definem a página como sendo uma “comunidade” o que para nossa minietnografia digital é extremamente relevante, pois acena para interesses e costumes acerca da pesquisa brasileira que são compartilhados por um grupo específico de pessoas. No tocante aos seguidores da página, observamos que a grande maioria é aspirantes a pesquisadores, pesquisadores ou ex-pesquisadores, o que acaba se constituindo como algo relevante para o nosso trabalho como etnógrafo, já que ambos possuem a pesquisa como interesse em comum.

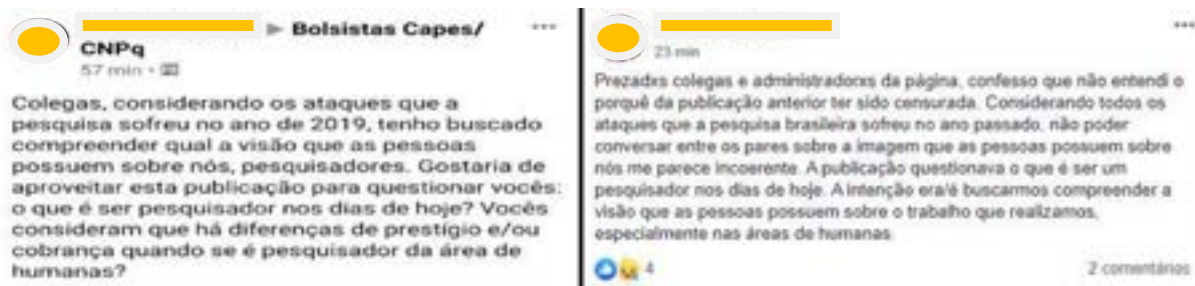
Ao longo das observações, percebemos que a maioria das publicações são questionamentos sobre gestão da bolsa, data de pagamento, relatório técnico, divulgação de pesquisas e eventos, divulgação de trabalhos técnicos para revisão/formatação de textos, entre outros. Além disso, também percebemos que a página acaba sendo vista como uma espécie de “fórum para dúvidas”, o que acaba elevando o número de interações, se comparada com a CAPES_ Oficial.

Sobre as postagens e comentários realizados na página, é importante salientarmos que ambos passam pelo crivo dos administradores para evitar “membros politicamente apaixonados”. Embora a intenção dos administradores seja a de evitar qualquer tipo de

¹⁰ Disponível em <https://www.facebook.com/groups/131665033912328/members/>. Acesso em 30/01/2020.

manifestação político-partidária, é preciso salientar que o tipo de análise que é realizada sobre as postagens e comentários já pressupõe a existência de uma manifestação de cunho político. Ou seja, o que percebemos é que não qualquer tipo de posicionamento político que é aceito pelos administradores. Isso ficou evidente quando duas de nossas postagens foram censuradas. A figura 2 mostra nossa primeira postagem que foi censurada pelos administradores. A Figura 3 mostra o questionamento que realizamos aos administradores sobre o fato de termos a primeira publicação censurada (esta publicação também foi excluída após os interactantes terem se manifestado contrários à conduta praticada pela página).

Figura 2 e 3 – Postagens censuradas na página Bolsistas CAPES/CNPq



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/131665033912328/about/> Acesso em 30/01/2020

Em resposta ao nosso questionamento, um dos seguidores mencionou que “a escolha lexical e tom impresso nas palavras sugerem a presença de uma manifestação de cunho político-partidário, o que seria contrário às regras da página”. Como resposta, questionamos este seguidor se o fato de não concordarmos com os cortes realizados na pesquisa durante o ano de 2019 implicaria algum tipo de manifestação político-partidária, pois se fosse assim, também entenderíamos que os administradores possuem posicionamento político-partidário já que não concordaram com a crítica que realizamos. Após questionarmos o seguidor, novamente nosso comentário foi excluído pelos administradores.

Assim, o que se observou é que a página Bolsistas CAPES/CNPq possibilitou um espaço rico para a geração de dados de nossa minietnografia digital. Os resultados de nossas análises serão apresentados e discutidos na seção seguinte.

SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS: A PERFORMANCE DO PESQUISADOR BRASILEIRO

Como mencionamos anteriormente, uma etnografia digital pressupõe não só a inserção e observação do campo, mas, também, que o etnógrafo consiga identificar, compreender e

explicar, à luz de teorias críticas, os significados produzidos nas/pelas relações sociais. Congruente a isso, nesta seção, apresentaremos uma análise crítica sobre as observações que realizamos nas páginas CAPES_Oficial e Bolsistas CAPES/CNPq a fim de explicarmos qual sentido é atribuído pelos interactantes de ambas as páginas à figura do pesquisador brasileiro. Para Tanto, recorreremos aos pressupostos teóricos da performance do enunciado (AUSTIN, 1990) e aos princípios de iterabilidade e citacionalidade propostos por Derrida (1988).

Na obra *Quando dizer é fazer: Palavras e ação*, Austin (1990) apresenta uma reflexão sobre a teoria dos atos de fala. De acordo com o autor, não utilizamos a linguagem apenas para transmitir informações, mas, também, para praticar ações. Como o próprio nome da obra sugere, dizer também é fazer. *Quando dizer é fazer: Palavras e ação* é uma obra constituída por doze conferências em que Austin busca mostrar que é possível fazermos coisas com a linguagem. Na primeira conferência da obra, o autor assinala a existência de dois tipos de enunciados: o constativo e o performativo. Para Austin (1990), enquanto os enunciados constativos narram ou descrevem algo (declarativos), os enunciados performativos fazem algo. Para ilustrar a diferença entre os enunciados constativos e performativos, Austin (1990, p.24) faz uso dos seguintes exemplos:

- (a) “Aceito (*scilicet*) esta mulher como minha legítima esposa” – do modo que é proferido no decurso de uma cerimônia de casamento;
- (b) “Batizo este navio com o nome de *Rainha Elizabeth*” – quando proferido ao quebrar-se a garrafa contra o casco do navio.
- (c) “Lego a meu irmão este relógio” - tal como ocorre em um testamento;
- (d) “Aposto cem cruzados como vai chover amanhã”.

Observe-se que os enunciados acima não são puramente declarativos, mas implicam a ação do falante. No enunciado “a”, por exemplo, ao dizer que “aceito esta mulher como minha legítima esposa”, o falante está praticando a ação de casar. Em uma cerimônia de casamento, quando se diz “eu vos declaro marido e mulher” não se está narrando ou descrevendo uma situação, mas, sim, casando duas pessoas. Isto é, neste caso, a partir dos usos da linguagem nesse enunciado, o casamento está sendo formalizado. Não é a ação de colocar uma aliança no dedo, em uma cerimônia, que faz com que duas pessoas tornem-se casadas, mas, sim, o ato de dizer “eu vos declaro marido e mulher”. Por isso Austin (1990) advoga que “dizer é fazer”.

Outra diferença apontada por Austin (1990) entre enunciados constativos e enunciados performativos é o fato de que, se aos constativos somos capazes de atribuir valor de verdade já que eles estão descrevendo algo, aos performativos isso não é possível, pois eles não descrevem, mas, sim, fazem coisas com a linguagem. Ou seja, para Austin (1990, p.30) os enunciados

constativos podem ser encarados como verdadeiros ou falsos. Já os enunciados performativos levam em consideração as “circunstâncias adequadas”, portanto, devem ser vistos como felizes ou infelizes. Nesse sentido, podemos dizer que a diferença consiste na “consequência” atribuída ao/pelo enunciado. Enunciados constativos, independentemente de verdadeiros ou falsos, não possuem consequência no mundo, justamente por estarem descrevendo algo. Por outro lado, os enunciados performativos podem sofrer consequências no mundo, dependendo das circunstâncias em que são produzidos. Enunciados como “está chovendo” são considerados como constativos por estarem descrevendo uma situação, logo, para esse tipo de enunciado, podemos atribuir o valor de verdade (ou falso, se não estiver chovendo). Por outro lado, existem os enunciados performativos que não descrevem e nem narram acontecimentos, mas, sim, implicam a ação do falante como, por exemplo, “declaro aberta a sessão”. Com efeito, ao dizer “*declaro aberta a sessão*” não se está informando sobre a abertura da sessão, mas, sim abrindo a sessão o que implicaria numa série de consequências, como, por exemplo, ouvir as testemunhas de um processo. Isso posto, é importante salientarmos que, nesta pesquisa, importa-nos os enunciados performativos porque eles implicam a ação do falante. Ação esta que produz significados nas/pelas relações sociais e que gera consequências.

Complementarmente aos pressupostos teóricos da performance do enunciado (AUSTIN, 1990), é importante trazermos à luz os conceitos de iterabilidade e citacionalidade (DERRIDA, 1988) uma vez que, concordando com Buttler (1993:2 apud PINTO, 2009), entendemos que “a performatividade [do enunciado] deve ser compreendida não como um “ato” singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia”.

Ao discutir a noção de rito como fundadora da noção do ato, Derrida (1988) acena para a possibilidade de um signo poder ser sempre um “outro”. Isto é, Derrida (1988) advoga que um significante pode sempre ter outro significado uma vez que, através da citacionalidade, um mesmo signo, com mesmo significante, pode passear por contextos diferentes o que possibilitaria a produção de novos significados.

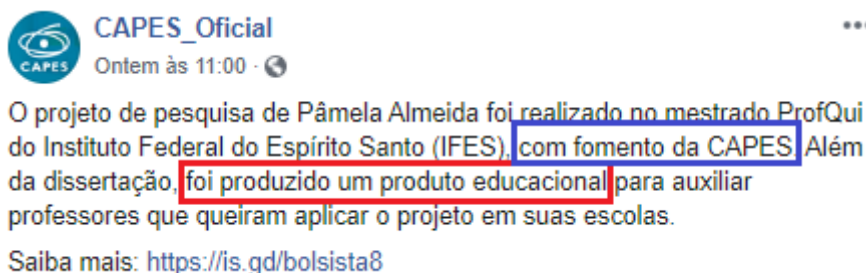
Assim, em nossa minietnografia digital, os pressupostos teóricos da performance do enunciado (AUSTIN, 1990) e os princípios da iterabilidade e citacionalidade acabam sendo de grande relevância pra compreendermos os sentidos atribuídos à figura do pesquisador brasileiro. Levando em consideração tais teorias, entendemos que os sentidos atribuídos ao significante “pesquisador brasileiro” são construídos a partir de atos de falas. Atos estes que

implicam a ação do falante que, por sua vez, acarretam consequências, isto é, podem despertar sentimentos nos interlocutores. Além disso, concordamos com a possibilidade de que os significados atribuídos ao termo “pesquisador brasileiro” podem ser alterados conforme as condições e contextos em que os enunciados foram produzidos.

Ao longo das observações realizadas em nossa minietnografia digital percebemos que a figura do pesquisador brasileiro está associada a um pragmatismo político que acena para um retorno imediato do conhecimento investido. As observações demonstraram que parece fazer parte do imaginário coletivo a ideia de que os pesquisadores precisam contribuir de forma imediata, prática e concreta com o conhecimento construído ao longo de suas pesquisas, o qual é apresentado em forma de “resultado”. Pesquisas que resultam na construção de reflexões críticas, com resultados mais abstratos e de retorno menos imediato, como acontecem com as pesquisas nas áreas de humanas, por exemplo, acabam sendo estigmatizadas e marginalizadas pela sociedade. Além disso, também percebemos que o termo “pesquisador brasileiro” é performativo, uma vez que ele é capaz de despertar sentimentos – pena, compaixão, ódio, raiva, etc. – entre os interlocutores. Outro fato que nos chamou a atenção diz respeito a diferenciação que se costumam fazer, com base em posicionamentos políticos e ideológicos, entre os pesquisadores de áreas de conhecimentos distintas. Pesquisadores das áreas de humanas, por exemplo, são vistos como esquerdistas. Vejamos algumas postagens e comentários que constroem a performance do pesquisador brasileiro.

A Figura 4 nos mostra uma postagem realizada pela CAPES_Oficial onde podemos perceber que a figura do pesquisador está associada a uma espécie de “produtivismo imediato” que é financiado pelo governo federal.

Figura 4: Captura de tela da postagem realizada pela CAPES_Oficial



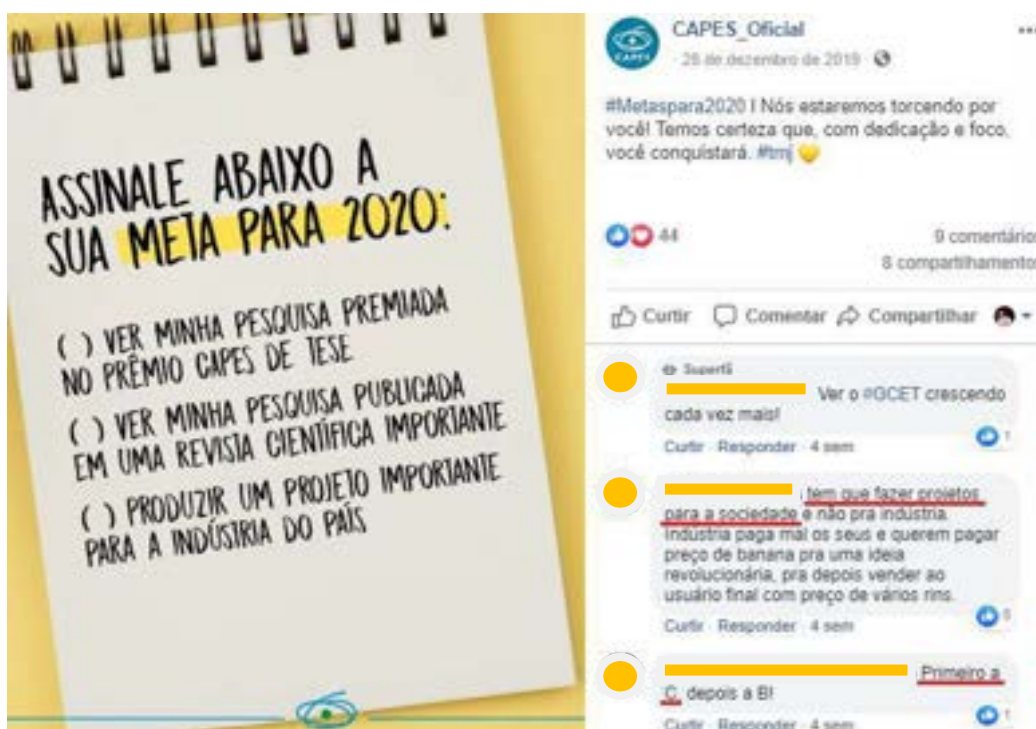
Fonte: https://www.facebook.com/CAPESOficial/?epa=SEARCH_BOX Acesso em 30/01/2020

Observe-se que as expressões “com fomento da CAPES” e “foi produzido um produto educacional” vão ao encontro do que mencionamos anteriormente. A expressão “com fomento

da CAPES” sugere que os bolsistas recebem investimento do governo federal para realizarem um trabalho que culminará com o retorno do conhecimento construído à sociedade, de forma imediata. A expressão “foi produzido um “produto”” nos mostra que o resultado esperado de uma pesquisa, ainda mais aquela que recebeu investimento financeiro, não é qualquer um. Ao contrário disso, esse resultado deve consistir num retorno que precisa ser imediato, concreto (produto), de funcionalidade prática. Pragmaticamente, temos a figura do pesquisador brasileiro assumindo uma performance de produtivismo funcional e imediato.

A Figura 5 nos mostra que há, de fato, uma cobrança da sociedade pelo produtivismo funcional e imediato.

Figura 5: Captura de tela da postagem realizada pela CAPES_Oficial



Fonte: https://www.facebook.com/CAPESOficial/?epa=SEARCH_BOX Acesso em 30/01/2020

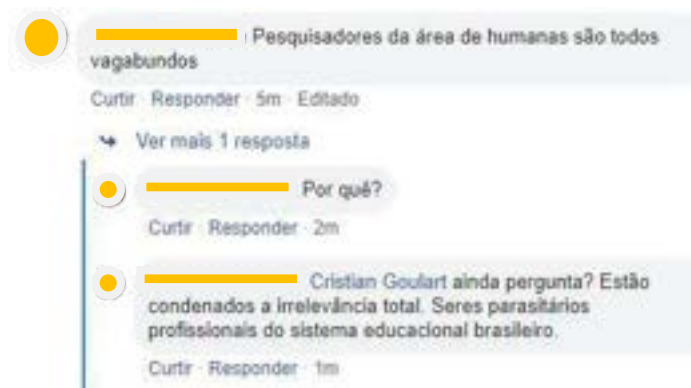
A postagem acima, realizada pela CAPES_Oficial em dezembro de 2019, questiona os seguidores, possíveis pesquisadores, quais são suas metas para o ano de 2020. Observe-se que, como resposta, a terceira opção (nomeada como “c” pelos interactantes) foi a mais citada. Além disso, também percebemos uma cobrança pelo retorno à sociedade do conhecimento que é construído nas pesquisas. Logo, temos novamente a figura do pesquisador performando um produtivismo funcional e imediato. Vale ressaltar que essa cobrança vem sendo realizada, como

vimos anteriormente, desde a Era Vargas, quando a CAPES foi criada com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento da sociedade. Portanto, trata-se de uma performance que vem sendo construída há muito tempo.

Contudo, trazendo à baila os pressupostos teóricos da performance do enunciado (AUSTIN, 1990) e os princípios da iterabilidade e citacionalidade (DERRIDA, 1988) é preciso dizer que os significados atribuídos à figura do pesquisador brasileiro podem sempre ser outros. Isto é, de acordo com os interlocutores e com o contexto em que é enunciado, a performance se altera.

A Figura 6 mostra um questionamento que realizamos na página Bolsista CAPES/CNPq sobre o fato de haver diferenças entre pesquisadores de humanas e o das demais áreas, uma vez que ambos, independentemente da área, são pesquisadores brasileiros.

Figura 6: Captura de tela de comentário realizado na página Bolsistas CAPES/CNPq

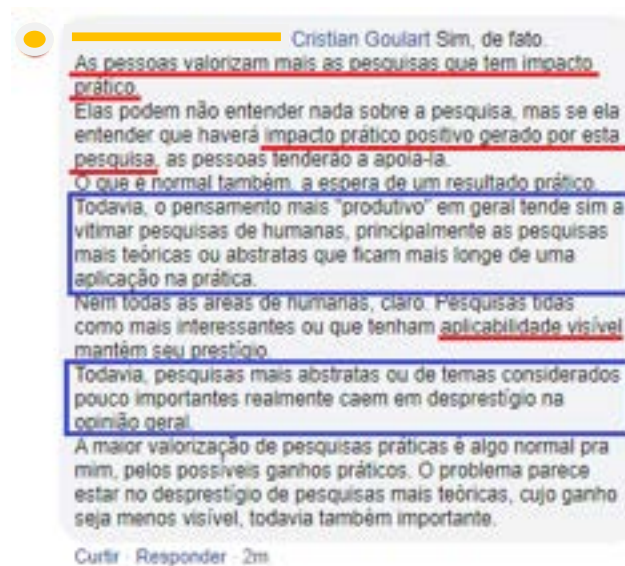


Fonte: <https://www.facebook.com/groups/131665033912328/> Acesso em 30/01/2020

A Figura acima nos mostra o quanto o termo “pesquisador brasileiro” pode ser performativo. Observe-se que os atos de fala presentes neste enunciado corroboram com Austin (1990) quando ele nos diz que “dizer é fazer”. Os sentimentos despertados em um dos interactantes da página mostram que há uma diferença não só de prestígio, mas, também de falta de conhecimento sobre o trabalho realizado por pesquisadores de áreas distintas. Pesquisadores cujos trabalho culminam em resultados mais concretos, de fácil visualização e aplicação na sociedade acabam sendo mais valorizados se comparados com pesquisadores cujos trabalhos resultam em reflexões mais críticas, abstratas, que podem levar tempo para serem aplicadas na (ou reconhecidas pela) sociedade.

Na Figura 7, temos outro comentário realizado na página Bolsistas CAPES/CNPq que demonstra a existência de uma performance funcional e imediata associada à figura do pesquisador. Além disso, também é possível percebermos os efeitos acarretados por pesquisadores pelo fato de pertencerem a áreas do conhecimento distintas daquelas que são mais prestigiadas.

Figura 7: Captura de tela de comentário realizado na página Bolsistas CAPES/CNPq



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/131665033912328/> Acesso em 30/01/2020

Os atos de fala presentes no comentário acima corroboram com a existência de uma performance funcional e prática que está associada à figura do pesquisador brasileiro. O interactante inicia seu comentário dizendo que “as pessoas valorizam mais as pesquisas de impacto”. Ou seja, pesquisas cujos resultados repercutem socialmente. Além disso, ele também assinala um desprestígio das pesquisas nas áreas de humanas por, supostamente, não possuírem aplicação prática já que os resultados seriam mais teóricos e abstratos.

Assim, o que percebemos ao longo das observações, tanto na página CAPES_Oficial quanto na Bolsistas CAPES/CNPq é, sim, a existência de uma performance com funcionalismo prático associada à figura do pesquisador. Isto é, com base em uma metodologia de cunho etnográfico, percebemos que os significados produzidos pelas relações sociais estabelecidas em ambas as páginas, através de atos de fala, mostram que existe uma performance aceita pela sociedade brasileira sobre a figura do pesquisador. Parece fazer parte do senso comum a ideia

de que o pesquisador tem, por obrigação, que contribuir de forma prática e imediata com o desenvolvimento do país. Tal ideia é muito maléfica para a pesquisa brasileira uma vez que ela apaga a singularidade das pesquisas e reduz elas a uma categorização com *script* definido. Pesquisas que não se enquadram nesse *script*, nessa performance, acabam sendo estigmatizadas e marginalizadas pela população. Em outras palavras, quando se acredita que há apenas uma única forma de se fazer pesquisa, isso torna-se uma performance. Assim, o que se observou é que há, sim, uma ideia de que todos os pesquisadores, embora com temas diversos, conduzam as pesquisas da mesma forma: com objetivo de apresentar um resultado funcional e prático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta minietnografia, pudemos perceber que a performance do pesquisador brasileiro vem sendo construída com base em um pragmatismo ancorado sob o discurso de funcionalismo imediato. Isto é, desde a criação da CAPES, durante a Era Vargas, as pesquisas são vistas como uma forma de construção de conhecimento cujo objetivo seria ofertar à sociedade algum tipo de retorno. No entanto, considerando que, supostamente, as pesquisas receberiam algum tipo de investimento, esses retornos precisariam se dar de forma concreta, imediata e funcional para que pudessem se justificar o investimento financeiro empregado pelo governo federal. Não é nossa intenção negar que as pesquisas no Brasil recebem, sim, investimento do governo, mas, alertar que não são todas. O ano de 2019 está aí pra mostrar os cortes (chamado pelo governo de contingenciamento) que as pesquisas sofreram. Sabe-se, contudo, que no Brasil existem diversos pesquisadores realizando seus trabalho sem receber qualquer tipo de investimento (bolsa).

Além disso, essa minietnografia também nos mostrou que há uma aversão à pluralidade das áreas do conhecimento. Áreas cujos resultados fogem da performance esperada, acabam sendo estigmatizadas. Ou seja, pesquisas cujos resultados não apresentam retorno imediato, funcional e prático à sociedade acabam sendo marginalizadas, como acontecem com as pesquisas na área de humanas, por exemplo. Em contra partida, percebemos que esse pragmatismo que é avesso à pluralidade tem provocado um movimento de defesa pela ciência Brasil afora. Em 2019, por exemplo, após uma série de cortes realizadas pelo governo na área da educação, os pesquisadores começaram a ir às ruas para mostrar à sociedade a importância de seus trabalhos. Áreas mais estigmatizadas, como a de Humanas, levaram suas reflexões para dizer à sociedade que muitas das conquistas realizadas ao longo da história vieram de projetos

de pesquisas. Movimentos como os que aconteceram em 2019 nos mostram que não basta apenas divulgarmos nossas pesquisas – já que isso é parte da performance do pesquisador – é necessário irmos além. É necessário interagirmos com a população, estabelecermos um diálogo que consiga romper com os muros da universidade. Talvez assim, a sociedade compreenda a importância e a pluralidade da pesquisa no nosso país e evite discursos que estigmatizem pesquisadores cuja contribuição teórica e abstrata é tão importante quanto daqueles que apresentam resultados com funcionalismo imediato.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Tradução de Danilo Marcondes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BRASIL. Constituição (1951). Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior.. Brasília, Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

DERRIDA, J. Signature event context. In: _____. *Limited inc*. Evanston: Northwestern University Press, 1988. p. 1-23.

FERRAZ, D. et al. *Etnografia virtual: uma tendência para pesquisa em ambientes virtuais de aprendizagem e de prática*. São Paulo: USP, 2009. Disponível em: <http://ccvap.futuro.usp.br/TMP_UPLOAD/files/tc-secs1250008784833__nusp2511675.pdf>. (acesso em 30/01/2020).

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. DELTA, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 257-288, dez. 2014.

GOULART, Cristian Edevaldo; BUTZGE, Clóvis Alencar. *PERFORMANCE BINÁRIA DE REFUGIADO EM REDE SOCIAL VIRTUAL DO ACNUR*. Letra Magna, São Paulo, v. 24, n. 15, p.289-304, 2019. Semestral.

MATTOS, CLG. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf> (acesso em 30/01/2020)

PINTO, Joana Plaza. O corpo de uma teoria: marcos contemporâneos sobre os atos de fala. *Cadernos Pagu*, [s.l.], n. 33, p.117-138, dez. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-83332009000200005>.

SCIENCE, Web Of. *A Pesquisa no Brasil: Promovendo a excelência*. São Paulo: Clarivate Analytics Company, 2019. 42 p. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/2019-09/A_pesquisa_no_Brasil_IG.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE AS *FAKE NEWS*: REFLEXÕES PARA O ENSINO

Lucia Helena Medeiros da Cunha Tavares

Doutora, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró, RN, Brasil.

Polianny Ágne de Freitas Negócio

Mestra, Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Caraúbas, RN, Brasil.

Vicente de Lima-Neto

Doutor, Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Caraúbas, RN, Brasil.

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar os discursos que circulam por meio de *fake news* em sites de redes sociais, enfatizando a fabricação da verdade. Assim, discutiremos sobre o tema, destacando a importância de se trabalhar as notícias falsas, na sala de aula, no sentido de promover seu reconhecimento e evitar sua disseminação. O *corpus* é composto por um exemplo de *fake news*, disseminada na rede social Facebook, e pela proposta de redação do vestibular da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), de 2018, que traz reflexões sobre o assunto. A análise se dá à luz das teorias de Foucault (1970; 2008), enfatizando os discursos de verdade e ainda com base nos comentários de Candiotti (2013). Quanto ao trabalho com os letramentos digitais na sala de aula, este conceito terá base em Coscarelli (2007). Para tratar de aspectos que concernem às bolhas sociais, traremos as reflexões de Ferrari (2018). Os resultados apontam que o rótulo atribuído popularmente às *fake news* dão guarida a fenômenos diversos, e é necessário propor atividades ao alunado que permitam o reconhecimento da desinformação.

PALAVRAS-CHAVE: Discursos de verdade. *Fake News*. Ensino.

ABSTRACT: This paper aims to analyse the speeches that circulate through fake news on social networking sites, emphasizing the fabrication of the truth. Thus, we will discuss the topic, highlighting the importance of working with false news in the classroom, in order to promote its recognition and avoid its dissemination. The corpus consists of an example of fake news, disseminated on the social network Facebook, and the proposal for writing the entrance exam for the State University of Campinas (UNICAMP), 2018, which brings reflections on the subject. The analysis takes place in the light of Foucault's theories (1970; 2008), emphasizing the discourses of truth and also based on the comments of Candiotti (2013). As for working with digital literacies in the classroom, this concept will be based on Coscarelli (2007). To address aspects that concern social bubbles, we will bring the reflections of Ferrari (2018). The results show that the label popularly attributed to fake news gives shelter to different phenomena, and it is necessary to propose activities to students that allow the recognition of misinformation.

KEYWORDS: Real Speech. Fake news. Teaching.

Considerações Iniciais

No livro 2 da obra *Histórias*, de Heródoto, historiador grego que viveu entre 484 a.C. e 425. a.C, tem-se um importante relato, trazido pelo autor, sobre uma experiência no Egito: tratando dos crocodilos, o autor relata que

[...] Todos os pássaros e animais fogem dele, exceto a ave do crocodilo, com o qual está em paz, pois este pássaro faz um serviço ao crocodilo; sempre que o crocodilo sai da água e depois abre sua boca (e faz isso principalmente para pegar o vento oeste), a ave do crocodilo entra em sua boca e come sanguessugas; o crocodilo é agradecido pelo serviço e não mata o pássaro. (HERODOTO, s/d)¹

A história foi passando de boca em boca, durante os tempos, e foi chegando às aulas de Ciências no Ensino Fundamental, figurando como um bom exemplo de *simbiose*, e perdurou da Grécia Antiga ao século XX. Apenas muito recentemente verificou-se que a história não passava de uma lenda. Não há provas científicas de que tal interação alguma vez tenha existido. Temos, portanto, se não a primeira, uma das primeiras *fake news* de que se tem notícia.

Na Roma Antiga, Procópio, historiador bizantino, também foi famoso por escrever histórias falsas que abalaram completamente a reputação do imperador Justiniano, no século VI. No século XVI, Pietro Aretino, jornalista, tinha o hábito de escrever pequenos poemas, que difamavam os cardeais candidatos ao papado. Os versos eram grudados numa estátua de um personagem chamado *Pasquino*, que ficava numa praça em Roma. Eles ficaram conhecidos como *pasquinadas* e eram grandes exemplos de *fake news* do Renascimento.

Em suma, o fenômeno sempre existiu, embora apenas muito recentemente tenha ganhado força na academia (PARISER, 2011; WARDLE, 2017 ; PIAIA; RITTER; SANGOI, 2018). Na sociedade contemporânea, com a inclusão digital em alta, cresce o acesso à informação e cresce também a liberdade de produzir informação. O problema é que nem sempre tais conteúdos são verídicos, e as consequências de sua propagação influenciam questões sociais, mas, na atualidade, tem sido ampliado pela popularidade das redes sociais. Consideramos, portanto, que uma problemática tão séria não pode deixar de ser analisada e abordada em âmbito escolar.

¹ Nossa tradução de: [...]All birds and beasts flee from it, except the sandpiper , with which it is at peace because this bird does the crocodile a service; [5] for whenever the crocodile comes ashore out of the water and then opens its mouth (and it does this mostly to catch the west wind), the sandpiper goes into its mouth and eats the leeches; the crocodile is pleased by this service and does the sandpiper no harm. Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0126%3Abook%3D2&force=y>. Acesso em: 24 out. 2018.

Neste trabalho, discorreremos sobre o assunto, destacando a importância de se trabalhar as denominadas *fake news*, ou notícias falsas, na sala de aula, no sentido de promover seu reconhecimento e evitar sua disseminação. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é analisar os discursos que circulam por meio de *fake news* veiculadas em sites de redes sociais, como o Facebook, enfatizando a fabricação da verdade. Buscamos mostrar isso a partir da análise de dois exemplos de *fake news* disseminada na rede social *Facebook* e pela proposta de redação do vestibular da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), de 2018, que trata do tema.

A análise se dá à luz das teorias de Foucault (1970; 2008), enfatizando os discursos de verdade e ainda com base nos comentários de Candiotto (2013). Quanto ao trabalho com os letramentos digitais na sala de aula, este terá base em Coscarelli (2007). Para tratar de aspectos que concernem às redes sociais e à produção de notícias falsas, traremos as reflexões de Ferrari (2018), que aborda as transformações e complexidade desse ambiente digital.

Discursos de verdade e redes sociais

Os discursos são permeados de construções ideológicas e de sentidos. Segundo Gregolin (1995, p. 17), podemos entender o discurso como “um dos patamares do percurso de geração de sentido de um texto, o lugar onde se manifesta o sujeito da enunciação e onde se pode recuperar as relações entre o texto e o contexto sócio-histórico que o produziu”. Dessa forma, a sua constituição se dá no âmbito da coletividade e, para compreender determinados dizeres, é preciso estudar os sujeitos e estabelecer essas relações.

Na perspectiva de Foucault (2008), é no discurso que se constrói o conhecimento e se define o sujeito, sendo a produção do discurso um processo ao mesmo tempo controlado, selecionado, organizado e redistribuído por procedimentos de inclusão e exclusão (FOUCAULT, 1999). Assim, ao analisá-lo, é preciso observar as posições ocupadas pelos sujeitos para compreender os lugares sócio-ideológicos assumidos por eles. Ressaltamos que, ao considerar as condições de produção como aspectos sociais, ideológicos e históricos, assumimos a proposição de que o discurso não pode ser fixo. Como diz Fernandes (2007), ele está em constante mudança e acompanha as transformações que se relacionam com a vida humana.

Essas reflexões demonstram que o discurso necessita da linguagem (verbal/não verbal) para se materializar, mas vai muito além do ato de proferir palavras. Foucault (1999, p. 10) nos

diz que “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder”. O poder se estabelece por meio de relações de poder, que se aplicam no cotidiano categorizando o indivíduo e marcando-o com a sua própria individualidade e identidade, impondo uma lei de verdade, que nós e os outros devemos reconhecer. Segundo Candiotto (2013, p.50):

A investigação de Michel Foucault distancia-se da tese segundo a qual as verdades científicas são resultantes do desejo (natural) do saber. A hipótese genealógica é a de que aquilo normalmente denominado como verdade constitui efeito da vontade (histórica) de verdade observada na articulação entre estratégias de poder e tecnologias de saber.

Para o filósofo, verdade e poder são conceitos intrínsecos. O poder gera o saber, o qual se constitui de crenças e conhecimentos que caracterizam a verdade. Sendo assim, não existe uma única verdade, cada sociedade tem o seu próprio regime de verdade e, para entendê-la, deve-se olhar para as condições de produção do discurso.

Na sociedade contemporânea, as redes sociais estão em evidência e, muitas vezes, substituem o papel midiático na veiculação de informações, se tornando responsável por formar uma ponte entre o leitor e a realidade. Entretanto, há um fator diferencial nessas redes, influenciadas também por uma mudança de *ethos* (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007) na sociedade, que induz o leitor a tomar aqueles fatos como verdade para si: não é mais uma instituição especializada em jornalismo que está divulgando a notícia, e sim uma pessoa que está em seus círculos sociais.

Esse efeito de sentido é produzido pela relação de proximidade que se constrói virtualmente e, nos movimentos interpretativos, estão também os efeitos identitários. Para Gregolin (2007, p. 17) “como os sujeitos são sociais, e os sentidos são históricos, os discursos se confrontam, se digladiam, envolvem-se em batalhas, expressando as lutas em torno de dispositivos identitários”. Assim, rapidamente notícias são lidas, interpretadas e compartilhadas com tanta velocidade, expressando *vontades de verdade* de um grupo em um dado momento histórico. Temos, portanto, as redes sociais como redes de poder, nas quais se torna difícil, sem um olhar mais crítico, diferenciar o que é verídico das populares *fake news*.

Como dito anteriormente, tal fenômeno não é novo, uma vez que há registros de notícias falsas desde a Grécia Antiga, pelo menos, mas tem se intensificado com o vasto acesso às redes sociais, nas quais os sujeitos se sentem livres para produzir e reproduzir discursos. Adiante,

faremos a análise discursiva de um exemplo de *fake news* que circulou na rede social *Facebook* e iremos discorrer sobre a abordagem do tema em âmbito escolar.

Fake News e Desinformação: uma análise discursiva

Em fevereiro de 2018, na rede social *facebook*, um usuário publicou uma fotografia com a legenda afirmando que o exército brasileiro estaria humilhando crianças (Cf. Imagem 1). Até o momento em que foi feita a coleta dos dados, a notícia já atingia 1,5 mil curtidas e 13.834 compartilhamentos, além de vários comentários, o que demonstra um alcance significativo de outros usuários.

Figura 1 – Exemplo de notícia falsa circulando em uma rede social



Fonte: <http://www.facebook.com>. Acesso em 17 de fev. de 2018

Nesse período, o Brasil enfrentava uma crise política após a presidenta Dilma Rousseff sofrer *impeachment* e seu vice Michel Temer assumir a presidência. A população se dividia entre sujeitos que apoiavam o ato e sujeitos que o denominavam de golpe. Além disso, já no mandato de Michel Temer, problemas com a violência e a falta de segurança se intensificaram, sendo necessária a atuação das Forças Armadas em vários estados do país. Esse cenário gerou opiniões controversas e diversos discursos se produziram nessas condições.

No discurso em questão, percebemos que o autor da publicação se utiliza da imagem e da legenda para legitimar a verdade de que a atuação das forças armadas seria invasiva e, conseqüentemente, ruim para o país. Ele utiliza as *hashtags* #VoltaDilma e #Lula2018, revelando que o seu posicionamento político não condiz com o atual governo. Em um dos comentários, feito por outro usuário, há um sujeito que toma o fato como verdade e diz que teme o autoritarismo e a volta da ditadura militar. Ele concorda que tem que acabar com a falta de segurança, porém “com respeito e limites”, “humilhar crianças não”. Outro comentário compartilha do medo da ditadura e demonstra isso a partir da *hashtag* #DitaduraMilitarJamais e uma imagem que condena a intervenção militar no Rio de Janeiro.

Diante da propagação da notícia, buscamos a fonte da fotografia para saber do que se tratava. Na pesquisa, verificou-se (Cf. imagem 2) que, originalmente, a fotografia, de autoria da fotojornalista Márcia Foletto, foi publicada em 23 de novembro de 1994, no jornal “O Globo” com a legenda “Soldados revistam escolares, num dos acessos ao Dona Maria, para descobrir se alguns deles estão sendo enganados e usados para transportar drogas”.

Figura 2 – Fotografia original da fotojornalista Marcia Foletto, publicada no jornal “O Globo”, em 23 de novembro de 1994.



Fonte: <https://acervo.oglobo.globo.com/pagina/edicaoododia.do?dia=19941123&edicao=Matutina&caderno=Primeiro+Caderno>. Acesso em 9 de jun. de 2018

Percebemos, portanto, que a notícia veiculada no *Facebook* se tratava de uma informação inverídica. O sujeito, detentor do saber, articulou técnicas de poder para produzir e enunciar uma verdade, que é discursivamente moldada. Essa verdade revela o lugar histórico-social em que os sujeitos se encontram, assim como suas formações discursivas.

Outro fato que virou notícia durante o período eleitoral de 2018 aconteceu na entrevista que o Jornal Nacional fez com o então candidato à presidência da república Jair Bolsonaro, em 28 de agosto de 2018². O presidenciável apresentou, em rede nacional, o livro “Aparelho Sexual e Cia.”, de autoria da escritora francesa Hélène Bruller e pelo ilustrador Zep, publicado ainda no ano de 2001, que, segundo ele, teria sido comprado pelo Ministério da Educação e seria distribuído em toda a rede pública básica do país.

Figura 3: Candidato Jair Bolsonaro no Jornal Nacional, em agosto de 2018



Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/01/neste-1o-de-abril-relembre-nove-fake-news-que-marcaram-o-cenario-politico-do-brasil/>. Acesso em : 25 mai. 2019.

À ocasião, a pouco mais de um mês das eleições, o assunto viralizou e chegou a ser um dos temas mais comentados no Twitter³ no dia, gerando comentários dos mais diversos. O que chama a atenção é que uma informação ser veiculada no horário nobre da Rede Globo tende a influenciar grande número de telespectadores, que assumem como verdade o que ali é dito. Uma pesquisa feita pela IDEIA Big Data/ Avaaz, divulgada em 1º de novembro, logo após a eleição de Jair Bolsonaro, apresentou que 83,7% de seus eleitores acreditavam na informação de que o candidato Fernando Haddad havia, de fato, distribuído o livro nas escolas brasileiras,

² Um trecho da entrevista está disponível em https://www.youtube.com/watch?v=J12K7_kmz4s. Acesso em : 25 mai. 2019.

³ Disponível em : <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/com-entrevista-no-jornal-nacional-bozonaro-chega-aos-trending-topics-do-twitter/>. Acesso em : 20 mai. 2019.

quando ministro da Educação⁴, enquanto pouco mais de 10% dos eleitores de Haddad acreditaram na história. Eis aqui o que Gregolin (2007) chamou de *vontades de verdade* de um grupo identitário: se o grupo majoritário é representado por quem está no poder, é natural que os discursos ali defendidos lutem para ser hegemônicos e, portanto, naturalizados. Possivelmente, em outro cenário de grupos antagônicos no poder, esse número seria diferente.

Foucault (2008) nos lembra que onde há poder, há resistência, o que significa que sempre haverá discursos contrários, que vão se digladiar pela hegemonia. Mesmo uma série de mídias mostrando que o fato trazido pelo presidente foi uma *fake news*⁵, ficou tido como verdade para grande parte da população brasileira, exemplo este que nos leva a refletir: como lutar contra a pós-verdade nas escolas?

A identificação de uma desinformação (WARDLE, 2017) nem sempre é um processo fácil, mas se faz necessário entender que a verdade pode ser construída para atender a um determinado propósito. A autora argumenta que o termo *fake news* é muito genérico para dar conta de uma diversidade de modos e formas que envolvem as informações que não são verdadeiras. Sátiras, paródias, fabricadas ou não, retiradas de contexto ou não, são utilizadas com os mais variados fins. Por conta disso, ela propõe um gráfico que expõe sete tipos diferentes de conteúdos noticiosos enganadores.

Figura 3 – Os sete tipos de mis e desinformação



Fonte: Pimenta (2017), adaptado de Wardle (2017)

⁴ Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/eleicoes/pesquisa-mostra-que-84-dos-eleitores-de-bolsonaro-acreditam-no-kit-gay/>. Acesso em : 20 mai. 2019.

⁵ Disponível em : <https://super.abril.com.br/comportamento/esse-e-o-livro-pornografico-que-o-bolsonaro-levou-ao-jornal-nacional/>. Cf. também em <https://novaescola.org.br/conteudo/12465/livro-exibido-por-bolsonaro-nao-faz-parte-de-kit-gay>. Acesso em : 21 mai. 2019.

O que se vê é que o que reconhecemos popularmente como *fake news* é um rótulo para diferentes fenômenos, como sátiras ou paródias, notícias fabricadas, manipulação de informações com finalidades nocivas, descontextualização e conseqüente recontextualização de determinada informação, o que ocasionará mudança de sentido, com clara finalidade de prejudicar algo ou alguém.

Partindo disso, buscamos trazer reflexões para o ensino, considerando que os alunos estão em massa inseridos nessas redes e precisam saber usá-las adequadamente, sabendo, sobretudo, diferenciar o que é informação falsa de conteúdo verdadeiro. Para este trabalho, mesmo sabendo dos diferentes fenômenos que o rótulo *fake news* abriga, optaremos por usar este termo para os enunciados que analisaremos a seguir.

Reflexões para o ensino

Diante da realidade de que os estudantes estão cada vez mais envolvidos pelo ambiente digital, é preciso discutir o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no ensino, enfatizando o uso das redes sociais. Qual o papel da escola diante da propagação de *fake news*?

Dialogando com Coscarelli (2007), a internet possibilitou acesso. Isso significa conhecer um mundo amplo de possibilidades. Sendo assim, a autora considera importante trabalhar com a informática como uma aliada do ensino, cultivando novas formas de letramentos, dentre eles o letramento digital:

A escola precisa encarar seu papel, não mais de apenas transmissora de saber, mas de ambiente de construção do conhecimento. Os alunos precisam saber aprender, saber onde encontrar as informações de que precisam e ter autonomia para lidar com essas informações, avaliando, questionando e aplicando para aqueles que julgarem úteis e pertinentes. (COSCARELLI, 2007, p. 32).

Nesse sentido, trabalhar com esses processos dentro da cultura digital envolve também a abordagem das *fake news*. Reconhecendo a relevância do assunto, a Universidade de Campinas (UNICAMP) trouxe no vestibular de 2018 uma proposta de redação que consistia na compreensão do fenômeno da pós-verdade e sua relação com as redes sociais, que envolvem diretamente a propagação de notícias falsas. Vejamos:

Figura 4 – Proposta de Redação do vestibular da UNICAMP, 2018.

UNICAMP
vestibular
2018

REDAÇÃO

TEXTO 1

Você é um estudante do Ensino Médio e foi convidado pelo Grêmio Estudantil para fazer uma palestra aos colegas sobre um fenômeno recente: o da **pós-verdade**. Leia os textos abaixo e, a partir deles, escreva um texto base para a sua palestra, **que será lido em voz alta na íntegra**. Seu texto deve conter: a) uma explicação sobre o que é pós-verdade e sua relação com as redes sociais; b) alguns exemplos de notícias falsas que circularam nas redes sociais e se tornaram pós-verdade; e c) consequências sociais que a disseminação de pós-verdades pode trazer. Você poderá usar também informações de outras fontes para compor o seu texto.

TEXTO A:



(Disponível em
<https://horizontesafins.wordpress.com/2017/02/02/a-verdade-da-pos-verdade/>. Acessado em 03/09/2017.)

TEXTO B:

O que é "pós-verdade", a palavra do ano segundo a Universidade de Oxford

Anualmente, a *Oxford Dictionaries*, parte do departamento de imprensa da Universidade de Oxford responsável pela elaboração de dicionários, elege uma palavra para a língua inglesa. A de 2016 foi "pós-verdade" (*post-truth*).

A palavra é usada por quem avalia que a verdade está perdendo importância no debate político. Por exemplo: o boato amplamente divulgado de que o Papa Francisco apoiava a candidatura de Donald Trump não vale menos do que as fontes confiáveis que negaram esta história. Segundo *Oxford Dictionaries*, a palavra vem sendo empregada em análises sobre dois importantes acontecimentos políticos: a eleição de Donald Trump como presidente dos Estados Unidos e o referendo que decidiu pela saída da Grã-Bretanha da União Europeia, designada como *Brexit*. Ambas as campanhas fizeram uso indiscriminado de mentiras, como a de que a permanência na União Europeia custava à Grã-Bretanha US\$ 470 milhões por semana, no caso do *Brexit*, ou a de que Barack Obama é fundador do Estado Islâmico, no caso da eleição de Trump.

Em um artigo publicado em setembro de 2016, a influente revista britânica *The Economist* destaca que políticos sempre mentiram, mas Donald Trump atingiu um outro patamar. A leitura de muitos acadêmicos e da mídia tradicional é que as mentiras fizeram parte de uma bem-sucedida estratégia de apelar a preconceitos e radicalizar posicionamentos do eleitorado. Apesar de claramente infundadas, denunciar essas informações como falsas não bastou para mudar o voto majoritário.

Para diversos veículos de imprensa, a proliferação de boatos no *Facebook* e a forma como o *feed* de notícias funciona foram decisivos para que informações falsas tivessem alcance e legitimidade. Este e outros motivos têm sido apontados para explicar a ascensão da pós-verdade.

Plataformas como *Facebook*, *Twitter* e *Whatsapp* favorecem a replicação de boatos e mentiras. Grande parte dos factoides são compartilhados por conhecidos nos quais os usuários têm confiança, o que aumenta a aparência de legitimidade das histórias. Os algoritmos utilizados pelo *Facebook* fazem com que usuários tendam a receber informações que corroboram seu ponto de vista, formando bolhas que isolam as narrativas às quais aderem de questionamentos à esquerda ou à direita.

(Adaptado de André Cabette Fábio. O que é "pós-verdade", a palavra do ano segundo a Universidade de Oxford. *Nexo*, 16/11/2016. Disponível em <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/11/16/O-que-e-'pos-verdade'-a-palavra-do-ano-segundo-a-Universidade-de-Oxford>. Acessado em 01/12/2017).

Fonte: <http://www.comvest.unicamp.br/vest2018/F2/provas/redport.pdf>. Acesso em 08 de out. 2018.

A proposta traz como texto base uma charge e uma reportagem para contextualizar a discussão. Na leitura da charge, percebemos a interdiscursividade com o filósofo René Descartes, que trouxe esse discurso em sua obra *O discurso do método* (1637) por duvidar da verdade de todas as coisas. A crítica se faz ao fenômeno da pós-verdade desencadear absolutismo nas pessoas, que tomam as verdades para si até mesmo diante de fontes que provem o contrário. Podemos estabelecer uma relação da pós-verdade com a vontade de verdade dos estudos foucaultianos, nos quais a concepção do que é verdadeiro se constrói dentro das perspectivas ideológicas e sociais de determinados grupos.

O segundo texto traz uma reportagem que explica o significado da palavra “pós-verdade” e a relaciona com as redes sociais. De acordo com o autor, a ascensão do fenômeno se faz refletir na crescente quantidade de notícias falsas que são espalhadas diariamente nas redes sociais. Ele ainda diz que os algoritmos utilizados pelo *Facebook* induzem à formação de bolhas, nas quais os usuários se isolam com seus semelhantes.

Sobre isso, Ferrari (2018) nos traz a reflexão de que precisamos sair das bolhas (PARISER, 2011). Nesse caso, sair das bolhas é transitar por grupos divergentes, é consumir informações daqueles que pensam diferente para não permanecer no círculo vicioso. Fazer isso fortalece os usuários da rede para que não caiam em *fake news*. É preciso que a criticidade se construa baseada em fatos, pois a propagação de notícias falsas gera consequências.

De forma geral, o que a proposta de redação espera dos alunos é que eles possam diferenciar e relacionar os conceitos de *fake news* e “pós-verdade” com as redes sociais, sabendo reconhecer suas possíveis consequências. Assim, ressalta o papel da escola na discussão da temática. O que precisamos fazer é conscientizar os discentes sobre os discursos que fabricam verdades e orientá-los sobre o uso consciente das redes sociais. De que maneira?

Uma sugestão que pode ser adotada é o trabalho com *busca de informações, de autoria* ou de *veracidade* dos textos. Tomando como base a hipótese levantada pelo então candidato à presidência sobre a compra, pelo MEC, de livros didáticos de conteúdo inadequado para a educação básica, uma ideia seria levar alunos da educação básica, por exemplo, para um laboratório de informática e levantar as seguintes questões e passar as seguintes tarefas:

Quadro 1: Propostas de trabalho em sala de aula sobre suposto *kit gay*

Questões	Tarefa do aluno	Proposta para o professor
<i>Será que podemos encontrar esse livro na internet?</i>	Pesquisar sobre o livro em buscadores, como Google e elencar os sites que contém informações sobre a obra.	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir sobre o que os alunos encontraram: quem são os autores do livro, onde ele foi publicado, qual o propósito e para que público. - Mostrar que sites encontrados por eles merecem credibilidade ou não.
<i>Por que o livro viralizou?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar a origem do boato: quando foi falado pela primeira vez. - Elencar os sites mais antigos que poderiam ter sido a fonte da notícia. - Elencar os atores que divulgaram o fato. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir com os alunos sobre o início do boato; quando começa um e o porquê de ter se tornado um boato. Espera-se que os alunos encontrem sites que primeiro noticiaram a questão e pesquisem quem a levantou. - Levantar dados, com os alunos, sobre quem tratou do assunto, de que maneira e com provas.
<i>Será que é verdade o que foi dito?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever e compartilhar com a turma a sua opinião, com base no que já pesquisou, nas duas etapas anteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver uma discussão com os alunos, com base no que produziram, sobre os seus pontos de vista. Aproveitando a produção textual discente, mostrar o peso dessas informações e provocá-los, quando uma informação é questionável. Se isso acontecer, pedir para que o aluno busque responder à provocação, com base em dados, que ele pode buscar na internet. - Instigá-los a categorizar o fenômeno em um dos tipos de desinformação (WARDLE, 2017): trata-se de uma sátira ou paródia? Qual a origem da manipulação: o contexto é

		falso ou foi manipulado? O conteúdo é impostor, fabricado ou enganoso? Trata-se de alguma imitação de algum outro produto ou uma transformação – sátira ou paródia?
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração própria

O quadro é apenas uma sugestão de uma aula diferente, num laboratório de informática ou mesmo na sala de aula, com alunos que têm acesso à internet pelo celular, por exemplo. O que importa é que eles consigam perceber que as informações que lhes chegam são passíveis de verificação ou não, por qualquer um, e eles são sujeitos do conhecimento. Além de desenvolver sua criticidade, é também uma maneira de o aluno desenvolver o seu letramento digital, uma vez que ele terá ferramentas para entender o que pode ou não ser verídico; que caminhos ele pode fazer para encontrar uma informação de maneira mais simplificada etc.

Considerações Finais

O ecossistema da desinformação reúne um grupo de fenômenos diversos que são rotulados popularmente como *fake news*, e encontraram na internet, principalmente nas redes sociais, um ambiente propício para sua ampla produção e disseminação. A partir das teorias da Análise do Discurso (AD) e da análise do *corpus*, discutimos como a verdade se constrói nas relações de poder, dependendo de fatores históricos, ideológicos e sociais para ser definida e como os discursos de verdade se constituem na rede em função de grupos específicos. Foi apresentada a relevância de se abordar a temática em âmbito escolar, considerando que os estudantes estão imersos na cultura digital. Assim, refletimos também sobre as bolhas que se formam nas redes sociais e como sua criação fortalece a propagação de *fake news*. É preciso que os discentes sejam conscientizados de como certos discursos fabricam verdades e suas possíveis consequências. Dessa forma, esperamos contribuir com os estudos da AD, sobretudo foucaultiana, assim como abrir portas para a abordagem do tema em sala aula.

Referências

CANDIOTTO, C. **Foucault e a crítica da verdade**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Curitiba: Champagnat, 2013.

COSCARELLI, C. V. **Alfabetização e Letramento digital**. In: COSCARELLI, C. V e RIBEIRO, A. E (Orgs). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3.ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

DESCARTES, R. **Discours de la Methode**. Leiden: 1637.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FERRARI, P. **Como sair das bolhas**. São Paulo: EDUC, 2018.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. NEVES, Luiz Felipe Baeta. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. SAMPAIO, Laura Fraga de Almeida. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GREGOLIN, M. R. **A Análise do Discurso**: conceitos e aplicações. *Alfa*. São Paulo. Vol. 39. P. 13-21. 1995.

GREGOLIN, M. R. **Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades**. In: **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo. Vol. 4. N. 11. P. 11-25. Nov. 2007.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR. **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang Publishing, 2007.

PARISER, E. **The filter bubble**. What the internet is hiding from you. New York, The Penguin Press, 2011.

PIAIA, T. C.; RITTER, L. M.; SANGOI, R. M. Internet, liberdade de informação e o caso das echo chambers ideológicas. **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**, Pouso Alegre, v. 34, n. 2: 289-309, jul./dez. 2018

PIMENTA, A. Claire Wardle: **combater a desinformação é como varrer as ruas**. 2017. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/credibilidade/claire-wardle-combater-desinformacao-e-como-varrer-as-ruas/>. Acesso em: 10 mai. 2020.

WARDLE, C. **Information disorder** : toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Strasbourg : Council of Europe, 2017.

UM RETORNO AO CLÁSSICO “A ILHA DO TESOURO”: USO DE NARRATIVA NA PRODUÇÃO DE FANFICTION

Andréia Teixeira

Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa,
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
(PUC Minas), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Ana Carolina Correia Almeida

Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa,
bolsista CAPES, Pontifícia Universidade Católica
de Minas Gerais (PUC Minas), Belo Horizonte,
Minas Gerais, Brasil.

RESUMO: Este artigo investigou a prática de leitura e escrita de narrativas de ficção de alunos do Ensino Médio, por meio do gênero digital *fanfiction*. A pesquisa contou com a participação de 29 alunos e uma professora. Trata-se de um estudo de caso, e para a sua fundamentação teórica, utilizou-se de aporte teórico-metodológico à luz de autores que discutem linguagem, gêneros discursivos e tecnologia digital, tais como: Possenti (2002), Coscarelli (2009; 2016), Bakhtin (2011), Rojo (2013; 2015; 2017), Assis (2014; 2015), Lopes (2016), Alencar e Arruda (2017), Volóchinov (2018), Zandonadi (2019), entre outros. Os procedimentos metodológicos escolhidos para nortear o estudo foram: pesquisa de campo, bibliográfica e observação participante. Os achados evidenciaram a emergência de se trabalhar com a leitura e a escrita no contexto da sala de aula, valorizando os letramentos extraescolares dos alunos, como por exemplo, o gênero *fanfic*. O estudo apresentou a relevância do gênero no ensino-aprendizagem e a sua colaboração para ampliar as capacidades de leitura e escrita dos alunos da escola pública. Além disso, possibilitou a produção autoral de texto narrativo, assim como a apropriação da linguagem em um dos seus contextos de uso no domínio público.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura e escrita. Gêneros digitais. Fanfic.

ABSTRACT: This paper investigated the practice of reading and writing fiction narratives of high school students, through the digital fanfiction genre. The research was attended by 29 students and one teacher. This is a case study, and for its theoretical foundation, it used theoretical-methodological input in the light of authors who discuss language, discursive genres and digital technology, such as Possenti (2002), Coscarelli (2009; 2016), Bakhtin (2011), Rojo (2013; 2015; 2017), Assis (2014; 2015), Lopes (2016), Alencar and Arruda (2017), Volóchinov (2018), Zandonadi (2019), among others. The methodological procedures chosen to guide the study were: field research, bibliographic and participant observation. The findings evidenced the emergence of working with reading and writing in the context of the classroom, valuing the students' extra-school literacies, such as the fanfic genre. The study presented the relevance of gender in teaching-learning and its collaboration to expand the reading and writing skills of public school students. In addition, it enabled the authorial production of narrative text, as well as the appropriation of language in one of its contexts of use in the public domain.

KEYWORDS: Reading and writing. Digital genres. Fanfic.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: EM BUSCA DO TESOURO PERDIDO

A sociedade atual tem pautado suas relações a partir do uso constante das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), o que traz novos sentidos e significados para as interações sociais, afetivas, econômicas e, inclusive, para o processo de construção do conhecimento, uma vez que se vive na “era da Cibercultura”, como denomina Lévy (1999). A partir disso, os efeitos do uso da linguagem em tempos de tecnologias digitais podem ser vislumbrados na totalidade em aspectos do campo de estudos da linguagem e, conseqüentemente, são necessárias novas formas de ensinar leitura e escrita no âmbito sala de aula.

Neste sentido, “o novo suporte de texto (a tela do computador) permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro” (CHARTIER, 1998, p. 88). Contudo, essas intervenções dão lugar a novos escritos e obviamente novos gêneros discursivos, o que Marcuschi (2005) denomina como gêneros emergentes, e “isso se dá porque dispomos de novas tecnologias e ferramentas de leitura-escrita, que convocando novos letramentos, configuram os enunciados em sua multissemiose” (ROJO 2013, p. 20), isto é, há de se convocar a natureza dos textos impressos e dos digitais.

Diante desse cenário, este trabalho apresenta práticas sociais letradas de jovens alunos no suporte digital, e explora suas experiências de aprendizagem. Também inseridas nessas práticas, a produção e utilização de textos *online* ocupam grande parte da vida desses alunos, visto que a maioria delas são digitais e mediadas por algum texto. Dialogando com esse contexto, este artigo é o resultado de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada no espaço da sala de aula de Língua Portuguesa de uma escola da Rede Pública Estadual de Minas Gerais (MG), localizada na Região Metropolitana de Belo Horizonte, MG. O objetivo foi investigar a prática de leitura e escrita de narrativas de ficção, por meio do gênero digital *fanfiction*. Para tanto, participaram deste estudo uma turma do 1º Ano do Ensino Médio, com 29 alunos e uma professora de Língua Portuguesa. Trata-se de um estudo de caso, pois se tem um “objeto de estudo único e específico, um sistema de ensino, uma sala de aula de uma escola, o trabalho de uma professora” (DENZIN; LINCOLN, 2005, p. 378), que articula teorias e práticas pedagógicas, valorizando a leitura e escrita no suporte digital.

Para proporcionar esta discussão, com efeito de uma melhor organização, este estudo está dividido em cinco seções. A primeira delas discorre sobre a temática, isto é, o objeto deste estudo. Já a segunda, se caracteriza por discutir o trabalho com a leitura e escrita em narrativa de ficção e a inserção do gênero digital *fanfiction* no espaço da sala de aula. A terceira seção apresenta os instrumentos metodológicos utilizados para a construção do desenho da pesquisa. A quarta seção traz a análise dos dados, a partir das *fanfictions* produzidas pelos alunos da pesquisa. Na quinta e última seção, estão as considerações finais, e em seguida, encontram-se as referências que possibilitaram a fundamentação teórica deste estudo.

NARRATIVA DE FICÇÃO ELABORADA POR FÃ: O EMBARQUE NA LEITURA E ESCRITA DO GÊNERO FANFIC

Nas últimas décadas, o estudo das práticas sociais de leitura e escrita têm ganhado visibilidade no cenário linguístico e educacional e, em razão desse contexto, têm permanecido na pauta das principais discussões do campo da linguagem. Nesse sentido, estudos como os de Rojo (2013; 2015) Assis (2014; 2015), Lopes (2016), entre outros, vêm demonstrando a preocupação das autoras acerca dos letramentos de alunos no período de escolarização. Sobre essas práticas, Lopes (2016, p. 90) defende que atualmente “as demandas sociais e a multiplicidades de exigências de participação dos indivíduos em eventos e práticas de uso de [leitura] e ‘escritas’ têm interpelado estudiosos e formadores a buscar perspectivas multidisciplinares que permitam cumprir uma agenda”, a fim de convocar, “mais de um posicionamento teórico-metodológico, uma ação implicada e comprometida de fato com os processos” (*ibid.*) de construção do saber do sujeito.

Em meio a essas demandas, práticas sociais e novos letramentos, tem-se presenciado o surgimento de uma multiplicidade de gêneros, sendo um deles a *fanfiction* ou *fanfic*. Este gênero possui como característica o ato de narrar, sendo visto, portanto, como uma narrativa de ficção, sem o intento de obtenção de lucros, isto é, um gênero que se presta ao engajamento crítico com textos à medida que os fãs utilizam a mídia popular para criar as suas próprias narrativas (BLACK, 2009, tradução nossa).

A sua constituição se dá por meio da união de duas palavras: *fan* e *fiction*, ambas de origens inglesas. Há também outros modos reduzidos de grafar a palavra *fanfiction*: “*fanfic*” ou simplesmente “*fic*”. Atualmente, o estudo dessa produção escrita tem sido objeto de investigação de alguns autores do campo da linguagem como, por exemplo, Alencar; Arruda

(2017); Ribeiro; Jesus (2019); Teixeira; Gomes (2019); Zandonadi (2019), e tem contribuído para ampliar essa discussão. Na construção de seu aporte teórico, Zandonadi (2019) buscou respaldo em trabalhos importantes como o de Jenkins (1992), para reforçar a sua tese sobre o estudo das *fanfics*, isso porque esse autor considera que as "produções [de *fanfictions*] se relacionam aos enunciados estéticos mais difundidos pelos meios de comunicação" (ZANDONADI, 2019, p. 32), conforme se verifica na atualidade.

Coerentes com essa discussão, Alencar e Arruda (2017) afirmam que as primeiras menções acerca do surgimento das *fanfics* foram nos Estados Unidos, em torno de 1930, e isso se deu por meio de formação de grupos que possuíam preferências comuns no que dizia respeito a obras ou séries publicadas. Estes grupos foram denominados de *fandom*, isto é, termo cuja tradução é "fan unido". Na época, havia o intuito desses grupos de possibilitar uma ampla divulgação de obras de ficção, e foi assim que as *fanfictions* surgiram por meio de publicação de *fanzines* (revistas de fãs).

A primeira *fanzine* a trazer uma *fanfiction* foi Spocknália, referência ao Dr Spock, personagem da série de *TV Jornada nas estrelas*. Essas revistas serviam de circulação para *fanfics*, *fanarts* e toda e qualquer troca de ideias dos fãs dentro daquela comunidade de *fandom*. (ZANDONADI, 2019, p. 32).

Constata-se que as *fanzines* eram textos que outrora permitiam aos fãs a promoção de debates e exposição de ideais acerca de suas escolhas e predileções de livros, seriados, quadrinhos, filmes, entre outros, tornando-se o marco de fãs nos Estados Unidos (ALENCAR; ARRUDA, 2017), e dando origem às *fanfictions* que são conhecidas na contemporaneidade. Segundo Teixeira e Gomes (2019, p. 7), após a escrita:

Esses textos [...] são divulgados por fãs na internet e circulam em comunidades virtuais, bem como em blogs, *sites* [...] no ciberespaço. Os sujeitos responsáveis pela criação desse gênero são conhecidos como *fics* ou *fictores*. Ademais, [...] esses escritores podem ser chamados de "fanfiqueros", ou seja, modo e/ou maneira informal que se utiliza no ciberespaço (TEIXEIRA E GOMES, 2019, p. 7).

Nesse processo, também, se pode denominar o escritor de *ficwriter*. Para Alencar e Arruda (2017), esse escritor amplia as suas capacidades de escrita e de produção textual, conforme a sua compreensão do objeto original escolhido para a escrita da *fanfic*. Essa prática se dá a partir de seu contexto de inserção social, considerando o seu gosto, o que deseja ou almeja, com o intuito de criar e de usar toda a sua capacidade de criatividade, por meio da escrita. Nesse mesmo viés, Zandonadi (2019) discorre em seu estudo sobre o perfil desses escritores. Segundo essa autora:

Os escritores são na sua maioria amadores e jovens, apesar de já existirem enunciados estéticos que começaram como *fanfic* e entraram no mercado editorial, como é o caso da saga Cinquenta tons de cinza, de Erika Leonard James, publicada originalmente como *fanfic* do livro Crepúsculo, de Stephenie Meyer. (ZANDONADI, 2019, p. 32).

Considerando esse contexto, é importante ressaltar que os gêneros que emergiram com as tecnologias, em especial a *fanfiction*, “permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento” (MARCUSCHI, 2005, p. 21). Desta forma, é fundamental reconhecer a importância da escrita de *fanfic* na atual conjuntura, assim como a sua contribuição no fomento das capacidades leitoras e escritoras de um sujeito e da sua participação ativa na sociedade letrada. Nesse caso, o processo envolve o compartilhamento do texto entre os envolvidos na prática de escrita, favorecendo, principalmente, a construção de conhecimentos entre o(s) escritor(es) da *fanfic* (RIBEIRO; JESUS, 2019) e o(s) leitor(e)s, assim como o desenvolvimento das suas capacidades de leitura e escrita no suporte digital.

Entretanto, é a partir dessa interação entre autor(s) e leitor(s) que surgem diversas possibilidades de se escrever a *fanfic*, uma vez que ocorre por meio de várias colaborações oriundas de fãs que se tornam um coautor, ao passo que se posiciona criticamente frente a esse texto, fazendo seus comentários, opinando sobre possíveis mudanças na narrativa, sugerindo ou propondo novos episódios e/ou continuidade de um capítulo ou episódio existente. Com o intuito de ampliar essa discussão, e a fim de retomar o objeto de estudo deste artigo, segue a próxima seção, com dados de pesquisa que focaliza a produção de *fanfic* no socioespaço da sala de aula.

A FANFICTION NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: RUMO À ESCOLHA DOS INSTRUMENTOS DO ESTUDO E CAÇA AOS DADOS

O campo das Ciências Humanas tem se revelado um solo fértil para várias investigações, e entre outras, as ciências da linguagem vêm se destacando por meio de estudos que visam, fundamentalmente, o pleno desenvolvimento social. Nesse caso o “estudo da linguagem” que adota noções e categorias advindas do Círculo de Bakhtin, [...] “deve estar centrado nas condições concretas em que se realiza [...]” (NUNES; BRAIT, 2018, p. 3).

Trata-se de uma visão calcada no pensamento de Bakhtin (2011), por conta das contribuições que esse autor tem proporcionado aos estudos educacionais e linguísticos contemporâneos. Esse autor considera que o objeto de estudo dessas ciências é “o ser expressivo

e falante” (BAKHTIN, 2011, p. 395). E, por ser esse sujeito falante, defende-se que ele “é carregado de ideologias”, portanto, torna-se de suma importância “ter consciência de quem é esse sujeito e de que lugar ele fala” (ZANDONADI, 2019, p. 47), ou seja, é preciso conhecer qual é o seu contexto de inserção social.

Tendo em vista esse sujeito, tornou-se necessário conhecer o seu espaço de inserção, as suas vivências e práticas letradas, a fim de compreender as suas preferências, os seus gostos, como também as suas escolhas. Com esses propósitos, a pesquisa contou com a participação de 30 sujeitos, sendo 29 alunos do 1º Ano do Ensino Médio e uma professora de Língua Portuguesa. Serviu de cenário a sala de aula de uma escola pública da Rede Estadual de Minas Gerais. No período de investigação implementou-se na instituição o *Projeto Leitura, Escrita e Tecnologia na Escola*, sob a responsabilidade da professora regente, e fazia a interlocução com a pesquisa desenvolvida. As aulas foram planejadas pela professora e estavam em conformidade com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola escolhida para a pesquisa. E, para a sua execução, a professora optou por aulas/módulos que foram implementados no final de setembro, com término previsto para o mês de dezembro de 2018.

Os procedimentos metodológicos escolhidos para nortear o estudo foram: pesquisa de campo, bibliográfica e observação participante ativa na sala de aula e no laboratório de informática. Nesse cenário de estudo, foi fundamentalmente relevante valorizar a palavra alheia, posto que se tornou essencial ouvir e dar vozes aos sujeitos participantes da pesquisa, a partir de suas produções escritas. De acordo com a abordagem bakhtiniana, a natureza da língua está centrada nas relações sociais que se dão por meio das interações discursivas nas quais um sujeito está inserido. No entanto, nesse processo, a interação social é considerada “a espinha dorsal das discussões do Círculo de Bakhtin, [pois] é por meio dela que conceitos como enunciado, [...] gêneros, sujeitos [...] são construídos” (ZANDONADI, 2019, p. 55). Nessas relações considera-se que “é o outro” quem possibilita a totalidade da visão sobre nós, e de um mesmo modo, tal visão efetua a composição “do outro” (2019, p. 44). Sendo assim, defende-se que é na relação do eu com o outro que se constroem os saberes e os sentidos. Em se tratando de uma interação verbal, lança-se mão do uso de signos (palavras), a fim de que haja compreensão.

Cada signo apresenta suma relevância, posto que é considerado o fio condutor que ultrapassa o enunciado. Sobre esse aspecto, Bakhtin (2011, p. 400) afirma que “cada palavra do texto leva para além dos seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto

com outros textos”. Portanto, foi a partir da valorização desses aspectos que a investigação teve início.

A primeira etapa consistiu na escolha dos clássicos literários que foram disponibilizados para os alunos no suporte digital. Os critérios utilizados para essa escolha foram: primeiramente seriam obras digitais disponíveis no domínio público; e, em segundo lugar, seria considerada a sua relevância e preferência para os sujeitos da pesquisa. Tendo em vista esses aspectos, foram apresentadas aos alunos seis (6) opções de livros: *A Ilha do Tesouro*; *Aprendendo a Viver*; *Asgard*; *Aventura no Reino Verde*; *Saga Mundo – A Taça da Babilônia* e *Uma casa no interior*. Os participantes tiveram a oportunidade de escolhê-las de modo democrático, e isso se fez por meio de votação eletrônica, realizada a partir de formulário do *Google Docs*. Ao analisar a apuração dos votos, evidenciou-se que (9) votos foram para os livros *A Ilha do Tesouro* e *Asgard*, ficando empatados. Além disso, (6) votos se destinaram à obra *Aprendendo a Viver*, (2) foram para *Aventura no Reino Verde*, outros (2) seguiram para *Saga Mundo – A Taça da Babilônia* e, por fim, (1) foi para *Uma casa no interior*. Como os dois primeiros livros receberam a mesma quantidade de votos, a professora permitiu a escolha de um dos dois para a leitura e escrita da *fanfic*. Todavia, convém esclarecer, que se optou, neste estudo, por explicitar a produção de *fanfics* a partir da leitura de *A Ilha do Tesouro*. Após essa etapa, os alunos receberam todas as orientações para o início da leitura, e para o cumprimento dessa tarefa, tiveram um prazo de 30 dias para a sua execução, porque “considera-se que o ato de ler, a leitura [e a escrita são] práticas letradas essenciais à formação cidadã” (TEIXEIRA, 2019, p. 3).

A etapa seguinte consistiu nas apresentações das leituras em um *Seminário de Literatura*, espaço que possibilitou a participação e interação dos estudantes, de modo que cada um teve o seu momento para exposição de sua leitura crítica, assim como o seu posicionamento acerca da obra lida. Ainda nessa mesma expectativa, um dia após o Seminário, realizou-se um “Lanche Literário”, e nessa oportunidade os alunos tematizaram a sala, a partir das leituras das duas obras escolhidas na votação. Foi um momento de descontração e interação, no qual os alunos se reuniram, confraternizaram e discutiram com os colegas acerca das suas escolhas; também ouviram as sugestões, opiniões e as diversas possibilidades de produção escrita da *fanfic*.

A última etapa do trabalho consistiu na escrita da *fanfic*, e esta teve início no laboratório de informática da escola. Para tanto, a professora ainda na sala de aula, utilizou-se de todo

aparato tecnológico para apresentar aos alunos alguns dos *sites* de *fanfics*: *Nyah! Fanfiction*; *Fanfic Obsession*; *Fanfics Brasil*. Segundo a professora, esse procedimento era importante para prepará-los para a escrita das *fanfics*, e nesse sentido, os jovens tiveram acesso a informações e orientações importantes, como também a *fanfics* escritas por ex-alunos da escola e de autores que já escrevem e publicam em *sites* de *fanfics*. A partir desse contexto, estabeleceram-se os acordos entre os sujeitos, de modo que as duas últimas aulas da semana passaram a ser realizadas com a prática de escrita da *fanfic* no laboratório da escola, usando toda tecnologia disponível naquele espaço de sociointeração. Alguns alunos, com o intuito de adiantar o texto, também escreveram algumas partes do texto em casa e outras na escola.

Sob essas ações, cabe esclarecer que no referido espaço não havia computadores para todos os alunos, e, em razão disso, a professora permitiu que a *fanfic* fosse produzida em trio, dupla ou individual. Isto porque alguns alunos já possuíam essa prática social de escrita. Também é fundamental explicitar que as solicitações para escrita em dupla ou trio foram aceitas, para possibilitar a interação e, sobretudo, a escrita colaborativa entre os alunos, visto que dois ou três sujeitos comprometidos com o seu fazer escritural podem ativar um número mais elevado de capacidades de produções escritas com maior criatividade (COSCARELLI, 2016). Além do mais, percebeu-se que havia, entre eles, alunos que não possuíam contato com aquela tecnologia, e, em razão desse contexto, não dominavam aquela prática, sendo necessária a ajuda dos colegas e da professora, a fim de inseri-los no mundo digital. Foi a partir desse cenário que os sujeitos da pesquisa deram início à escrita das *fanfics*, tendo como base uma das obras mais votada pelos alunos. Nessa perspectiva, a seção que segue se caracteriza por explicitar dados da produção escrita de *fanfics* pelos alunos participantes deste estudo.

DESENTERRANDO O TESOURO: INVESTIGANDO OS DADOS ENCONTRADOS

Para compor o presente *corpus*, julgou-se necessário fazer um recorte dos dados apurados na pesquisa. Também foi de suma relevância ancorar este estudo a uma das obras: *A Ilha do Tesouro*, eleita para a produção escrita das *fanfics*. Trata-se de uma obra clássica da literatura escocesa, escrita por de Robert Louis Stevenson, conforme a síntese que segue.

Figura - 1 - Síntese do livro A Ilha do Tesouro

Este clássico da literatura escocesa conta a história do capitão Bill, um velho e rude marinheiro beberrão, que, perseguido por piratas, recebe o “sinal negro” e acaba por ter um derrame cerebral. Bill estava hospedado em uma pequena estalagem, onde Jim e sua mãe descobrem, dentro de um célebre baú, um mapa - o mapa do tesouro do terrível pirata Flint. Juntamente com Lorde Trelawney, eles embarcam em uma expedição para a ilha indicada no mapa, e vivem muitas aventuras.

Fonte: Biblioteca do Colégio Magno¹ (2019).

Imersos nessas aventuras e fazendo um retorno ao clássico *A Ilha do Tesouro*, os participantes produziram as narrativas de ficção, e por se destacarem no projeto escolar, foram eleitas três produções para a composição do *corpus* desta pesquisa. O critério eleito foi a produção de textos originais, a partir da mobilização das capacidades de leitura, escrita e criatividade dos alunos. Desse modo, após as leituras da obra escolhida, três *fanfics* foram selecionadas: (1) *Ilha do Tesouro 2*; (2) *Ilha do Tesouro*; (3) *Jacob Wills e o roubo ao banco*. Para as pesquisadoras, isso foi importante pelo fato de colocar em evidência a escrita autoral dos participantes, muito embora se saiba que os textos produzidos pelos alunos possibilitariam uma infinidade de leituras e análises.

Nesse sentido, em um movimento inicial analítico, pode-se afirmar que a *fanfic* pertence à tipologia narrativa e, como tal, traz no enredo personagens, narrador, conflito etc., elementos característicos desse tipo de texto, assim como de sua estrutura. Ao refletir acerca da noção de tipologia textual, são ativados saberes que dizem respeito tanto à estrutura constitutiva do texto, quanto ao seu funcionamento. Melhor dizendo, é possível compreender que um texto, “pertencente a um dado gênero discursivo, [e] pode trazer na sua configuração vários tipos textuais”, tais como, por exemplo, “a narração, [...] os quais confeccionam a tessitura do texto (SILVA, 1999, p. 100).

Percebe-se que a estrutura narrativa em si, levando em consideração a descrição dos cenários e personagens, bem como um conflito gerador e enredo, obteve êxito nas produções escritas. Apesar de narrar ser uma prática da existência humana e do ambiente escolar, o importante aqui é a reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos dos recursos linguísticos do gênero em questão, conforme se verifica no Quadro 1.

¹ Site: http://www.colmagno.com.br/biblioteca/biblioteca_news.htm>. Acesso em: dez. 2019.

Quadro 1 - Elementos presentes na narrativa

Fanfic	Cenário	Personagens	Conflito gerador	Enredo
1	Litoral da Inglaterra	Jim Hawking, Kristen Howking, Horik, Ronan, Capitão Billy Bones, Freya Lodbrok	Para conseguir o tesouro teria que sacrificar um dos filhos	Busca ao tesouro deixado pelo Rei Horik
2	Bristol	Capitão Flim, Dr. Livesey, Karklin, cozinheiro	O cozinheiro, pai de Karklin queria matar Jim para ficar com o tesouro	Busca ao tesouro e o protagonista se apaixona pela filha do cozinheiro do navio
3	Dubai	Jacob Wills, Owen Hunt, Henry Castello	Traição do amigo do aeroporto que tenta encontrar o tesouro em uma fazenda antes dos protagonistas	Busca pelo dinheiro guardado e o chip com informações do governo, frutos de um roubo a um banco

Fonte: Dados de pesquisa (2018).

O Quadro 1 explicita uma síntese das três *fanfics* escolhidas para este estudo. Em análise, quanto ao desenvolvimento dessas narrativas, verificou-se que houve uma progressão temática de modo a apresentar uma situação inicial, um conflito gerador e um desenvolvimento das ações de maneira coerente e coesa. Houve também no enredo o uso de descrições e diálogos, como se vê no exemplo seguinte na *Fanfiction 1*².

Figura 1 - Fanfiction Ilha do Tesouro 2 (F1)

Rei: - Conseguiu o que você queria?
Jim: - Sim!
Rei: - O que lhe custou?
Jim: - Tudo!
Jim voltou com sua parte do tesouro para sua casa e passou o resto de sua vida lá com seus dois filhos e sua esposa e comprou cavalos e bois. E viveu feliz, porém triste com a perda de seu filho.

Fonte: Dados de pesquisa (2018).

Nesse caso, apesar de algumas repetições de “e” e de uma construção que expressa uma ideia de oposição ou contradição (ver realce), percebe-se que há uma preocupação dos sujeitos autores com a produção do seu texto, a ponto de utilizar diferentes recursos da língua para determinada finalidade. Ao final da narrativa, opta-se pelo uso de diálogos com o intuito de fazer o desfecho do texto. Numa narrativa, o diálogo tem algumas funções específicas. Essas

² Para designar as *fanfics* optou-se pelas abreviaturas: (F1), (F2), (F3), sendo respectivamente, Ilha do Tesouro 2, Ilha do Tesouro e Jacob Wills e o roubo ao banco.

funções são muito importantes para a construção de uma história e permitem atingir objetivos na exposição ficcional. O diálogo possibilita desempenhar funções como mostrar em vez de contar, quer dizer, a interação entre as personagens, permite antever situações e abordar temas, evitando o abuso da narração expositiva. As personagens tornam-se reais quando agem e falam, ajudando a cativar o leitor.

Em cotejo ao significado do vocábulo, diálogo, aqui discutido, elucida-se o sentido estrito do termo, que não constitui, é claro, senão uma das formas mais importantes da interação verbal. “Mas, pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas sim toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 2011, p. 117). Em consonância com esses dizeres, Volóchinov (2018, p. 219) discorre que o diálogo, “pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta [...] mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo” que se faz presente em práticas sociais da linguagem. Valorizando essas práticas de uso da linguagem, julgou-se pertinente nessa discussão, a convocação de duas categorias analíticas: interação e autoria.

Em se tratando da primeira delas, ou seja, da interação, Volóchinov (2018, p. 219) advoga que a “interação discursiva é a realidade fundamental da língua”; logo, infere-se que o conhecimento se constrói na interação do eu com o outro. Nesse sentido, evidenciou-se que tal interação ocupou lugar de importância nas produções escritas, uma vez que esteve presente nas trocas de textos realizadas entre os participantes da pesquisa, que proporcionou o enriquecimento da *fanfic*, a partir de leituras críticas e sugestões diversas dos colegas para inserção e criação de novos personagens, alterações no início, meio e fim, além de indicações de outros cenários, novas tramas etc.

Nessa direção, o exemplo (Figura 2) seguinte explicita uma passagem da F1, e traz um novo dado para um conflito gerador, uma nova trama se construiu, e, em razão disso, surgiram alterações no meio da história, conforme se demonstra abaixo:

Figura 2 - Fanfiction Ilha do Tesouro 2 (F1)

Freya chegou à beira do abismo e teve uma visão que falava que o povo dela tentou quebrar as regras para conquistar o tesouro e caiu uma maldição sobre eles e que para levar o tesouro para casa teria que sacrificar um dos seus filhos.

Fonte: Dados de pesquisa (2018).

Diferentemente desses dizeres, na versão original não apresenta esse tipo de sacrifício no enredo, isto é, nenhum personagem saiu de cena por conta de morte ocasionada por suicídio. Essa cena é realmente fruto da ativação das capacidades de criatividade dos autores do texto, que vislumbraram novos acontecimentos na releitura e na sua produção escrita. Já, na F2, conforme se vê no próximo excerto (Figura 3), houve a inserção de uma nova personagem: a filha do cozinheiro, o que se tornou o clímax da história devido ao fato de o protagonista apaixonar-se por ela.

Figura 3 - Fanfiction Ilha do Tesouro (F2)

Foram vários dias de viagem, e durante esses longos dias, também várias descobertas. Entre elas descobri que o cozinheiro misterioso tinha uma filha, uma garota linda, por quem ele morria de ciúme.... E então o cozinheiro perguntou se a filha dele, chamada Karklin, poderia seguir viagem conosco.

Fonte: Dados de pesquisa (2018).

Com o mesmo propósito investigou-se à F3, e a análise indicou uma ampla alteração no título, *Jacob Wills e o roubo ao banco*, pois a escolha foi totalmente diferente dos outros nomes atribuídos às duas *fanfics* escolhidas para a pesquisa: (F1) *Ilha do Tesouro 2*; (F2) *Ilha do Tesouro*. Ademais, na F3 o cenário ocorre em Dubai e o tesouro é uma quantia em dinheiro roubado de um banco (Figura 4). Houve também uma mudança perceptível na trama da história recontada, no cenário, além de criação de novos personagens, mas o objetivo foi o mesmo, a busca de um valor em dinheiro (tesouro) escondido.

Figura 4 - Fanfiction Jacob Wills e o roubo ao banco (F3)

Nome dado à *fanfic*: Jacob Wills e o roubo ao banco
Cenário: Hotel Cinco Estrelas em Dubai
Personagens: Jacob Wills (velho maluco tatuado ladrão), Owen Hunt (amigo que ajudou a roubar o banco), Henry Castello (funcionário do hotel e fiel escudeiro).

Fonte: Dados de pesquisa (2018).

Com os respectivos excertos, tencionou-se evidenciar que as *fanfics* explicitaram a desenvoltura, o fomento da competência escrita, além, é claro, das marcas da criatividade dos sujeitos no ato de narrar, expressas por meio de escolhas linguísticas, recursos, entre outros, que os alunos lançaram mão na produção dos seus textos. Nessa prática, também se identificou a interação entre os alunos/sujeitos, assim como entre alunos/texto (a obra) e essas ações se mostraram importantes nas três *fanfictions* escolhidas, uma vez que foram realizadas intervenções da professora e entre os colegas, assim como a troca de texto entre os sujeitos, a fim de que o colega de sala fizesse a leitura crítica e contribuísse com sugestões.

Em se tratando do estudo do gênero, em análise percebe-se que os alunos conduziram à construção de suas narrativas pautados nas características do gênero escolhido, *fanfic*. Isso pode ser visto nas produções. A título de exemplificação, segue um excerto da F2, cuja predominância no texto é típica de narrativa, e se apresenta na primeira pessoa do discurso.

Figura 5 - Fanfiction Ilha do Tesouro (F2)

E então ele me disse que há muito tempo atrás, trabalhou para um pirata chamado Franco, que era muito assustador, mas que deixou um baú de herança por ele ter sido seu braço direito...

[...] Quando eles finalmente foram embora, eu, Karklin, Dr. Liversey e o senhor que morava na margem do rio conseguimos para procurar o tesouro. E então quando finalmente o achamos, foi uma surpresa.

Fonte: Dados de pesquisa (2018).

Retomando à análise, com a finalidade de conferir objetividade à noção de autoria – segunda categoria - buscou-se a contribuição de Possenti (2002), uma vez que o autor defende que “alguém se torna autor quando assume (sabendo disso ou não) fundamentalmente algumas atitudes: **manter distância em relação ao próprio texto, usar a criatividade para evitar a mesmice e dar voz a outros enunciadores**” (p.112-116, grifo nosso). A partir dessa perspectiva, decidiu-se neste estudo, analisar algumas atitudes dos sujeitos-autores. Eis alguns exemplos:

Figura 6 - Fanfiction Ilha do Tesouro (F2)

Numa vila distante do litoral na Inglaterra no século IX, Jim Hawkings já estava com quarenta anos e com 3 filhos chamados Kristen Hawking, Horik Hawking e o Ronan.

Fonte: Dados de pesquisa (2018).

Este excerto é parte constitutiva do início da F2, nela o garoto da obra original (Jim Hawkins) se torna pai de família com filhos de sobrenomes Hawkings, exceto Ronan. Nessa passagem, percebe-se que há a tentativa de produzir um **certo distanciamento** dos sujeitos-autores, iniciando a narrativa em terceira pessoa do discurso/singular, fazendo o uso da descrição do cenário. Mas esse distanciamento não ocorre ao nomear o terceiro filho de “o Ronan”, com o referente determinado pelo artigo definido, que passa a fazer parte de um conjunto argumentativo, demonstrando uma certa intimidade com o personagem, que mantém também, a criatividade da história, o que se apresenta em seguida. Ademais, nessa F2, observa-se que os sujeitos-autores **usam a criatividade para sair da mesmice**, segundo o próximo exemplo.

Figura 7 - Fanfiction Ilha do Tesouro (F2)

*Logo após a visão ela **contou** para seu marido que **mandou** ela **escolher** um dos seus três filhos para **empurrar** ele do abismo, ela com pesar no coração **escolheu** o Ronan que era um jovem valente que **aceitou** o fardo e se jogou de lá.*

Fonte: Dados de pesquisa (2018).

Nesse excerto da F2, Ronan foi o personagem escolhido para ser sacrificado pela família para obtenção do tesouro no final da trama. Portanto, ele se jogou do penhasco para a sua família receber o tesouro e possibilitar o desfecho da trama. Diante do exposto, há de se dar conta de que, não se tencionou aqui avaliar os problemas dos textos produzidos na sala de aula, pois, são na realidade produtos de um modelo de escrita subjacente às próprias práticas de ensino-aprendizagem da língua. Logo, os textos produzidos em situações reais atendem a demandas também reais, e delas dependem o seu funcionamento. Foi por meio da valorização desse princípio que se chegou às narrativas produzidas pelos alunos.

No caso do excerto em análise, os autores empregaram uma variedade de verbos (contar, mandar, empurrar, escolher, aceitar) para introduzir em seu texto vozes/falas de outros enunciadores, e isso se tornou interessante no estudo. Com relação a esses usos verbais, é de se considerar que já foi dito que “pelo menos metade do” que se diz “diariamente são palavras de outrem” (BAKHTIN, 1975 *apud* POSSENTI, 2002, 116) utilizadas em novos contextos de uso da língua, que está constantemente em evolução. Ademais, também, é preciso concordar com Possenti (2002, p. 117) que:

A variação é de bom tom. Mas, não se trata de variar por variar, de organizar uma lista de verbos *dicendi* e prometer não empregar o mesmo verbo mais de uma vez em cada texto. Essa variação só é interessante quando se obedece a tomadas de posição ou se faz sentido de outra forma. (POSSENTI, 2002, p. 117)

Coerente com a afirmação, verifica-se no excerto analisado, que o uso de cada verbo se adequa ao contexto de produção escrita e colabora para tornar o contexto mais denso para a leitura dos sujeitos/leitores. Outro exemplo se encontra na F3, pois é outra trama, na qual se evidencia a última questão da autoria referida por Possenti (2002): **dar voz aos enunciadores**. Estes índices podem ser destacados conforme os exemplos a seguir:

Figura 8 - Fanfiction Jacob Wills e o roubo ao banco (F3)

*Logo depois todos saíram andando pelas ruínas da cidade, era uma cidade bonita, porém **bem** sem vida.*

*[...]Dois dias depois começaram a expedição à procura do **tal** tesouro e não demoraram muito pra achar o lugar indicado pelo mapa que dava a um abismo muito alto.*

Fonte: Dados de pesquisa (2018).

Em um movimento analítico, cabe inicialmente conceber que “um dos recursos disponíveis para mencionar outros discursos é fazê-lo através de um léxico que implique uma avaliação do autor” (POSSENTI, 2002, p. 114). E, nesse sentido, no exemplo ora apresentado, as palavras **bem** e **tal** demonstram expressões que revelam essa avaliação dos sujeitos-autores em relação aos fatos, o que conduz ao desfecho dessa estória. Diante disso, percebe-se que “a avaliação do outro discurso, do discurso citado, pode ser mais explícita ou ser efetuada com aparência de neutralidade” (*ibid.*), conforme se demonstra no exemplo supracitado.

Entretanto, de acordo com a tese defendida por Possenti (2002, p.121), pode-se concluir que “há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente - o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal”, singular, construído pelo sujeito. Nesse caso, advoga-se que a construção desse conhecimento é resultado de práticas sociais e discursivas nas quais este sujeito está inserido na sociedade.

TESOURO CONQUISTADO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo pretendeu-se investigar a prática de leitura e escrita de narrativas de ficção de alunos do Ensino Médio, por meio do gênero digital *fanfiction*. Para tanto, iniciou-se uma discussão pautada em teorias e práticas de letramentos, com bases teóricas que contemplam o ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Nesse sentido, pôde-se conhecer uma experiência docente com o trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito da sala de aula e no laboratório de informática da escola que serviu de cenário para a pesquisa.

Também com o *corpus* escolhido foi possível trazer para a discussão a prática escrita dos estudantes, a fim de compreendê-la, atribuindo sentido e significado aos seus novos e multiletramentos. Em análise, pode-se dizer que o estudo evidencia como adolescentes exibem ampla criatividade nas produções de narrativas, e, para tanto, recorrem com frequência a uma variedade de gêneros e aparatos digitais e não digitais que possibilitam a leitura e escrita. E, em meio a um desses gêneros cotidianos, a *fanfiction* entra nessas práticas letradas, e se torna uma poderosa aliada no fomento da leitura e da escrita na contemporaneidade.

Os achados evidenciaram a emergência de se trabalhar com práticas sociais, valorizando os letramentos extraescolares dos alunos, como, por exemplo, o conhecimento e uso do gênero *fanfic*. O estudo revelou também a relevância desse texto no ensino-aprendizagem de leitura e

escrita, como também nos eventos de letramentos, colaborando para ampliar as capacidades leitoras e escritoras dos alunos do Ensino Médio, conforme já se verifica em estudos contemporâneos (TORRES, 2016; ZANDONADI, 2019) da linguagem. Além disso, possibilitou conhecer a produção autoral de texto narrativo, assim como a apropriação da linguagem em um dos seus contextos de uso no domínio público.

Por meio dessas práticas de letramentos, constatou-se que para que os alunos possam produzir textos caracterizados pela criatividade e pela autoria, torna-se necessário que eles tenham o direito e a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação, movimentar-se por eles e constituir-se como participantes ativos e críticos na sociedade. Os resultados demonstraram, também, que a mídia participativa contemporânea, como a escrita de *fanfiction*, pode servir como recursos pedagógicos de utilidades para a promoção da aprendizagem na sala de aula de Língua Portuguesa.

Diante do exposto, a análise ora apresentada corrobora no sentido de incentivar a leitura de textos e/ou obras consideradas clássicas de desinteresse dos alunos, e para se obter o interesse deles, torna-se necessário inová-las, a partir do trabalho com novos gêneros, fazendo uma releitura e uma reescrita, uma vez que o diálogo estabelecido entre o gênero produzido em ambiente digital e o livro impresso/na tela (*A ilha do tesouro*), também contribui para o fomento de capacidades leitoras, escritoras, assim como para os multiletramentos dos alunos na período de escolarização.

Por fim, advoga-se a emergência de a escola e os professores se unirem em um projeto multidisciplinar, com o intuito de proporcionar trabalhos com práticas letradas e discursivas que valorizem, fundamentalmente, as preferências dos alunos, estimulando a construção do seu conhecimento, a partir de proposições de leitura e escrita que tenham sentido e significado para esses sujeitos. E, para alcançar melhores desempenhos nessas práticas letradas, também é essencial que se propicie ao aluno oportunidades de ler e escrever sobre o objeto de sua escolha, de modo que ele possa ler e escrever, não necessariamente por uma questão de cumprimento de currículo escolar, para ser aferido ou mesmo para outra finalidade, mas, sim, pelo simples prazer de ler e escrever, pelo gosto, pelo encantamento e aprendizado que essas práticas lhe proporcionam. Desse modo, o aluno estará participando da plena cidadania.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Daniele Alves; ARRUDA, Maria Izabel Moreira. Fanfiction: uma escrita criativa na web. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v.22, n.2, p.88-103, abr./jun. 2017.

ASSIS, Juliana Alves. Ações do professor e do universitário nas práticas de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica: o papel da avaliação e da reescrita no processo de apropriação do gênero resenha. *Eutomia*, Recife, 2014, p. 543-561, Jul.

ASSIS, Juliana Alves. “Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei: representações sobre os textos acadêmico-científico”. In (Org.) Rinck, F; Boch, F; ASSIS, J. *Letramento e Formação Universitária: Formar Para a Escrita e Pela Escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2015, p 402-423.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra 6ª. ed. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BLACK, Rebecca W. Online Fan Fiction and Critical Media Literacy. *Journal of Computing in Teacher Education*. Volume 26/ Number 2 Winter 2009–10.

BRAIT, Beth; NUNES, Jozanes Assunção. Cenários Educacionais contemporâneos em perspectiva dialógica. *Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura* ano 14 - n.23 – 2º Semestre – 2018.

CHARTIER, R. (1998). *A aventura do livro: Do leitor ao navegador*. SP: EDUNESP.

COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 192 p., 2016.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. The discipline and practice of qualitative research, p.1-36. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage, 2005.

JENKINS, Henry. *Textual poachers television fans and participatory culture*. New York: Routledge, 1992.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. *Linguagem e processos de letramento: uma experiência formativa*. In (Org.) KLEIMAN, B; ASSIS, J. Significados e Ressignificações do Letramento: Desdobramentos de uma Perspectiva Sociocultural Sobre a Escrita. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.01, p.105-124, jan./jun. 2002.

RIBEIRO, Ana Elisa; JESUS, L. M. de. (2019). Produção de fanfictions e escrita colaborativa: Uma proposta de adaptação para a sala de aula. *Scripta*, 23(48), 93-108.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo Bakhtin e multiletramentos. In: *Escol@ conectada os multiletramentos e as TICs*. Roxane Rojo (org). São Paulo: Editora Parábola, 2013. p.13-36.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

TEIXEIRA, Andréia; GOMES, Suzana dos Santos. Letramento digital no ensino médio: um estudo do gênero fanfiction nas aulas de língua portuguesa. *Revista Debates em Educação*, vol. 11, Nº. 24, maio/ago., 2019, 232-248 p.

TEIXEIRA, Andréia. Níveis de leitura de alunos da rede pública: um estudo sobre a capacidade de letramento. *Mandinga - Revista de Estudos Linguísticos*, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 75-88, dec. 2019. ISSN 2526-3455. Disponível em: <<http://www.revistas.unilab.edu.br/index.php/mandinga/article/view/322>>. Acesso em: 14 maio 2020.

TORRES, Kátia Cristina de Oliveira. *Experiências narrativas: Fanfics a partir de um conto de suspense*. 2016. 135 p. Dissertação (Mestrado) Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

SILVA, Jane Quintiliano C. *Gênero discursivo e tipo textual*. *SCRIPTA*. Belo Horiw mc. v. 2. n. 4. p. 87-106, Iº sem. 1999.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, 16ª ed. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova – São Paulo: Editora 34, 2018 (2ª Edição). 376 p.

ZANDONADI, Raquel Santos. *Leituras e escrita em língua portuguesa: a fanfiction na sala de aula*. 2019. 401 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras.

FRANKENSTEIN: A CRIATURA EM ALEGORIA AOS NEGROS MARGINALIZADOS NO SÉCULO XX EM “I, TOO” – LANGSTON HUGHES E “STILL I RISE” – MAYA ANGELOU

Jean Ignacio Lima

Especialista em Língua Portuguesa pela
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
(UERJ), São João de Meriti, RJ, Brasil.

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo apresentar o modo como o negro é visto no século XX, por meio da alegoria da criatura na obra *Frankenstein* de Mary Shelley. Utilizam-se as poesias de Langston Hughes e Maya Angelou a fim de observar o sentimento dessa etnia marginalizada nesse mesmo século, bem como a marginalização do negro no século XX – momento em que contribuíam com considerável produção para o Modernismo americano. A criatura de *Frankenstein* possibilita a materialização, por meio do grotesco, de como os negros são vistos pela sociedade. Essa alegoria é um instrumento de percepção, pois quando se fala em marginalização, imagina-se vagamente como acontece, dado que quem vive fora dos padrões possui identidade não normativa e experiencia as margens pessoalmente. Com a criatura alegorizando esse feito, o conceito de marginalização ganha evidência aos olhos alheios. O suporte teórico parte dos pressupostos de marginalização por HUTCHEON (1988) e (1991), nas produções de HUGHES e ANGELOU. A fundamentação teórica pautada em conceitos de marginalização e identidade no Modernismo identificam o negro como uma criatura às margens.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura comparada; Marginalização; Modernismo; Identidade;

ABSTRACT: This work aims to present the way black people are seen in the 20th century, through the allegory of the creature in Mary Shelley's *Frankenstein*. Langston Hughes and Maya Angelou's poetry are used to observe the feeling of this marginalized ethnicity in that same century, as well as the marginalization of blacks in the 20th century - a time when they contributed with considerable production to American Modernism. Frankenstein's creature enables materialization, through the grotesque, of how blacks are seen by society. This allegory is an instrument of perception, because when it comes to marginalization, one vaguely imagines how it happens, given that those who live outside the standards have a non-normative identity and experience the margins personally. With the creature allegorizing this feat, the concept of marginalization gains evidence in the eyes of others. Theoretical support is based on the assumptions of marginalization by HUTCHEON (1988) and (1991) in HUGHES' and ANGELOU's productions. The theoretical foundation based on concepts of marginalization and identity in Modernism identify the black as a creature on the margins.

KEYWORDS: Comparative Literature; Marginalization; Modernism; Identity;

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aspira a apresentar ao leitor a problemática do negro como indivíduo de uma sociedade. O afastamento desse cidadão do ciclo social foi comum no século XX, período em que contribuíram consideravelmente para o Modernismo Americano.

Ler e interpretar a obra *Frankenstein* de Mary Shelley em interface com as poesias de Langston Hughes e Maya Angelou constrói uma releitura, traçando comparações entre a criatura e vozes líricas negras do século XX presente nos poemas “I, too” – Langston Hughes e “Still I rise” – Maya Angelou. A partir desse ponto, reflete-se sobre quem são as criaturas do século XX, sobre quem está às margens – afastado da sociedade e sobre o porquê das divisões étnicas feitas pela massa social.

Em se tratando de diversidade, a maior barreira enfrentada pelos integrantes de uma sociedade, no quesito padrões, é a aceitação. A criatura da obra *Frankenstein* causa repulsa nos cidadãos, pois sua composição é inusitada. Muito embora a aparência seja apenas um detalhe naquele ser, infelizmente, torna-se mais que o suficiente para apontamentos e perseguição.

Na sociedade do século XX, notam-se perseguição e apontamento em relação àqueles que fogem aos padrões de alguma forma. Os sentimentos na sociedade ficcional da obra não estão distantes da realidade do século mencionado, nem mesmo do atual (século XXI), no qual há inúmeras representações de criaturas sociais, como o negro, a mulher, o homossexual e qualquer outro cidadão que não atenda às expectativas do discurso de poder padronizado. Nessa ocasião, convém analisar a obra *Frankenstein* de Mary Shelley a fim de identificar quem são as “criaturas” do século XX, focalizando a posição do negro em uma sociedade segregada.

Traça-se, em desenlace, uma análise comparativa acerca da criatura de *Frankenstein* e as vozes marginais presentes no Modernismo americano, na qual o monstro alegoriza a representação dessas vozes silenciadas, apresentando ao leitor uma resolução visual a respeito dos conceitos de marginalização e identidade.

ROMANTISMO INGLÊS (SÉCULO XVIII E XIX)

O século XVIII, na Inglaterra, foi marcado por importantes fatos históricos. Nesse período, o país se desenvolvia econômica e socialmente devido à revolução industrial. Ainda pairando rastros do feudalismo, surgia uma pátria capitalista ascendendo em diferentes áreas. Com a ascensão repentina, a urbanização começou a crescer na Inglaterra, principalmente por conta do avanço rural. Assim, a burguesia inglesa expandiu o comércio, e a Inglaterra começou a explorar novos territórios, que lhe conferia facilidade pela sua localização insular. Durante o século XVIII, as colônias norte-americanas aspiravam à liberdade. A relação entre metrópole e colônia se desgastou por falta de representação no Parlamento Britânico. Logo, em 1776, a resistência armada deu origem a uma guerra pela independência.

O século XIX teve seu marco com a Era Vitoriana, momento em que a rainha Vitória governou. Nesse tempo, a História inglesa esteve em seu ápice, pois, além das conquistas coloniais, o país foi referência em desenvolvimento econômico e industrial. A Era Vitoriana trazia intrinsecamente algumas particularidades, como: restauração do prestígio da coroa Inglesa e forte desenvolvimento industrial (período da Segunda Revolução Industrial).

Com a industrialização na Inglaterra, o país seguia mostrando duas vertentes: a mudança na paisagem por conta das máquinas a vapor e a decadência dos trabalhadores rurais que perdiam espaço para a tecnologia. A nova realidade fez com que os trabalhadores rurais fossem para as cidades tentar a vida nas novas fábricas.

As máquinas evoluíram a ideia de urbanização no país, porém trouxe também um grande desgaste à natureza por conta da poluição, o que levou os poetas românticos a retroceder e olhar para a Inglaterra a partir de seus valores da fauna e flora:

The story of man's escape from the shackles of commerce and industry to the freedom of nature. In a time when the world was becoming increasingly mechanised, the Romantics sought an intense relationship with the natural world. In so doing, they would revolutionise our perception of life itself (ACKROYD¹, 2014, Online, tradução nossa²).

¹ Documentário presente nas referências bibliográficas

² A história da fuga do homem dos grilhões do comércio e indústria para a liberdade da natureza. Em um tempo em que o mundo estava se tornando cada vez mais mecanizado, os românticos procuraram uma intensa relação com o mundo natural. Com isso, eles iriam revolucionar a nossa percepção da própria vida.

Ser um romântico para os poetas dessa geração baseava-se em levar a natureza contra as indústrias. O período romântico possuía algumas características que iam de encontro às crenças do Iluminismo:

Iluminismo	Romantismo
Razão	Emoção
Homem acima da natureza	Natureza acima do homem
Material	Espiritual

Essas correntes representavam os ideais da Revolução/Industrialização e os ideais do Romantismo. Cada movimento tinha seu ideal – a industrialização em seu auge prejudicando a natureza; e os Românticos mostrando o valor da terra por meio de suas obras com críticas aos revolucionários.

Para os românticos, a imaginação é o centro de todas as coisas, pois ela fornece ajuda para a percepção do mundo a nossa volta e ajuda para entender como tudo se relaciona, como os sentidos. A mente está conectada à visão, ao tato, ao paladar, ao olfato, à audição, e é a principal responsável pela conexão do homem com a natureza a partir desses sentidos. Os poetas usam a imaginação como principal fonte de energia para criação de arte nesse período, o propósito da literatura para os românticos não é descrever o mundo como ele é, mas como ele poderia ser.

A natureza também assume um importante papel no Romantismo. Como produto da imaginação para o fazer literário, ela pode expressar diferentes significados, como: matéria ou imagem, poder curativo, lugar para o divino e refúgio da industrialização, onde o contato com o eu será um mecanismo para a produção e percepção do mundo, como descrito por Blake abaixo:

Exuberance is Beauty. If the lion was advised by the fox, he would be cunning. Improvement makes strait roads, but the crooked roads without Improvement, are roads of Genius (BLAKE, 1793, Online, tradução nossa³).

Enfatizando a imaginação, o individual foi o terceiro alicerce do Romantismo integrado pela intuição, instinto, emoção e representado por William Blake, que captou a ideia ao escrever “*Proverbs of Hell*” (1793). O individual é significativo para os românticos, pois é quando se está só, imerso no próprio eu, que a sensibilidade se aflora ao mundo que cerca o indivíduo.

MODERNISMO AMERICANO (SÉCULO XX)

No século XX, Os Estados Unidos arcavam com uma guerra travada por sua antiga metrópole em busca de colônias. Conhecida como Guerra Hispano-Americana, esse conflito pôs o país em sua primeira batalha contra uma nação europeia. Porém, foi durante 1920 que os Estados Unidos travaram sua maior batalha; uma batalha dentro de seu próprio território, esse momento ficou conhecido como Grande Depressão. Muitos americanos investiram cegamente nas bolsas de valores nesse período, pois o país crescia no mercado de ações, porém acabaram em maus lençóis visto que, em 1929, o preço das ações desabaram acarretando a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque.

Em dezembro de 1941, os japoneses atacam a base americana de *Pearl Harbor*, no Havaí, provocando a entrada dos americanos na Segunda Guerra Mundial. Logo após a guerra, os Estados Unidos, dessa vez, entram em outra guerra (Guerra Fria) com conflitos indiretos. Este período levou os E.U.A e a União Soviética a disputarem hegemonia política, econômica e militar no mundo.

³ Exuberância é beleza. Se o leão fosse aconselhado pela raposa, ele seria astuto. Melhoria faz estradas estreita, mas os caminhos tortos sem melhoria são estradas da genialidade.

O Modernismo norte-americano surge no século XX, com mais evidência após a Segunda Guerra Mundial. Essa corrente é considerada um movimento artístico que rejeita as tradições e dá ênfase a uma nova maneira de se expressar arte.

Durante o Modernismo, a eletricidade e algumas facilidades cotidianas ganharam espaço facilitando a comunicação e oferecendo oportunidade de trabalho à nação. Músicas e filmes também dominaram a cultura norte-americana nesse tempo, permitindo que novas ideias e tendências ganhassem reconhecimento.

O custo do carro se tornou mais acessível, e os cidadãos tomaram essa vantagem para adquirirem veículo para seu meio de transporte e viagem. A ciência também teve seu momento, foi uma época de descobertas, como o tamanho e a forma do universo e a natureza do tempo e espaço. Socialmente, o Modernismo trouxe muitas mudanças para a vida de jovens e adultos que lutaram para criar mais tolerância como indivíduos e, além disso, as mulheres também ganhavam espaço na sociedade e na literatura – a elas foram conferidos os direitos à educação, expressão e trabalho.

A literatura moderna foca no experimental, o autor nesse movimento não está preso às normas estabelecidas pelo social, como o uso formal da língua, por exemplo. Aqui, há empréstimos culturais na criação (intertextualidade). A alienação, deslocamento e solidão também são marcas desse período, principalmente na *Lost Generation*, movimento no qual se retrata o estado dos homens que estiveram na guerra e passaram pelas piores experiências em batalha.

O período Moderno teve concentração alta e baixa, isso significa que havia produção de diferentes classes sociais. *O High Modernism* produzia a chamada arte de elite enquanto o *Low Modernism* produzia a arte popular, essas pessoas eram mais simples, o que nos leva a outro movimento marginal que ganhou reconhecimento não só na classe marginalizada, mas em todo o território nacional e caiu no gosto popular por conta de suas produções artísticas e literárias; este, conhecido como *New Black Movement* (Novo Movimento Negro) ou *Harlem Renaissance*.

Harlem é um bairro da cidade de Nova Iorque que possui uma grande comunidade afro-americana, tornou-se destino para os afro-americanos no período da grande migração. A Renascença Harlem foi um movimento de explosão cultural ocorrido nos E.U.A. Com a

considerável quantidade de negros se concentrando em Harlem, rapidamente o local ficou conhecido como um centro cultural negro devido aos seus poetas, escritores, artistas, músicos e filósofos que integraram o movimento. O grupo cultural foi motivo de celebração para a comunidade negra depois de longos anos de submissão. De todas as produções, a música alavancou a cultura afro-americana por todo o mundo, com o ritmo conhecido como *Jazz*. O sucesso do gênero musical foi inimaginável e transformou definitivamente a cultura afro-americana, pois, ganhava espaço em meio à massa branca e fazia-se ser notada dentro da sociedade; essencialmente com as produções de Langston Hughes, precursor do movimento Renascença Harlem.

Os poemas de Langston Hughes objetivam mostrar a situação do negro no século XX. Mesmo presenciando uma América em evolução, para alguns aspectos sociais, o país ainda era retrógrado, principalmente em relação à cor da pele. Os afrodescendentes sempre foram vistos como submissos devido à escravidão. Com a conquista da liberdade, os negros logo se integraram à sociedade, não de forma igualitária porque ainda pairava um ressentimento da massa branca em relação ao lugar dessa classe. Hughes mostra em seus textos que não há alguém superior ou inferior, pois todos fazem parte da mesma nação, o eu-lírico mesmo desvalorizado mostra otimismo sobre o futuro de sua etnia, como mostram os versos seguintes: “[...] *They send me to eat in the Kitchen... But I laugh, ... Tomorrow, I’ll be at the table... Nobody’ll dare Say to me, ‘Eat in the Kitchen [...]’*” (HUGHES, 1994, Online, tradução nossa⁴).

“*I, Too, Sing America*” é uma das principais produções de Hughes sobre a conscientização a respeito da posição que o negro é visto na sociedade, mesmo na pós-liberdade. O eu-lírico desse poema entende a situação da sua etnia, mas tem esperança na inclusão e acredita que um dia sua cor não será motivo de desvalorização, mas sim de legado e vitória.

A ideia de igualdade trabalhada no poema é percebida em “*I, Too*” quando o eu-lírico, mesmo sendo alvo de separação na sociedade, acredita que um dia será visto como parte da nação, tão importante quanto qualquer um. O anseio pela equivalência de valores fica evidente no verso seguinte: “*Besides, They’ll see how beautiful I am And be ashamed*

⁴ Me mandam comer na cozinha.../ Mas eu rio,.../ Amanhã, vou estar na mesa.../ Ninguém vai se atrever a me dizer, “Coma na cozinha”.

[...]” (HUGHES, 1994, Online, tradução nossa⁵). Aqui, o eu-lírico acredita que toda injustiça cometida precocemente a respeito de sua cor será motivo de vergonha, pois eles o olharão e verão o quão lindo ele é como ser humano e cidadão.

Maya Angelou, nascida em St. Louis, Estados Unidos – 4 de abril de 1928, também exerceu grande influência na luta por reconhecimento. Sendo portadora de dupla marginalidade: mulher e negra, Angelou se tornou a primeira motorista de ônibus negra e mãe em uma época em que o peso sob as mulheres solteiras oprimidor.

Como ativista dos direitos humanos, Maya Angelou, em seus poemas, traz um olhar voltado para o valor do ser humano – especialmente em relação à posição da mulher negra na sociedade. O eu-lírico nos mostra a todo momento um contraste sobre o desconforto da massa branca em relação ao negro. Em “Still I Rise”, o eu-lírico está envolvido nesse contraste de forma muito pessoal, pois a autora luta pela causa e seu poema é justamente uma resposta ao preconceito. Observe alguns versos onde o eu-lírico mostra seu descontentamento em relação à sua posição social de acordo com a massa padronizada.

Does my sassiness upset you?

Did you want to see me broken?

Does my haughtiness offend you?

Does my sexiness upset you? (ANGELOU, 1978, Online, tradução nossa⁶).

Os versos de Maya Angelou estão voltados à situação social que a etnia negra é percebida. Logo, a escritora nos apresenta uma crítica social, pois a cultura e tradição dos povos afro-americanos são rejeitadas e desrespeitadas dentro do ciclo social padronizado.

EXCENTRICIDADE E AS MARGENS

Linda Hutcheon atuou no campo de estudos literários e crítica. Foi professora de literatura e Língua na Universidade de Toronto, Canadá. Em 2000, Hutcheon foi indicada à

⁵ Além disso, eles vão ver o quão bonito eu sou e terão vergonha.

⁶ Minha indecência te aborrece?/ Você queria me ver quebrada?/ Minha arrogância te ofende?/ Minha sensualidade que aborrece?

presidência da associação de linguagem moderna; sendo uma dos três canadenses a portar o título, e a primeira mulher.

Os estudos da autora se concentram no Pós-Modernismo, onde Linda teoriza as questões sociais pautada em identidade e marginalidade. Sua obra mais significativa para o estudo das margens foi *A poética do Pós-modernismo*, onde Hutcheon focaliza os marginais da sociedade e os caracteriza como excêntricos: “ser ex-cêntrico, ficar na fronteira ou na margem, ficar dentro e, apesar disso, fora é ter uma perspectiva diferente” (HUTCHEON, 1991, p. 96).

O perfil da classe dominante social é o do homem branco, heterossexual e de classe média alta, por isso não é difícil imaginar a influência e ideais desse grupo dentro da sociedade. Hutcheon presume que todos os que fogem a esse padrão estão às margens, logo são os marginalizados – os excêntricos –, que por sua vez conseguem ter outras perspectivas sobre a sociedade que o padronizado não tem:

subitamente, as diferenças de gênero e raciais estavam sobre a mesa de discussão” e, “uma vez que isso aconteceu, a ‘diferença’ tornou-se foco do pensamento — desde novas questões de escolhas sexuais e história pós-colonial até questões mais familiares tais como religião e classe (HUTCHEON, 1988, p. 90).

Para Hutcheon, o excêntrico, agora sendo ouvido das margens, é percebido como integrante na sociedade pós-moderna e munido de uma identidade não homogênea, onde a diversidade sexual, étnica e cultural são notadas relutantemente pela maioria.

As figuras as quais Hutcheon nominaliza de excêntricos ganham tal nomenclatura justamente por estarem fora do ciclo social construído pelo discurso histórico; esses são os negros, pobres, homossexuais, mulheres e qualquer outro que não atenda às demandas no núcleo social.

A criatura em *Frankenstein* é um ser que veio à vida por meio não convencional. Victor Frankenstein tenta marcar a humanidade com um grande feito – a criatura, nascida do inanimado. O cientista se deslumbra com a ideia de sua obra-prima, esse deslumbre o cobre de dedicação e amor pelo rascunho da sua criação:

Foi numa noite lúgubre de novembro que contemplei a realização de minha obra. Com uma ansiedade que quase chegava à agonia, recolhi os instrumentos a meu redor e preparei-me para o ponto culminante do meu experimento, que seria infundir uma centelha de vida àquela coisa inanimada que jazia diante dos meus olhos. A chuva tamborilava nas vidraças. Então, deu-se o prodígio (SHELLEY, 2017, p. 56).

Depois de se isolar de tudo e todos, o cientista chega ao fim de seu árduo trabalho. O propósito de Victor Frankenstein era marcar a História pela sua única e exclusiva criação. Dar vida a algo morto para Frankenstein era apenas fazer um corpo levantar novamente e nada mais. O cientista não imaginava o tamanho de sua mazela e entrou em uma paralelo de deslumbre e horror por sua criação:

Quem poderia descrever o quadro de minhas emoções diante de tal catástrofe? Que pintor prodigioso poderia esboçar o retrato do ser que a duras penas e com tantos cuidados eu me esforçara por produzir? Seus membros, malgrado as dimensões incomuns, eram proporcionados e eu me esmerara em dotá-lo de belas feições. Belas?! Oh, surpresa aterradora! Oh, castigo divino! Sua pele amarela mal encobria os músculos e artérias da superfície inferior (SHELLEY, 2017, p. 56).

Victor Frankenstein entende a criatura como um objeto de criação, apenas. Todavia, ele não imaginava que, por trás da máscara do grotesco, havia humanidade, sentimento e fragilidade, mesmo a criatura sendo fisicamente forte. O monstro é percebido na sociedade como uma aberração horrenda, que causa repulsa, ódio e retrata o mal.

Tanto a sociedade não ficcional quanto Victor Frankenstein são criadores de monstros sociais. A criatura formulada pelo cientista tem uma aparência grotesca, porém ela possui todas as propriedades intrinsecamente humanas. Aprende cada detalhe humano, das atitudes à absorção de conhecimento, sentimentos e tudo que identifica um ser humano. Entretanto, a maneira que Frankenstein cria seu filho não o torna convencional e aceito socialmente, pois sua aparência destrói toda tentativa de integração.

A criatura é mais uma das vozes silenciadas na sociedade. Na ficção, ela não possui espaço no centro social, podendo ser lida como uma representação do negro, da mulher, do homossexual e dos demais marginais que podem ser vestidos de criaturas sociais e percebidas pelo grotesco que compõe, em cada um um, marginalidade (s).

A ALEGORIA DA CRIATURA NAS VOZES LÍRICAS DE “I, TOO” E “STILL I RISE”

“I, Too, Sing America” é uma poesia de Langston Hughes do livro *The collected Poems of Langston Hughes* (1994). Nessa composição do Modernismo Americano, Hughes dá voz a um eu-lírico negro, o que aproxima a personalidade do autor com a voz lírica no texto. O cenário já caracteriza tanto o autor quanto o eu-lírico como um dos excêntricos e os põe às margens social. Veja uma estrofe onde Hughes mostra a situação desse eu-lírico:

I am the darker brother
They send me to eat in the kitchen
When company comes,
But I laugh,
And eat well,
And grow strong
I, too, am America (HUGHES, 1994, Online, tradução nossa⁷).

O eu-lírico da poesia é negro e entende-se subordinado ao branco. Refere-se a si mesmo como o irmão mais escuro que está na nação, mas que não é visto como um componente da mesma. A voz lírica da poesia não é a de alguém que tem espaço na nação, assim como a criatura em *Frankenstein*. Na obra, também percebe-se a reflexão da criatura sobre sua situação social:

Parece esquecer, Frankenstein, que me deve a mesma igualdade de tratamento que dispensa a seus semelhantes, e que tenho direito à sua clemência e mesmo ao seu afeto. Lembre-se de que é meu criador. Quanto a mim, em vez de um novo Adão, sou o anjo decaído que você priva do direito à alegria, sem que me caiba culpa (SHELLEY, 2017, p. 95).

⁷ Eu sou o irmão mais escuro/ Me mandam comer na cozinha / Quando a visita vem,/ Mas eu rio,/ E como bem,/ E cresço forte./ Eu, também, sou América.

Tanto a criatura quanto o eu-lírico acima são vítimas de seus criadores. Ambas as vozes foram forjadas por desprezo e desigualdade social. O eu-lírico menciona “eles me mandaram comer na cozinha”, e a criatura pede ao seu criador “igualdade de tratamento e direito à clemência e afeto”. Nas duas passagens, constam-se semelhanças entre essas vozes marginalizadas por seus pais: a sociedade representando o pai da voz do eu-lírico nos poemas; Frankenstein, o pai da criatura, pois tanto a sociedade quanto Victor Frankenstein são responsáveis pela criação de monstros sociais.

Ao longo da História, a sociedade sempre teve o negro como submisso aos caprichos do branco no ciclo social, principalmente na escravatura. Nesse momento, podemos observar como a roupagem de criatura se agrega à figura do negro socialmente. A criatura é um monstro que foi criado para atender aos caprichos do cientista, e o negro vestiu a máscara de um monstro social que refletia o grotesco por conta de sua origem, etnia, religião e tradição, mas que servia para atender às vontades da sociedade branca quando conveniente e descartada pela mesma logo após.

Os negros, as mulheres, os gays, são inúmeros os que integram a representação dos marginalizados nos séculos XX e XXI. A esses só resta o adjetivo de “sou o **anjo decaído** que você priva do direito à alegria, sem que me caiba culpa” (SHELLEY, 2017, p. 95), mencionado pela criatura na citação. Esses anjos decaídos também integram a sociedade, as vozes marginais são componentes de uma nação e sociedade, mesmo sendo excluídas pela massa. O sentimento de ser pertencente, mesmo sob o desprezo social, é percebido no verso da poesia “I, Too, **am** America”. Por mais que a marginalização aconteça, esse eu-lírico ratifica que ele também é a América. Ambas as vozes são a representação social do excêntrico, e a criatura é a máscara que caracteriza esse eu-lírico negro no Modernismo americano.

Maya Angelou, ao iniciar cada estrofe, expõe uma pergunta que norteia o poema, mostrando ao leitor que há um descontentamento quanto ao negro. Esse descontentamento se dá única e exclusivamente por conta das origens e tradições, pois o branco sempre teve controle sobre algumas outras etnias. Perceba o teor nos versos: “*Does my sassiness upset you? [...]; Does my laughtiness offend you? [...]; Does my sexiness upset you? [...]*” (ANGELOU, 1978). O eu-lírico de “Still I Rise” busca respostas em cada estrofe a fim de internalizar o porquê de ser posto às margens. A voz presente na produção de Angelou se

questiona a respeito da marginalização acerca de sua origem e tradição. Percebe-se também que esse questionamento está direcionado a quem possui voz na sociedade – o branco, heterossexual e de classe média alta, pois é essa classe que se incomoda com os excêntricos sociais.

Nos versos de Angelou também há vestígios de descontentamento acerca do discurso construído historicamente. Veja alguns versos que atestam a representação do discurso histórico percebido em “Still I Rise”:

You may write me down in history
Out of my huts of history’s shame
I rise
Up from the past that’s rooted in pain
I rise (ANGELOU, 1978, Online, tradução nossa⁸).

O eu-lírico compreende que foi mal-descrito pela História. As vozes marginais presentes no discurso histórico foram transcritas pelo europeu. Na obra *Frankenstein*, a situação social da criatura é conversada frequentemente entre criatura e criador, o que ajuda a compreender mais uma vez o papel do monstro que alegoriza as vozes marginais dos poemas tratados acima. Quando o eu-lírico diz: “*You may write me down in history*” (você pode me escrever na história), ele mostra que essa descrição parte de um ponto de vista europeu, não de cunho pessoal, de quem realmente viveu e sentiu o que é ser negro em uma sociedade eurocêntrica.

Em se tratando de relação eurocêntrica e marginal, presencia-se em *Frankenstein* (2017) uma passagem que se contrasta com “Still I Rise” (1978). Observe o momento em que a criatura dialoga com seu pai, Victor Frankenstein:

— Esperava por esta recepção — retrucou-me o demônio. — O destino dos desgraçados é ser odiado por todos. Mas por que devo ser odiado, eu, que sou mais miserável que todos os viventes? Entretanto você, meu criador, detesta e abomina a sua criatura, a quem está ligado por laços que só a aniquilação de um de nós pode dissolver. Sua intenção é matar-me.

⁸ Você pode me escrever para baixo na História/ Distorcendo minhas dores e vergonhas/ Levanto-me/ A partir do passado que está enraizado na dor/ Levanto-me.

Como se atreve a brincar assim com a vida? (SHELLEY, 2017, p. 94-95).

A proposta acima é perceber o cientista como a representação da sociedade e a criatura como uma figura que alegoriza as vozes marginalizadas. Veja agora uma manifestação do eu-lírico de “Still I Rise” (1978):

Did you want to see me broken?
Bowed head and lowered eyes?
Shoulders falling down like teardrops,
Weakened by my soulful cries? (ANGELOU, 1978, Online, tradução nossa⁹).

Nos versos de Angelou, o eu-lírico nota qual a intenção do europeu a respeito de sua etnia, as indagações presentes são meios de ratificação para a marginalização. Na passagem “Sua intenção é matar-me. Como se atreve a brincar assim com a vida?”, *Frankenstein* (2017) e “*Did you want to see me broken?*”, “Still I Rise” (1978), as vozes se sentem coagidas por quem possui o discurso de poder na sociedade. E é nesse momento que se pode perceber a criatura como uma máscara alegorizando o eu-lírico de Maya Angelou.

O TOM DE RESISTÊNCIA NAS VOZES SILENCIADAS

Há características que aproximam três vozes marginais da desigualdade. Há também um ideal que une essas vozes (da criatura e dos dois poemas) quando falamos de resistência e esperança em meio à sociedade. Para a criatura, a esperança está em uma companhia:

— Você deve criar para mim uma fêmea, com a qual eu possa viver no decorrer de minha existência. Somente você pode fazê-lo, e exijo-lhe isso como um direito que não me deve recusar. A última parte de sua história tinha reacendido em mim a cólera que amortecera quando ele narrava sua

⁹ Você queria me ver quebrada?/ Com cabeça e olhos baixos?/ Ombros caindo como as lágrimas,/ Enfraquecido pelos choros da minha alma?

vida pacífica entre os camponeses e, a essas palavras, não pude mais reprimir a ira que me abrasava. — Recuso-me — respondi — e não há tortura capaz de arrancar de mim o consentimento. Você pode tornar-me o mais miserável dos homens, mas nunca me aviltará a meus próprios olhos. Acha concebível que eu vá criar outro ente como você, unindo-os no mal e fazendo-os capaz de transtornar o mundo? Vá-se! Minha resposta está dada. Pode torturar-me, porém jamais conseguirá de mim o que pretende (SHELLEY, 2017, p. 136).

A criatura entende que sua composição não lhe concede uma vida normal, por isso ela faz o apelo para que o cientista crie uma companhia para ele. Porém, Frankenstein abomina seu filho e, por isso, jamais poderia criar mais uma aberração para assombrar a sociedade. A situação social da criatura não pode conferi-la uma vida dentro das margens, conforme ela diz: “Se você, que é meu criador, me renega, que posso esperar de seus semelhantes, que nada me devem? Deles só tenho recebido o escárnio e a repulsa.” (SHELLEY, 2017, p. 95). A esperança para ela é poder viver, ao menos, em companhia de outra criação de Frankenstein.

O mesmo sentimento ocorre nas poesias. Os versos mostram que a esperança é a fonte de resistência para as vozes dos eu-líricos nas produções. Em “I, Too, Sing America”(1994), esse tom é marcado pelo advérbio “*tomorrow*”:

Tomorrow,
I'll be at the table
When company comes.
Nobody'll dare
Say to me,
“Eat in the kitchen” (HUGHES, 1994, Online, tradução nossa¹⁰).

O amanhã é o que dá esperança ao eu-lírico de Hughes, ele entende a situação da sua etnia dentro da sociedade, mas compreende também a injustiça desse ciclo social. O refúgio dessa voz é a esperança de que amanhã ninguém vai ousar ordená-lo comer na cozinha. Hoje, século XXI, ninguém pode, mas ainda há barreiras a serem quebradas a respeito da

¹⁰ Amanhã,/ Estarei à mesa/ quando a visita chegar./ Ninguém vai ousar me dizer/ “coma na cozinha”.

posição do negro na sociedade e sobre como a posição de “cozinha” ainda está presente nos tempos atuais, fazendo com que o negro ainda seja uma voz marginal.

Já nos versos de Maya Angelou, observa-se que tanto a esperança quanto o feminino são marcas de resistência desse eu-lírico, como transcrevem os versos a seguir:

Does my sexiness upset you?
Does it come as a surprise
That I dance like I've got diamonds
At the meeting of my thighs?
You may Shoot me with your words,
You may cut me with your eyes,
You may kill me with your hatefulness,
But still, like air, I'll rise (ANGELOU, 1978, Online, tradução
nossa¹¹).

O eu-lírico de Angelou possui personalidade com a autora. A escritora é um grande porta-voz dos anseios da população negra, seus poemas falam criticamente à etnia que manipula os padrões. A voz presente nos versos traz o descontentamento sobre a posição do negro na sociedade por meio de indagações. Aqui, nota-se que há uma dupla criatura, pois o eu-lírico lida com duas marginalizações – a cor e o gênero. Mesmo sendo alvo de marginalização dupla, essa voz ainda ecoa a esperança pelo estribilho: “I rise”/ “But still I rise”. Ou seja, mesmo silenciado pela massa dominante, a voz lírica ainda exclama “Eu levanto”/ “Ainda me levanto”.

O eu-lírico de Angelou também traz a reflexão sobre a posição de objeto sexual que a mulher negra tem na sociedade. Nos quatro versos iniciais da citação acima, o tom de sensualidade permite interpretar que, ao logo dos anos, a mulher negra foi percebida como aquela que serve para saciar o apetite sexual dos seus senhores, principalmente no Coronelismo. Mais uma vez, é tangível a ideia de que a mulher negra é duas vezes uma criatura social, que serve para uso de uma sociedade hipócrita, sendo também o motivo de descarte pela mesma.

¹¹ Minha sensualidade que aborrece?/ Vem como uma surpresa/ Que eu danço como tenho diamantes/ No encontro das minhas coxas?/ Você pode atirar em mim com suas palavras,/ Você pode cortar-me com os olhos,/ Você pode me matar com sua maldade,/ Mas ainda, como o ar, eu me levanto.

É percebida a situação de “criatura” dessa voz pelo verso: “*You may Shoot me with your words, You may cut me with your eyes, You may kill me with your hatefulness*” (1978), o que lhe confere extrema resistência ao discurso dominante. A voz marginal que Angelou nos apresenta é uma criatura que possui força para lidar com a desigualdade, mesmo narrando todos os feitos contra os negros no poema. Essa voz mostra que cada golpe que esse povo recebe é uma cicatriz a mais pra se orgulhar, como descrito no trecho acima.

Há, nas três produções, um equívoco quanto ao diferente dentro dos padrões sociais, motivando a marginalização por conta de uma má alegoria dada pela construção de um discurso padronizado. Por conseguinte, existe uma atribuição de máscaras a esses cidadãos excêntricos, e elas representam como essas pessoas são vistas pelos demais na sociedade, conferindo-lhes a posição de criaturas por conta das peculiaridades que a voz padronizada não admite no ciclo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pôde-se observar que há uma má atribuição de valores por conta de uma construção de discurso padronizado. Essa construção de discurso traz à tona figuras excêntricas, pois essas não são representadas pela voz padronizada. Em razão disso, a dificuldade de tornar essas figuras sociáveis está pautada na construção desse discurso ao longo da História.

Este estudo é dotado de projeção social, além de literária, e visou a contribuir para possíveis releituras e diálogos quanto à diversidade. Ninguém se torna um segregador, aprende-se a ser, como Nelson Mandela cita em um dos seus discursos oralizados: “ninguém nasce racista ou com qualquer outro tipo de ódio ou indiferença quanto ao diferente. Para odiar é necessário ser ensinado, uma vez que as pessoas podem ser ensinadas a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”.

A criatura de *Frankenstein* foi utilizada como um instrumento de percepção alegorizando as vozes marginais na sociedade, apresentando, de modo visual, como o preconceito é praticado e sua prejudicialidade social, pois todo ato de segregar torna uma sociedade injusta e separatista. Esse recurso de percepção contribui para a assimilação sobre a violência social sofrida pelas figuras excêntricas. Anseia-se que, por meio dessas breves

apurações, surja a consciência sobre respeito pela diversidade que compõe qualquer sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACKROYD, Peter. *The Romantics - Nature (BBC documentary)*, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=liVQ21KZfOI>>. Acesso em: 21/01/2018, às 10h.

ANGELOU, Maya. *Still I Rise*, 1978. From *And Still I Rise* by Maya Angelou. Copyright © 1978 by Maya Angelou. Reprinted by permission of Random House, Inc. Disponível em: <<https://www.poets.org/poetsorg/poem/still-i-rise>>. Acesso em: 09/03/18, às 11h 31min.

BUENO, Silveira. *Minidicionário da língua portuguesa*. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2007.

HUGHES, Langston. *I, Too, Sing America*, 1994. From *The Collected Poems of Langston Hughes*, published by Knopf and Vintage Books. Copyright © 1994 by the Estate of Langston Hughes. All rights reserved. Used by permission of Harold Ober Associates Incorporated. Disponível em: <<https://www.poets.org/poetsorg/poem/i-too>>. Acesso em: 09/03/18, às 11h 26min.

HUTCHEON, Linda. *Poética do Pós-Modernismo: história, teoria, ficção*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

_____. *A poética do Pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

Jerusalem ["And did those feet in ancient time"] By William Blake, 2018. From the Preface to Milton a Poem (1810). Disponível em: <<https://www.poetryfoundation.org/poems/54684/jerusalem-and-did-those-feet-in-ancient-time>>. Acesso em: 09/03/18, às 12h 24min.

Proverbs of Hell. From *The Marriage of Heaven and Hell* (domínio público). Disponível em: <<https://www.poets.org/poetsorg/poem/proverbs-hell>>. Acesso em: 09/03/18, às 12h 46min.

SHELLEY, Mary. *Frankenstein*. Lelivros, 2017.

O PAPEL DA FUNÇÃO PRONOMINAL NA VARIAÇÃO *SEU/DELE* NA FALA DE UNIVERSITÁRIOS SERGIPANOS

Manoel Siqueira

Viviane Silva de Novais

Fernanda Gabrielle Costa Rodrigues

Mestrandos em estudos linguísticos Universidade Federal de Sergipe (UFS) São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

RESUMO: Nesta pesquisa, descrevemos a variação *seu/dele* referente de 3ª pessoa do singular e plural no português falado por universitários do estado de Sergipe. Com base em McKay e Fulkerson (1979), consideramos que os pronomes em questão além de atuar como substitutos assumem função de determinação de seus antecessores. A partir do método descritivo-observacional e com apoio da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2004; 2008), fizemos a quantificação e análise de 34 entrevistas sociolinguísticas – retiradas do banco de dados Falares Sergipanos (FREITAG, 2013) – feitas com falantes universitários das cidades sergipanas de Aracaju, Itabaiana e São Cristóvão. Obtivemos um total de 394 realizações do fenômeno, sendo 50% para a forma *dele*. Notamos que há produtividade dos possessivos como dominantes, embora com baixas taxas (10%), predominando a função substituta. As demais variáveis linguísticas apontam que os possessivos de 3P encontram-se em uma distribuição complementar em que cada forma tende a agir em contextos específicos de uso.

PALAVRAS-CHAVE: Possessivos. Variação. Função pronominal.

ABSTRACT: In this research, we describe the variation *seu/dele* referent of the 3rd person singular and plural in Portuguese spoken by university students from the state of Sergipe. Based on McKay e Fulkerson (1979), we consider that the pronouns in question, besides acting as substitutes, assume the function of determining their predecessors. Using the descriptive-observational method and with the support of Sociolinguistics Variationist (LABOV, 2004; 2008), we performed the quantification and analysis of 34 sociolinguistic interviews - taken from the Falares Sergipanos database (FREITAG, 2013) - made with university speakers from the cities of Aracaju, Itabaiana and São Cristóvão. We obtained a total of 394 realizations of the phenomenon, 50% for the variant *dele*. We note that there is productivity of the possessives as dominant, although with low rates (10%), the substitute function predominating. The other linguistic variables indicate that 3P possessives are found in a complementary distribution, in which each form tends to act in specific contexts of use.

KEYWORDS: Possessives. Variation. Pronominal Function

INTRODUÇÃO

Os pronomes possessivos são considerados elementos semanticamente vazios, agindo como dêiticos, orientando a atenção do interlocutor para referentes do mundo (BENVENISTE, 1995; CAMARA JR., 1964; MACKAY; FULKERSON, 1979). Em frases como *eu vi a sua*

mãe, o possessivo age como forma de indicar o objeto *mãe* para o interlocutor, não atuando na construção do sentido da frase.

MacKay e Fulkerson (1979) apresentam uma proposta em que o possessivo, além ser semanticamente vazio, atua como determinante na construção do sentido: a hipótese da dominância pronominal. Nela, o valor lexical de um pronome determina a interpretação de seu antecedente. Em sentenças como *policial precisou sair cedo do trabalho para buscar a filha dela na escola* a interpretação de *policial* como feminino só é possível por meio da inserção do pronome *dela*.

Os pronomes de 3ª pessoa (*seu* (a) (s)/*dele* (a) (s)) são os principais elementos que se encaixam nessa proposta. No Português Brasileiro (PB) há variação no uso desses possessivos e sua atuação vai além da troca pronominal, agindo como determinantes na construção do sentido de um enunciado, visto que o uso de *dele* pode ajudar na resolução de ambiguidade, colaborando na construção da interpretação.

Neste trabalho, descrevemos a variação *seu/dele* referente de 3P questionando se, nos dados aqui analisados, esses pronomes desempenham função de determinação na construção do sentido ou se são apenas pronomes substitutos, semanticamente vazios (MACKAY; FULKERSON, 1979). Para tanto, analisamos a fala de universitários de três cidades sergipanas: Aracaju, Itabaiana e São Cristóvão, observando se há produtividade da *pronominal dominance hypothesis* em nossos dados.

Partindo da ideia de que os possessivos não são semanticamente vazios e que podem atuar como determinantes, nossa hipótese é a de que ambas as formas agem na construção de efeitos de sentido nos enunciados e que a variante *dele* é mais comum na função de dominância, já que estabelece uma relação mais direta com o elemento que o antecede por conta dos traços de concordância em gênero e número que carrega, não presente na forma *seu/sua(s)*.

Além disso, controlamos outras variáveis linguísticas, como *traço semântico, distância do referente, gênero e número do possessivo*, para observarmos se estamos diante de uma variação ou se há uma especialização desses possessivos, em que cada forma age em contextos específicos.

O COMPORTAMENTO DE *SEU/DELE* NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

De modo geral, os pronomes são conhecidos como universais linguísticos por estarem presentes em todas as línguas do mundo (cf. HARLEY; RITTER, 2002). No PB, os pronomes

seu e *dele* são classificados como *possessivos*. Observando o que dizem as gramáticas normativas e de acordo com Castilho (2012, p. 501), “reconhece-se tradicionalmente que o possessivo é a classe que estabelece uma relação entre um possuidor e uma coisa possuída”. Entretanto, a relação de posse pode ser atribuída apenas como a função prototípica dos possessivos, visto que é possível identificar outras funcionalidades na língua em uso.

Para Barros e Bittencourt (2003, p. 67), “os pronomes possessivos são palavras de natureza gramatical que servem para estabelecer relação das pessoas do discurso com alguma coisa do mundo bio-social”. Nessa premissa, a função dos possessivos não vem a ser a relação de posse entre um elemento e outro, e sim a criação de uma relação entre dois (ou mais) elementos do mundo físico e social. Corroborando essa ideia,

Mattoso Câmara (1964: 154) afirma que todos os pronomes são palavras dêiticas e, como tais, serviriam simplesmente para indicar as coisas, sem nomeá-las. Não teriam, portanto, uma significação geral, única e constante. Reduzidos a um gesto verbal, apenas apontariam, como se aponta com o dedo, para este ou aquele objeto, orientando a atenção do interlocutor para referentes sempre variáveis nas variáveis circunstâncias de enunciação. (BARROS; BITTENCOURT, 2003, p.75)

Nessa perspectiva, os possessivos agiriam como forma de estabelecer conexão entre elementos, sem uma significação geral, em que sua funcionalidade dependeria do contexto discursivo em que estão inseridos. No PB, observamos as seguintes distribuições dos possessivos nas gramáticas de Bechara (2015) e Cunha e Cintra (2008):

SINGULAR	1º pessoa	meu	minha	Meus	Minhas
	2º pessoa	teu	tua	Teus	Tuas
	3º pessoa	seu	sua	Seus	Suas
PLURAL	1º pessoa	nosso	nossa	Nossos	Nossas
	2º pessoa	vosso	vossa	Vossos	Vossas
	3º pessoa	seu	sua	Seus	Suas

Quadro 1 – Pronomes possessivos segundo Bechara (2015) e Cunha e Cintra (2008)
Fonte – Adaptado de Bechara (2015, p. 174) e Cunha e Cintra (2008, p. 333)

Não encontramos nenhuma abordagem variável acerca do uso dos pronomes *seu/dele* para possuidores de 3P nas gramáticas normativas acima citadas. Breves considerações são feitas sobre a variação em tópicos à parte, especialmente para tratar da ambiguidade. Cunha e

Cintra (2008, p. 335) afirmam que “o fato de concordar o possessivo unicamente com o substantivo denotador do objeto possuído provoca, não raro, dúvida a respeito do possuidor”. Também encontramos em Bechara (2014, p. 189) que “o possessivo *seu* pode dar lugar a dúvidas a respeito do possuidor. Remedeia-se o mal com a substituição de *seu, sua, seus, suas* pelas formas *dele, dela, deles, delas, de você, do senhor, etc.*”. Já Castilho (2012, p. 503), citando Silva (1996), diz que “o possuidor com traço /genérico/ constitui-se num fator categórico para o uso da forma *seu*, como em *todos vão para seus lugares*, em contraste com um possuidor /específico/, que seleciona dele: *João vai para o lugar dele*”.

Embora as gramáticas conservem os possessivos dessa forma, muitas mudanças linguísticas ocorreram e não são consideradas nos compêndios. A entrada de *você* no paradigma pronominal de segunda pessoa, por exemplo, provocou uma reestruturação no quadro de pronomes do português falado no Brasil. A inserção do *você* abriu margem para a gramaticalização de nominais como a forma *a gente* bem como para a fusão da 2ª e da 3ª pessoa do singular (2PS e 3PS) (LOPES, 2007). Além disso, a eliminação do paradigma de segunda pessoa do plural (2PP) permitiu novas organizações, como é o caso do uso do *seu* em segunda pessoa. A partir dessa reestruturação e mudança surgiu o pronome *dele* no paradigma pronominal do PB (LOPES, 2007).

Com o uso do pronome possessivo *seu* no paradigma 2P, o pronome *dele* se tornou cada vez mais frequente, como estratégia para evitar a ambiguidade, tendo em vista que o uso do pronome *seu* pode gerar esse efeito (LOPES, 2007). Passou-se então a utilizar o pronome *dele* para demarcar melhor quem é o possuidor e a quem se está fazendo referência, evitando a confusão na interpretação. Muller (1997) diz que o pronome *seu* é mais usado em casos de generalidade e *dele* em casos de especificidade e por isso não se pode considerar essas formas como similares.

Com o objetivo de observar os usos dos pronomes *seu/dele* no PB, pesquisas sociolinguísticas foram desenvolvidas em diferentes regiões do país. Com foco no Português Arcaico e por meio do documento *Um Flos Sanctorum* (século XIV), Morais e Ribeiro (2014), constataram que “eram bem variadas as formas de marcar a posse de 3ª pessoa, embora os dados revelem que a forma *seu*, exclusiva da 3ª pessoa, é de longe a preferida e usada sem restrições quanto ao estatuto referencial ou não do *seu* antecedente” (MORAIS; RIBEIRO, 2014, p. 46). As autoras descartaram a hipótese de que o pronome *seu* como possessivo de 3P tenha

desaparecido na língua, tendo em vista que é bastante utilizado na escrita contemporânea e favorecido também na língua falada (mesmo que em menor grau de uso).

No Português contemporâneo, resultados de pesquisas sociolinguísticas evidenciam que a presença do pronome *dele* como referente de 3P é bem maior do que o pronome *seu*. Silva (1982) observou que o pronome *dele* é mais recorrente para possuidores [+humanos] e menos recorrente para possuidores [-humanos]. Os resultados gerais nos dados orais apresentam um índice de 75% para o uso da forma inovadora *dele*.

No Rio de Janeiro, com dados do *Corpus Censo* (anos 80), Silva (1996) observou que a frequência geral de *dele* é de 91,6% (1144/1249), um grande acréscimo se compararmos ao estudo anterior. A autora apresenta que o alto índice de *dele* pode ser explicado pelo predomínio dos meios de comunicação oral e a baixa influência da língua escrita, já que para ela o uso de *seu* está atrelado a língua escrita e formal. Silva (1996, p. 178) afirma que “na forma *dele* o falante evita o pronome *ele*, totalmente referencial, definido, e marcado quanto ao gênero, para servir como possessivo a um referente indefinido, sem referência, e geral quanto ao gênero”. Em relação a animacidade do possuído, a autora nota que a variável [+animado] tende a usar mais o possessivo *dele*, com 99,6% para possuidor humano e 100% para possuidor animal. Quanto aos possuidores [-animado], a forma *dele* atinge o percentual de 89,3%.

Outras pesquisas mostram que o uso do pronome *seu* de 3P tem sido mais recorrente quando está ligado a referentes indeterminados, como aponta o estudo de Soares (1999) desenvolvido com dados retirados da amostra VARSUL referente às cidades de Curitiba, Irati, Londrina e Pato Branco sobre os possessivos de 2ª e 3ª pessoas. Nos resultados gerais de 3P, o autor obteve um total de 81% (1148/1415) da forma *dele*, enquanto observa-se um total 14% (196/1415) para a forma *seu*, os demais valores correspondem a SN quantificados + *seu* (5% 71/1415). Sobre o uso do *dele*, Soares (1999) constata que o pronome foi usado categoricamente com referentes determinados e específicos. Na variável *sexo do informante*, o autor observou que são as mulheres que mais usam a forma *dele* (95%), enquanto os homens usam mais o *seu* (10%).

No que se refere à língua escrita, o pronome *dele* tem sido menos recorrente como referente de 3P. Araújo (2003), analisando textos de alunos em dois níveis de escolaridade – 5ª série do ensino fundamental (Escolaridade 1) e 3º ano do ensino médio (Escolaridade 2) –, observou que na Escolaridade 1 houve 26 ocorrências para a forma *seu* e 19 ocorrências para a forma *dele*, enquanto que nos textos da Escolaridade 2 houve 126 ocorrências do pronome *seu*

e 5 ocorrências para *dele*, tendo em vista que “o emprego do genitivo nos textos desses alunos ocorre só para desfazer ambiguidade” (ARAÚJO, 2003, p. 148).

Em Natal (RN), Silva (2016), analisando tanto dados orais quanto dados escritos por meio do *corpus* Discurso & Gramática (composto por 40 dados orais e 40 dados escritos coletados na década de 90), observou que nos dados de fala há 86% (236/274) para a forma *dele*. Os dados são opostos na língua escrita, em que há maior predomínio da forma *seu*, com apenas 7% (8/116) da forma *dele*.

Com esses resultados, há um certo paralelo quanto ao fenômeno. Na língua escrita, o que predomina é a forma *seu*, como apontam Araújo (2004) e Silva (2016). Já na língua oral, há uma dominância da forma *dele*, como nos dados de Silva (1982; 1996) e nos de Soares (1999). Embora tais estudos demonstrem o comportamento variável desses possessivos, compreendemos que outros enfoques podem ser dados a esse fenômeno. Um deles é a proposta apresentada por MacKay e Fulkerson (1979), discorrida na seção seguinte.

A PROPOSTA DE MACKAY E FULKERSON (1979)

Os pronomes são vistos nos compêndios gramaticais ora como elementos que estabelecem uma relação entre um possuidor e uma coisa possuída (CASTILHO, 2012), ora como elementos que fazem referência a itens já estabelecidos no discurso, os antecedentes referenciais (BECHARA, 2015). O pronome possessivo *seu* é visto como semanticamente vazio, com sentido preenchido através de um elemento já citado no discurso.

(1) *Pedro* estava andando com o *seu* cachorro.

No exemplo (1), o pronome *seu* faz referência ao possuidor *Pedro*. Na ausência deste, esse pronome ficaria deslocado, visto que não há um antecedente para ele se relacionar. O valor semântico de um pronome, seguindo essa ideia, é atribuído por meio de um antecessor previamente utilizado no discurso (BECHARA, 2015). MacKay e Fulkerson (1979) adotam o nome de hipótese do pronome substituto (*pronominal surrogate hypothesis*) para essa ideia. Nela, “a natureza de um antecedente determina completamente a interpretação de um pronome”

(p. 661, tradução nossa¹). Os autores exemplificam com construções da língua inglesa que usam o pronome *it* e que age como substituto, mudando o sentido a cada uso (MACKAY; FULKERSON, 1979):

(2) That school got *its* problems (Essa escola tem *seus* problemas)

(3) I can hear what you said, but *it* doesn't make sense to me (Eu posso ouvir o que você disse, mas *isso* não faz sentido para mim)

Na sentença (2), o pronome *it* se refere ao antecedente nominal *that school*, já em (3), *it* se refere a uma toda sentença, *what you said*. O pronome parece não desencadear nenhuma contribuição para a construção do sentido por si só (MACKAY; FULKERSON, 1979), o que o faz ser apenas um 'pronome substituto'.

O outro lado, a proposta de MacKay e Fulkerson (1997) parte da ideia de que o pronome é determinante na construção do sentido: hipótese da dominância pronominal (*pronominal dominance hypothesis*). Os pronomes não são elementos vazios, e “o significado lexical de um pronome determina a interpretação de seu antecedente (MACKAY; FULKERSON, 1997, p. 661, tradução nossa²)”:

(4) The president was walking with *her* daughter (A presidenta estava andando com *sua* filha)

(5) The teacher has been teaching *his* students math (O professor ensinou *seus* alunos matemática)

A presença do pronome *her* em (4), sendo um possessivo de 3PS estritamente feminino, determinou o sentido no SN *the president*, evidenciando que uma mulher que preside estava andando com a filha. O mesmo em (5), em que o pronome *his*, de 3PS e masculino, levou-nos a compreensão de que o SN *the teacher* se refere a um professor do sexo masculino. O elemento referencial, o possessivo, determinou a interpretação de ambos SN.

¹ “the nature of an antecedent completely determines the interpretation of a pronoun (MACKAY; FULKERSON, 1979, p. 661)

² “the lexical meaning of a pronoun determines the interpretation of its antecedent (MACKAY; FULKERSON, 1979, p. 661)”.

Os principais desenvolvimentos em relação a essa diferenciação no valor semântico dos pronomes são relacionados aos usos das formas linguísticas para marcar gênero. No inglês, por exemplo, usa-se a forma *he* (ele) como a genérica, podendo representar tanto homens quanto mulheres. A ideia dos autores surge com foco no uso supostamente neutro, genérico, de referentes como “homem” e “ele” quando ambos gêneros são pretendidos” (FISK, 1985, p. 481, tradução nossa³).

Para a testagem desses usos com os pronomes, MacKay e Fulkerson (1979) realizaram uma série de testes com falantes graduandos da Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA). Seus resultados provêm uma evidencia contra a hipótese do pronome substituto, dando suporte a hipótese da dominância pronominal, pontuando a ideia de que os pronomes aderem significados aos seus antecedentes, além de que o uso de referentes como *homem* e *ele* para se referir a ambos os sexos leva os falantes a pensarem apenas no gênero masculino.

Fisk (1985), desenvolvendo um estudo com crianças do jardim e da primeira série, observou que as crianças não sinalizaram o uso de *he* como se fosse genérico, neutro. As crianças faziam esse uso marcando o valor semântico de masculino. Segundo o autor, “esse achado estende a pesquisa anterior com estudantes universitários ao jardim de infância e alunos da primeira série, mostrando que eles também dão respostas baseadas no gênero masculino ao uso de "ele" em uma representação neutra” (FISK, 1985, p. 484, tradução nossa⁴).

O mesmo observado na pesquisa de MacKay (1980). Nesse estudo, o autor procurou observar se os participantes reconheciam o pronome *he* como referente a ambos gêneros ou se eles faziam apenas relação ao gênero masculino. Para tanto, os participantes tinham que ler parágrafos contendo o *he*, referindo-se a antecedentes neutros, como *person* (pessoa) e *writer* (escritor). Por meio disso, o autor poderia avaliar se os falantes atribuíam ao *he* valor neutro ou atribuíam valor masculino. Seus achados corroboram com os encontrados por MacKay e Fulkerson (1979) e “sugerem que pronomes fazem mais do que substituir nomes” (MACKAY, 1980, p. 447, tradução nossa⁵), visto que 80% dos informantes compreendem os antecedentes neutros de *he* como masculinos do que como masculino e feminino.

No português, o *ele* também pode ser utilizado para marcação genérica, principalmente com nomes epícenos, nomes que não possuem flexão de gênero:

³ “on the use of supposedly neutral referents such as "man" and "he" when both genders are intended (FISK, 1985, p. 481)”.

⁴ “this finding extends the previous research with college students to kindergarten and first graders, showing that they too give malebiased responses to the use of "he" in an otherwise neutral presentation (FISK, 1985, p. 484)”.

⁵ “suggest that pronouns do more than just stand for nouns (MACKAY, 1980, p. 447)”.

(6) Dentista é uma profissão muito importante. Ele trabalha cuidado da saúde bucal

No exemplo em (6), a forma *ele* está sendo utilizado de forma genérica para retomar o nome *dentista*. Em português, esse nome é descrito como epiceno, visto que não há flexão que indique se é masculino ou feminino. A marcação será feita ora pelo elemento que o antecede, como artigos e demonstrativos, ora pelos elementos que os acompanham, como adjetivos. Essa genericidade também pode ser feita por meio dos possessivos de 3P, conforme exemplo em (7):

(7) Policial de folga também cuida da *sua* segurança

Em (7) há a presença do nome *policial*, que não possui flexão de gênero. Há, em seguida, a realização do possessivo de 3P *sua*, retomando ao referente, o nome *policial*. Se formos considerar a genericidade, tanto o pronome possessivo em (7) quanto o pronome pessoal em (6) são partes da hipótese do pronome substituto, visto que eles apenas retomam seu antecedente sem contribuir para a construção do sentido. Se a leitura a ser feita for de que os referentes são apenas do gênero masculino, ocorre a afirmação da hipótese da dominância pronominal, já que o pronome não carrega traços que provem o contrário. Outros contextos ajudam na utilização do pronome como dominante, conforme em (8):

(8) Policial de folga está sempre preocupado com a segurança *dela*.

O pronome *dela*, em (8), desencadeia a interpretação do nome *policial* como feminino, havendo a dominância pronominal, com o pronome ajudando para a construção do sentido.

Todavia, devemos considerar que a hipótese da dominância não ocorre somente através da marcação de gênero, mas também em discursos longos, no qual há a perda de referentes, visto que é comum haver confusão na colocação dos pronomes. Em sentenças como em (10), retirada do nosso *corpus*, a perda do referente levou a colocação de um pronome diferente, fazendo-o agir como determinante da construção de sentido.

(9) eu gostaria de aprender **o inglês** porém não gosto ((RISOS)) porque gostaria não eu quero aprender só que eu não gosto porque é uma é tipo **uma língua geral** tipo que pra eu ir aos países à fora né? Você necessita *dela* para se comunicar (ros_fem_20)

Durante sua fala, discutindo sobre a língua inglesa, o informante referiu-se tanto por meio do SN *uma língua geral* quanto por meio de *o inglês*. A marcação do pronome *dela* leva-nos a interpretar que o SN *uma língua geral* seja o elemento ao qual o pronome se refere, visto a concordância em gênero, determinando seu referente.

Diante do exposto, em nossa pesquisa, buscamos analisar as ocorrências dos pronomes *seu/dele* e variantes levando em consideração a sua função pronominal quanto as hipóteses propostas por MacKay e Fulkerson (1979), buscando observar a produtividade da *pronominal dominance hypothesis* em nossos dados.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, recorreremos ao método descritivo-observacional, estabelecendo relações entre a troca pronominal *seu/dele* com condicionantes linguísticos e sociais, observando as possíveis implicações na produção das formas com as variáveis selecionadas. Selecionamos 34 entrevistas do banco de dados *Falares Sergipanos* (FREITAG, 2013), separadas segundo as variáveis sociais *sexo/gênero* (masculino e feminino) e *localidade* (Aracaju, Itabaiana e São Cristóvão), coletadas nos *campi* da Universidade Federal de Sergipe, localizados nas respectivas cidades.

As entrevistas, que duram entre 40-60 minutos, foram feitas com base em alguns aspectos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 1996), guiadas por um roteiro com questões amplamente dissertativas, como temas relacionados a educação, saúde, etc. Todas as entrevistas foram transcritas e alinhadas por meio do *software* ELAN (HELLWING; GEERTS, 2013), e transformadas em arquivos .txt para a extração das ocorrências do fenômeno.

Para a codificação dos dados, usamos como variáveis linguísticas: *gênero gramatical* (masculino ou feminino), *número* (singular ou plural, *traço semântico* (pessoa e não pessoa), *distância* (mesmo turno ou mesma sentença), e a principal, *função pronominal* (pronome substituto ou pronome dominante). Além disso, selecionamos a variável social *sexo/gênero* (masculino ou feminino), descartando *localidade* por não ser estratificada.

Seguinte à codificação dos dados, utilizamos a plataforma R (CORE TEAM, 2018), mais precisamente a interface RStudio, para desenvolver a análise estatística dos dados, sendo feita por meio do pacote estatístico *ggstatsplot* (PATIL; POWELL, 2018), que permite a criação de gráficos com detalhes de testes estatísticos.

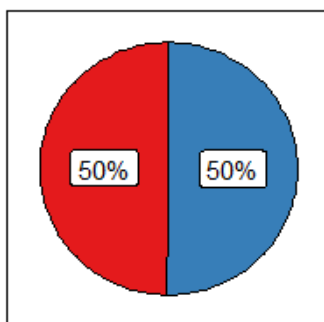
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a codificação dos dados, obtivemos um total de 394 realizações do fenômeno, em meio a mais de 170.000 palavras, o que representa 0,22% dos usos linguísticos no *corpus*. Dessas realizações, 50% são para a forma *dele* (198/394), como em (10), e 50% para a forma *seu*, como em (11), expostos no gráfico 1:

(10) a gente tem uma relação de trabalho onde eu procuro sempre valorizar o trabalho *dele* (mar_fem_25)

(11) um determinado povo vive eh o eh *sua* cultura é (mar_fem_25)

$$\chi^2_{\text{gof}}(1) = 0.01, p = 0.920, V_{\text{Cramer}} = 0.01, CI_{95\%} [-0.09, 0.03], n_{\text{obs}} = 394$$



forma ■ seu ■ dele

In favor of null: $\log_e(BF_{01}) = 3.19, a = 1.00$

Gráfico 1 – Distribuição de *seu/dele* no falar universitário de Sergipe
Fonte – Elaborado pelos autores

Diferentemente dos dados orais de Silva (1982; 1996) e Soares (1999) em que há uma grande diferenciação entre as variantes, em nossa pesquisa encontramos similaridade no uso, visto que ambas formas representam 50%. Ainda assim, *dele* é mais utilizado, com apenas duas realizações de diferença. Com isso, nos dados utilizados sobre o falar universitário de Sergipe, há uma homogeneidade na distribuição das variantes de 3P.

Os dados apresentados no gráfico abaixo estão representados baseados em seus coeficientes de regressão, que correspondem ao favorecimento da forma *dele* (valores

positivos) e o seu desfavorecimento (valores negativos) com relação ao nível de referência aplicado quanto às variáveis controladas e ao valor de intercepto.



Gráfico 2 – Coeficientes de regressão
Fonte – Elaborado pelos autores

As funções de *distanciamento*, *traço semântico* e *gênero gramatical* condicionam a presença da variante inovadora *dele*. Em contraparte, a *função pronominal* e o *número do possessivo* desfavorecem sua presença quanto ao valor da variável. Com base nesses resultados, descrevemos o comportamento de cada fator.

VARIÁVEIS INDEPENDENTES

Começamos pela variável *sexo/gênero*, única variável social que utilizamos, visto que em *localidade* e *idade* não há uma estratificação, o que incidiria sobre os resultados. Controlamos a fala de 17 homens e 17 mulheres, com realizações distribuídas no Gráfico 3.

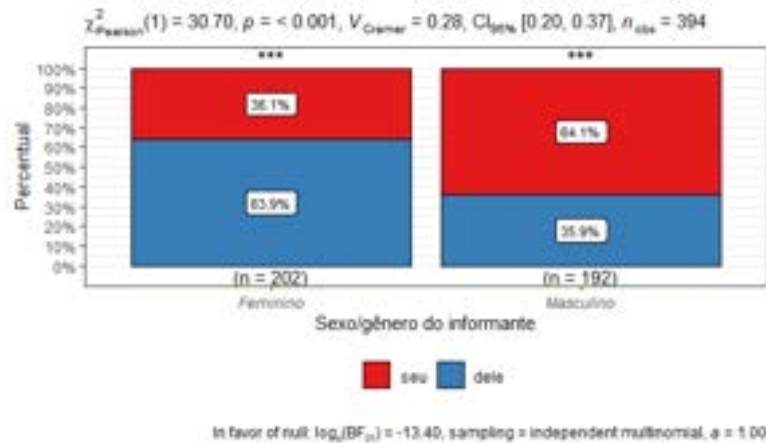


Gráfico 3 – Variação *seu/dele* quanto ao sexo/gênero
Fonte – Elaborado pelos autores

As mulheres lideram o uso da forma *dele*, com 63,9% das realizações, enquanto os homens apresentam 35,9%, predominando o *seu* (64,1%). Essa inversão pode ser justificada pela ideia de que “a diferenciação sexual da fala frequentemente desempenha um papel importante no mecanismo da evolução linguística” (LABOV, 2008, p. 348). As mulheres tendem a ser mais inovadoras frente a variantes linguísticas não estigmatizadas, na medida em que são mais conservadoras quando formas linguísticas apresentam estigma.

O maior uso da variante inovadora *dele* pelas mulheres sugere que essa forma não está acima do nível de consciência social e estilístico e não se configura como um estereótipo ou alvo de estigma pelas comunidades de fala em questão. Nos dados de Soares (1999), embora a diferenciação seja menor entre os *sexos*, são as mulheres que também fazem maior uso da variante *dele*, o que ajuda a pensar que elas estão liderando o uso da forma inovadora no PB.

Saindo de gênero do informante, adentramos em *gênero gramatical*. No PB, a marcação é feita, na maioria dos casos, por meio do acréscimo de um morfema localizado no fim de palavras que se flexionam, como *a*, *o* e *e*. Usando esses morfemas, a marcação é feita de forma binária: masculino e feminino, não havendo gênero neutro (CAMARA JR., 1970; SCHWINDT, 2018). No possessivo *dele*, a marcação é expressa pelo morfema *e*, para masculino, assumindo o *a* na marcação feminina, inteiramente relacionados aos seus pronomes pessoais (*ele* > *dele*; *ela* > *dela*), como nos exemplos (12) e (13). Já no possessivo *seu*, a mudança de gênero é maior, mudando dois elementos do masculino para o feminino *seu* > *sua*, como em (14) e (15).

(12) ele falava um pouco também sobre o projeto nas aulas *dele* (let_fem_20)

- (13) era o lazer *dela* que era a única coisa que ela tinha (lev_mas_20)
(14) existe até empresas que têm a sua *seu* setor de pesquisas (dan_mas_22)
(15) por conta do material na *sua* escassez (jos_mas_32)

Controlamos a variável *gênero do possessivo* como forma de observar se há uma diferenciação em relação ao uso das duas formas.

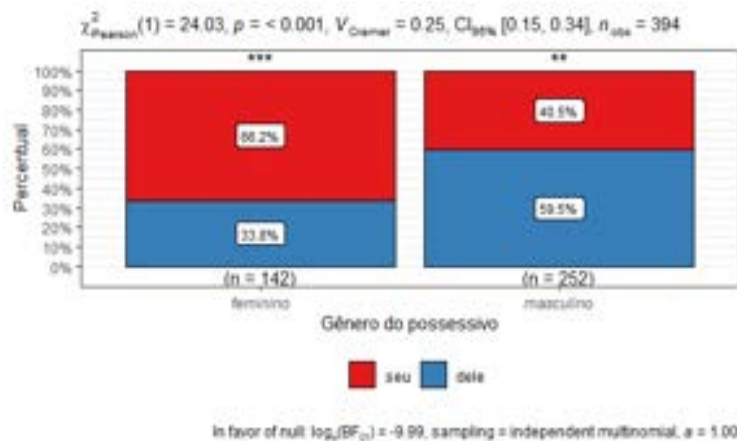


Gráfico 4 – Variação *seu/dele* quanto ao gênero do possessivo
Fonte – Elaborado pelos autores

O predomínio de *dele* ocorre quando o possessivo é do gênero *masculino*, com 59,5%, e 33,8% no gênero *feminino*. Há um paralelo de realizações: gênero *feminino* apresenta maior uso da forma *seu*, enquanto o *masculino* apresenta maior uso da forma *dele*, além de ser o gênero em que ocorre mais realizações para o fenômeno (n= 252). Esse comportamento pode ser associado ao fato de que, no PB, o gênero masculino é o adotado como neutro, genérico, levando ao predomínio em seu uso tanto na língua falada quanto na língua escrita.

Além da marcação binária em gênero do possessivo, *número* também apresenta comportamento binário: *singular* ou *plural*. Os possessivos ora se realizam referindo-se a um único objeto (21), ora realizam-se referindo-se a mais de um (22).

- (16) Fazendo fazendo pejoração a mulher denegrindo a imagem *dela* (jos_mas_32)
(17) e aí como os os ossos *deles* também são mais fracos aí ele acaba (ine_fem_20)

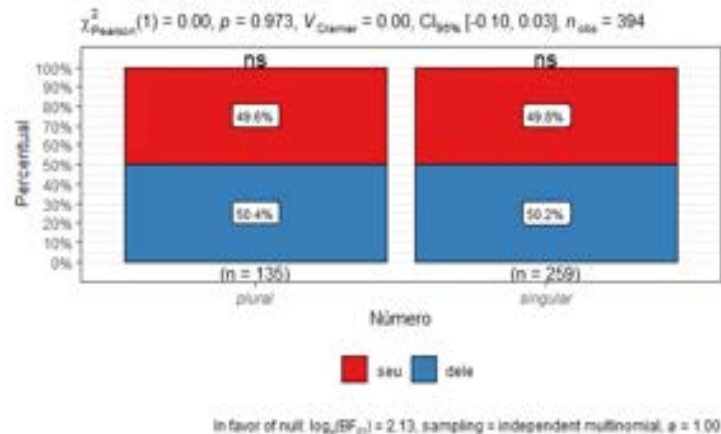


Gráfico 5 – Variação *seu/dele* quanto a número
Fonte – Elaborado pelos autores

No Gráfico 5, há uma similaridade na distribuição dos números em relação aos possessivos. No *plural*, em que há 135 realizações do fenômeno, a forma *dele* apresenta 50,4%, enquanto no *singular* apresenta 50,2%. Notemos que em ambos *números* o pronome inovador é o mais utilizado. As maiores realizações da variação ocorrem no *singular* (n= 259), ainda assim, não há grande distinção em relação ao *número* dos possessivos nessa variável.

Sobre a variável *traço semântico*, adotamos dois traços em relação ao SN que o possessivo referencia: *não pessoa* e *pessoa*. Nos traços de *não pessoa*, consideramos objetos concretos, nomes abstratos, animais, etc., como em (18). Já em *pessoa*, consideramos traços humanos, como parentesco, relações sociais, etc., em (19)

- (18) porque o que eu acho que a igreja vende é fé vende a esperança o produto *deles* entendeu? (ant_mas_26)
- (19) pra melhorar a funcionalidade do indivíduo pra ele conseguir fazer *sua* atividade diária (gab_mas_21)

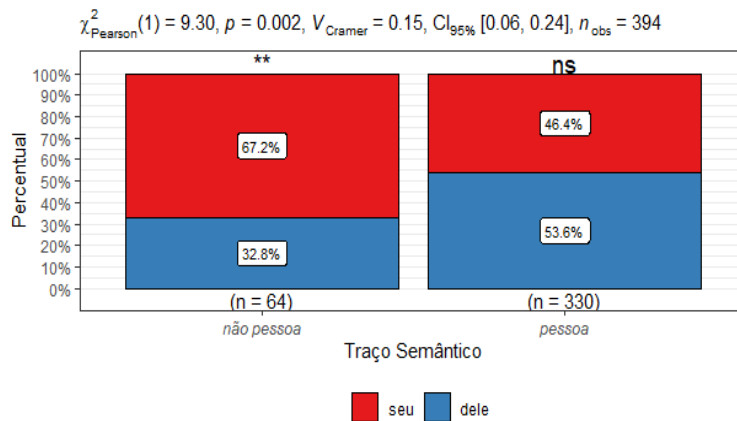


Gráfico 6 – Realização *seu/dele* por Traço Semântico
Fonte – Elaborado pelos autores

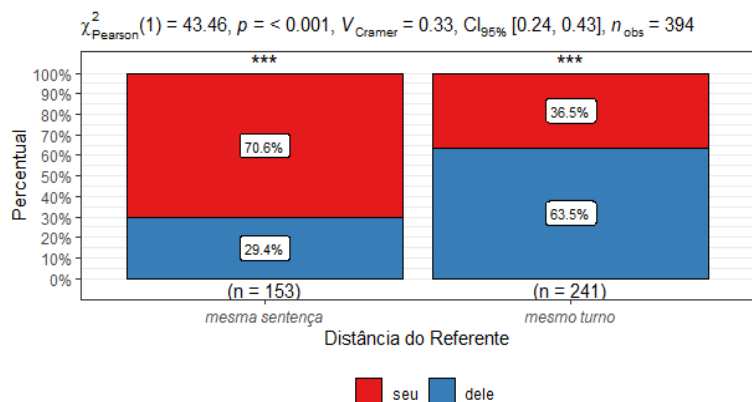
No traço de *pessoa*, os números de realização dos possessivos são próximos, embora a forma *dele* apresente maior número, 53,6%. A maioria das ocorrências dos possessivos se deu nesse traço, com 330 realizações. Quanto ao traço de *não pessoa*, o pronome *dele* representa a minoria, com 32,8%. A variante *dele* ocorre menos como *não pessoa* por comportar traços mais humanos, visto sua ligação direta com os pronomes pessoais de 3P. A forma *seu* não apresenta essa ligação, já que não concorda em gênero e número com seu referente, o que pode ter levado a forma a ser mais utilizada com referentes *não pessoa*.

Sobre essa questão, Silva (1996) elenca traços de [-animado] e [+animado], em que traços que consideramos como *não pessoa*, como animais, são inseridos em [+animado]. Em seus resultados, ocorreu 99,6% de *dele* para possuidor humano e 100% para possuidor animal. Quanto aos possuidores [-animado], nosso *não pessoa*, a forma *dele* atinge o percentual de 89,3%. Ainda assim, em seus dados, *dele* prevalece em ambos fatores, diferente do nosso em que *seu* age mais com *não pessoa*.

Nossa quarta variável linguística diz respeito a distância entre o possessivo e seu referente. Para tanto, separamos entre *mesma sentença*, quando o referente está na mesma sentença que o possessivo, como em (21), e *mesmo turno*, quando está presente no turno atual do falante e não há interrupção do documentador, como em (22). Procuramos observar essa variável visto que não há outras pesquisas que abordam esse ponto.

(20) pra o Miranda eu fui com minha vizinha porque eu era babá *dela* (ros_fem_20)

(21) se a pessoa chega num grupo disposto aberto disposto a a receber pessoas né?
Pra sua convivência (ros_fem_20)



In favor of null: $\log_e(BF_{01}) = -20.00$, sampling = independent multinomial, $\alpha = 1.00$

Gráfico 7 – Realização de *seu/dele* por Distância do Referente
Fonte – Elaborado pelos autores

Em *mesma sentença*, 29,4% é para a forma *dele*. Já em *mesmo turno*, vemos 63,5% para *dele*. Há um paralelo nas realizações, visto que enquanto o possessivo *seu* retoma elementos mais próximos a ele, na *mesma sentença* (70,6%), a variante *dele* retoma elementos mais distantes, presentes no *mesmo turno* (63,5%).

Esse comportamento se dá porque a variante *dele* possui uma ligação mais direta com seu antecedente, visto que concorda em número e gênero (os meninos > as coisas deles), diferentemente de *seu* que não possui esse comportamento, concordando apenas com o SN possessivo (os meninos > as suas coisas). Os falantes, em busca de retomar seu referente mais distante, escolhem uma forma que possui essa ligação direta, na medida em que o uso de *seu* tende a ser mais próximo por ser uma forma mais fácil de ligação.

Nas variáveis analisadas nessa seção, há uma grande diferenciação entre os possessivos e alguns preditores. Em *sexo/gênero* do informante, são as mulheres que lideram o uso da forma inovadora, enquanto os homens são mais conservadores. Quanto às variáveis linguísticas, o maior uso da variante *dele* foi encontrado em contextos de *gênero masculino, pessoa e mesmo turno*, enquanto os contextos de *gênero feminino, não pessoa e mesma sentença* predomina a forma conservadora *seu*.

A partir desses resultados, entendemos que não estamos diante de uma variação em nossos dados, mas sim de uma distribuição complementar, uma especialização das formas, já

que cada forma tende a ocorrer em contextos linguísticos específicos. Ainda assim, para que isso seja aferido, é preciso que outros estudos sejam desenvolvidos, como forma de controle e comparação.

FUNÇÃO PRONOMINAL

Vimos que os pronomes ora são assumidos como semanticamente vazios, sendo substitutos de seus antecessores, com sentido por eles determinado, como também que os possessivos agem como determinantes na construção do sentido, em que seu significado determina seu antecessor. Em vista disso, observamos o comportamento dos pronomes de 3P baseado nesses dois parâmetros semânticos. Para tanto, com base em MacKay e Fulkerson (1979), separamos os possessivos por duas funções pronominais: pronomes substitutos (*surrogate*) e pronomes dominantes (*dominance*), buscando uma correlação nesse processo.

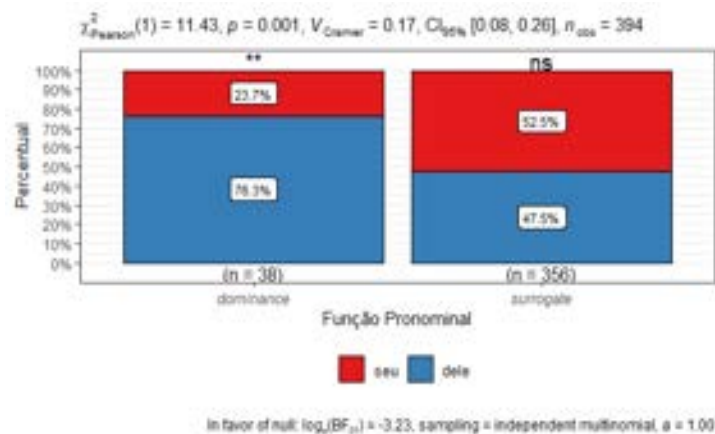


Gráfico 8 – Variação *seu/dele* por Função Pronominal
Fonte – Elaborado pelos autores

Na função *substituto*, há predomínio da variação, com 356 casos. Desses casos, 47,5% são para a forma *dele*, demonstrando que o possessivo inovador tende a ser menos substituto que a forma padrão. Quando à função de dominância, os números para essa função são de 38, o que prova que há uma produtividade, porém baixa quando comparada a outra função. Na dominância, prevalece a forma *dele*, com 76,3%, como em (22), (23) e (24); ainda assim, há ocorrências da forma *seu* (23,7%), como em (25).

- (22) eu vou no no prédio da enfermagem pra usar o banheiro *deles* que o banheiro *deles* é melhor (cam_fem_24)

- (23) minha linha é essa eu vejo como é a turma e vejo até que ponto eu posso me aproximar deles tem turma do período passado que eu sou amiga *deles* (tai_fem_23)
- (24) então a minha família toda acolhe de braços abertos é como se fosse uma realização minha mas mais ainda *deles* (tai_fem_23)
- (25) todo mundo devia pelo menos sa-saber no pelo menos ao menos du-duas língua a a a *sua* de origem e mais uma (ema_mas_33)

Nos exemplos (23), (24) e (25), as variações do pronome *dele* estão referenciando a antecedentes que não estão explícitos na sentença, Em (23), *deles* está se referindo às pessoas que usam o *prédio de enfermagem*, nesse caso, marcado pela forma masculina, em (24) *deles* se refere aos alunos da *turma*, e em (25) *deles* se refere à pessoa da *família* da informante, mas ainda marcado em masculino. Em todos os três casos, é o possessivo o articulador da construção de sentido e é ele que emprega a interpretação do referente, agindo como determinante na construção de sentido.

Já em (26), essa determinação ocorre de forma mais sutil, visto o emparelhamento entre o possessivo *sua* e *todo mundo*. Todavia, é notável que não há uma ligação direta entre o possessivo e o referente, visto que a forma *sua* aqui remete a um sujeito indeterminado, não presente na sentença (*sua língua de origem* > *a língua de você*). Dessa forma, ocorre a dominância pronominal por meio desse possessivo.

Além disso, exemplos como em (23), (24) e (25), tendem a retomar referentes mais genéricos, ainda assim, como apontado, são marcados na forma masculina. Mesmo que em (23) e (25) o *deles* se refira a *pessoas*, o uso foi feito por meio do pronome no masculino, sugerindo que, nesse aspecto, o valor semântico que é atribuído aos nomes é feito por meio da forma masculina.

Notamos que, embora possam agir como substitutos, sendo semanticamente vazios, os pronomes também agem como dominantes, contribuindo para a construção de sentido, além de determinarem quem são seus referentes. Nos dados em questão, essa funcionalidade é produtiva, mesmo que em baixos números. Consideramos, contudo, que aqui fizemos uma discussão apenas em relação a produção. Cabe a realização de testes de julgamento, como em MacKay e Fulkerson (1979), Fisk (1985) e MacKay (1980) para observar se no português os falantes também tendem a interpretar como masculino referentes genéricos, determinados por meio dos pronomes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, observamos a variação *seu/dele* referente de 3P singular e plural por meio da fala de estudantes universitários da UFS. Após a análise, observamos que não há uma diferenciação em relação aos dados, com ambas formas apresentando 50%, ainda que *dele* ocorra mais. Observamos também a atuação desses possessivos com base em sua função pronominal. Embora pontua-se que os possessivos agem apenas como elementos dêiticos, estabelecendo relações entre elementos do mundo, por meio de nossos dados vimos que os possessivos também agem como determinantes na construção do sentido, na medida em que o pronome *dele* e *seu* ajudam a determinar quem são seus referentes.

Ao fim, notamos que, em relação as outras variáveis linguísticas, esses pronomes parecem estar inseridos em uma distribuição complementar, uma especialização de cada forma, na medida em que *dele* age nos contextos de *gênero masculino, pessoa e mesmo turno*, enquanto nos contextos de *gênero feminino, não pessoa e mesma sentença* predomina a forma conservadora *seu*.

REFERÊNCIAS

- ABRAÇADO, J. O possessivo seu–diferentes tipos de ambigüidade e de posse. *Gragoatá*, v. 9, 2000.
- ARAÚJO, S. S. F. Possessivos de terceira pessoa em textos escritos. *Sitientibus*, n. 29, p. 143-151, 2003.
- BARROS, L. M. M.; BITTENCOURT, T. Pessoas do discurso e pronomes possessivos. *Cadernos de Letras da UFF- GLC*, v. 27, p. 63–82, 2003.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2015.
- BENVENISTE, E. A natureza dos pronomes. *Problemas de lingüística geral I*, v. 3, p. 277-285, 1995.
- CAMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CAMARA JR., J. M. *Princípios de Lingüística geral*, v. 4, 1964.
- CASTILHO, A. *Nova gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
- FISK, W. R. Responses to "neutral" pronoun presentations and the development of sex-biased responding. *Developmental Psychology*, v. 21, n. 3, p. 481, 1985.
- FREITAG, R. M. K. Banco de dados Falares Sergipanos. *Working Papers emLinguística*, v. 14, n. 1, p. 156-164, 2013.

- HARLEY, H.; RITTER, E. Person and number in pronouns: a feature-geometric analysis. *Language*, v. 78, n. 3, 2002, p. 482-526.
- LOPES, C. R. S. Pronomes pessoais. In: BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2007, v. 1, p. 103-114.
- MACKAY, D. G.; FULKERSON, D. C. On the comprehension and production of pronouns. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 18(6), p. 661-673, 1979.
- MACKAY, D. G. Psychology, prescriptive grammar, and the pronoun problem. *American Psychologist*, v. 35, n. 5, p. 444, 1980.
- MENDES, F. Variação estilística e genericidade: a variação de pronomes possessivos de segunda e terceira pessoa do singular. *Anais do CELSUL*, 2008.
- MORAIS, M. A. T.; RIBEIRO, I. Possessivos de 3º pessoa: o português arcaico e o português brasileiro contemporâneo. *Filol. Linguíst. Port.*, v. 16, n. spe, p. 15-51, 2014.
- MULLER, A. L. P. A lógica subjacente à variação entre as formas possessivas de terceira pessoa: seu versus dele. *Revista da ANPOLL*, Niterói, n. 3, p. 11-32, 1997.
- SILVA, Giselle M. O. *Estudo da regularidade na variação dos possessivos no Português do Rio de Janeiro*, 1982. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1982.
- SILVA, G. M. O. Estereótipos da forma seu de terceira pessoa na língua oral. In: SILVA, G. M. O, SCHERRE, M. (Orgs.). *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro*, p. 169-146, 1996.
- SILVA, M. L. S. *Variação dos pronomes possessivos de terceira pessoa do singular seu (a) (s)/ dele (a) em Natal-RN: aspectos sociais e estilísticos*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.
- SOARES, A. S. F. *Segunda e Terceira Pessoa- o pronome possessivo em questão: uma análise Variacionista*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.
- SCHWINDT, L. C. Exponência de gênero e classe temática em português brasileiro. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 34, n. 2, 745-768, 2018.

O GÊNERO CARTA ARGUMENTATIVA ARTICULADO À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUA(GEM)

Denise Cristina Martins Nunes

Mestre em Letras PROFLETRAS (UFSC).
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em
Linguística (UFSC). Florianópolis – Santa Catarina
- Brasil

RESUMO: Este trabalho objetiva propor encaminhamentos didáticos-pedagógicos para a prática de análise linguística articulada aos gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa. A pesquisa fundamenta-se nos escritos de Bakhtin e do Círculo, que abordam a língua(gem) sob uma perspectiva dialógica. Ademais, retomamos investigações sobre práticas de ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva operacional e reflexiva a partir do trabalho integrado de leitura, produção de textos e prática de análise linguística preconizadas pelos estudos a partir de Geraldi (1984). Em termos metodológicos, consideramos os pressupostos da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e da prática de elaboração didática para, como está delineado em nosso objetivo geral, apresentar uma proposta didático-pedagógica de trabalho com a prática de análise linguística articulada ao trabalho com gêneros do discurso em contexto de sala de aula de Língua Portuguesa da Educação Básica. Por fim, propomos a elaboração de uma proposta didático-pedagógica da prática de análise linguística articulada ao trabalho como os gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa. Em termos metodológicos, para a elaboração da proposta didático-pedagógica, consideramos a produção do gênero do discurso *reportagem* direcionada ao 9º ano do Ensino Fundamental. Ressaltamos que a proposta didático-pedagógica que apresentamos não se trata de uma forma prescritiva ou modalizadora do ensino de língua(gem) a ser seguida, mas de uma proposta possível de trabalho com enfoque na prática de análise linguística articulada às práticas de leitura e escrita sob o viés dos gêneros discursivos.

PALAVRAS-CHAVE: Aula de Língua Portuguesa. Prática de análise linguística. Gêneros do discurso

ABSTRACT: This work aims to present didactic-pedagogical guidelines for the practice of linguistic analysis articulated to the discourse genres in Portuguese Language classes. The research is based on the writings of Bakhtin and the Circle, which approach the language under a dialogical bias. Furthermore, we resume research on Portuguese language teaching practices from an operational and reflective perspective based on the integrated work of reading, text production and linguistic analysis practice advocated by studies from Geraldi (1984). In methodological terms, we consider the presuppositions of bibliographic research, documentary research and didactic elaboration practice, as outlined in our general

objective, to present a didactic-pedagogical proposal of work with the practice of linguistic analysis articulated to work with genres of the discourse in the classroom context of the Portuguese Language of Basic Education. Finally, we propose the elaboration of a didactic-pedagogical proposal of the linguistic analysis articulated to the work as the discursive genres in Portuguese Language classes. In methodological terms, for the elaboration of the didactic-pedagogical proposal, we consider the production of the genre of discourse directed to the 9th grade of Elementary School. We emphasize that the didactic-pedagogical proposal that we present is not a prescriptive or modalizing way of teaching the language to be followed, but of a possible proposal of work focusing on the practice of linguistic analysis articulated to the practices of reading and writing under the bias of discursive genres.

KEYWORDS: Portuguese Language Classroom. Practice of linguistic analysis. Discourse Genres

Introdução

Historicamente a disciplina de Língua Portuguesa¹ percorreu um caminho atravessado por discursos divergentes e, por vezes, conflitante, que perpassa desde a valorização do padrão formal, até o uso da gramática como único recurso de ensino da língua. Esse modelo de ensino de Língua Portuguesa no Brasil trouxe à tona o conflito entre o discurso da tradição e o discurso da mudança. Essa resignificação da disciplina de Língua Portuguesa deu espaço a novas perspectivas para o ensino de língua(gem) a partir das discussões de Geraldi (1984, 1997). A crítica ao ensino da Gramática Tradicional (GT) alavancou estudos linguísticos das últimas décadas que apontam para a necessidade de resignificação do ensino da língua(gem), como, por exemplo, a proposta do trabalho com a prática de análise linguística articulada aos gêneros do discurso.

Com isso, nos propomos a (i) discutir teórico-metodologicamente sobre língua(gem), enunciado e o trabalho com os gêneros discursivos à luz dos escritos de Bakhtin e do Círculo, que abordam a língua(gem) sob uma perspectiva dialógica; (ii) destacar a importância do trabalho com o texto² nas aulas de Língua Portuguesa (iii); apresentar considerações sobre práticas de ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva

¹ Usaremos maiúsculas iniciais quando fizermos referência à Disciplina e minúscula quando nos referirmos à língua.

² Vamos nos utilizar do termo *texto* em diversas passagens do artigo. Ratificamos que compreendemos *texto* como *enunciado*, à luz das considerações dos estudos dialógicos.

operacional e reflexiva a partir do trabalho integrado de leitura, produção de textos e prática de análise linguística preconizadas pelos estudos a partir de Geraldí (1984); (iv) apresentar uma proposta didático-pedagógica de trabalho com a prática de análise linguística articulada aos gêneros discursivos para as aulas de Língua Portuguesa. Em termos metodológicos, para a elaboração da proposta didático-pedagógica, consideramos a produção do gênero do discurso *carta argumentativa* direcionada ao 7º ano do Ensino Fundamental.

1 Língua(gem), enunciado e gênero do discurso à luz do Circulo

Na perspectiva dos estudos dialógicos, a língua é concebida como objeto social. Qualquer aspecto da enunciação será determinado pelas condições reais da interação, pela situação social imediata e pela ideia de um horizonte social das diferentes esferas (marcado pelas condições de produção, circulação e recepção do enunciado), ou seja, para Volóchinov (2017 [1929], p. 204) “[...] o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados [...]”. Assim, para compreendermos o que é língua(gem) é preciso entendermos seu atravessamento na atmosfera social e suas ressonâncias, pois a língua(gem) é um fenômeno que pressupõe um falante e um ouvinte.

Para Bakhtin (2017 [1952-53], p. 261), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Dessa maneira, entendemos que as enunciações dos falantes são reais e únicas, situadas em dado contexto social. Em Volóchinov (2017 [1929], p. 181) “A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica e cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio de ideologia ou do cotidiano”. O ato comunicativo não se configura apenas parte verbal da enunciação, constitui-se também pelo constructo linguístico não verbal, que é determinado por,

1. Horizonte espacial, a relação de espaço/tempo em que as enunciações dos interlocutores se realizam;
2. Horizonte temático, o assunto /tema do qual trata a enunciação;
3. Horizonte axiológico, o valor apreciativo que o falante depreende à enunciação.

Podemos compreender que, no viés dialógico da língua(gem), os três horizontes se entrelaçam e se constituem na enunciação. De acordo com Volochínov (2013 [1926],

p 172, grifos do autor) “[...] é precisamente a diferença das situações que determina a diferença de sentidos de uma mesma expressão verbal.”. A partir dessa afirmação, compreendemos que a enunciação não reflete a situação, mas é elemento essencial para que a valoração e o desenvolvimento ideológico aconteçam.

Dessa forma, os escritos do Círculo para a questão do enunciado lançam um olhar histórico e social para a língua(gem); a proposição de um método sociológico de estudo da língua. Para o Círculo, o enunciado se integra situação de interação, na relação da palavra com a vida real. Bakhtin [Volóchinov] (2017 [1929]) a relação entre enunciado e situação verbal se define pelo fato de toda enunciação se integrar à situação extralinguística, portanto saturada de ideologia, isto é,

A enunciação como tal é inteiramente um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 216).

Assim, à luz dos escritos do Círculo de Bakhtin, a situação extraverbal pode ampliar-se no horizonte imediato, compreendido como tempo/espço reduzido, e no horizonte amplo, ao estabelecer relação de tempo/espço mais amplos no contexto social, ambos atravessados pelas ideologias dos falantes. Nesse contexto, o enunciado é um elo na cadeia discursiva, pois trata-se de uma gota no rio da enunciação verbal.

Para compreendermos essa questão, Volochínov (2013 [1926]) nos apresenta um caminho para a investigação da língua(gem) sob a ótica sociológica a partir da análise das enunciações e apresenta como pressupostos metodológicos cinco encaminhamentos:

1. **Organização da sociedade;**
2. **Intercâmbio comunicativo social**, denominado por Bakhtin como esferas;
3. **Interação verbal**, constituída no interior das esferas;
4. **Enunciações**, que são as unidades de comunicação verbal;
5. **Formas gramaticais da língua**, não há como pensar formas léxico-gramaticais sem pensar que elas são *respostas* da amplitude social.

Os estudos do Círculo compreendem que o sujeito ocupa um papel definido em cada esfera de atividade humana que participa, enunciando, assim, sua visão de mundo. Volochínov (2013 [1926]) reitera a ideia de que no interior de uma esfera podemos ter diferentes formas de realização social e que a enunciação pressupõe a presença de um locutor e um interlocutor, como podemos compreender em:

O que havíamos chamado [...]de situação não é senão *a efetiva realização na vida real de uma das formas, de uma das variedades, do intercâmbio comunicativo social*. Qualquer situação da vida em que se organize uma enunciação, não obstante, pressupõe inevitavelmente protagonistas, os falantes. Chamaremos *auditório* da enunciação à *presença dos participantes* da situação. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1926], p. 159, grifos do autor).

Para ele, a enunciação compreende uma parte verbal e outra extraverbal. Nesse enfoque, o enunciado é o referencial para a relação de interação, não é estrutura de texto, mas uma forma relativamente estável de situação de comunicação, assim atua como uma referencial para a situação de comunicação.

Essa enunciação, enquanto unidade de comunicação verbal, enquanto unidade significante, elabora e assume uma forma fixa precisamente no processo constituído por uma interação verbal partícula, gerada num tipo particular de intercâmbio comunicativo social. Cada tipo de intercâmbio comunicativo referido anteriormente organiza, constrói e completa, a sua maneira, a forma a forma gramatical e estilística da enunciação [...]. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 159).

Os estudos dialógicos do Círculo consolidam que há diferentes situações de interação mediadas por diferentes enunciados de sujeitos que se engaja em diferentes relações intersubjetivas, por consequência a enunciação terá sempre diferentes sentidos. No paradigma de língua(gem) no âmbito social, consideramos também que, além do ambiente social, ela é vista como forma na amplitude social, pois a forma é necessária para materialização da língua. Com isso, na perspectiva da língua(gem) como objeto social, mediada pelas situações reais de comunicação.

Diante da situação de comunicação, o ouvinte, ao ouvir e compreender um enunciado qualquer, assume uma posição de responsividade diante do enunciado dito pelo falante, pois concorda, discorda ou complementa aquilo que foi dito. A relação responsiva é parte inicial de uma resposta. O discurso, na perspectiva dialógica, é a representado pela fala como atividade humana que pressupõe uma resposta para que o ouvinte também se torne um falante no processo comunicativo. Ademais, na comunicação humana todo uso da língua(gem) pressupões uma resposta, pois o processo comunicativo é um ato responsivo, pois parte do processo de compreensão da fala.

Isto posto, compreendemos, a partir do constructo bakhitiniano, que as palavras que estabelecem a comunicação entre os interlocutores constituem verdade ou mentiras, coisas agradáveis ou coisas desagradáveis, pois ao considerarmos a língua(gem) sob o viés social, compreendemos que a palavra denota nos falantes sentido ideológico. Bakhtin [Volóchinov] (2017 [1930] p. 181), pontua que “A língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano.”. Ao interagir

com o outro o falante lança mão de uma gama de enunciados distintos que permeiam a comunicação.

Dessa forma, entendemos que as enunciações do falante são reais e únicas situadas em dado contexto sócio-histórico marcadas por três instâncias constitutivo-funcionais caracterizadoras: (i) alternância dos sujeitos da fala, (ii) conclusibilidade e (iii) expressividade.

A primeira peculiaridade, de acordo com o constructo bakhtiniano, é a *alternância dos sujeitos*. Tendo em vista que a relação entre locutor e interlocutor os torna sujeitos ativos do discurso, cabe ao falante assumir seu papel responsivo frente à enunciação. Essa relação responsiva é estabelecida quando o interlocutor responde ao enunciado de outrem, refutando, concordando, e até refletindo de maneira única e individual sobre a cadeia enunciativa que circunda o ato discursivo.

Neste caso, o ouvinte, o perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início [...].(BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 271).

Podemos compreender que, na enunciação, locutor e interlocutor assumem papéis pré-determinados na situação de comunicação. Dessa forma, essa relação dialógica entre eles pressupõe sempre a resposta do outro no processo de interação verbal, ocorrendo então a alternância dos sujeitos. Quando em determinada situação comunicativa o locutor diz o que queria dizer em momento e condições distintas ocorre o relativo fim do enunciado, espera-se que haja então uma atitude responsiva do interlocutor a respeito do que foi dito.

O ato responsivo é a fase inicial preparatória da resposta, já que o interlocutor interpreta o enunciado outro dispondo de inúmeras possibilidades de compreensão dentro de uma situação real específica, agindo ativamente e de forma, também, responsiva sobre o discurso do falante.

A segunda peculiaridade do enunciado é a conclusibilidade que é, por sua vez, uma reação-resposta do interlocutor, pois o interlocutor percebe o fim da fala do seu locutor e a compreende responsivamente, assegurando possibilidade de resposta. A conclusibilidade é determinada por três fatores:

1. Exauribilidade semântico-objetal do tema: caracterizada pelo dizer do locutor em situações que exigem um mínimo acabamento, permite ao interlocutor assumir uma posição de responsividade diante do discurso de outrem.
2. Vontade discursiva do falante: o falante determina o que quer dizer e como compreendemos, podemos agir de forma responsiva. Essa característica expõe interesses individuais e subjetivos que atravessam o discurso do falante.
3. Formas típicas composicionais: vontade discursiva do falante realizada pela escolha de um gênero de uma esfera de comunicação humana pela qual transitará, conteúdo temático, situação de mediação, composição de seus participantes.

Ademais, no momento da interação verbal, valores sociais determinam a escolha de recursos léxico-gramaticais do enunciado. Nessa perspectiva, todo enunciado é expressivo, pois carrega o posicionamento do falante e de seus interlocutores em dada comunidade. A expressividade está ligada à mudança de sentido de cada enunciado dito, que pode ultrapassar o sentido estritamente verbal. Há na expressividade uma relação entre a intenção do falante e seu projeto de dizer, que é marcado pela entonação.

Ainda sob o escopo da compreensão da língua(gem) como fenômeno-sócio-histórico, Volóchinov (2017 [1929]) faz considerações importantes sobre *tema (sentido)* e *significação*. Para ele, o tema é determinado pelas formas linguísticas que entram na composição, essas formas são verbais e não verbais. O tema é individual e não reiterável, e expressa uma situação histórica, no entanto, a significação é reiterável. Em outras palavras, conclui-se que o tema da enunciação é determinado não só pelas

[...] formas linguísticas que constituem _ palavras, formas morfológicas e sintáticas, sons, entonação _, mas também pelos aspectos extraverbais da situação. Sem esses aspectos situacionais, o enunciado torna-se incompreensível, assim como aconteceria se ele estivesse desprovido de suas palavras mais importantes. O tema do enunciado é tão concreto quanto o momento histórico ao qual ele pertence. O *enunciado só possui um tema ao ser considerado um fenômeno histórico em toda a sua plenitude concreta*. É isso que constitui o tema do enunciado. (VOLÓCHINOV), 2017 [1929], p. 228, grifo do autor).

Nesse cenário, a significação compreende que os elementos da enunciação são repetíveis e idênticos, e ao serem repetidos formam um conjunto de significações ligados a elementos linguísticos que os compõe. Sob a ótica da interação verbal, as particularidades do *tema* e da *significação* ficam evidentes na compreensão. Afinal, compreender o enunciado do outro é encontrar o seu lugar em um contexto específico.

Mesmo que o enunciado seja individual, quando o analisamos em um campo específico de comunicação, percebemos a presença de tipos relativamente estáveis, aos quais chamamos de *gêneros do discurso*, que atendem à construção da totalidade discursiva que é apresentada por meio dos enunciados.

De acordo com Acosta Pereira (2008, p. 30), “Os diversos usos da linguagem realizados na sociedade nas diferentes interações sociais entre indivíduos num determinado contexto sócio-histórico e cultural se realizam por meio de enunciados que se tipificam historicamente, os quais são denominados gêneros do discurso.”. Podemos entender que os mais simples discursos da vida cotidiana são modelados a partir da palavra do falante e de seu interlocutor nas mais diversas situações de interação verbal.

Bakhtin (2011 [1952/1953]) pontua que o enunciado escolhido pelo falante é único e revela condição de produção e finalidade específicas, além de ser estruturado pelo *tema*, *estilo* e *composição*, que são indissolúveis e determinados pelas esferas de comunicação ao qual o enunciado pertence. Deste modo, os enunciados que produzimos, são constituídos de características relativamente estáveis, mesmo que não tenhamos consciência delas. Essas características determinam os gêneros do discurso caracterizados pelo seu conteúdo temático, seu modo composicional e seu estilo.

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursivas, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2011 [1952/1953], p. 266).

Nessa perspectiva, entendemos que o *tema* do enunciado constitui-se pelo objeto discursivo atravessado de valoração, de sentido. A partir de um horizonte temático temas se formam e circulam no enunciado. O *tema* se modifica a partir das diferentes situações de comunicação, pois agencia aspectos da realidade do gênero. O *estilo* engendra os recursos linguísticos que o falante dispõe para organizar um gênero específico, compreende o traço que corresponde a identidade do locutor, às condições específicas de cada campo da atividade humana. Já a *composição* refere-se à organização linguística que o falante se apropria para a execução do enunciado.

Para o Círculo, toda enunciação acontece dentro de um determinado momento histórico a partir de gêneros discursivos. Ao compreendermos os aspectos constitutivos desses gêneros temos uma compreensão ampla de como acontece a interação verbal entre os indivíduos. Dado nosso objetivo geral neste estudo, após a seção que remetem aos

estudos dialógicos da língua(gem) nos direcionamos para a discussão que trata do trabalho com o texto nas aulas de Língua Portuguesa.

2 O texto nas aulas de Língua Portuguesa

O trabalho com a língua(gem) sob a perspectiva social deve ser a base do ensino de Língua Portuguesa. Não basta, apenas, reproduzir modelos de ensino que contribuam para a manutenção do tradicional, é preciso abrir espaço, por meio da língua(gem) para que esses sujeitos possam agir e existir na sociedade em que estão inseridos.

A partir da obra *O texto na sala de aula*, de Geraldi (1984), temos uma perspectiva do ensino de língua(gem) voltado às práticas de uso da língua em situações reais de interação mediadas pela escritura/leitura/reescrita de textos. Para Geraldi (1984), há a necessidade de se defender um ensino de língua(gem) em que o estudante possa compreender e participar das relações sociais a sua volta, além de agir de forma consciente sobre sua língua materna. A respeito da reflexão acerca do ensino de língua(gem), o autor assinala duas questões prévias “para que ensinamos o que ensinamos?” e “para que as crianças aprendem o que aprendem?”. Essas questões trazem à tona a necessidade de redefinição da e da prática de ensino de língua(gem).

O entendimento de Geraldi acerca da língua(gem) converge com as ideias do Círculo, como vemos em:

[...] o enunciado humano mais primitivo, pronunciado por um organismo, é organizado fora dele do ponto de vista do seu conteúdo, sentido e significação: nas condições extraorgânicas do meio social. (VOLÓCHINOV], 2017 [1929], p. 216).

Para Geraldi (1984), o estudo da língua(gem) não deve ser delimitado por manuais didáticos e gramáticas³² escolares, pois a considera como fenômeno social vivo que acontece na interação linguística entre os indivíduos.

No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as reações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças. GERALDI, (1984, p. 42).

Em outras palavras, a metalinguagem tem seu espaço na aula de Língua Portuguesa, porém devemos considerar que um estudo de língua(gem) sob a ótica social

³ Em todo o texto nos referimos à gramática tradicional.

há de garantir espaço também para as diferentes formas de expressão advindas da interação verbal. Afinal, a norma culta é apenas uma das variedades da língua(gem).

Repensar o ensino-aprendizagem da língua(gem) na perspectiva dialógica requer considerar as variações da língua(gem) e usar a gramática em prol dessas variedades, tendo como objetivo principal a compreensão dos usos da língua nas diferentes situações de comunicação. Nessa perspectiva, o texto é concebido como uma unidade concreta de sentido, organizado por meio de um conjunto de regras e princípios sócio historicamente estabelecidos que medeiam uma situação de interação (GERALDI, 1984, 1996, 1997, 2015). Ele é uma sequência verbal (escrita, oral ou em outra semiose) e sua construção se dá pelo processo de compreensão dos recursos agenciados para a sua elaboração.

Entendemos, portanto, que a partir dos princípios amplamente divulgados por Geraldi (1984), o texto deve mediar o trabalho em sala de aula, pois a partir da leitura, produção e reescritura de textos o ensino de língua(gem) se torna eficaz. O texto, portanto, é uma sequência multissemiótica destinada ao interlocutor, uma espécie de elo que liga os falantes na situação de interação verbal. Como todo o ato verbal, o texto enunciado dirige-se a alguém, compreende então a troca do outro com o texto que lhe foi apresentado. Como explica Geraldi (1997 [1991]),

O outro é a medida, é para o outro que se produz o texto. E o outro se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentido na leitura. O outro insere-se na já produção como condição necessária para que o texto exista. É por que se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo. (GERALDI, 1997 [1991], p. 102. Grifos do autor).

É na relação com o outro que delineamos diferentes sentidos para o texto. Dessa forma, o autor determina interpretações possíveis para seu texto e agencia recursos para que as interpretações de seu interlocutor se aproximem da sua. Como o texto não é uma unidade de comunicação acabada, ele pode suscitar diversos outros sentidos ao ser interpretado por seu interlocutor. Para Geraldi (1997 [1991]), um texto assume um significado que nem sempre é o mesmo se levarmos em consideração o processo de interação verbal entre os sujeitos. Ele descreve o processo de constituição do texto no processo de aprendizagem como:

- a) Se constrói numa relação entre um eu e um tu;
- b) Opera com elementos que, sozinhos, são insuficientes para produzir um sentido fixo;
- c) Inevitavelmente tem um significado, constituído na produção e na leitura, resultado das múltiplas estratégias possíveis de interpretação compartilhadas por uma comunidade linguística, a que apelam tanto autor quanto leitor. (GERALDI, 1997 [1991], p. 104. grifos do autor).

Podemos considerar que o trabalho escolar com o texto estabelece a relação com o outro situado sócio historicamente em dado momento de enunciação. Por meio de textos diferentes elementos linguísticos são agenciados para a construção de sentido, na relação com o outro o texto ganha um horizonte de novos sentidos. É por meio da leitura e da produção textual que o texto se faz presente no ensino da língua. No entanto, ele nem sempre foi tratado em sua amplitude social. Por muito tempo o ensino da língua(gem) foi pautado no viés do ensino gramatical, o texto, portanto, era o modelo de norma culta da língua a ser seguido (ANTUNES, 2003, 2006; GERALDI, 1996, 1997 [1991], 2015).

A necessidade de se trabalhar o texto em sala de aula em sua amplitude social resultou em diferentes formas de apropriação das reflexões sobre o texto. Para Geraldi (1997 [1991]), o trabalho com o texto em sala de aula requer saber por que o aluno chegou a determinada interpretação e não outra, que variáveis sociais, culturais e linguísticas se apropriou para trilhar determinado caminho interpretativo. É dar atenção à atividade responsiva do aluno no processo de interpretação. Em outras palavras,

A questão já não é “corrigir” leituras com base numa leitura privilegiada e apresentada como única; mas também não é admitir qualquer leitura como legítima (ou legítima), como se o texto não fosse condição necessária à leitura e como se neste o autor não mobilizasse os recursos expressivos em busca de uma leitura possível. Trata-se agora de reconstruir a caminhada interpretativa do leitor: descobrir por que esse sentido foi construído a partir das “pistas” fornecidas pelo texto. (GERALDI, 1997 [1991], p. 112, grifos do autor).

Geraldi (2015) pontua que trabalhar com o texto é desvendar um horizonte de possibilidades interpretativas nas quais ele está engendrado, no entanto, a escola não considera a contra palavra do leitor por que ela está carregada de acaso e inexatidão, de responsividade do leitor com o texto enunciado.

De acordo com as proposições de Geraldi (1984), o trabalho com o texto em sala de aula deve estar pautado na prática de leitura de textos e gêneros variados para que esse trabalho esteja realmente voltado à ampliação da capacidade comunicativa do falante. O uso do texto como pretexto para o ensino da norma culta não denota a função social da língua(gem), pois esse encaminhamento priva o aluno de conhecer as diversas formas de manifestação de sua própria língua(gem) e não desenvolverá sua capacidade leitora, que pressupõe que ele compreenda o que lê, e também aquilo que não está escrito, estabelecerá relações com outros textos lidos, explorando os diversos recursos que estabelecem os sentidos de um texto pode oferecer.

O autor apresenta como proposta para o Ensino Fundamental um aprendizado de língua(gem) que se sustenta no tripé da leitura, escritura/reescritura de textos e prática de análise linguística.

Para Geraldi (1984), a prática de análise linguística em lugar do ensino da metalinguagem é desenvolvida por meio dos textos dos próprios alunos. Dessa forma, Geraldi (1984) entende que o trabalho de correção e autocorreção a partir do texto dos estudantes seria mais eficiente para a compreensão mais ampla da língua(gem). Embora o trabalho com o texto tenha espaço privilegiado nas aulas de Língua Portuguesa,

A importância de trabalhar o texto na amplitude social é discutido também em Antunes (2003, 2006, 2007, 2009, 2010, 2016), a autora pontua que o texto reflete a natureza social da língua(gem) nas mais diversas realizações linguísticas. É nos mais variados tipos de textos que a língua(gem) se materializa nas diversas situações de comunicação.

Essa afirmação é contrária à prática de ensino de língua(gem) que, ainda, persiste em muitos ambientes escolares, pois se consolida pela escolha de textos que representam a norma padrão, além de estarem desvinculados de uma proposta que explore todas as especificidades do texto e permita que o aluno estude sua língua(gem) a partir dos mais variados textos, inclusive aqueles que ele produz.

[...] uma escrita uniforme, sem variações de superestrutura, de organização, de sequência de suas partes, corresponde a uma escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida a puro treino e exercício escolar, que não estimula nem fascina ninguém, pois se esgota nos reduzidos limites das próprias paredes escolares. (ANTUNES, 2009, p. 50).

Percebemos que o trabalho com o texto é uma realidade presente em sala de aula, porém ainda está vinculado a uma proposta de ensino voltada para a metalinguagem, apenas, e que desconsidera os diferentes sentidos que orbitam o texto, proposta contrária aos escritos do Círculo, como podemos perceber em:

Sem a abordagem estilística, o estudo da sintaxe não enriquece a linguagem dos alunos e, privado de qualquer tipo de significado *criativo*, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria; ele os ensina apenas analisar a linguagem alheia já criada e pronta. (BAKHTIN, 2015 [2013]), p. 28, grifo do autor).

Consideramos que trazer o texto para a sala de aula é mais que extrair dele um padrão de língua. Considerar um ensino de língua(gem) que perpassa pela leitura de textos e produção de textos, aliado à prática de análise linguística nos parece o caminho necessário para alcançarmos o amplo objetivo que a língua(gem) estabelece com seus falantes, sua função social. O trabalho com o texto deve estar ancorado no propósito de

refletir sobre a língua(gem) à luz de uma abordagem operacional e reflexiva, questão que discutimos a seguir.

3 A prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa

A realidade do ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Brasil denota que cada vez mais o ensino gramatical não abarca todas as especificidades da língua(gem) e sua apropriação efetiva por parte dos alunos. A partir de 1980, ocorre no Brasil um movimento de ressignificação do ensino de língua(gem) sob o viés reflexivo, como já dito nas seções anteriores.

Nesse cenário, a defesa da prática de análise linguística que assumimos neste trabalho é de base dialógica e está ancorada no constructo dos escritos do Círculo. Buscamos ressignificar a necessidade de a escola propor aos alunos práticas que realmente sejam significativas e que explorem os diferentes sentidos da língua(gem). Sob essa perspectiva, concordamos com Bakhtin que pontua:

Toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e de expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística. (BAKHTIN, 2013 [2015], p. 24 - 25).

Ancorados também em Geraldi (1984, 1991, 1996, 1997 [1991], 2015), Possenti (1998), Britto (1997, 2003), Antunes (2003, 2006, 2009, 2010, 2016) e Acosta Pereira (2011, 2012, 2013, 2014), que defendem a necessidade de um ensino de língua(gem) de base dialógica com vistas à prática de análise linguística, entendemos que a concepção de língua(gem) não pode estar dissociada da vida dos falantes. Isso porque a língua “[...] passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.” (BAKHTIN, 2017 [1952-53], p. 265).

Nessa perspectiva, a partir da premissa de que o texto é direcionado ao outro e requer dele uma atitude responsiva, por meio de situações reais de uso da língua(gem) o falante interage e agencia os diferentes recursos linguísticos e expressivos presentes na interação verbal (GERALDI, 1984, 1996, 1997 [1991], 2015).

Embora os estudos gramaticais tradicionais remetam a uma forma de análise linguística, enfatizando nomenclatura e classificação gramatical, foram considerados insuficientes para o ensino de Língua Portuguesa na escola, quando o seu objeto de estudo passou a ser o texto. (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 13).

Nesse sentido, a proposta de ensino postulada, primeiramente, por Geraldi (1984), defende o ensino de língua(gem) que leve o aluno ao domínio da escrita por meio de atividades de prática de análise linguística. “[...] os trabalhos que defendem essa prática propõem, com base nos tipos de texto e nos níveis de organização da língua, a reformulação dos textos dos alunos visando alcançar o registro formal escrito.”. (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 13).

Sobre a questão do ensino da gramática ou da reflexão Geraldi (2015) apresenta a compreensão de que o padrão é mutável, assim, quando pensamos em ensino de uma língua padrão devemos pensar em língua(gem) como heterogênea e constituída de variação. Percebemos dessa forma, que o ensino de gramática não se preocupou com a construção de uma teoria de língua(gem) pautada em normas, pois:

[...] nunca ultrapassou a classificação, qualquer que seja o nível linguístico descrito. As gramáticas escolares, todas inspiradas na gramática tradicional, vão muito pouco além das classificações (há mais ou menos dois séculos, fazer ciência era classificar os objetos e processos, e hoje a ciência está longe de ser meramente taxionômica. (GERALDI, 2015, p. 184, grifo do autor).

Para Geraldi (2015) é importante o ensino de língua(gem) voltar-se à reflexão para ampliar a competência linguística dos falantes a partir dos discursos e recursos expressivos que perpassam o texto-enunciado, pois “[...] a exploração de um texto não se resume às atividades que sobre ele organizamos, a riqueza de qualquer texto para refletir sobre as propriedades da linguagem é inumerável.”. (GERALDI, 2015, p. 188).

Partindo do entendimento de que a reflexão sobre a língua(gem) perpassa o texto e pelos diferentes sentidos engendrados nele, Geraldi (1984) faz considerações acerca das atividades que encaminham a prática de análise linguística em sala de aula que nos propomos nesse trabalho. Ao propor uma metodologia de ensino pautada na leitura/escrita de textos e prática de análise linguística possibilitamos que o aluno use e amplie suas habilidades linguísticas em situações reais de uso da língua(gem)

Na perspectiva da análise linguística consideramos que a língua(gem) é uma ação interlocutiva que se realiza por meio de enunciados em dado momento histórico. Nesse contexto, entendemos que a partir do processo de interação o aluno participa de situações reais de uso da língua(gem) para, a partir delas, agenciar saberes que já possui com os saberes que a escola oferece para, então, agir reflexivamente sobre a língua(gem).

Dessa forma, encontramos uma proposta de ensino-aprendizagem embasada na leitura de texto, produção textual e prática de análise linguística. As três atividades

articuladas possibilitam que haja um processo de ensino-aprendizagem de língua(gem) que explore a complexidade dos fatos linguísticos. Como pontua Geraldi (1997 [1991])

Criadas as condições para as atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá. (GERALDI, 1997 [1991], p. 189).

Entendemos que essas três atividades articuladas diferem da proposta de língua(gem) com repertório pronto e acabado, constituído por regras, pois nessa perspectiva a situação de interlocução é o ambiente onde os sujeitos são constituídos em práticas reais de comunicação que correspondem à leitura, produção de texto e análise linguística. Essa reflexão de língua(gem) da qual falamos é atravessada por textos que se materializam em forma de gêneros discursivos, portanto, a prática de análise linguística está vinculada ao trabalho com gêneros diversos

Assim, cabe ao professor desenvolver atividades que possibilitem que o aluno entre em contato com diferentes formas de uso da língua(gem) a fim de que o estudante perceba as especificidades de cada discurso materializado na forma de gêneros discursivos. Para que possamos possibilitar o contato do aluno com a língua(gem) viva, com sua função criativa, devemos levá-lo ao contato com a diversidade de formas pelas quais ela circula socialmente.

A língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca. (BAKHTIN, 2013 [1942 - 1945], p. 42).

O trabalho com a análise linguística propõe um novo encaminhamento de ensino da língua(gem) que perpassa pelo conceito de ações linguísticas cunhado por Geraldi (1997 [1991]) como (i) ações que os sujeitos fazem com a língua(gem); (ii) ações que fazem sobre a língua(gem) e (iii) ações da língua(gem).

As ações que se fazem com a língua(gem) são aquelas que levam em consideração o fato de que, ao falarem, os falantes estabelecem relações e constroem referências com as quais compreendem o mundo. Já as ações que fazem com a língua(gem) estão voltadas à própria língua(gem) e seus recursos expressivos pelos quais os falantes constroem sentidos para o seu discurso. Por fim, as ações da língua(gem) são os limites dentro de um sistema linguístico, isto é, o caráter normativo, o padrão seguido pelos falantes ao se enunciam.

Entendemos que as três ações linguísticas agenciadas ao discurso do falante permitem uma reflexão mais ampla sobre a língua(gem), pois por meio dela estabelecemos a relação do real, produzimos sentidos e a representamos. No encaminhamento de uma proposta de prática de análise linguística percebemos que as ações linguísticas estão vinculadas às atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Mendonça (2006) também pontua que proposta de análise linguística perpassa pelas atividades metalinguísticas e epilinguísticas. Tomamos como atividades epilinguísticas aquelas caracterizadas pela reflexão dos recursos expressivos presentes na enunciação. Elas são as diferentes formas de dizer, os diferentes sentidos que podemos encontrar no texto. Essas atividades não levam em conta o tema da enunciação, mas a reflexão sobre os diferentes sentidos produzidos e agenciados nas relações discursivas. “[...] para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido.”. (GERALDI, 1997 [1991], p. 192)

Cabe ressaltar que é mais instigante para o aluno saber utilizar a língua(gem) a partir do agenciamento dos recursos expressivos que podemos extrair dela que dominar a metalinguagem por meio de atividades repetitiva. Entendemos que uma proposta de ressignificação perpassa por despertar, também, o interesse do aluno pela sua língua(gem) através de experiência que lhe façam sentido.

Dessa forma, o agenciamento de recursos expressivos dos textos escritos e orais produzidos pelos alunos é um recurso possível por meio da prática de análise linguística. Conforme pontuam Bezerra e Reinaldo (2013) em:

“[...] a prática dessa análise propicia aos alunos, por exemplo, no momento da leitura, compararem textos e refletirem sobre a adequação linguística, sobre efeitos de sentidos nos textos, procurando compreender e se apropriar das alternativas que a língua lhes oferece para sua comunicação.”. (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 37).

Tendo isso em mente, apenas por meio de práticas que explorem os múltiplos sentidos dos textos os alunos podem compreender as especificidades de sua língua(gem). A partir dessa premissa, compreendemos que importante a defesa do ensino sob a ótica de língua(gem) em uso real por entender que a prática de análise linguística perpassa a leitura e produção textual das práticas sociais da língua(gem).

Mendonça, 2006 a prática de análise linguística difere da abordagem tradicional do ensino da língua(gem) sob o escopo da gramática por propor que seu uso se restrinja

à análise contextualizada da língua(gem), permitido que o aluno explore os vários sentidos engendrados no texto. Dessa maneira, reforçamos que o estudo da língua(gem) na perspectiva dialógica não pretende negar os estudos gramaticais, pois acreditamos que a gramática tem seu lugar nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, o que se propõe a partir das práticas de análise linguística é que o estudo gramatical seja realizado por meio de atividades de metalinguagem aliadas às competências discursivo-textuais a partir de situações de interação.

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. (MENDONÇA, 2006, p. 208).

Ao compreendermos que, por ser constituído pela língua(gem), o sujeito torna-se dialógico, pois se expressa e se ressignifica no mundo por meio da língua(gem), o faz por meio de enunciados únicos que representam situações distintas nas diferentes esferas da atividade humana representadas pelos gêneros discursivos. Dessa forma, consideramos que todo enunciado proferido pelo falante pertence a um gênero discursivo distinto que se materializa em forma de texto e atende às necessidades comunicativas

A partir do exposto acima, consideramos que a partir do trabalho com os gêneros discursivos que perpassam pelo contexto histórico-social do aluno é possível propor um ensino-aprendizagem de língua portuguesa pautado na reflexão sobre a língua(gem).

Nossa prática, como professores de língua(gem), deve estar pautada no trabalho com o texto materializado por meio dos gêneros discursivos produzidos nas diferentes esferas de produção humana a fim de que o aluno possa relacionar as situações reais de uso da língua(gem) às diferentes situações de interação onde o discurso está engendrado. Nesse sentido, nos encaminhamos para a seção que descreve nossa proposta didático-pedagógica de prática de análise linguística.

5 Proposta didático-pedagógica de prática de análise linguística mediada pelo gênero do discurso *carta argumentativa*

Após selecionado o gênero discursivo *carta argumentativa* e a série escolar a ser trabalhada, 7º ano do Ensino Fundamental, é preciso pautar nossa metodologia de

trabalho, que é a proposta didático pedagógica sob a concepção dialógica da língua(gem), vislumbrando prática de análise linguística no interior da produção textual.

À vista disso, a proposta didático-pedagógica que defendemos nesse trabalho está articulada com as proposições de Halté (2008 [1998]) e não perpassa o conceito de transposição didática, pois consideramos que “[...] a noção de elaboração didática propõe uma resposta: para servir à prática de ensino. O professor (e o aluno), negligenciados na TD, até mesmo relegados ao nível de atores subsidiários, são protagonistas essenciais e seu papel na transposição é decisivo. (HALTÉ, 2008 [1998], p.138).

Nossa proposta de elaboração didática está pautada nas postulações de Halté (2008 [1998]) por considerarmos que a escola é um espaço social onde diferentes vozes convergem em busca do conhecimento.

Para Acosta-Pereira (2014) a proposta didática não se assemelha ao conceito de transposição didática, pois

[...] diferentemente de transpor conhecimentos de ordem científica para o campo escolar – da ordem do *saber sábio* para o *saber ensinado* –, contempla-se o trabalho de *co-construção de saberes de múltiplas ordens*, em eventos praxiológicos nos quais professor e aluno assumem papéis agentivos, situando o acontecimento da aula em um projeto didático, no qual o *saber ensinado* converge com escolhas, com objetivos compartilhados, com os conhecimentos prévios e com especialidades afins [...] (ACOSTA PEREIRA, 2014, p. 19, grifos do autor).

Nesse sentido, nossa proposta didático-pedagógica de prática de análise linguística está voltada ao trabalho mediado pelo gênero discursivo e desenvolvida a partir de uma situação real do uso da língua(gem) na perspectiva dialógica. Isso significa que “[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico), ocupa em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente [...])” (BAKHTIN, 2017, p. 271)

As atividades propostas foram pensadas para serem desenvolvidas no período de duas semanas, que compreendem oito (8) aulas, no decorrer de sete (7) encontros. Para que esta proposta didático-pedagógica seja desenvolvida serão necessários os seguintes recursos: cadernos dos alunos, datashow, acesso à internet.

Por nossa proposta didático-pedagógica estar ancorada no referencial teórico metodológico na perspectiva dialógica não há necessidade de apresentar um cronograma fechado de atividades ao aluno, pois compreendemos que tais atividades podem ser moldadas e reformuladas ao longo do processo. No entanto, é interessante que o professor

tenha planejado as atividades a serem desenvolvidas, podendo modificá-las para atender algumas necessidades que surgirem, pois

O processo do discurso, compreendido de modo amplo como um processo de vida discursiva exterior e interior, é ininterrupto e não conhece nem início nem fim. O enunciado exterior atualizado é uma ilha que se ergue do oceano infinito do discurso interior; o tamanho e as formas dessa ilha são determinadas pela *situação* do enunciado e pelo seu *auditório*. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 221, grifos do autor).

No primeiro encontro, que compreende duas (2) aulas de 45 minutos, sugerimos que o professor explique sobre a organização dos encontros, que o objetivo de nossa proposta didático-pedagógica é trabalho com os recursos linguísticos e expressivos da língua(gem) a partir da escrita de um texto do gênero do discurso *carta argumentativa*.

É importante que fique claro para o aluno o gênero discursivo que será trabalhado, como ele articula situações reais da vida cotidiana, pois, segundo Acosta Pereira (2013, p. 498) “podemos compreender que os gêneros organizam nosso discurso e permitem a comunicação discursiva, refletindo as condições específicas e as finalidades de cada esfera social.”.

Nesse primeiro momento é importante que o professor faça um levantamento prévio sobre os conhecimentos do aluno acerca do gênero carta argumentativa. O professor, assumindo seu papel de mediador do processo de aprendizagem, pode fazer as seguintes perguntas para instigar a participação dos alunos: vocês sabem o que é uma carta argumentativa?; quem geralmente produz uma carta argumentativa?; que objetivos tem esse gênero do discurso?; em que esfera ele circula?

Essas perguntas iniciais servem para estimular a curiosidade do aluno para o gênero pretendido e assim, posteriormente, possa identificar essas informações na leitura sugerida pelo professor.

Nossa proposta de leitura se organiza a partir de dois textos que seguem. Para melhor visualização, o professor poderá projetá-los no datashow e após a leitura averiguar que conhecimentos o aluno já tem sobre o gênero carta argumentativa.

Imagem 01: Exemplar de texto do gênero do discurso *carta argumentativa*

São Paulo, 15 de junho de 2010.

Prezado diretor Rodrigo,

O senhor e eu podemos afirmar que, em nossa escola, o desperdício de papel é imenso. Para chegar a tal conclusão, só é preciso ver o chão das salas após a entrega de folhetos. São poucos os alunos que se interessam pela leitura, sendo que a maioria que não lê, e por isso não obtém informação.

Porém, acredito que esse quadro não seja irreversível. Poderíamos incentivar as visitas aos sites da escola, pois a nova tendência é estudar pela internet, os alunos se interessariam bem mais, e teriam melhor acesso às informações, sem risco de perdê-las, como ocorre no caso de levar um papel para casa.

Imagine como seria vantajosa a diminuição das despesas em papel, e usá-las para promover algo ainda mais útil, como cestas de lixo reciclável. A maior vantagem da reciclagem é a minimização da quantidade de resíduos que necessitam do tratamento final, como a incineração ou o aterramento, que são prejudiciais ao meio ambiente.

Espero que o senhor tenha percebido a importância de economizar papel, e ainda mais importante em uma instituição tão conhecida como a nossa.

Atenciosamente,

De alguém que deseja ser atendido.

Fonte: <http://oficinamente.blogspot.com/2010/09/exemplo-de-carta-argumentativa.html>

Imagem 02: Exemplar de texto do gênero do discurso carta argumentativa

Currais Novos/RN, 11 de setembro de 2008

Excelentíssimo Senhor Ministro da Educação,

Ao analisarmos os diversos problemas enfrentados pelos brasileiros, percebemos que a educação apresenta-se como um dos mais graves. Apesar da queda do analfabetismo na última década, ainda assumimos uma posição vergonhosa no "ranking" latino-americano.

Essa questão torna-se complexa, pois está relacionada a diversos problemas nacionais como a desigualdade na distribuição de renda, a exploração do trabalho infantil, dificuldades no acesso às escolas, exploração sexual de crianças e adolescentes, perfazendo um conjunto de tristes realidades, que separam cada vez mais, as famílias em situação de vulnerabilidade social do sistema regular de ensino.

As deficiências no processo de ensino-aprendizagem também merecem atenção, principalmente nos primeiros anos escolares. Metodologias de ensino inadequadas, carências de recursos humanos e materiais, péssimo sistema de transporte escolar, além de baixos salários, são elementos importantes que contribuem para a evasão escolar e para a má qualidade do serviço prestado.

Diante de tal situação, precisamos, ainda, percorrer um árduo caminho para que possamos ter um país que veja a educação com a seriedade merecida. Sendo assim, a valorização do magistério, a informatização das escolas, a capacitação profissional, além de um melhor planejamento dos recursos aparecem como estratégias importantes, para transformar o Sistema Educacional em um serviço eficiente e eficaz.

Atenciosamente,

Educalson Brasileiro

Fonte: <https://projetoacademico.com.br/carta-argumentativa/>

Após a leitura dos textos, é necessário que o professor explore os diferentes componentes que constituem a carta argumentativa. É importante que os alunos percebam questões quanto ao uso da língua(gem), já que por meio da leitura dos textos o aluno diferenciara a língua(gem) utilizada no gênero discursivo *carta argumentativa* se distancia da carta pessoal, que usualmente é usada no dia-a-dia.

As variedades não são erros, mas diferenças. Não existe erro linguístico. O que há são inadequações de linguagem, que consistem não no uso de uma variedade, em vez da outra, mas no uso de uma variedade em vez de outra numa situação em que as regras sociais não abonam aquela forma de fala. (GERALDI, 1984, p. 52).

Dessa forma, entendemos que é necessário que o professor esclareça as diferentes formas de uso da língua(gem) revelam o contexto social em que os enunciados são ditos. Ademais, todo gênero discursivo tem suas especificidades, entre elas o tipo de língua(gem) utilizada. Ao enunciar-se, o falante agencia certos recursos linguísticos que organizam seu enunciado dentro de uma esfera social marcada por um gênero discursivo específico. O estilo marca, também, a identidade do falante diante do seu enunciado, engendradora nas condições específicas de cada campo da atividade humana.

“[...] os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gêneros de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada grupo existem, e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.”. (BAKHTIN, 2017 [1952 – 1953], p. 266).

Ademais, é interessante que o professor chame atenção dos alunos para os elementos que constituem o gênero discursivo carta argumentativa, como data e local; saudação ao interlocutor; escrita em 1ª pessoa, argumentação; despedida e assinatura. Essas questões serão posteriormente retomadas, não havendo, então, necessidade que o professor se aprofunde nessas questões.

No segundo encontro, que corresponde a uma aula de quarenta e cinco minutos, propomos que o professor amplie os conhecimentos de noção do gênero pretendido. Por meio de pesquisa na internet os alunos, em dupla, farão uma busca pelo gênero carta argumentativa e escolherão um texto para posterior atividade em sala. Essa pesquisa revele ao aluno as funções do gênero em diversos contextos e que, dependendo da situação real de uso da comunicação elas tecem diferentes formas de dizer.

Ademais, espera-se que a pesquisa do aluno mostre ao aluno que há diferentes tipos de carta argumentativa, com objetivos distintos: fazer uma reclamação, posicionar-se contrário ou a favor de uma determinação e aquelas pertencentes à esfera literária.

Entendemos que esse momento é necessário para mostrar ao aluno que língua(gem) ganha diferentes contornos e formas distintas de dizer o que se quer dizer quando atravessada por diferentes contexto-históricos, pois para (VOLÓCHINOV, 2013 [1930], p. 145) “a comunicação verbal sempre esteve ligada, à situação real da vida, às ações reais dos homens: laborais, rituais, lúdicas e entre outras.”

Já **no terceiro encontro**, uma aula de 45 minutos, a partir da pesquisa dos alunos, propomos que as duplas compartilhem com o grupo os textos, informando os motivos que influenciaram na sua escolha. O professor pode intermediar oralmente a reflexão dos alunos por meio dos seguintes questionamentos: quem diz?; para quem diz?; o que diz?; quando diz?; onde diz?; o gênero está adequado à esfera que circula?; que argumentos o autor utiliza para persuadir seu interlocutor?; o grau de formalidade está adequado a situação de produção do texto?.

Essa atividade é necessária para que o aluno compreenda que a carta argumentativa pode abordar qualquer assunto com o objetivo de informar, alertar, denunciar ou promover a reflexão do leitor sobre algo, pois segundo Geraldi (1997 [1991], p. 98, grifos do autor) “[...] um texto é um produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém* [...]”. A leitura do gênero em voga proporcionará um momento de apropriação dos diversos sentidos possíveis que a atividade de prática de leitura produz.

A partir dessa atividade esperamos que o aluno perceba as marcas de autoria presentes nos textos lido, como o autor se posiciona quando denuncia, faz um alerta ou informa ou se há no texto traços de ironia persuasão, imparcialidade, defesa de um ponto de vista específico, assim como os diferentes sentidos que o dizer do autor pode produzir em seus interlocutores. Esse feixe de possibilidades que o autor dispõe ao elaborar seu enunciado está diretamente ligado à escolha do falante de uma forma linguística em detrimento de outra por sua eficácia representacional e discursiva.

Nessa perspectiva, nem sempre a escolha do falante será a mais correta do ponto de vista gramatical, pois ao enunciar-se o falante agencia recursos linguísticos que dão expressividade ao seu dizer, assim, para (BAKHTIN, 2013 [1942- 1945], p. 24) “[...] toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista de suas possibilidades de representação e de expressão, isto é esclarecida na perspectiva estilística.”.

Consideramos, também, que a partir do texto lido o aluno consiga fazer uma reflexão sobre os elementos enunciativos que o autor escolheu para escrever seu texto, pois para (MENDONÇA, 2006, p. 203) “ a aquisição da linguagem se dá a partir da produção de sentidos em textos situados em contextos de interação específicos e não da palavra isolada [...]”.

Segundo Geraldi (2015):

A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo e as pessoas e suas relações. (GERALDI, 2015, p. 115)

Após feitas as leituras e atividades propostas partimos para o trabalho individual de produção textual, pois a partir do texto produzido pelo aluno podemos averiguar sua compreensão sobre a estrutura e organização do gênero em voga.

Nesse contexto, espera-se que o aluno faça uma reflexão sobre a escolha linguística dos autores dos textos que leram, espera-se que outras questões linguísticas apareçam quando o aluno assumir a posição de autor do texto.

Dessa forma, nos encaminhamos para **quarto encontro**, que compreende duas (2) aulas de 45 minutos, onde iniciaremos a produção textual. A notícia “Menos escolas na rede estadual em Criciúma”, publicada na página online “4oito” e que pertence à esfera jornalística, será nosso ponto de partida para a escrita da carta argumentativa.

Imagem 03: Texto do gênero do discurso notícia como ponto de partida



Fonte: <https://www.4oito.com.br/noticia/menos-escolas-na-rede-estadual-em-criciuma>

Sugerimos que após a leitura o professor provoque os alunos com alguns questionamentos: vocês leram ou ouviram falar sobre esse assunto?; você tem colegas ou familiares nas escolas mencionadas na notícia lida?; se essa situação ocorresse em nossa escola, quais seriam as consequências?; qual a importância de manter essas escolas abertas?.

Ressaltamos nesse encontro a necessidade de se encontrar um propósito para a escrita do aluno, caso contrário a produção textual não passa de mera redação escolar, caracterizada por um exercício mecânico. Dessa forma, reenunciamos Geraldi (1997 [1991], p. 135) que elege “[...] a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e de chegada) de todo o processo de ensino aprendizagem.”

A partir dessa premissa, propomos aos alunos a escrita da carta argumentativa a partir do seguinte comando:

Alunos, nos encontros anteriores, lemos e pesquisamos vários textos do gênero do discurso *carta argumentativa* com intuito de nos familiarizarmos com esse gênero discursivo. Agora é hora de vocês escreverem uma carta argumentativa destinada ao prefeito da cidade de Criciúma - SC posicionando-se contrários ou favoráveis ao fechamento das escolas municipais e estaduais e pedindo apoio do prefeito junto à Secretaria da Educação de SC.

É importante que nessa primeira tentativa de produção da carta argumentativa o professor não interfira no processo de escrita do aluno, pois a partir dessa versão propomos a reflexão sobre a língua(gem).

Ao término da atividade de escrita, espera-se que o aluno, ao analisar o próprio texto, tenha um olhar crítico sobre sua escrita. O professor, como mediador, poderá levá-lo a observar: Quais os recursos léxicos usados na produção textual; quais recursos linguísticos foram empreendidos no processo de escrita; que argumentos foram usados para persuadir o interlocutor; se houve progressão temática?; se foram usados todos os elementos constitutivos do gênero; se houve adequação da linguagem.

Já com a primeira versão da escrita do aluno em mãos, seguimos, então, para nosso **quinto e sexto encontros**, que compreendem uma (2) aulas de 45 minutos cada.

Como um dos encaminhamentos sugerido em nossa proposta didático-pedagógica é levar o aluno a perceber que há diferentes formas de dizer o que queremos dizer, entendemos que a partir da prática de escrita o aluno esteja na posição de autor do seu discurso e agencie recursos linguísticos que legitimem seu dizer, pois

[...] nas práticas de leitura e produção de textos a AL promove a reflexão acerca dos sentidos possíveis, construções variadas ou até mesmo lacunas de natureza diversificada, podendo focar questões de ordem ortográfica, lexical, semântica, morfossintática, textual, discursiva. Esse encaminhamento didático visa à compreensão do funcionamento interno da língua e precisa caminhar de uma percepção intuitiva dos fatos a uma progressiva reflexão e consciente sistematização acompanhada da introdução do vocabulário gramatical básico de

modo a desenvolver uma atitude intencional de observar e descrever a organização da língua.”. (MENEGASSI e OHUSCHI, 2016, p. 102)

Portanto, é necessário que nessa etapa da proposta os alunos façam a leitura dos textos para os demais alunos a partir da primeira correção sugerida pelos colegas. Como a atividade de leitura demanda tempo, poderá se estender um pouco mais, se houver necessidade.

Entendemos que a importância da leitura dos textos dos alunos em grande grupo compreende que a produção textual não terá como único leitor, o professor. A partir da leitura do texto para a classe, o texto constroi-se com a possibilidade de atribuir ao professor e aos alunos de seu papel produtivo a partir da interação verbal. Esse encaminhamento torna possível “[...] considerar de outra forma os estudantes, de meros aprendizes, passam a agentes desse processo [...]”. (GERALDI, 2015, p 166)

Sugerimos que os textos sejam compartilhados entre os alunos para possibilitar a correção. Nessa etapa da proposta os próprios alunos cheguem os significados que o texto pode produzir no interlocutor, para, a partir disso, colocar em prática seus conhecimentos gramaticais, expressivos e discursivos no intuito de melhorar o texto do outro. Imaginamos que os alunos já terão capacidade de intervir na produção escrita de cada colega sugerindo ainda modificações mais coesas para os textos.

É importante que o professor leve o aluno a analisar o texto e buscar nele traços de delimitação do tema e autoria; recursos que garantem a expressividade do seu dizer; se o vocabulário utilizado está adequado ao gênero, quais foram os recursos linguísticos utilizados e se eles são adequados à situação de interação; se há argumentação e progressão temática. Consideramos que refletir sobre a língua(gem) possibilita que, junto com os alunos, o professor possa fazer as inferências necessárias para que o texto produzido pelos alunos seja mais expressivo e garanta a autonomia do aluno em agir sobre sua língua(gem).

Desse modo, apresentamos algumas sugestões de recursos linguísticos a serem trabalhadas em nossa proposta didático-pedagógica de acordo com o gênero discursivo escolhido. Ressaltamos que o professor poderá fazer as alterações que julgar necessárias, pois “[...] muitos são os pontos que poderiam ser objeto de exploração e da análise da língua que se faz em sala de aula [...]”. (ANTUNES, 2007, p. 137)

Quadro 01: Sugestão de recursos linguísticos a serem trabalhados

Coerência e coesão	Explorar a importância da conexão entre as palavras do texto na produção de sentido
Aposto	Explorar a necessidade do chamamento dirigido ao interlocutor.
Pronomes de tratamento	Permitir que o autor se dirija ao seu interlocutor de forma mais polida de acordo com o papel que ele desempenha na situação de comunicação.
Uso da 1ª pessoa	Reconhecer a necessidade de expressar-se de forma pessoal ao seu interlocutor.
Linguagem formal	Perceber que a carta argumentativa requer uso de linguagem formal, pois é direcionada a uma autoridade.
Elementos articuladores	Recorrer ao uso de articuladores para tomar posição; acrescentar argumentos; indicar certeza, probabilidade, causa, consequência ou restrição; organizar argumentos; preparar conclusão.
Argumentação	Relacionar fatos, teses ou opiniões para embasar um pensamento ou ideia.

Fonte: a autora

Sugerimos que o professor utilize os recursos linguísticos elencados acima e outros que julgar necessários com o intuito de mostrar ao aluno que a situação de interação pressupõe a escolha de determinados recursos expressivos da língua (gem) para concluir nosso projeto de dizer. Para promover esse momento de reflexão sobre a língua(gem), o professor mediador pode utilizar o próprio texto do aluno para exemplificar o uso ou ausência desses recursos no processo de escrita. processo de interação nessa proposta didático-pedagógica.

Nesse sentido, a partir das atividades propostas, reiteramos que a prática de análise linguística que norteia nosso trabalho não afasta a possibilidade de que a gramática possa estar aliada à reflexão sobre a língua(gem) “visto que não há usos linguísticos ou mesmo reflexão sobre a língua sem a gramática.” (MENEGASSI e OHUSCHI, 2016, p. 104). Portanto, aprender a língua(gem) por meio da perspectiva dialógica é um dos caminhos viáveis para reflexão e uso expressivo da língua(gem), pois a prática de análise linguística engloba aspectos gramaticais, textuais e discursivos, tomando a linguagem como atividade de interação entre sujeito sócio e culturalmente situados.

Ademais, ao visualizar as escolhas realizadas no seu projeto de dizer, os estudantes tomam consciência das regularidades do gênero carta argumentativa, além de ampliar suas competências comunicativas, pois, para Geraldini (1997 [1991], p. 135) “[...] no texto que a língua _ objeto de estudo _ se revela na sua totalidade.”.

Segundo Antunes (2016),

[...] analisar textos é procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes ; as funções pretendidas para cada uma delas , as relações que guardam entre si com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes das escolhas lexicais e dos recursos sintáticos. (ANTUNES, 2016, p. 49)

Ademais, utilizando o texto como unidade básica de ensino o professor pode propor atividades de leitura/escuta, escrita e reescrita de texto e prática de análise linguística, pois “[...] a exploração de um texto não se resume às atividades que sobre ele organizamos: a riqueza de qualquer texto para refletir sobre as propriedades da linguagem é inumerável.”. (GERALDI, 2015, p. 188)

Com base no exposto acima, nos encaminhamos para **o sétimo encontro**, duas (1) aulas de 45 minutos cada. Nessa etapa da proposta didático pedagógica o aluno terá a oportunidade de reescrita do texto. Espera-se que após a reflexão sobre os recursos linguísticos agenciados na produção textual o aluno já tenha condições de melhorar sua produção textual agenciando o que aprendeu sobre o gênero carta argumentativa aos diferentes recursos linguísticos em que a língua(gem) em contexto social se realiza.

A partir do momento que seu texto não tem como único interlocutor o professor, que normalmente lerá seu texto atribuindo-lhe uma nota, apenas, o aluno se sentirá parte do processo de interação nessa proposta didático-pedagógica.

O professor ainda poderá fazer uma nova correção, se julgar necessário, e ressaltar algum ponto ainda não compreendido pelo aluno. Sugerimos que os trabalhos realizados sejam publicados no jornal da escola ou nas páginas online da escola, como Facebook, blog ou Instagram para a apreciação de toda comunidade escola.

Nesse sentido, a partir das atividades propostas, reiteramos que a PAL que norteia nosso trabalho não afasta a possibilidade de que a gramática possa estar aliada à reflexão sobre a língua(gem) “[...] visto que não há usos linguísticos ou mesmo reflexão sobre a língua sem a gramática.” (MENEGASSI e OHUSCHI, 2016, p. 104)

Portanto, aprender a língua(gem) por meio da perspectiva dialógica é um dos caminhos viáveis para reflexão e uso expressivo da língua(gem), pois a prática de análise linguística engloba aspectos gramaticais, textuais e discursivos, tomando a linguagem como atividade de interação entre sujeitos sócio e culturalmente situados.

Considerações Finais

A proposta didático-pedagógica que apresentamos, além de estar imbricada pelos pressupostos metodológicos que balizaram nossa pesquisa, também objetivaram romper com o ensino tradicional balizado pela gramática descontextualizada.

Nossa intenção, ao trazer encaminhamentos para uma proposta didático-pedagógica que perpassa pelo trabalho com o texto, a partir do gênero do discurso *carta argumentativa* imbricado à prática de análise linguística, que faça sentido para o aluno e amplie seus conhecimentos linguísticos por meio de situações reais, permitindo a reflexão sobre a língua(gem).

A proposta didático-pedagógica de prática de análise linguística desenvolvida nesse trabalho oportuniza ao aluno a reflexão sobre os recursos linguísticos que o falante dispõe ao enunciar-se a partir do gênero discursivo pretendido por meio da leitura, escuta, produção textual e prática de análise linguística.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R. **O gênero carta de conselhos em revistas online**: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda. Tese (Doutorado em Linguística). UFSC, PGLg, Florianópolis-SC, 2012.

_____. A análise de textos-enunciados como *prática precedente* à elaboração didática. **Intersecções** – edição 14, n. 3, novembro 2014.

_____. A prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: matizes sócio-históricos. **Revista Letrônica**, v. 06, p. 494 - 520, 2013.

_____. Contribuições dos estudos sobre gêneros do discurso para a análise linguística em sala de aula: perspectivas dialógicas. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 5, p. 01-41, 2011.

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

_____; Avaliação da Produção Textual no Ensino Médio. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 163-180.

_____; **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

_____ ; **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola, 2009.

_____ ; **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo, Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017 [1952/53].

_____. **Questões de estilística no ensino da língua.** Tradução do Russo por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013 [1942/1945].

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

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical.** Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

_____ ; **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula.** Cascavel, ASSOESTE, 1984.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Portos de passagem.** São Paulo; Martins Fontes, 4ª edição, 1997.

_____. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

HALTÉ, J. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, p. 117-139, jul/dez, 2008 (1998).

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo; ATLAS S.A. 4ª Edição, 2001

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação de professor.** São Paulo: Parábola, 2006.

MENEGASSI, R. J; ORUSHI, M. C. G. **Dialogismo, interação em práticas de linguagens no ensino de línguas.** Editora UFPA/ Faculdade de Letras, 2016.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica.** Tradução do russo por Ekaterina Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP. Mercado de Letras, 1998.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios.** São Paulo: Pedro e João, 2013 [1930].

VOLÓSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem:** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do Russo por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

O GÊNERO JORNALÍSTICO ARTIGO DE OPINIÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DA ELABORAÇÃO DIDÁTICA DA PRÁTICA DE LEITURA¹

Mauricio de Souza Brillinger

Mestre em Letras PROFLETRAS (UFSC). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UFSC) Florianópolis – Santa Catarina - Brasil

RESUMO: O estudo objetiva analisar a elaboração didática da prática leitura do gênero do discurso artigo de opinião nos livros didáticos de Língua Portuguesa. O aporte teórico parte i) dos estudos do Círculo de Bakhtin acerca da interação discursiva; e ii) de Halté e Petitjean, sobre as práticas de elaboração didática e a transposição didática. O *corpus* da pesquisa é constituído de duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao Ensino Fundamental II, sendo estas, escolhas do PNLD 2017/2019. O processo de análise se dividiu em três etapas, considerando a análise: (i) do tratamento dado ao gênero em tela; (ii) da teoria presente no manual do professor para a unidade em que se faz presente; e (iii) da maneira que os exercícios, voltados ao gênero do discurso ou à prática de linguagem, contribuem para a apropriação do artigo de opinião. Evidenciamos que o livro didático trabalha o texto como enunciado, as dimensões social e verbal do gênero e o estudo do gênero do discurso. Entretanto, há muitas atividades que têm a leitura do texto como pretexto para atividades gramaticais e retomada de ideia presentes na superfície do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Elaboração didática. Gênero do discurso artigo de opinião. Livro didático de Língua Portuguesa.

ABSTRACT: The study aims to analyze the didactic elaboration of the practice of reading of the discourse genre opinion article in Portuguese language textbooks. The theoretical contribution is based on i) studies of the Bakhtin Circle about discursive interaction; and ii) by Halté and Petitjean, on didactic elaboration practices and didactic transposition. The research corpus consists of two collections of Portuguese language textbooks destined for Elementary Education II, these being choices of the PNLD 2017/2019. The analysis process was divided into three stages, considering the analysis: (i) the treatment given to the genre; (ii) the theory present in the teacher's manual for the unit in which the opinion article is present; and (iii) the way that the exercises, focused on the discourse genre or language practice, contribute to the appropriation of the opinion article. We show that the textbook works with the text as stated, the social and verbal dimensions of the genre and the study of the discourse genre. However, there are many activities that have the reading of the text as a pretext for grammatical activities and retaking the idea present on the surface of the text.

KEYWORDS: Didactic elaboration. Discourse genre opinion article. Portuguese Language Textbook.

¹ As ideias expostas nesse artigo baseiam-se em um recorte dos resultados da pesquisa de dissertação de mestrado intitulada *O gênero jornalístico artigo no livro didático: um estudo da elaboração didática* (BRILLINGER, 2019), orientada pela Prof^a. Dra. Rosângela Hammes Rodrigues no Programa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS, na UFSC, defendida em 2018.

1. Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), criado com o intuito de trazer à tona o caráter de formação do aluno, remete à importância de compreender a língua/linguagem para fins de participação social, pois é por meio da linguagem que o sujeito poderá “atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar diferentes condições de produção de discurso” (BRASIL, 1998, p. 33), construindo conhecimento acerca de assuntos diversos e contribuindo para a formação de sujeito social.

O documento também orienta que, nas aulas de Língua Portuguesa, fica estabelecido como unidade básica de ensino não mais o estudo sistemático de letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases, entre outros, descontextualizados, ou seja, fora do uso na linguagem, mas sim o texto (BRASIL, 1998, p. 23), pois é por meio desse que o discente realiza seu projeto de dizer.

E, com o foco do trabalho da disciplina sendo o texto, e esse ser composto por determinados elementos, dentre eles o tema, o estilo e a composição, a noção de gêneros do discurso aparece e é posta como parte integrante dos objetos a serem explorado nas aulas.

Entretanto, como o discente pode ter acesso a uma gama extensa de diferentes gêneros do discurso, mediadores das diferentes interações sociais? Um dos grandes facilitadores do estudo mediado pelos gêneros é o livro didático. Ele desempenha um papel importante nas aulas de Língua Portuguesa diariamente, sendo um dos recursos metodológicos de maior utilização.

Assim sendo, esta pesquisa originou-se a partir da seguinte questão da pesquisa: **Como se constitui o trabalho de elaboração didática da prática de leitura do gênero do discurso artigo de opinião no livro didático?** Essa questão de pesquisa se desdobrou em outras, a saber:

- (i) As propostas de leitura convergem com a teoria bakhtiniana no tocante *gênero do discurso*?
- (ii) As atividades presentes no livro contribuem para a apropriação das práticas de linguagem, de interação, mediadas pelo gênero em tela?

A partir da pergunta norteadora e das perguntas que se desdobram posteriormente, buscou-se como objetivo geral: **examinar e discutir a abordagem da elaboração didática da prática de leitura do gênero do discurso artigo de opinião nos livros didáticos, componentes de duas coleções distintas, direcionadas ao Ensino Fundamental II, para o ensino de Língua Portuguesa nesse ciclo.**

Como objetivos específicos da pesquisa, buscamos: observar o aporte teórico presente Manual do Professor e cotejá-lo com a unidade/capítulo que trata do gênero do discurso artigo

de opinião; analisar as atividades de leitura encaminhadas pelos livros didáticos em estudo e compreender de que maneira as atividades presentes acerca do gênero em estudo proposto contribuem para a apropriação das práticas de linguagem mediadas pelo gênero.

Metodologicamente, o estudo se configurou como uma **análise documental qualitativa** (LUDKE; ANDRÉ, 1986; FLICK, 2009), na qual o foco são coleções de livros didáticos. Os dados para a pesquisa foram formados de duas coleções completas de Português: *Tecendo Linguagens* e *Projeto Teláris – Português*. As duas coleções fizeram parte da escolha do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de Língua Portuguesa, do ano de 2016, para o uso nos três próximos anos (2017-2019) e foram as escolhidas pela escola da qual o pesquisador é professor de caráter efetivo na área de Língua Portuguesa.

A sequência do artigo de opinião encontra-se organizada em quatro seções diferentes. Na seção dois exploramos a teoria bakhtiniana, concepção de linguagem, discurso, enunciado, gêneros do discurso compõem essa parte. Na seção 3, discutimos sobre as concepções de transposição didática e elaboração didática. Na seção 4, apresentamos os resultados da análise do *corpus* escolhido, cotejando-o com a teoria que embasa todo o estudo e finalizamos o estudo com as considerações acerca desses resultados obtidos e analisados.

2. Princípios fundamentais do pensamento do Círculo de Bakhtin

A pesquisa está, primeiramente, baseada nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin: Bakhtin (2016 [1979]; 2006 [1979]), Volochínov (2017 [1929]; 2013 [1926]), e seus comentadores. Sob essa perspectiva, exploramos a concepção de língua como ato social e dialógico; de discurso; de enunciado, culminando na noção de gênero do discurso.

Acerca da concepção de **linguagem**, o Volochínov (2017 [1929]) apresenta dois pensamentos filosóficos vigentes à época, tais quais: subjetivismo individualista e objetivismo abstrato.

A primeira tendência entende a linguagem como ato discursivo individual e criativo, sendo a *psiquê* individual a fonte de toda a língua, ou seja, a linguagem nada mais é do que representação do pensamento, uma atividade consciente.

Para a segunda tendência, o Objetivismo Abstrato, o ponto central organizador dos fenômenos de linguagem deixa de ser a *psiquê* do sujeito e passa ser o sistema linguístico, o qual é compreendido como fechado, voltado a si mesmo e, também, como “sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua”. (VOLOCHÍNOV (2017 [1929])).

A partir desses dois pensamentos filosóficos da linguagem, o Círculo expõe um outro modo de pensar a linguagem, isto é, não fechado numa estrutura linguística fechada, acabada ou uma linguagem isolada concebida na mente do indivíduo/falante, mas sim como uso social da interação verbal, sendo, então, a interação social o ponto chave de toda a linguagem.

A realidade efetiva da linguagem não é um sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco, o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua. (VOLOCHÍNOV (2017 [1929], p. 218-219).

A partir do conceito de linguagem, outros conceitos são explanados pelo Círculo em suas obras, os quais são de grande importância para o entendimento da sua teoria. O conceito de discurso tem papel fundamental nesse entendimento.

Discurso é naturalmente “social em todos os campos da sua vida e em todos os seus elementos, da imagem sonora às camadas semânticas abstratas”. (BAKHTIN, 2015 [1975] p. 21). É composto por duas partes igualmente necessárias para a sua concretude: o verbal e o extraverbal. Caso ele não seja entendido por meio desse princípio, isto é, estratificado do meio social (extraverbal) ou entendido como criação individual, segundo Bakhtin (2015 [1975], p. 68), “ficaremos com um cadáver nu da palavra em nossas mãos, através do qual nada conseguiremos descobrir sobre a situação social nem sobre o destino vital de dada palavra.”

Para Bakhtin (2015 [1975]), todo discurso tem sua criação como resposta aos discursos já-ditos, forma-se e está ligado por meio de relações de interação com seu interlocutor e adaptado à sua réplica, isto é, os discursos pré-figurados. Ou seja, esse discurso só pode se constituir a partir dos discursos já-ditos e prevendo a resposta desse interlocutor.

Todo discurso está voltado para uma *resposta* e não pode evitar a *influência profunda do discurso responsivo antecipável*. O discurso falado vivo está voltado de modo imediato e grosseiro para a futura palavra-resposta: provoca a resposta, antecipa-a e constrói-se voltado para ela. Formando-se num clima do já dito, o discurso é ao mesmo tempo determinado pelo ainda não dito, mas que pode ser forçado e antecipado pelo discurso responsivo. Assim acontece em qualquer diálogo vivo. (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 52-53, grifos do autor).

No interior das esferas da atividade humana, circulam os discursos em sua forma materializada – os enunciados –, os quais são “concretos e singulares, pertencentes aos sujeitos discursivos” (RODRIGUES, 2001, p.19).

A forma materializada do discurso, o **enunciado**, é outro conceito explanado na teoria do Círculo. Esse não se centra em si mesmo, ele se constitui nas e das situações de interação e é atravessado por valorações da vida real, por isso, sempre se enuncia um conteúdo.

Volochínov (2013 [1926]) reitera que o enunciado não é reflexo da situação de interação, pois se fosse assim, teria mais um olhar representacionista. O enunciado se integra à situação de interação e com esta se torna uma “unidade indissolúvel” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1926], p. 77). Entre enunciado e situação de interação, há uma integração, uma união, tornando-os uma unidade que não se separa, e assim, abarcando ao enunciado uma carga ideológica.

Bakhtin (2003 [1979]) compreende o enunciado como elo da cadeia discursiva, afirmando que nenhum enunciado é adâmico, concebido isoladamente, ele não pode ser nem o primeiro, nem o último. Todo enunciado está engendrado a outros enunciados, seja confirmando-os, rejeitando-os, usando-os como base, entre outros. Eis a presença do dialogismo da/na linguagem.

Mesmo o enunciado sendo único e individual, segundo Bakhtin (2016 [1979], p. 12, grifo do autor) “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. Isto é, historicamente, cada esfera social de utilização da língua cria formas discursivas relativamente estáveis, com traços regulares por meio das relações dialógicas estabelecidas nas interações verbais.

Sobre a definição dos **gêneros do discurso** apresentadas por Bakhtin, Acosta-Pereira (2008, p. 30) salienta que

[...] podemos afirmar que compreendemos a linguagem por meio de sua dimensão social e dialógica. É a partir da relação bidirecional entre linguagem e sociedade que se materializam as diversas situações sociais de interação. Os diversos usos da linguagem realizados na sociedade nas diferentes interações sociais entre indivíduos num determinado contexto sócio-histórico e cultural se realizam por meio de enunciados que se tipificam historicamente, os quais são denominamos gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso, nessa concepção, poderiam ser tidos como *balizas* relativamente estáveis para a concretude da produção total discursiva do sujeito falante, isto é, do seu enunciado. Para o ouvinte, o gênero atuaria como um horizonte de expectativa (RODRIGUES, 2001), o qual deixa claro sua extensão, sua composição e também sua valoração contida no enunciado.

Fica claro que os gêneros do discurso são os organizadores de todo o discurso, permitindo que haja comunicação discursiva, pois, como afirma Bakhtin (2016 [1979], p. 39),

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos certo volume [...] uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que, em seguida, apenas se diferencia no processo de fala.

Sendo assim, numa perspectiva bakhtiniana, pode-se entender os gêneros do discurso como tipos temáticos, estilísticos e composicionais do enunciado, o qual se constroem em situações sociais de interação típicas relativamente estáveis. Os gêneros estarão sempre vinculados a um determinado esfera de atividade humana, refletindo e refratando suas condições específicas e suas finalidades. Compreender os gêneros do discurso nessa perspectiva é compreender a realidade social.

3. Transposição e Elaboração Didática

O conceito **transposição didática** (TD) surge no campo escolar por volta da década de 1980. A TD significa, de modo geral, segundo Chevallard (1985 *apud* PERRELLI, 1996), o esforço de realizar uma transformação de um objeto de conhecimento produzido e pesquisado pelo campo científico e o transportar para o ambiente escolar, tornando-o assim objeto escolar. Halté (2008, p. 117) aponta, utilizando das palavras de Chevallard, a TD é a “transposição de saberes científicos – ditos de referência – em saberes escolares”.

Todo trabalho construído acerca da TD é reconhecidamente valorizado, mas também há críticas, tendo em vista que a mesma pode apresentar uma percepção de redução dos conhecimentos escolares.

Se tratando do ensino de língua, segundo Viana (2004, p. 53), a ideia de TD de Chevallard, ainda não é cabível, visto que sua noção “parece reforçar uma transposição direta dos conteúdos de referência”. A autora ainda ressalta que a “noção do ato de transposição precisa ser ampliada, pois o objetivo da disciplina é menos desenvolver a aprendizagem dos saberes de referência e mais desenvolver as competências de linguagem”.

A partir de críticas e refutações à TD, Halté (2008) concebe uma nova concepção da prática didático-pedagógica, a **Elaboração Didática**. Viana (2004) expõe a visão do Halté acerca da ED em relação às aulas de língua materna,

[...] no caso do ensino de línguas, há menos transposição didática e muito mais reelaboração de conhecimentos, que convoca pluralidade de saberes de referência e que é preciso selecionar, interagir e operacionalizar. Por isso, ele nomeia esse processo como Elaboração Didática dos Conhecimentos. A

elaboração didática (ED), para o autor, situa-se num projeto didático que privilegia o sistema didático inteiro como protagonista da operacionalização do conhecimento. (VIANA, 2004, p. 53).

Para Halté (2008), na prática de ensino de língua materna traz em si conhecimentos de diversos tipos, pois há uma sincretização entre o conhecimento científico, as práticas sociais de referência, a especialidade e o conhecimento geral. Sem uma sincretização efetiva na sala de aula, o conhecimento que se busca alcançar não teria sentido e não poderia ser apropriado pelos discentes. Para o autor, a aula é tida como um acontecimento único, assim como expõe Geraldi (2013), e não reproduzível.

Segundo o conceito da ED, o conhecimento apropriado pelo aluno não se caracteriza por um viés metodológico aplicacionista, mas sim implicacionista, o que Halté chama de *savoir faire* – saber fazer.

Voltando-se para a noção de gêneros do discurso nas aulas de língua materna, tem-se a necessidade de não produzir um ensino puramente conceitual, por meio do qual o aluno saiba reconhecer e caracterizar um dado gênero discursivo, mas sim um ensino procedimental, o qual venha produzir o *saber fazer*. Desse modo, na prática de leitura, de acordo com a ED, o professor tem o papel de ofertar diversos textos de diversas fontes, atendendo à produção de conhecimento em voga na sala de aula, a fim de que o aluno busque, posteriormente, nos textos, o que ele necessita e tem interesse. O papel da leitura, nessa perspectiva, seria o de mediar o mundo interno – esfera escolar – e o mundo externo – a sociedade.

Nota-se então que o trabalho com a ED na esfera educacional torna-se mais produtivo do que apenas transpor um conhecimento científico. A ED traz não apenas a ideia de sistematização escolar de um conhecimento científico, mas faz a proposta de uma produção de conhecimento que seja relevante aos sujeitos, levando em consideração a situação de interação, na qual estão inseridos; a vivência externa dos discentes, entre outros fatores. Todos esses fatores engajados, a fim promover a construção de um novo conhecimento.

4. A elaboração da prática de leitura mediada pelo gênero do discurso artigo de opinião

Essa seção apresenta os resultados da análise da elaboração didática da prática de leitura mediada pelo gênero do discurso artigo de opinião nos livros didáticos de Língua Portuguesa previamente selecionados. O trajeto que se fez para realizar a análise foi, primeiramente, o cotejo da teoria presente no Manual do Professor com os capítulos/unidades dos livros didáticos que tratam do gênero do discurso artigo de opinião. Posteriormente ao cotejo, analisamos as

atividades de leitura encaminhadas pelos livros didáticos em estudo a fim de compreender de que maneira as atividades presentes contribuem para o desenvolvimento das práticas de linguagem.

Na apresentação do Manual do Professor da coleção *Tecendo Linguagens*, há a breve menção das teorias utilizadas para dar ancoragem ao trabalho desenvolvido pelos autores. Os autores se baseiam principalmente nos pensamentos de Freire, Vigotski, Bakhtin e Gardner. Bakhtin e seus pensamentos também são explorados no Manual. A concepção de língua(gem) adotada na coleção parte do que o autor postula, isto é, língua como interação verbal, determinada e construída no contexto social, sendo ela um fato social.

Como concepção de gêneros do discurso, Oliveira et al [manual do professor] (2015) utilizam o postulado bakhtiniano, a qual afirma que cada esfera de atividade humana produz tipos relativamente estáveis de enunciado, sendo eles chamados de gêneros.

Acerca da prática de leitura, Oliveira, T. et al [manual do professor] (2015, p. 271) sustentam que o trabalho é um dos passos importantes para o estudo dos gêneros, as atividades de leitura farão o papel de estímulo de prazer e fruição do ato de ler, fazendo com que o sujeito aluno desenvolva a capacidade de reconhecer a intencionalidade do texto, sua proposta, capacitando-o a ter uma compreensão e interpretação autônomas dos textos a serem lidos.

Diferentemente da coleção de livros apresentada anteriormente – *Tecendo Linguagens*, a coleção de Borgatto et al [manual do professor] (2015) não abrange de forma clara inicialmente em seu Manual as teorias e autores que dão suporte fundante à formação dos livros. O que aparece nas páginas do manual são pequenas citações de autores utilizados para referenciar o trabalho proposto.

A concepção de língua adotada por Borgatto et al [manual do professor] (2015) é a língua como meio pelo qual se estabelece interação social diariamente. As autoras reiteram que o domínio efetivo da língua abarca uma maior autonomia e ética.

Acerca da temática dos gêneros do discurso, percebeu-se que as autoras trazem ideias relevantes e importantes para o trabalho, visto que, para eles, é o cerne do desenvolvimento das atividades da coleção de livros didáticos proposta. Entretanto, como nos conceitos anteriores, as autoras não se atêm em explicar de forma concisa o que é, para que serve, voltando apenas para o como trabalhar.

A prática voltada ao trabalho da leitura é apresentada posteriormente aos gêneros do discurso. As autoras da coleção mencionam a ideia de competência leitora, sendo ela um

instrumento de suma importância para a apropriação de conhecimentos do mundo e também de si próprio.

Borgatto et al [manual do professor] (2015) relatam ao seu leitor que, em sua coleção, o trabalho desenvolvido no âmbito da leitura se realiza por três níveis de abordagem do texto, também chamado de níveis de proficiência que a leitura deve atingir. Eles são: compreensão, interpretação propriamente dita e extrapolação e crítica.

Notamos um trabalho gradativo da prática de leitura na proposta apresentada pelas autoras no manual do professor, indo de atividades mais simples às mais complexas. Partindo de elementos da estrutura superficial do texto, passando por momentos de compreensão mais profunda de elementos do texto juntamente ao projeto de dizer, chegando a um posicionamento crítico, uma resposta, do sujeito-leitor.

Por meio da observação dos pressupostos teóricos presentes nos manuais das duas coleções que compõem o *corpus* da pesquisa e das unidades em que o gênero artigo de opinião se faz presente, bem como as atividades propostas, e todo o aparato teórico que ancora o trabalho investigativo, pensamos em alguns parâmetros de análise das atividades de prática de leitura, tais quais,

- i) Leitura do texto como enunciado – prática que coloca o aluno numa posição de interlocutor do enunciado, sendo a reação-resposta ativa ao projeto de dizer do texto lido o elemento essencial da prática;
- ii) Leitura que abranja as duas dimensões constituintes do gênero do discurso – a dimensão social, ou seja, sua circulação social, sua finalidade ideológico-discursiva, entre outros aspectos e a dimensão verbal, os seus componentes linguísticos que o tornam uma produção textual;
- iii) Leitura de texto como pretexto para o trabalho de outro assunto, tal como um componente da gramática, seja ele morfológico, fonético ou sintático.
- iv) A leitura apenas como uma mera decodificação/retomada de ideias trazidas no corpo do texto.

4.1. Coleção Tecendo Linguagens

No livro didático *Tecendo Linguagens* foram propostas cinquenta e cinco questões voltadas à prática de leitura. Seguindo os pressupostos de análise da elaboração didática da prática de leitura anteriormente apresentados, as cinquenta e cinco questões acerca da leitura puderam ser analisadas. Dentre a totalidade das atividades na coleção no tocante ao gênero artigo de opinião, nove se caracterizam como atividades voltadas à leitura do texto-enunciado, vinte cinco como leitura das duas dimensões constituintes do gênero em tela, sete como leitura

com um viés de pretexto para o trabalho de outro assunto (gramatical) e, por fim, quatorze questões de decodificação/retomada de ideias expostas no corpo do texto.

Como primeiro item dos pressupostos metodológicos listados anteriormente, buscamos e analisamos questões que se voltassem ao trabalho com a leitura de texto como enunciado, a qual coloca o aluno como sujeito interlocutor da interação comunicativa e espera-se uma reação resposta ativa nesse processo.

Como exemplo desse processo de leitura, segue abaixo a figura 5, a qual mostra um dos exercícios propostos:

Figura 1 - Exercício – Leitura de texto como enunciado

2. Por que tanto adultos quanto menores abandonados são vítimas da sociedade?

Fonte: OLIVEIRA et al (2015).

A partir da leitura do texto “Paz Social”, de autoria de Gilberto Dimenstein, o qual discute acerca da violência no cenário brasileiro. Para responder a essa pergunta, percebeu-se que o aluno deve-se posicionar como um sujeito socialmente engajado, que entende a realidade de seu país, para assim poder ter uma reação-resposta ativa adequada à proposta da pergunta.

Nessa instância, correlaciona-se a atividade com a noção do sujeito social, que se constitui por meio da relação social com outro, o excedente de visão, que não tem o alibi da existência, isto é, é um sujeito responsivo. (BAKHTIN. 2003 [1979]).

Como segundo pressuposto metodológico, analisamos a leitura abrangente das dimensões constituintes do gênero do discurso – o social e o verbal. De antemão, a análise mostra que as perguntas voltadas ao cunho linguístico são mais frequentes do que as voltadas para o âmbito social do gênero. Perguntas relacionadas a fatores linguísticos (dimensão verbal) na construção do sentido do texto obtiveram um maior aparecimento em relação ao âmbito social.

O exemplo abaixo demonstra uma dessas questões:

Figura 2 - Exercício - Leitura das duas dimensões do gênero do discurso

5. Leia o seguinte trecho:

Não sejamos ridículos, caro leitor. Se nossa polícia fosse bem paga, treinada e aparelhada de modo a mandar para atrás das grades todos os bandidos que nos infestam nas ruas, estaríamos em boas condições. Os recursos para mantê-los viriam do aumento dos impostos? Dos cortes nos orçamentos da educação e da saúde?

• Que adjetivo é utilizado pelo autor para se referir aos leitores que, eventualmente, não concordem com ele? Qual é, provavelmente, a intenção do autor ao fazer uso desse adjetivo?

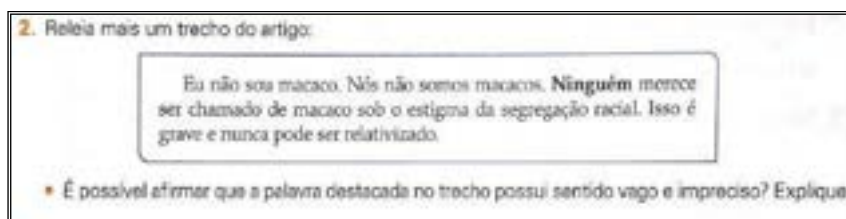
Fonte: OLIVEIRA et al (2015).

Percebemos na pergunta acima um olhar mais voltado a um recurso da língua, o adjetivo. Entretanto, a pergunta não se destina à caracterização gramatical da classe de palavras através de um viés tradicional. O trabalho aqui é centrado na utilização desse recurso linguístico dentro da construção textual do artigo de opinião pelo seu autor. Isso se torna claro por meio da segunda parte da questão, o foco se dá na intenção do autor ao utilizar esse adjetivo para caracterizar o seu leitor. A metalinguagem não é o objetivo da pergunta, mas o meio para se abordar o funcionamento da linguagem no texto.

O terceiro pressuposto metodológico foi a leitura como pretexto para o trabalho de outro assunto, a tomar como exemplo, conteúdos de cunho gramatical – fonético, morfológico, sintático, etc.

As perguntas encontradas eram abertamente voltadas, por um viés tradicional, ora para a classificação de uma palavra ou expressão, ora pedindo o significado presente no dicionário de uma palavra retirada do texto.

Figura 4 - Exercício - Leitura de texto como pretexto



Fonte: OLIVEIRA et al (2015).

Como assunto seguinte na sequência do capítulo do LD destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental II é o pronome indefinido – conteúdo gramatical –, os autores se utilizaram do texto lido anteriormente para realizar uma ponte entre os dois pontos, o texto e o conteúdo gramatical. Realizado o recorte de um trecho do texto a fim de servir como base de análise da pergunta, o seu conteúdo se voltou apenas ao significado da palavra “ninguém”, a qual na gramática se constitui como um pronome indefinido.

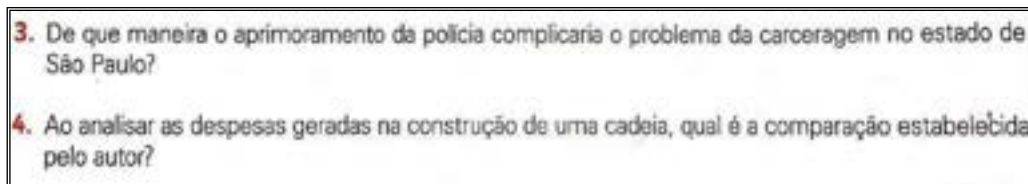
Aqui, a noção bakhtiniana de língua(gem) explorada anteriormente no referencial teórico desta pesquisa e também no manual do professor da coleção é apagada. A linguagem como “um acontecimento social da interação discursiva” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 218-219) não fica clara nesse exercício, visto que o objetivo principal é o significado gramatical da palavra.

Como último aspecto a ser analisado, tem-se a leitura como decodificação/retomada de ideias trazidas no corpo do texto. Encontramos quatorze exercícios desse cunho, mostrando ser

uma prática muito recorrente nos exercícios de leitura. Os comandos das atividades dadas aos alunos, na grande maioria, se caracterizam apenas pela busca por informações nas linhas dos textos lidos.

Os exercícios no livro do 9º ano demonstram essa prática de ensino de leitura.

Figura 5 - Exercícios - Leitura como retomada de ideia



Fonte: OLIVEIRA et al (2015).

Nos dois exemplos apresentados acima, o discente apenas deve se debruçar novamente no texto a fim de encontrar as informações pedidas na sua superfície. Vale salientar, para reiterar a posição de análise da retomada de ideia, que no livro didático destinado ao uso do professor, a sugestão dada pelos autores ao docente está em forma de citação do texto, isto é, a resposta esperada para essa atividade são trechos apenas copiados.

Ao observarmos a coleção de LD *Tecendo Linguagens*, evidenciamos que a maior parte das atividades são destinadas ao estudo do gênero, sendo algo positivo para o desenvolvimento do trabalho. Entretanto ressaltamos que a maioria das propostas dentro desse grupo se destina aos aspectos composicionais do gênero: argumentos, parágrafos, linguagem utilizada, entre outros aspectos. Dentre alguns pontos dos aspectos sociais do gênero – interlocutores da interação social, suporte –, apenas as perguntas destacadas anteriormente foram encontradas.

Entendemos que, numa perspectiva bakhtiniana, a qual foi adotada pelos autores da coleção, os gêneros do discurso são formados por duas partes: a dimensão social e a dimensão verbal (RODRIGUES, 2001). Ao ter essa compreensão acerca da constituição dos gêneros, foi esperado que as duas dimensões fossem exploradas de maneira igual. Entretanto, ficou evidente pela quantidade de atividades e a descrição delas que o âmbito verbal é o maior foco da coleção.

Sabendo da importância de, no ambiente de sala de aula, explorar as competências do aluno a fim de aperfeiçoar suas práticas de linguagem nas mais diversas situações de interação social, no caso aqui explorado, na situação de interação mediada pelo gênero artigo de opinião, percebemos a falta de um enfoque maior nas questões voltadas à prática de leitura como leitura de texto-enunciado, sendo apenas a terceira mais explorada nas atividades da coleção.

Também, deve-se ter um olhar mais atencioso à quantidade de questões de mera retomada de ideia e/ou decodificação. Vale ressaltar que nas páginas do seu Manual, os autores

mencionam que a o ensino da leitura, na obra, vai além de decodificar palavras de um texto, pois objetiva buscar estratégias de construção de significado do texto, entretanto, a quantidade de exercícios de cunho de retomada e/ou decodificação não converge com sustentado pelo manual do professor.

Se assim o enfoque da prática mudar, como falado, entrará em conformidade com o que os PCN afirmam ser a prática de leitura.

[...] é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem. 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 os quais não é possível proficiência (BRASIL, 1998, p. 69).

4.2 Coleção Projeto Teláris - Português

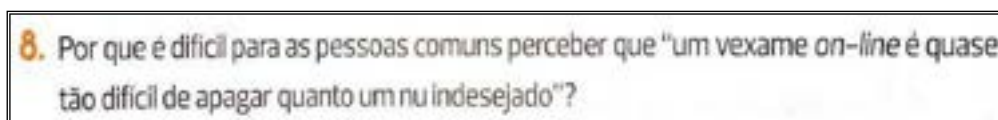
Na coleção de livro didático *Projeto Teláris – Português*, foram propostas sessenta e nove questões voltadas à prática de leitura. As atividades estão divididas em todos os quatro livros da coleção, visto que em todos eles há um capítulo destinado ao trabalho com o gênero do discurso artigo de opinião.

Tendo os pressupostos de análise da elaboração didática explanados anteriormente, as sessenta e nove questões foram divididas em quatro grupos: quatorze questões se encaixam como leitura de texto-enunciado, vinte cinco questões como leitura das duas dimensões constituintes do gênero em tela, quatorze questões se configuram como leitura por pretexto para o trabalho de outro assunto e, por fim, dezesseis questões são voltadas a leitura como retomada e/ou decodificação de ideia.

Em uma análise inicial, ficou claro um avanço, se comparado à coleção de livros anteriormente explorada, nas questões voltadas ao texto-enunciado, como também nas questões que exploram as dimensões do gênero, se constituindo uma qualidade da coleção. Entretanto, ao mesmo tempo, foram encontradas muitas questões que se voltam meramente ao trabalho de outro assunto.

Como exemplo de exercícios que explanam o texto como enunciado vivo e concreto, apresentamos a atividade abaixo.

Figura 6 - Exercício – Leitura de texto como enunciado



Fonte: BORGATTO et al (2015).

A atividade acima refere-se ao texto “Celebidades descelebradas”. Luiz Radfahrer, autor do artigo de opinião, disserta acerca da questão das mídias sociais, da privacidade e exposição *online* nos dias de hoje. O exercício proposto aos alunos os coloca na posição de um sujeito interlocutor da interação, visto que, para responder à pergunta, eles devem inferir sobre as causas e consequências de um ato nas mídias sociais virtuais. Percebe-se que, nessa proposta, o aluno não reproduz apenas um trecho do texto, mas se posiciona como um interlocutor que aciona seu conhecimento de mundo, afim de buscar informações sobre o tema do texto, infere sobre o tema e se posiciona através do seu enunciado original.

Seguindo a ordem dos pressupostos metodológicos, o segundo ponto analisado na coleção de livros *Projeto Teláris – Português* foi o ensino da leitura que englobava as duas dimensões constituintes do gênero do discurso artigo de opinião. O exemplo a seguir demonstra isso.

Figura 7 - Exercício - Leitura das duas dimensões do gênero do discurso



Fonte: BORGATTO et al (2015).

Interessante da questão acima é que, de fato, ela situa o aluno em questão do suporte, seja no seu enunciado, mas também nos elementos da imagem trazida. Nela, há o nome de um jornal “Folha de São Paulo”, com um segmento específico junto, “folhinha”, uma data, o título da coluna, como também a autora do texto. O aluno por meio desses elementos já consegue inferir sobre o suporte e também sobre a dimensão social do gênero do texto, o que inclui sua esfera social.

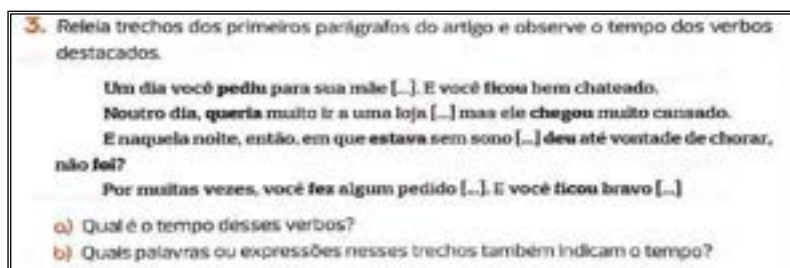
A questão em si trabalha com a ideia da relação de sentido que a expressão do título da coluna do jornal “quebra-cabeças” desempenha diante do tema abordado. A resposta se dará tendo em vista também o texto lido. Entretanto, vale ressaltar que a pergunta não dá margens

do aluno discursar livremente, pois a resposta é por meio de múltipla escolha: entre a, b e c, limitando assim as possíveis ideias acerca do tema.

Importante destacar ainda que poucas questões se preocupam em explorar os outros fatores que constituem um gênero do discurso (BAKTHIN, 2016 [1979]), tais quais, o conteúdo temático, isto é, aquilo que é possível ser dito dentro daquele gênero e o estilo, os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua.

No que se refere à leitura como pretexto para o trabalho de outro conteúdo, encontramos um número relevante de questões na coleção *Projeto Teláris – Português*.

Figura 10 - Exercício - Leitura de texto como pretexto



3. Releia trechos dos primeiros parágrafos do artigo e observe o tempo dos verbos destacados.

Um dia você **pediu** para sua mãe [...]. E você ficou bem chateado.

Noutro dia, **queria** muito ir a uma loja [...] mas ele **chegou** muito cansado.

E naquela noite, então, em que **estava** sem sono [...] **deu** até vontade de chorar, não foi?

Por muitas vezes, você **fez** algum pedido [...]. E você ficou bravo [...]

a) Qual é o tempo desses verbos?

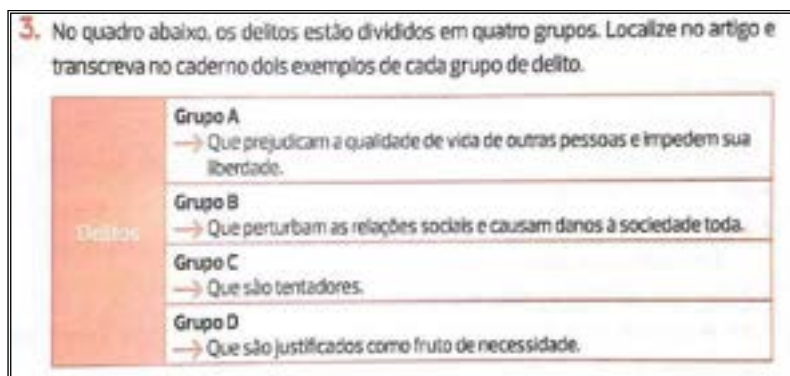
b) Quais palavras ou expressões nesses trechos também indicam o tempo?

Fonte: BORGATTO et al (2015).

Evidenciamos que o primeiro parágrafo do artigo de opinião lido anteriormente foi desmembrado em quatro períodos, nos quais os verbos foram grifados para poderem servir de base para as perguntas. O que se alcança com essa atividade é apenas o conhecimento metalinguístico do aluno acerca do tempo verbal.

A leitura como decodificação/retomada de ideias trazidas na superfície textual teve uma significativa presença nas atividades da coleção em análise. Ora eram exercícios que tinham o comando de ir ao texto retirar uma frase, expressão ou palavra, ora uma questão de cunho de múltipla escolha sobre algum assunto do texto.

Figura 11 - Exercícios - Leitura como retomada de ideia



3. No quadro abaixo, os delitos estão divididos em quatro grupos. Localize no artigo e transcreva no caderno dois exemplos de cada grupo de delito.

Delitos	Grupo A	→ Que prejudicam a qualidade de vida de outras pessoas e impedem sua liberdade.
	Grupo B	→ Que perturbam as relações sociais e causam danos à sociedade toda.
	Grupo C	→ Que são tentadores.
	Grupo D	→ Que são justificados como fruto de necessidade.

Fonte: BORGATTO et al (2015).

Para a resolução do exercício da figura 11, percebemos que o aluno apenas deve voltar ao texto, o qual trabalha a noção de pequenos delitos cometidos, e retirar frases que sejam exemplos de transgressões cometidas pelas pessoas.

Em uma visão concluinte à análise da prática de leitura na coleção *Projeto Teláris – Português*, retomando juntamente os postulados do Manual do Professor, fica claro que as atividades nesse âmbito são bem divididas, com um enfoque maior ainda em questões de retomada de uma ideia ou a decodificação de algum termo. As autoras mencionam três estágios de leitura – compreensão, interpretação propriamente dita e extrapolação e crítica –, entretanto, a partir da análise, do gráfico e das descrições das atividades, notamos que as atividades permeiam mais o campo da compreensão, isto é, do estágio inicial da leitura.

A prática de leitura de modo geral nas duas coleções de livros mostrou-se satisfatória perante os parâmetros de análise, como também aos pressupostos da prática nos manuais do professor. Mesmo que a presença de exercícios de decodificação e leitura como pretexto seja efetiva, os livros utilizam de uma grande quantidade de atividades que abordam o texto como enunciado vivo e concreto, evidenciando que a prática consegue alcançar bons objetivos quanto à apropriação do gênero do discurso artigo de opinião, ou seja, na apropriação do gênero para a leitura de artigos de opinião.

5. Considerações finais

Esse estudo procurou responder a seguinte questão: Como se constitui o trabalho de elaboração didática da prática de leitura do gênero do discurso artigo de opinião no livro didático? Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa foi examinar e discutir a abordagem da elaboração didática das práticas de linguagem do gênero do discurso artigo de opinião nos livros didáticos e os específicos

No tocante à elaboração didática da prática de leitura, ao fim da análise, percebemos que, nas duas coleções de livros didáticos, a prática tem tido uma abordagem significativa. Partindo dos pressupostos metodológicos elencados para a pesquisa, observamos um tratamento relativamente signficante da leitura do texto-enunciado, bem como do tratamento dado à leitura focando as dimensões constitutivas do gênero em estudo – social e verbal. O maior foco da leitura está situado nas atividades que refletem acerca da forma composicional do artigo de opinião, mais especificamente, na composição do corpo do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão, juntamente com a noção de argumento. Entretanto, fica evidente também na análise da prática de leitura que, ao mesmo tempo que se encontra uma abordagem em que o

sujeito se coloca como interlocutor do texto e autor, pensa e se posiciona axiologicamente frente ao que leu, como também reflete sobre o gênero do discurso em foco, há uma quantidade considerável de atividades voltadas à retomada de ideias expostas nas linhas do texto e também atividades que se utilizam do texto para trabalhar outro tema, geralmente algum conteúdo de cunho gramatical. De forma clara, as duas últimas abordagens supracitadas da leitura não auxiliam no processo das práticas de linguagem mediadas pelo gênero artigo de opinião, visto que não o trabalham como texto.

A análise mostrou que a elaboração da prática de leitura foi satisfatória. Algo notório nas atividades era o papel do autor/texto/interlocutor, em muitos momentos de reflexão ou o aluno era levado a se colocar como interlocutor do texto apresentado pelo livro, se posicionando axiologicamente perante ele.

Vale ressaltar aqui que os livros didáticos, em seu percurso histórico, têm mudado consideravelmente quanto à abordagem da Língua Portuguesa. De um enfoque totalmente gramatical tradicional, com pouca tradição no ensino da produção textual, chega-se ao estudo do texto – suas práticas de linguagem e os gêneros do discurso.

O objetivo da pesquisa não foi o de realizar soluções acerca dos problemas encontrados nas duas coleções, mas sim o de analisar e refletir como o trabalho voltado à apropriação dos gêneros do discurso encontra-se nos livros didáticos.

Em um segundo momento, ressaltamos que a pesquisa trabalhou com a concepção de livro didático como um instrumento de ensino muito presente nas aulas de Língua Portuguesa na esfera escolar. Cabe ao professor fazer uso dos livros, analisando as propostas acerca da temática abordada em suas aulas, reconhecendo os êxitos e as lacunas presentes nas coleções e utilizando-o como uma ferramenta de ensino e não como o ponto central. O professor deve assumir o papel que lhe é confiado, o de mediador do ensino.

Referências

ACOSTA-PEREIRA, R. **O Gênero Jornalístico *Notícia* – Dialogismo E Valoração**, Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2008.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

_____. **Teoria do Romance I: A estilística/ Mikhail Bakhtin**; tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. – São Paulo: Editora 34, 2015 [1975]. (1ª Edição)

_____. **Os gêneros do discurso.** Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. – São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. **Projeto Teláris:** Português.1. ed. São Paulo: Ática, 2015.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin/** José Luiz Fiorin. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** 3.ed. São Paulo: Ática, 2004 [1984]. (Coleção na sala de aula).

HALTÉ, J. **O espaço didático e a transposição.** In: Fórum Lingüístico. Tradução de: Ana Paula Guedes (Universidade Estadual de Maringá - UEM) e Zélia Anita Viviani (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC). Vol.5, nº2. Florianópolis, jul/dez., 2008. p.117-139.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Coleção temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, T. A. et al. **Tecendo Linguagens:** Língua Portuguesa. 4. ed. São Paulo: IBEP, 2015.

PERRELLI, M. A. S. **A transposição didática no campo da indústria cultural:** um estudo dos condicionantes dos conteúdos dos livros didáticos de ciências. 1996. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RODRIGUES, R. H. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo.** Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

VIANA, M. R. **A elaboração didática nos documentos oficiais de ensino e na sala de aula da rede municipal de Jaguaruna:** um estudo de caso. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-graduação em Lingüística, Florianópolis, 2004.

VOLOCHINOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1928].

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Grillo, Sheila; Américo, Ekaterina Vólkova. Grillo, Sheila. São Paulo: Editora 34, 2017.

REFERENCIAÇÃO E SENTIDOS NO GÊNERO TEXTUAL PROPAGANDA ORAL RADIOFÔNICA

Maria Francisca Oliveira Santos

Doutora, Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL),
Arapiraca, AL, Brasil.

Max Silva da Rocha

Mestre e Doutorando em Linguística, Universidade
Federal de Alagoas e Programa de Pós-Graduação em
Linguística e Literatura (UFAL/PPGLL), Maceió, AL,
Brasil.

RESUMO: Considerando que o gênero textual propaganda oral apresenta características específicas, voltadas a um público consumidor, e que esse gênero exibe principalmente a função apelativa, com uma linguagem clara e objetiva, sendo, na maioria das vezes, cravada pelas ambiguidades, gerando, propositadamente, duplos sentidos, este trabalho tem por objetivo analisar as categorias referenciais, que contribuem para a construção do sentido, numa situação interativa de radiojornalismo. Toma os princípios da Linguística Textual e da Análise da Conversação, mais precisamente com ênfase nos estudos da referenciação e da oralidade, respectivamente. Desse modo, aparecem os princípios teóricos de Cavalcante; Custódio Filho; Brito (2014), Fiorin (2013); Koch (2004); Marcuschi (2008, 2010); Schneuwly; Dolz (2004), entre outros. O estudo enquadra-se numa linha de pesquisa qualitativa, justificando-se pelo fato de a fonte de dados ter sido obtida em um ambiente natural e o pesquisador aparecer como seu instrumento principal. Os resultados indicaram que radialistas apresentam, no citado gênero, sentidos diversos e que a análise das formas linguísticas pode contribuir para a construção do sentido do gênero, possibilitando a efetivação dos seus objetivos sociais, por atingir seu público-alvo, consumidor efetivo do produto, isso revelado pela posterior aquisição do objeto em destaque no gênero propaganda oral.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística textual. Oralidade. Rádio alagoano.

ABSTRACT: Considering that the textual genre oral propaganda presents specific characteristics, directed to a consuming public, and that this genre exhibits mainly the appealing function, with a clear and objective language, being, in the majority of the times, driven by the ambiguities, generating, purposely, double This work aims to analyze the reference categories, which contribute to the construction of meaning, in an interactive situation of radiojournalism. It takes the principles of Textual Linguistics and Analysis of Conversation, more precisely with emphasis on studies of referencing and orality, respectively. In this way, the theoretical principles of Cavalcante appear; Custódio Filho; Brito (2014), Fiorin (2013); Koch (2004); Marcuschi (2008, 2010); Schneuwly; Dolz (2004), among others. The study fits into a qualitative research line, justified by the fact that the data source was obtained in a natural environment and the researcher appears as its main instrument. The results indicated that, in the aforementioned genre, radio broadcasters have different meanings and that the analysis of linguistic forms can contribute to the construction of the meaning of the genre, allowing the realization of their social objectives, to reach their target audience, effective consumer of the product, revealed by the subsequent acquisition of the object in the oral propaganda genre.

KEYWORDS: Textual linguistics. Orality. Radio from Alagoas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa a linguagem radiojornalística, mais precisamente o gênero propaganda ora radiofônica, considerando que esse gênero é portador de marcas linguísticas recategorizadas cuja análise possibilita maior informe acerca dos sentidos veiculados do objeto propagado. Desse modo, considera-se o gênero, numa revisão que envolve a sua gênese em Aristóteles (2011), quando expõe a tríade dos gêneros, nomeada por deliberativos, demonstrativos e judiciários; passando por Bakhtin (2000), que os apresenta em primários e secundários; a seguir, por Schneuwly e Dolz (2004), procurando inserir o gênero propaganda oral radiofônica nas ações argumentativas propostas por esses últimos autores; e, finalmente, por Marcuschi (2008), que trabalha com uma tipologia que envolve os domínios discursivos, com as inserções do gênero nas modalidades de língua falada e escrita.

As incursões do gênero propaganda oral radiofônica localizam-se nos estudos textuais e discursivos, considerando o texto como o “lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional)” (KOCH, 2004, p. XII); os gêneros como “formas de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. Toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 161) e, a própria língua, como “uma atividade interativa, social e mental que estrutura nosso conhecimento e permite que nosso conhecimento seja estruturado” (MARCUSCHI, 2008, p. 65). Assim sendo, têm-se os atores sociais (interlocutores constituídos por radialistas e ouvintes da rádio), que atuam em um espaço interativo (o rádio do agreste alagoano), mediados por um texto concretizado em linguagem verbal (sons audíveis), viabilizado pelo gênero propaganda oral radiofônica, que é a forma de interação possível de acontecer nesse espaço social com fins propagandísticos.

Quanto aos aspectos referenciais da linguagem, o trabalho pautou-se em Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) e em outros, os quais apontam três elementos importantes para a efetivação da referenciação, quais sejam: (re)elaborar a realidade, pois a linguagem viabiliza o acesso a qualquer realidade; ser resultante de um processo negociativo entre participantes de um ato interlocutivo; e, por fim, caracterizar-se por esse processo ser sociocognitivo, em que são agregadas ações da mente às experiências sociais. Nesse contexto, é a referenciação considerada uma “proposta teórica que salienta o caráter altamente dinâmico do processo de

construção dos referentes em um texto” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 27).

O trabalho responde a um questionamento que procurou saber que categorias argumentativas e referenciais, no gênero propaganda oral, contribuem para a construção do sentido, numa situação interativa em espaço radiojornalístico. Isso foi feito numa linha investigativa, de caráter processual, segundo o qual a análise dessas categorias evidenciou o sentido textual, sobretudo, dos referentes que encadeiam múltiplas ideias e sugestões no ambiente contextual do gênero analisado.

AS CONSIDERAÇÕES ACERCA DE GÊNERO TEXTUAL

A concepção clássica, conhecida como narração, descrição e interpretação ou argumentação teve primazia no estudo do gênero textual, praticado nas escolas com o nome de redação. Percebe-se, no entanto, que essa prática excluía o exercício autêntico da linguagem em uso, caminhando para a efetivação da linha sociointeracional, que se realiza também nas modalidades de língua falada e escrita.

Assim, percorrendo a linha dos gêneros, Aristóteles (2011) apontou três elementos componentes do discurso: aquele que fala; aquilo sobre o que se fala e aquele a quem se fala, com três tipos de ouvinte, representados pelo espectador, que olha o presente; pela assembleia, que olha o futuro e pelo juiz, que julga sobre coisas passadas. Com esses tipos de julgamento, há o surgimento dos três gêneros: deliberativo, judiciário e demonstrativo: este envolve o elogio e a censura, pois por meio dele, ou se tem a lembrança do passado, ou se faz presunção do futuro; esse está para a acusação e a defesa, com o tempo pretérito, por incidir sobre fatos passados; aquele trabalha com o futuro, por deliberar sobre esse tempo para aconselhar ou desaconselhar (ARISTÓTELES, 2011).

Por sua vez, Bakhtin (2000) aponta os chamados gêneros do discurso, os quais são conhecidos como primários e secundários: estes “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita” (BAKHTIN, 2000, p. 281), sendo exemplificados pelo romance, pelo teatro, pelo discurso científico, pelo discurso ideológico, entre outros; aqueles são constituídos “em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea”, como a carta, os tipos do diálogo oral: linguagem familiar, entre outras categorias; os primeiros (os secundários) são criados a partir dos

segundos, uma vez que “absorvem e transmutam os gêneros primários de todas as espécies” (BAKHTIN, 2000, p. 281).

Quanto à referência a Schneuwly e Dolz (2004), tomam-se os critérios de agrupamento de gêneros, segundo os quais são buscadas as finalidades sociais dadas ao ensino, com domínios da comunicação escrita e oral, além da retomada de outras distinções tipológicas e da relativa homogeneidade na linguagem quanto aos gêneros agrupados. Assim, os gêneros são agrupados quanto ao critério do domínio social de comunicação, à capacidade de linguagem dominante e à exemplificação de gênero oral e escrito. Inserindo nisso a propaganda oral radiofônica, tem-se que o texto publicitário é, por excelência, argumentativo, por, além de apresentar o produto negociado, procura persuadir o ouvinte acerca dos atributos desse produto, com o intuito de conduzi-lo à sua obtenção.

Seguindo essa linha dos gêneros, Marcuschi (2008) atenta para as noções de tipo e gênero textuais, bem como para a de domínio discursivo, enunciando que o tipo se caracteriza essencialmente muito mais como sequências linguísticas e retóricas e menos como textos materializados; o gênero textual como “entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155); quanto ao domínio discursivo, entende-se como práticas discursivas em que o gênero circula. Acrescenta-se a isso a pontuação referente à tipologia genérica, nas modalidades falada e escrita, em cujas características orais, o gênero, objeto deste trabalho, acha-se localizado. Assim, o gênero propaganda é do domínio da publicidade, com as especificidades da oralidade.

As alusões feitas a Aristóteles (2011), Bakhtin (2000), Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2008), quanto às tipologias textuais, conduzem a visualizações acerca do gênero propaganda oral radiofônica, objeto deste trabalho, podendo asseverar que ele se enquadra no epidítico, se se disser que a propaganda elogia, enfatiza o produto divulgado; é um gênero secundário, por ser previamente elaborado; está no agrupamento dos gêneros com linguagem mais ou menos homogênea, na modalidade oral; e, finalmente, é ainda um gênero que circula na esfera discursiva propagandística, na modalidade oral.

O SUPORTE TEXTUAL E O GÊNERO PROPAGANDA ORAL RADIOFÔNICA

Embora tenha havido discussões acerca do que seja suporte textual, toma-se Marcuschi (2008, p. 174) que o define como “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Assim sendo, o gênero estudado neste trabalho, a propaganda oral radiofônica, encaixa-se no suporte rádio, que apresenta um lugar físico (a emissora); porta virtualmente textos; e fixa esse texto (ou outros) com fins comunicativos.

Na esteira dos suportes textuais, há os chamados convencionais, que são “típicos, característicos, produzidos para essa finalidade” (MARCUSCHI, 2008, p. 178), a exemplo do livro, jornal, revista (semanal/mensal), entre outros; os incidentais, que podem trazer textos, no entanto, não exibem esse fim de maneira regular, nem ao menos encerram atividade comunicativa. O rádio localiza-se entre os suportes convencionais, justificando-se por comportar uma multiplicidade de gêneros, estando entre eles a propaganda oral radiofônica.

De acordo com Costa (2009), quando se toma a propaganda oral radiofônica¹ como objeto de estudo, leva-se em conta, como se apresentam suas mensagens, que são geralmente curtas, breves, com pontos diretos e positivos, exibindo uma linguagem verbal pautada com formas imperativas, tendo, muitas vezes, enunciados repetidos que levam à exaustão. Pode apresentar-se ainda em linguagem não verbal em que o formato do suporte com ilustrações, desenhos, além de outros aspectos, ajuda na construção do discurso que atenda aos desejos consumistas da sociedade moderna. Quando a propaganda acontece pelo rádio, televisão, internet, o som assume grande importância.

Desse modo, considera-se o gênero propaganda oral radiofônica, neste trabalho, como “um gênero textual essencialmente multissemiótico, em que os argumentos de venda, embora pareçam lógicos, caracterizam-se por apelos totalmente emocionais e pelo uso de padrões sociais, estéticos, etc. estereotipados.” (COSTA, 2009, p. 153).

¹ Santos (2019) e Rocha e Santos (2020) realizaram outros estudos acerca do gênero propaganda oral radiofônica em Alagoas.

OS ASPECTOS ALUSIVOS À REFERENCIAÇÃO

Os estudos acerca da referenciação remetem a Mondada e Dubois (2003 [1995]), no sentido de que elas aceitam os referentes como um processo de referir, nomeando-os objetos do discurso, em uma linha que “implica uma visão dinâmica que leva em conta não somente o sujeito ‘encarnado’, mas ainda um sujeito sociocognitivo mediante uma relação indireta entre os discursos e o mundo” (MONDADA; DUBOIS, 2003 [1995], p. 20); ideia oposta à definição de referentes como entidades que remetem à realidade externa do mundo, consideradas como objetos do discurso. Assim sendo, tem-se que a referenciação é aceita “como uma atividade discursiva, na qual convergem fatores perceptivo-cognitivos, a fim de atribuir significação aos mecanismos de produção do significado, aqui expresso, por um referente” (KOCH, 2017, p. 61).

Nesse sentido, conforme já dito, a referenciação se realiza em sendo uma (re)elaboração da realidade; uma forma adequada que permite o acesso proposto a essa realidade e, enfim, uma negociação entre atores sociais. No caso específico da propaganda analisada neste trabalho, o radialista elabora uma construção de cura de um possível ouvinte, enfermo ou não, enunciando detalhes do medicamento, que recomenda, assim contornando a eficácia do remédio, alicerçando a finalidade prescrita por ele.

Evidencia-se que esse radialista, ao organizar a realidade, procura formas específicas do dizer, de modo que essa realidade seja recebida de forma clara e evidente. Além disso, em se referindo a objetos do discurso, o radialista procura negociar o sentido com o seu ouvinte, usando marcas linguísticas específicas que caminham para o verbal (uso de recategorização) e o não verbal (boa entonação de voz).

Quanto aos processos referenciais, citam-se a introdução referencial, a anáfora e a dêixis no gênero propaganda oral radiofônica: o primeiro acontece quando um referente aparece pela primeira vez no texto; o segundo (a anáfora) representa o processo da retomada, assegurando ao texto sua continuidade referencial; o terceiro define-se “por sua capacidade de criar um vínculo entre o contexto e a situação enunciativa em que se encontram os participantes da comunicação” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 85).

Esses processos podem ser exemplificados da seguinte maneira: a) na propaganda oral, “ritmo”, que é o introdutor referencial, sendo continuado por imagens construídas na memória dos ouvintes; b) “ritmo” no texto tem seu sentido continuado pela sua repetição, representando

então a anáfora direta, e c) na propaganda oral, o radialista dirige-se a seu ouvinte, assim enunciando: “você precisa tomar vitamel”, acontecendo a dêixis de pessoa, pela efetivação do vínculo entre o cotexto e o contexto em que a propaganda é enunciada.

Em referência ao processo de recategorização, entende-se como “um contínuo processo cognitivo-discursivo de transformação dos referentes ao longo de um texto” (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO, BRITO, 2014, p. 156). Para Lima (2007), essa recategorização exhibe duas vertentes: as recategorizações metafóricas manifestadas lexicalmente e as não manifestadas lexicalmente (acontece no nível cognitivo sem marca lexical no texto).

Assim explicado, tem-se na propaganda oral radiofônica apenas o último tipo de recategorização, uma vez que a remissão a “ritmo” recategoriza o referente, passando a assumir diversas cargas semânticas: “seu ritmo anda meio caidinho”, com o significado de “genitália masculina”; “com vitamel você entra no ritmo” com o valor de “impotência sexual masculina” e em “não deixe o seu ritmo cair” aparece genitália masculina mais especificamente ligada à impotência sexual.

OS ELEMENTOS REFERENCIAIS NO GÊNERO PROPAGANDA ORAL

O gênero a seguir faz parte de um acervo de propagandas orais do radiojornalismo do agreste alagoano, captadas e transcritas durante os anos de 2019 e 2020. Para a sua transcrição, tomaram-se os princípios de Marcuschi (1998) e Preti (1993). Dada a sua riqueza vocabular e informacional, com uma linguagem cheia de conotações várias, ocasionando daí grande argumentatividade, optou-se por analisar apenas 1 (uma) propaganda por vez.

e aí? o seu ritmo anda meio caidinho?... desanima::do? qua::se paran::do... você precisa tomar vitamel ((vitamel vitamel)) com vitamel você entra no ritmo... vitamel é um excelente polivitamínico auxilia no combate do estresse e do cansaço físico e mental ((vitamel vitamel)) não deixe o seu ritmo cair... tome vitamel... vitamel... a vitamina do amor...

Fonte: *corpus* desta pesquisa (2020).

O gênero propaganda de linha radiofônica pertence à modalidade oral, razão por que apresenta características intrínsecas representadas pela repetição (vitamel, vitamel; ritmo, ritmo), pelas pausas (...), pelo alongamento de fonemas (desanima::do, qua::se), pela presença de paralelismo sintático e semântico (no combate do estresse e do cansaço físico e mental),

além de outras características, o que atribui a esse gênero autenticidade, fixação da realidade e autenticidade nas informações veiculadas.

A propaganda apresentada mostra ainda como se instiga o ouvinte, fazendo-lhe perguntas retóricas: “e aí? seu ritmo anda meio caidinho?... desanima::do?”, as quais apelam diretamente à virilidade física daqueles que constituem a comunidade de ouvintes da rádio responsável por divulgar o produto “vitamel”, pois, em assim fazendo, sensibiliza esses ouvintes para a aquisição do citado produto.

Para fazer a comercialização do produto vitamel, o texto começa com a convocação do ouvinte para ouvir a propaganda, ao dizer “e aí”? e, em seguida, introduzir o principal referente ritmo, que evoca inicialmente uma série de objetos do discurso, ligados ao sentido de pressa, harmonia, ou, como é o objetivo do texto “genitália masculina”, o que significa um objeto sem menção lexical com ações apenas no nível cognitivo da acepção textual. Esse caso é a recategorização metafórica por atribuir significados mutáveis àquele que originariamente não lhes correspondem efetivamente.

Após anunciar o referente ritmo, é evidenciado prosseguir o sentido da falta de vitalidade em “caidinho”, com o emprego de “qua::se paran::do”. Após isso, acerca do produto recomendado, surge o conselho não modalizado verbalmente: “você precisa tomar vitamel”, sendo isso propositadamente repetido “vitamel, vitamel”.

O processo referencial continua em “com vitamel você entra no ritmo..”, por, mais uma vez, o objeto do discurso “ritmo” provoca uma ação cognitiva de caráter metafórico, significando “plena atividade sexual”. Isso é auxiliado quando são apontadas as predicções desse objeto, tais como: “vitamel é um excelente polivitamínico...” e “auxilia no combate do estresse e do cansaço físico e mental”. Para que novamente o referente seja captado pelo ouvinte, após essas menções, ele aparece repetido: “vitamel, vitamel”.

As menções finais à propaganda oral radiofônica dizem respeito a dois pontos importantes: a) o objeto de discurso proveniente de “não deixe o seu ritmo cair” e b) aquele que provém de “tome vitamel... vitamel... a vitamina do amor...”. Em a), aparece um aconselhamento do falante, pois, embora de maneira deôntica (não deixe o seu ritmo cair... tome vitamel... vitamel), alerta o ouvinte para não se descuidar da sua saúde, apontando a solução do problema; em b) o uso, mais uma vez, da recategorização metafórica não manifestada lexicalmente, em vitamel, que é o remédio prescrito, agora passa a ser indicado como a “vitamina do amor”, a excelência da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta dos estudos sociodiscursivos da linguagem, estando nela inseridos os gêneros, texto, contexto de situação, agentes do discurso (radialistas), categorias referenciais, além de outras especificidades, conduz à interpretação e ao estudo dos gêneros, segundo os quais, não somente são analisados os aspectos organizacionais e estruturais da linguagem, mas também aqueles que permitem o surgimento de informações contextuais a fim de que o sentido veiculado em cada gênero analisado seja apreendido e interpretado por radialistas e, principalmente, seus ouvintes.

Isso é ratificado também pelo fato de haver elementos linguísticos cuja interpretação depende de categorias cotextuais (anáfora direta) e, outras (os recategorizadores, os dêiticos) que, estando no texto, somente têm o sentido completo exclusivamente com dados que se encontram no mundo exterior ao texto (elementos exofóricos).

O gênero propaganda radiofônica pertence à modalidade oral na linha argumentativa, proposta utilizada na sua análise. Efetiva-se, assim, como de argumentar, caracterizado por o radialista ter que, estrategicamente, se utilizar de elementos referenciais para que o ouvinte adquira o produto propagado.

A análise das categorias referenciais no gênero trabalhado evidenciou ser possível, por meio da interpretação e apreensão da recategorização não marcada lexicalmente, obter sentidos existentes no contexto exterior e trazê-los para a construção do sentido no gênero propaganda oral radiofônica do rádio alagoano.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Retórica**. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DA ROCHA, M. S.; OLIVEIRA SANTOS, M. F. Os argumentos quase lógicos e os lugares da argumentação no gênero propaganda oral radiofônica. **Domínios de Linguagem**, v. 14, n. 1, p. 196-217, 11 fev. 2020.

KOCH, Ingedore. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore. **Introdução à linguística textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LIMA, S. M. C. Recategorização metafórica e humor: uma proposta classificatória. In: CAVALCANTE, M. M. et al (Orgs). **Texto e discurso sob múltiplos olhares: referenciação e outros domínios discursivos**. v. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Análise da conversação**. Ática, 4. ed. São Paulo, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. Tradução Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: FFLCH/USP, 1993.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. A propaganda oral radiofônica enquanto gênero textual: implicações argumentativas e referenciais. **Leitura**, v.1, n.63, p. 37-46, julho/dezembro de 2019.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

O USO DA GÍRIA E O PRECONCEITO NA SOCIEDADE

Amanda Barbosa Penha dos Santos

Acadêmica do Curso de Letras, Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Cubatão, SP, Brasil.

Carine Batista de Oliveira

Acadêmica do Curso de Letras, Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Cubatão, SP, Brasil.

Artarxerxes Tiago Tácito Modesto

Orientador. Professor do curso de Letras, Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Cubatão, SP, Brasil.

RESUMO: O vocabulário gírio e o preconceito enraizado desde sua origem vêm sendo atenuado em decorrência da ajuda de alguns meios de comunicação bem como o uso popular de jovens e adultos. Pôde-se notar a atenuação do preconceito pelo contato com os jovens e adultos de uma forma mais próxima, por meio de uma pesquisa de campo sobre o uso e o conhecimento de gírias entre os moradores Baixada Santista.

PALAVRAS-CHAVE: Gírias; Vocabulário gírio; Preconceito; Classe Social; Jovens; Preconceito linguístico.

ABSTRACT: The slang vocabulary and the rooted linguistic prejudice since the beginning are being attenuated due the support from means of communication as much as the popular use among young and adult people. It was possible to note the prejudice attenuated by the contact with young and adult people in a closer way, through a field research about the use and the knowledge of slangs between the Baixada Santista's residents.

KEYWORDS: Slang; Slang vocabulary; Prejudice; Walk of life; Young people; Linguistic prejudice.

Considerações iniciais

A gíria é um vocabulário oral que, é um dos principais alvos do preconceito linguístico. Pode-se notar a rejeição pelo uso das gírias por causa de sua ausência na escrita e, também, por possuir diversas restrições em situações do cotidiano.

A frequência do vocabulário gírio na língua escrita se deve, majoritariamente, aos recursos linguísticos, como por exemplo: mostrar fidelidade nas transcrições, criar intimidade na interação e trazer um ar mais realista aos diálogos. A gíria costuma ser escrita entre aspas, o

que expressa o desacordo que os falantes cultos possuem sobre ela, em consequência dessa rejeição, as pessoas que se apropriam do vocabulário gírio estão sujeitas a enfrentar preconceito de parte da sociedade.

Origem da Gíria

O surgimento da gíria teve seu início no mundo da marginalidade e tinha como objetivo criar, por meio desse vocabulário, uma forma de segurança para as comunidades restritas. Levando em conta esse aspecto, é importante citar que ainda na Idade média os comerciantes ambulantes e mascates, usavam de códigos secretos para se identificarem e se protegerem.

Por ser uma manifestação inicialmente oral, não é fácil indicar uma data precisa do surgimento, por conta disso, só se torna pertinente apontar o surgimento da gíria a partir da sua manifestação escrita.

Estudo do vocabulário

O estudo da gíria serve como objeto de estudo para grande parte das ciências humanas, principalmente, a linguística, sociolinguística, etnografia da fala e história oral.

Uma das fontes de pesquisa mais relevantes sobre a gíria são as gravações da língua oral, porém sua utilização não é de fácil acesso. Sendo assim, seus corpora de pesquisa são formados por transcrições de textos orais, entrevistas e documentos literários ou teatrais.

Outras fontes muito utilizadas são os meios de comunicação, como rádio, cinema, televisão e internet, pois dessa forma o pesquisador pode compreender o contexto das gírias, descobrir os seus significados e como conhecer o emprego do vocabulário.

As dificuldades em conhecer e estudar o vocabulário gírio com o passar do tempo são muitas, visto que, as fontes são rasas, outro aspecto que colabora para essa dificuldade é a falta de interesse dos linguistas por esse estudo, já que ocorre a rejeição do vocabulário por conta do preconceito.

É possível afirmar que os primeiros arquivos que continham gírias apareceram na França durante o século XV com os versos do poeta Francois de Villon. Foi encontrado no século XVII poemas satíricos de Gregório de Matos que apresentavam possíveis expressões que formavam o vocabulário gírio da época. Espalhou-se na Espanha, durante século XIX, um

vocabulário com a linguagem dos ciganos e, em Portugal, surgiram exemplos de gírias na diversidade das falas das obras teatrais de Gil Vicente.

Os estudos mais significativos apareceram no final do séc XIX. Em 1890 Queirós Veloso publicou a primeira lista portuguesa de gírias documentadas dentro de seu própria artigo.

A gíria tem seus estudos iniciais ligados ao mundo do crime. Burke a caracteriza como “uma antilíngua de uma contracultura ou uma linguagem de marginais”. Há também vocabulários de grupos restritos que não estão ligados ao mundo do crime. Esses grupos ao usarem as gírias em seu cotidiano geram interação com a comunidade, misturando a gíria com a linguagem comum, sendo entendida por todos. Costuma-se chamar de gíria comum.

A gíria comum é o maior foco dos pesquisadores atualmente, que tentam contextualizar esses vocábulos sem fazer ligação à um grupo específico, mas sim uma situação de comunicação específica. Existem linguistas que optam por negar a gíria, portanto, referem-se a elas como vocábulos comuns.

Rejeição do vocabulário

A ausência ou presença limitada de gírias em textos escritos reforça ainda mais a ideia de baixo prestígio social da mesma, isso ocorre pois além de socialmente ter herdado uma imagem pejorativa a gíria é vista como oposta à linguagem comum por possuir um vocabulário criptológico, com significado secreto.

Se construiu uma tendência de excluir a gíria da “boa” linguagem, vendo-a como um vocabulário agressivo, opositivo, onde os usuários menos favorecidos fazem uso de metáforas para relatar os seus descontentamentos. Esse vocabulário é considerado um “subpadrão lexical” recebendo toda a rejeição social que os vocábulos obscenos possuem.

Atenuação do preconceito

O vocabulário gírio vem perdendo o sentido pejorativo e o principal fator responsável pela atenuação do pensamento depreciativo se deve ao uso frequente da mídia jornalística, indo desde jornais populares até órgãos tradicionais da imprensa brasileira, que ao fazerem uso desse

vocabulário criam uma aproximação e uma interação maior com o leitor. O acesso aos estudos da variação linguística também contribui para essa atenuação, pois, condenam a discriminação sem que se considere o contexto e a situação da comunicação.

Outro fator responsável pela atenuação do preconceito ao vocabulário gírio é a sua aceitação nos dicionários, juntamente com a criação de dicionários especializados. O exemplo mais notório é a presença de gírias no tão conhecido Dicionário Aurélio, apresentadas sobre rubricas e aspas, de maneira nem sempre justa, expõe dessa forma um avanço na descontinuação desse preconceito enraizado.

Relação Social

Para os pesquisadores do assunto, um dos problemas da gíria é que ela foi estabelecida de acordo com a condição social dos falantes que a utilizam. A gíria veio das classes sociais mais baixas e, por conta disso, causou preconceito evidente das que se consideram superiores.

No entanto, pode acontecer da gíria representar apenas a linguagem de um grupo, como por exemplo de jovens, que possui um vocabulário mais peculiar que, por apresentar costumes diferentes da sociedade, acabam sendo alvo de preconceito por conta do vocabulário. Para a resolução desse problema, convivência com esses grupos é indispensável, dessa forma, diminuiria o preconceito e integraria as gírias no vocabulário comum da sociedade. Essa integração é dada pela mídia que passa a introduzir as gírias, a fim de se mostrar mais real.

Pesquisa de campo

Foi realizada uma pesquisa com alguns alunos que fazem o ensino médio no Instituto Federal – Campus Cubatão e outras pessoas externas ao campus sobre o uso de gírias na Baixada Santista. O objetivo dessa pesquisa era saber quais as gírias que eles costumam usar e quais os significados atribuídos a elas.

Foram distribuídas folhas com expressões e palavras do vocabulário gírio comuns na Baixada Santista, então, as pessoas deveriam assinalar quais elas costumam usar no cotidiano, tanto na interação pela internet, quanto pessoalmente para se comunicar com os outros. As gírias usadas para a realização da pesquisa foram as seguintes:

Dois palito	Vamo ali na cidade	Mó boy	Rachar o bico
Psico	Tu ta moscando	Mó cota	Dar um corre
Biçar	Meter o louco	Mó trampo	Mano do céu
Embaçar	Trocar uma ideia	Mó xabu	O pai ta on
Parça	Independente parça	Rolê	To pistola
Treta	Ta me tirando	TOP	Pode pá
B.O	É osso	Se pá	Tipo assim
Chacota	Voa mlk	Na real	Na faixa
Paulista	To no veneno	Colar lá	Da um 10

Tabela 1: Distribuição de expressões e termos gírios.

Depois de marcar na tabela as expressões ou palavras que eram usadas pelos entrevistados, foi pedido para que eles escolhessem uma das gírias assinaladas e escrevessem o significado que elas expressam. Abaixo estão selecionadas algumas expressões e palavras do vocabulário gírio e o sentido em que são utilizadas:

- Biçar: Chavecar
- Colar lá: Ir lá
- Dois palito: Ir rápido
- Embaçar: Atrapalhar
- Mó cota: Há muito tempo
- Mó trampo: Difícil de conseguir
- Mó xabu: Escândalo
- Psico: Traficante, drogado
- Rachar o bico: Rir
- Rolê: Passeio
- Se pá: Talvez
- To no veneno: Estou com raiva
- To pistola: Estou brava
- Treta: confusão
- Trocar uma ideia: conversar
- Vamo ali na cidade: Vamos no centro

Resultados da pesquisa

Após a realização da pesquisa, notou-se que algumas gírias já estão enraizadas no vocabulário da maioria dos moradores da Baixada santista, sendo assim, elas costumam ser muito comuns nas mais variadas situações e, também, nas mais variadas idades. Os gráficos a seguir mostram essas conclusões de forma mais detalhada:

Gráfico 1 – Quantidade de pessoas por gíria



Gráfico 2 – Quantidade de pessoas por gíria



Gráfico 3 – Quantidade de gírias por pessoa



Gráfico 4 – Quantidade de pessoas por gíria



Dentro dessa mesma pesquisa, os participantes separados em dois grupos, um com pessoas até 20 anos e outro com pessoas acima de 20 anos. Com a divisão desses grupos, foi possível fazer uma relação da quantidade de gírias em média que cada grupo costuma usar em seu cotidiano. Essa média está disponível nos gráficos abaixo:

Gráfico 5 – Acima de 20 anos



Gráfico 6 – Até 20 anos



A quantidade de gírias faladas pelos adultos, deve-se a interação com pessoas mais novas. Sendo assim, o grupo mais jovem, além de criar novas gírias, ainda é o principal responsável pela popularização das mesmas entre os mais velhos.

Conclusão

A gíria é um vocabulário formado na oralidade que, ainda nos dias de hoje, é vista como motivo de intolerância pelos olhos da sociedade mais conservadora, principalmente, por conta de sua origem marginalizada. Quanto a presença da gíria na língua escrita, a mesma é usada com o intuito de deixar a escrita mais realista, porém a mesma costuma ser escrita entre aspas, portanto, mesmo presente, o vocabulário gírio ainda é considerado como algo fora dos padrões da norma culta.

Apesar de servir como objeto de estudo em várias áreas das ciências humanas, o estudo da gíria não é muito explorado e nem valorizado, pois não existem muitas fontes, portanto, a maior parte desse estudo é feito pela análise de coisas disponíveis nos meios de comunicação.

O vocabulário gírio vem perdendo seu sentido pejorativo, visto que, algumas palavras já marcam presença em dicionários e, após sua popularização entre os mais jovens, várias pessoas que possuem contato com eles acabam entendendo o significado das gírias e aderindo-a em seu vocabulário.

A pesquisa de campo realizada, mostrou que boa parte das gírias utilizadas na Baixada Santistas já estão enraizadas no vocabulário dos moradores, portanto, várias gírias são frequentemente usadas no cotidiano tanto no grupo dos jovens quanto no dos adultos.

Referências bibliográficas

PRETI, Dino; *A gíria na língua falada e escrita: uma longa história de preconceito social*. São Paulo: Editora Humanitas, 2000.

PRETI, Dino; *O Léxico na Linguagem Popular: A Gíria*; Disponível em: http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/02-1_0.pdf. Acesso em 8 nov. 2019.

SIMÕES, Mércia, *Gíria: Fenômeno linguístico e social*. 2009, 49f. Trabalho de Conclusão de Curso - FACULDADE DE EDUCAÇÃO SÃO LUÍS NÚCLEO DE APOIO DE MOEMA, 2009.

A COMUNICAÇÃO INTERNA NO SETOR DE GOVERNANÇA: UM ESTUDO DE CASO EM UM HOTEL EXECUTIVO LOCALIZADO NO CENTRO DE FLORIANÓPOLIS, SC

Franciele Carlos

Graduanda do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, *Campus* Florianópolis-Continente.

E-mail: francielecarlos0812@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5124-6455>

Salete Valer

Doutora em Linguística (Psicolinguística Aplicada), Docente da área de Linguagem do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, *Campus* Florianópolis-Continente; Docente e pesquisadora do ProfEPT.

E-mail: salete.valer@ifsc.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9391-3807>

RESUMO: O estudo da comunicação interna no contexto organizacional tem atraído a atenção de vários investigadores e gestores nos últimos anos devido à sua relevância para a qualidade dos empreendimentos. Este trabalho teve como finalidade investigar como se efetua a comunicação interna entre o setor de Governança e os setores Recepção e Manutenção em um Hotel Executivo localizado na cidade de Florianópolis/SC. A metodologia tomou como pesquisa principal o estudo de caso, sendo que os dados foram coletados por meio de três instrumentos: um questionário, uma entrevista e pela observação e analisados quanti-qualitativamente. Os resultados indicam que os canais de comunicação interna mais usados são conversa pessoal presencial e mensagens via *WhatsApp*, demonstrando que esses canais, entre outros, promovem falhas de comunicação entre os setores em estudo, as quais podem comprometer a qualidade dos serviços prestados pelo hotel. Conclui-se que, para um processo comunicativo mais efetivo, é importante que o empreendimento em estudo implemente outros meios de comunicação, como o via rádio, além perceber a relevância da qualidade da comunicação interna como uma ferramenta estratégica para atingir a qualidade na gestão.

PALAVRAS-CHAVE: Hotel executivo. Setor de Governança. Processos de comunicação interna.

ABSTRACT: The study of the internal communication in the organizational context has attracted the attention of various researchers and managers in the last years due to the relevance of the quality of the enterprises. This paper aimed at investigating how the internal communication is made between the Housekeeping sector and the sectors of Reception and Maintenance in an Executive Hotel located in Florianópolis/SC. The methodology has taken as main research a case study, being that the data was collected using three instruments: a questionnaire,

an interview and the observation and they were analyzed quanti-qualitatively. The results indicate that the most used means of internal communication are face to face talks and messages via *Whatsapp*, demonstrating that those means, among others, promote failures between the studied sectors, which may risk the quality of the services provided by the hotel. It's concluded that, for a more effective communicative process, it is important that the studied enterprise implement other means of communication, as via radio, as well as perceiving the relevance of the quality of the internal communication as a strategic tool to achieve quality in the management.

KEYWORDS: Executive Hotel. Housekeeping sector. Processes of internal communication.

1 INTRODUÇÃO

Inserida no eixo tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer, a hospitalidade se refere à qualidade de um indivíduo ou de um local de ser hospitaleiro. Grinover (2002, p. 26) descreve que “a hospitalidade é fundamentalmente o ato de acolher e prestar serviços a alguém que por qualquer motivo esteja fora do seu local de domicílio”. De maneira geral, pode ser apontada com diferentes conceitos e associações, como por exemplo, receptividade, alimentação, lazer entre outras. Sua percepção varia de pessoa para pessoa, e de cultura para cultura, mas é vital sua presença nos meios de hospedagem. Assim, a hospitalidade é uma relação especializada entre aquele que recebe e aquele que é recebido.

Um dos aspectos que contribui para a qualidade dos serviços que sustentam a hospitalidade dentro do setor hoteleiro está diretamente relacionado ao sucesso do processo comunicativo que deve ser mantido entre os diferentes setores do estabelecimento. Isso porque a comunicação é uma atividade indispensável para o funcionamento de todos os processos organizacionais. Nessa direção, Bahia (1995, p 43) propõe que a

comunicação empresarial compreende um conjunto de atividades, ações, estratégias, produtos e processos desenvolvidos para reforçar a imagem de uma empresa junto aos seus públicos de interesse (funcionários, consumidores, fornecedores, entre outros) ou junto à opinião pública.

Essa comunicação deve ser clara, pois será analisada e interpretada pelos públicos de interesse da organização que estão envolvidos no processo. Tal clareza, além de facilitar o entendimento das informações, auxilia no sucesso dos projetos e atividades. Assim, a comunicação no contexto empresarial é fundamental para a sobrevivência da organização e ter um bom relacionamento com diferentes públicos.

O processo de comunicação em um empreendimento se dá por meio da comunicação externa e por meio da comunicação interna, produzida de forma oral, escrita, pictográfica,

simbólica, audiovisual e telemática. Todas essas possibilidades podem ser utilizadas em prol da qualidade da comunicação, favorecendo o repasse do conteúdo a ser dito e de sua escuta, uma mensagem que alcance seu objetivo de demonstrar seu significado, influenciando e esclarecendo o interlocutor. De acordo com Paiato e Forato (2013, p. 87), “o processo de comunicação também é formado de um codificador, decodificador e canal”. O codificador é um mecanismo que exterioriza a mensagem, esta é a expressão formal da ideia que o emissor quer comunicar e o canal o meio que a mensagem é transmitida. E o decodificador a decifração da mensagem. Os autores apontam ainda como barreiras à comunicação o que denominam como “ruídos”, os quais são fatores que podem interferir na boa comunicação, ou seja, são quaisquer fontes de erros, distúrbio, ou deformação da fidelidade da comunicação, seja ela sonora, visual ou escrita. Dessa maneira, vários meios são utilizados para melhorar a comunicação, sendo que algumas barreiras podem interferir nessa comunicação, como os ruídos.

Inserido no processo de comunicação no setor hoteleiro, o objeto de estudo desta pesquisa é a comunicação interna em um hotel executivo da cidade de Florianópolis, SC. A motivação para esta pesquisa se deu a partir do programa de estágio de três meses do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria no hotel em estudo, sendo que, no decorrer do estágio, observou-se de forma empírica que, em determinadas circunstâncias, a comunicação não ocorria de forma plena entre os diversos operadores, gerando atrasos nas atividades dentro de cada setor.

Partindo-se do objeto selecionado, a comunicação interna dentro de um hotel executivo, a qual faz parte dos serviços da atividade hoteleira, aponta-se como problema de investigação o processamento comunicativo relativo ao setor de Governança com o setor de Recepção e Manutenção. Em se tratando do processo comunicativo nos setores em estudo, para que a qualidade dos serviços seja atingida, a troca de informações é fundamental dentro do hotel. Ressalta-se que, de acordo com Chiavenato, 2005, p.318) “a dinâmica de trabalho dentro da empresa e dos setores, apenas acontece quando seus membros estão conectados e integrados entre si, fazendo com que a troca de informações aconteça de forma eficaz.” Nesse contexto de trabalho, o funcionário não trabalha 24 horas por dia, por esse motivo, é necessário que todas as informações ou solicitações sejam registradas para que se dê continuidade na prestação de serviço mesmo com a troca do trabalhador nos diferentes turnos. Isso porque uma informação falha pode contribuir para a qualidade dos serviços

provocando uma insatisfação do cliente e causar situações constrangedoras para os envolvidos.

Tomando-se por base o problema apontado nesse contexto de investigação, assume-se para esta pesquisa o pressuposto de que há ruídos na comunicação interna entre esses setores no hotel em estudo. Quando se trata do processo comunicativo, ressalta-se que as barreiras ou ruídos são fatores inibidores da qualidade da comunicação. As barreiras de comunicação podem ter origens diversas, sendo que, para Kunsch (2003, p. 74) "barreiras são os problemas que interferem na comunicação e a dificultam. São 'ruídos' que prejudicam a eficácia da comunicação." Existem quatro tipos de barreiras: natureza mecânica, fisiológica, semântica ou psicológica. Para a autora, as barreiras mecânicas relacionam-se aos aparelhos de transmissão, equipamentos inadequados, ambientes barulhentos que podem dificultar a comunicação. As barreiras fisiológicas são as de má formação dos órgãos vitais como a surdez, a gagueira, problemas na fonética. Em termos semânticos, estão as barreiras relacionadas à falta de compreensão do sentido dos diferentes signos sejam eles verbais ou não verbais, como textos orais ou escritos ou não verbais como símbolos públicos, expressões corporais etc. As psicológicas são os preconceitos que podem existir prejudicando o processo comunicativo, uma vez que o receptor pode não querer ouvir o que o emissor está comunicando, por não considerar sua mensagem em função de sua cor, origem geográfica e social, cultura, valores etc. Barreiras à comunicação, portanto, são problemas que interferem e dificultam o processo comunicativo, podendo ter quatro origens, natureza mecânica, fisiológica, semântica ou psicológica.

Após os aspectos apresentados acima acerca do objeto de estudo, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como se efetua a comunicação interna entre o setor de Governança e os setores Recepção e Manutenção. Busca-se com esta ação um entendimento mais amplo dos aspectos humanos e estruturais que estão envolvidos nesse processo de comunicação, o qual faz parte dos serviços que caracterizam a hospitalidade nos meios de hospedagem. Para dar conta do objetivo geral, os objetivos específicos desta pesquisa são:

- a) identificar, pela aplicação do instrumento questionário, as variáveis externas, ou seja, o perfil dos sujeitos operadores e gestores dos setores envolvidos nas atividade desses setores;
- b) diagnosticar, pela aplicação do instrumento entrevista semiestruturada, a realização das variáveis internas, a concepção dos sujeitos envolvidos (gestores e operadores) em relação ao processamento da comunicação interna entre os setores envolvidos;
- c) verificar, pelo

instrumento da observação desta pesquisadora, como se dá o processamento de comunicação interna entre os sujeitos da pesquisa.

Ao se buscar estudos empíricos relacionado ao objeto desta pesquisa nos portais oficiais de pesquisa, foram encontradas pesquisas sobre comunicação interna na hotelaria (RIBEIRO, 2008); RIBEIRO; ESCRIVÃO FILHO (2011); (SILVA, 2010); um estudo sobre a comunicação no setor de Recepção (PERMAN; SOUZA; ANDRADE, 2013), como se verá no item *O estado da arte do objeto de estudo* no referencial teórico, mas nenhum estudo específico sobre a comunicação no setor de governança.

Nesse sentido, esta pesquisa se justifica devido a necessidade de se ampliar os estudos sobre os diferentes aspectos que envolvem comunicação interna nos empreendimentos hoteleiros, em especial, em relação setor de governança. Em acréscimo, o mercado de hotelaria está cada vez mais competitivo e, com os seus consumidores mais exigentes. Esses consumidores buscam “inúmeras opções que superem suas expectativas” (ARAÚJO, 2013, p. 132). Pelo fato de ser cada dia mais difícil um empreendimento sobreviver no mercado, caso as necessidades e desejos dos seus clientes não sejam satisfeitos, e entendendo-se a relevância dos serviços do setor de governança para o propósito organizacional, torna-se oportuno estudar a comunicação dos trabalhadores e a sua relação com a qualidade dos serviços prestados do hotel.

Em termos de relevância desta pesquisa, os resultados encontrados contribuirão para que as pesquisadoras por compreender de forma mais ampla os processos teóricos e práticos envolvidos no processo comunicativo do objeto em estudo. Os resultados podem contribuir com a instituição responsável por esta pesquisa, pois, sendo uma instituição com foco na Educação Profissional, tem-se um diagnóstico da realidade do contexto profissional em estudo. Os diagnósticos possibilitam que novas ações possam ser implementadas, tais como outras pesquisas, projetos de extensão que envolvam trabalhadores e empreendedores do setor, haja vista a indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão para a qualidade da Educação para a formação humana, cidadã e profissional. Por fim, de modo geral, ressalta-se que os resultados desta pesquisa podem contribuir, pela divulgação em eventos e periódicos específicos, com os estudos nacionais e internacionais teóricos e empíricos relacionados à comunicação interna nos empreendimentos hoteleiros, em especial, no setor de Governança para a implementação de estratégias para a qualificação dos trabalhadores do setor hoteleiro, gerando assim, a qualificação dos serviços que estão relacionados ao objeto desta investigação.

Após as ponderações acima que constituem a introdução deste artigo (1), apresenta-se, na sequência, em (2), o referencial teórico da pesquisa tomando por base estudos sobre a comunicação organizacional e comunicação na hotelaria; em (3), a metodologia, em que se apresenta a abordagem, modalidades de pesquisas, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a organização dos dados em estudo; em (4), descrição e análise dos dados, serão apresentados os resultados e a análise desses dados com base no referencial teórico. Por fim, em (5), a conclusão, retoma-se o objetivo geral e o pressuposto de pesquisa e a sua relação com o processo da pesquisa para o fechamento do texto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção está organizada em três subseções. Na primeira são tratados aspectos gerais da comunicação organizacional; na segunda, aspectos do setor de Governança e na terceira são apresentadas pesquisas empíricas sobre o objeto em estudo.

2.1 A COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL

Em relação ao tema, a comunicação é uma atividade indispensável para o funcionamento de todos os processos organizacionais. Bahia (1995, p. 43) relata que a “comunicação empresarial compreende um conjunto de atividades, ações, estratégias, produtos e processos desenvolvidos para reforçar a imagem de uma empresa junto aos seus públicos de interesse (funcionários, consumidores, fornecedores, entre outros) ou junto à opinião pública”. Essa comunicação deve ser clara, pois será analisada e interpretada pelos públicos de interesse da organização que estão envolvidos no processo.

Um ponto importante da comunicação empresarial é o fator estratégico para possibilitar o sucesso organizacional, que, segundo Bueno (2000), “essa comunicação tem uma função estratégica e contribui para a imagem das empresas, porque é por intermédio da troca de informações que se verificam pontos positivos e negativos existentes no âmbito das organizações”. Dessa forma, vê-se que a comunicação de qualidade está diretamente relacionada à imagem da organização.

Essa comunicação no contexto empresarial pode ocorrer tanto de forma interna quanto externa, gerando vantagens ao âmbito empresarial. A comunicação interna trata da transmissão de mensagens dentro da própria organização, e é sempre entre seus colaboradores, e tem a função de fazer circular as informações dentro da empresa. Ela pode ser vertical ascendente, vertical descendente e horizontal. A vertical ascendente se dá quando

um subordinado se comunica com o seu superior, ao informar problemas, sugerir melhorias, demonstrar resultados, entre outras finalidades. Já a descendente parte do superior para o subordinado, informando políticas e instruções, estratégias, etc. A comunicação interna horizontal ocorre quando o emissor e o receptor encontram-se no mesmo nível hierárquico. (BUENO, 2000). No caso da comunicação externa, não há níveis hierárquicos, mas existem vários receptores, como fornecedores de materiais, prestadores de serviços, clientes, parceiros, governo e a sociedade. A principal diferença é que a comunicação sai de dentro da empresa e se destina para agentes externos a ela. A comunicação empresarial, ocorre portanto, por meio de diferentes formas com vantagens que podem ser geradas ao âmbito empresarial.

Ao se entrelaçar os aspectos de comunicação empresarial ao setor econômico em estudo, aponta-se que a Hotelaria é um ramo de atividade que necessita do relacionamento humano, seja entre os funcionários ou entre funcionários e clientes. De acordo com Souza (2003, p. 6), “a comunicação e hotelaria são expressões que estão intrinsecamente relacionadas”. Isso porque é por intermédio de ações voltadas à comunicação interpessoal, por exemplo, que se proporciona um clima organizacional de excelência, que se incentivam as pessoas envolvidas no setor hoteleiro e, conseqüentemente, contribui-se para a atuação em equipe, postura pró-ativa e empatia, refletindo na qualidade da comunicação que chega aos clientes.

Ainda em relação da relevância do relacionamento interpessoal, Power e Barrows (2004, p.13) afirmam que “quanto maior for o envolvimento do funcionário do hotel, maior o seu comprometimento para com o trabalho, e o sucesso de um empreendimento hoteleiro resulta primordialmente da qualidade do seu serviço, ou seja, do trabalho de seu pessoal”. Para isso, é muito importante o uso da comunicação como uma ferramenta estratégica para interação entre os funcionários e a empresa, equilibrando os interesses dos dois, e promovendo um clima organizacional mais harmonioso, o que resulta na qualidade dos serviços.

Na sequência, tratar-se-á das bases conceituais dos processos comunicativos mais diretamente relacionados ao setor de governança e a sua relevância para a qualidade dos serviços que caracterizam a hospitalidade no setor de hospedagem.

2.2 A COMUNICAÇÃO NO SETOR DE GOVERNANÇA

Dentro dessa perspectiva, vê-se que como qualquer empresa, o hotel é um sistema, em que todas as partes são importantes para o bom funcionamento da organização, e necessita de uma comunicação eficiente entre si. Segundo Castelli (2003, p. 8), “algumas áreas assumem uma maior relevância”, sendo que a governança é uma delas. A governança faz parte do setor de Hospedagem, sendo que o organograma desse setor pode ser apresentado de diversas formas, mas, de uma maneira geral, também fazem parte dele a Recepção, portaria social, telefonia e lazer. Esse autor acrescenta que a governança é responsável por um grande conjunto de tarefas, entre elas se destacam: “serviços de atendimento aos aposentos e às áreas reservadas aos hóspedes, dar coordenadas de trabalho, treinar o pessoal no ambiente de trabalho, preparar planos de trabalho e revezamento do pessoal, entre outras.” (CASTELLI, 2003, p.205). A governança deve ter um bom relacionamento e comunicação com todos os demais setores de um hotel, tais como Reservas, Recepção, Cozinha, Manutenção e Gerência. Assim sendo, a sua comunicação interna com os demais setores é de grande importância para o bom desempenho do empreendimento hoteleiro.

Mesmo que muitas vezes, o público em geral associa a atividade de governança à da camareira, confundindo até mesmo as funções, ressalta-se que a governança possui status gerencial nos grandes hotéis. Cândido e Viera (2003, p. 48) acrescentam que “o setor de governança é aquele que se reporta ou ao Gerente de Hospedagem ou ao Gerente Geral, sendo que isso dependerá da estrutura de cada hotel.” Os autores destacam ainda que, esse setor possui o maior número de funcionários e também é o que lida com mais materiais e suprimentos. Devido a esses aspectos, a eficiência do setor está diretamente ligada à utilização de técnicas de controle dos recursos disponíveis. Assim sendo, um bom planejamento e coordenação das atividades diárias é fundamental para o sucesso das operações do setor de governança.

Dentro dessa realidade, vê-se que esse setor pode ser entendido como um daqueles setores mais vulneráveis da atividade hoteleiro, haja vista que o hóspede experimenta seus serviços e pode, em alguns casos, perceber suas falhas, gerando, assim, reclamações. Para Yanes (2014, p. 12), “em hotéis que se preocupam em avaliar a qualidade, as reclamações sobre limpeza e higienização das áreas são as que merecem mais atenção, dada a percepção do hóspede e sua fidelização.” O setor de governança é aquele que se ocupa basicamente com o planejamento e organização das atividades de limpeza dos apartamentos e, que para

a sua execução a governanta tem papel imprescindível e, conseqüentemente, deve ter um excelente nível de conhecimento e habilidades para dirigir o setor.

Entendendo-se a dinâmica desse setor para a qualidade dos serviços de um hotel, Oliveira (2006, p. 13) aponta que “a comunicação interna do setor de Governança com os demais setores de um hotel não pode ser desprezada, porque é por intermédio de uma boa comunicação que há maior segurança, agilidade, integração e padrão de serviços, dentre outros”. Quando há uma comunicação interna eficiente entre o setor de Governança e outros setores não se terá, portanto, conflitos entre esses respectivos setores, como ocorre, exemplificadamente, com a Recepção, Manutenção e Governança.

É dentro dessa realidade que se reforça o cuidado que a direção/gerência deve direcionar à qualificação da atividade da Governança, isso porque “[...] da sua dinâmica depende o ritmo e a qualidade de trabalhos exercidos na lavanderia, na rouparia, na faxina e nas tarefas específicas dos camareiros e camareiras.” (ANDRADE, 2002, p. 175). Essa qualidade e ritmo dos trabalhos exercidos devem ser mantidos em tempo integral, mesmo quando o número de hóspede é pequeno, exigindo, portanto, uma boa comunicação entre as partes.

Por fim, o contato da governança com os outros setores é constante e de suma importância para a execução dos serviços de maneira eficiente. Vallen e Vallen (2003, p. 307) descrevem que a colaboração entre os setores deve ser incondicional, de tal modo “que possa facilitar as tarefas, para que estas ocorram normalmente, beneficiando clientes e colaboradores.” Para um bom desenvolvimento da imagem do hotel, a comunicação não deve ser apenas mantida com o hóspede, mas também com todos os departamentos, evitando conflitos dentro da organização, conseqüentemente, funcionários se sentirão em um ambiente harmonioso.

Vê-se que um estabelecimento hoteleiro pode ser dividido em vários setores, mas, o mesmo se constitui da união e do conjunto de todos os setores, e uma boa comunicação interna do setor de Governança com os demais setores proporciona um bom relacionamento interpessoal entre os funcionários, e, conseqüentemente, um bom atendimento de seus respectivos clientes.

Ao se tratar de modalidade e de canais de comunicação existentes, por meio dos quais o setor de governança pode se comunicar com os demais setores, nesta pesquisa, destaca-se as seguintes:

2.2.1 Comunicação interna na modalidade oral

Entre as formas de comunicação oral que ocorrem dentro do setor da hotelaria relacionados à governança estão:

a) conversa pessoal presencial: é um tipo de comunicação onde a conversa se dá “face a face”, sendo que a voz é utilizada como meio representativo para se expressar. A conversa pessoal presencial “é ágil, permite a interação e tem credibilidade, devendo ser valorizada pelos profissionais”. (MARCHIORI, 2008, p. 217). Esse meio de comunicação é imprescindível na atuação dos gestores e deve estar presente no alinhamento da atuação com os objetivos estratégicos, pois permite disseminar rapidamente a informação para os colaboradores. Quando a comunicação ocorre de forma pessoal e presencial entre os diretores e os funcionários, ou entre os funcionários, inicia-se uma confiança e melhor compreensão perante os assuntos abordados;

b) conversa pessoal por telefone: o telefone é um dos meios usados para a comunicação, entre departamentos, sendo importante que esta comunicação ocorra de uma forma coerente, correta e discreta, fazendo uso de uma linguagem simples e de fácil compreensão para todos os envolvidos; **c) conversa por rádio:** é a comunicação realizada através de um equipamento transceptor móvel. Esse equipamento “permite a comunicação entre diversas pessoas em uma determinada frequência, utilizando ondas eletromagnéticas”. (ARAÚJO, 2016, p. 3). É um tipo de comunicação rápida e com baixo custo, onde os funcionários podem oferecer um rápido atendimento aos clientes, solicitando o que for necessário para o setor responsável (recepção, restaurante, lavanderia, entre outros). O rápido contato com a pessoa certa faz com que o serviço seja realizado no menor tempo possível.

2.2.2 Comunicação interna na modalidade escrita

Entre as formas de comunicação escrita que ocorrem dentro do setor da hotelaria relacionados à governança estão:

a) mensagens via *Whatsapp*: *Whatsapp Messenger* é um aplicativo que permite o envio de mensagens instantâneas e de chamadas de voz a partir de smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet. O uso desse aplicativo permite uma troca de informações rápida e eficaz entre os setores da empresa, Ressalta-se que, além de contribuir para que as

informações cheguem mais rápido aos profissionais, o *Whatsapp* ajuda a alinhar as metas e passar informações importantes para o grupo, sem precisar reunir todos em um mesmo local;

b) mensagens, e-mail, via Intranet: as mensagens eletrônicas, mais comumente, identificadas como *e-mail* é uma forma de comunicação extremamente conveniente, a qual é realizada através da internet, sendo uma das principais ferramentas de comunicação utilizadas nas empresas. Já a Intranet é uma rede privada de informações, que oferece acesso restrito às pessoas da empresa, possibilita que qualquer informação seja coletada de forma rápida e disponibilizada mais democraticamente para os funcionários e administradores. Oliveira (2006, p. 58) aponta que “a empresa que disponibiliza a Intranet para seus colaboradores tem condições de diminuir os gastos em material impresso, deslocamento de pessoas podendo ainda oferecer os serviços de correio eletrônico, *Web, chat*, agilizando assim os processos de comunicação”. Isso faz com que a comunicação entre as pessoas e setores da empresa seja mais transparente. Várias informações podem ser disponibilizadas em uma Intranet, desde manuais de procedimentos internos, dados sobre produtos, ofertas internas de emprego, calendários de aniversários e eventos, *links* com banco de dados referente ao andamento de atividades da empresa, cardápios de restaurante, dentre outras informações;

c) ordens de serviço: é um documento com determinações especiais para formalizar um determinado serviço, sendo que entre diferentes departamentos. Poderá trazer, entre outras, por exemplo, a descrição dos serviços a serem feitos e a recomendação dos procedimentos e equipamentos a serem utilizados, facilitando e agilizando a execução da tarefa; **d) livro de ocorrência:** é um livro onde são registradas informações importantes relacionadas aos clientes e outras ações que precisam ser realizadas para a qualidade dos serviços entre os setores. O objetivo desse livro é que qualquer recepcionista tenha acesso a essas informações de forma a evitar a perda de informação.

2.3 O ESTADO DA ARTE DO OBJETO DE PESQUISA

Ao se tratar de pesquisas empíricas sobre a comunicação no setor hoteleiro, Ribeiro (2008) e Ribeiro e Escrivão Filho (2011) versam sobre a gestão estratégica da comunicação organizacional na pequena empresa do ramo hoteleiro. Buscam identificar nas empresas

estudadas quais estratégias são empregadas para a qualificação e o desenvolvimento organizacional. Para esse fim, investigam seis hotéis na região central do Estado de São Paulo por meio, especialmente, de pesquisa qualitativa, cujos instrumentos são a entrevista e o questionário com questões abertas e fechadas aplicados aos gestores dos empreendimentos hoteleiros, sendo que os dados são organizados em categorias e analisados pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Entre os resultados encontrados, ressalta-se, aqui, a categoria *barreiras comunicativas* identificadas, que elas são do tipo: a) comunicação incompleta, encontrada em um hotel, caracterizada quando os colaboradores não conseguem expressar o que pensam; b) linguagem, indicadas em quatro hotéis. Essas ocorrem quando não há clareza entre o conteúdo que está sendo transmitido e a sua codificação pelo interlocutor, isso pela dissonância de qualificação ou de conhecimento de mundo e do próprio contexto do trabalho, no caso do setor hoteleiro; um hotel não indicou a existência de barreiras comunicativas.

A pesquisa de dissertação de Silva (2010) trata das características do processo de comunicação interna em uma perspectiva dos gestores em um empreendimento hoteleiro de organização familiar com aproximadamente quinze anos de existência. Para esse fim, em termos metodológicos, fez uso da pesquisa qualitativa, sendo que os dados foram organizados por meio de entrevista e pela análise de documentos analisados pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Entre as categorias de análise apresentadas pela autora, destaca-se, aqui, a *presença de ruídos*, por meio da qual a autora buscou identificar se havia existência de ruídos e mapear quais seriam esses ruídos na comunicação oral, haja vista ter observado ser essa modalidade muito utilizada nos processos comunicativos nos locais em estudo.

Os resultados indicam que para os gestores entrevistados, o maior problema no processo de comunicação oral é o fato de uma informação poder ter diversas interpretações, dependendo de cada interlocutor. O fato de haver funcionários com déficit de letramento, muitas informações recebidas do superior na hierarquia da gestão acabam tendo diferentes interpretações, gerando ruídos no processo, isso porque a realização das atividades profissionais dependem da interpretação da mensagem recebida. Mesmo reconhecendo esse fato, os gestores parecem cientes de que quando isso ocorre, eles precisam dialogar presencialmente com os respectivos funcionários, fazendo uso de um código diferente para que a informação desejada seja entendida.

Na categoria *Redes informais*, Silva (2010) demonstrou pelo estudo que os gestores reconhecem que ocorre no processo de comunicação também ocorrem práticas definidas como “rádio-peão”, também conhecido no senso comum como “fofocas”, em que determinadas informações vão sendo repassadas entre os funcionários e, ao longo do processo, muitas dessas informações se tornarem distorcidas. Em suma, acentua-se que os resultados encontrados pela autora indicaram que a comunicação interna no empreendimento estudado ocorre em grande escala pela modalidade de comunicação oral, a qual é usada para regular comportamentos entre os operadores. Em decorrência dessa oralidade, os ruídos estão relacionados, especialmente, ao problema de interpretação do conteúdo recebido oralmente dos superiores na hierarquia. Outro aspecto aqui é também a rádio-peão, ou a fofoca que se caracteriza pela multiplicação e distorções das informações nos espaços de trabalho.

Ao se tratar do processo comunicacional no âmbito dos serviços do setor hoteleiro, Perman, Souza e Andrade (2013) trazem uma investigação sobre a relevância da qualidade de comunicação no setor de Recepção do hotel. O estudo é qualitativo (OLIVEIRA, 2005), possibilitando estudos exploratório-descritivos (MALHOTA, 2004) que permitem uma análise do problema de pesquisa em relação a aspectos econômicos, sociais, políticos etc. Os dados foram organizados por meio de questionários e entrevistas. Os sete sujeitos entrevistados foram selecionados por terem conhecimentos e experiências em hotelaria, principalmente, no setor de Recepção, com diferentes cargos, tempo de carreira, formação e experiências profissionais.

Entre os dados analisados pelos autores, destaca-se o fato de quatro entrevistados ressaltarem a existência de *barreiras para a comunicação eficaz*, sendo que a principal barreira apontada é a própria relação entre as pessoas, fazendo com que isso afete gravemente o processo comunicacional, pois, o estado defensivo atrapalha a transmissão da mensagem. Dois entrevistados ressaltam que a principal dificuldade na comunicação está em encontrar a forma adequada para passar uma mensagem de forma que ela seja efetivamente compreendida pelo interlocutor. Essas dificuldades podem ocorrer pelo fato de cada pessoa ter experiências, conhecimentos e características pessoais diferentes afetando o processo comunicacional. Uma entrevistada acrescenta que a própria rotina da Recepção apresenta uma barreira, pois os trabalhadores necessitam atender a diferentes demandas simultaneamente, tanto de outros setores como de hóspedes, gerando falhas comunicacionais.

Nesta seção apresentou-se alguns conceitos teóricos sobre a comunicação organizacional e como essa comunicação se apresenta no setor hoteleiro. Apresentou-se de forma mais ampla discussões teóricas acerca da função do setor de Governança e a relevância da comunicação interna desse setor com os demais setores do hotel para a qualidade dos serviços. Por fim, foram apresentados estudos empíricos relacionados à comunicação interna em alguns hotéis, cujos resultados indicaram que, em termos gerais, o processo comunicativo interno, especialmente, quando se trata da comunicação oral, ainda não se realizada de forma desejada, apresentando ruídos, fato esse que dificulta a qualidade da comunicação e, conseqüentemente, a qualidade entre os setores hotel, entre os quais está o setor de Governança. Apresenta-se, na seqüência, os procedimentos selecionados para a realização desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, apresenta-se a metodologia empregada no estudo, razão pela qual se trata, inicialmente, das modalidades de pesquisa; na seqüência, dos procedimentos metodológicos e, por fim, dos instrumentos de pesquisa. Em acréscimo, todos os sujeitos que participaram da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual foi explicado o objetivo do estudo e solicitado a autorização para o uso dos dados, conforme seguem.

Esta pesquisa trata da comunicação interna em um hotel executivo de pequeno porte localizado no município de Florianópolis (SC), em sua parte de campo foi realizada no decorrer de 2017; consiste (SEVERINO, 2007) em um estudo de caso como pesquisa principal e como pesquisas secundárias: pesquisa de campo e bibliográfica. Quanto aos objetivos é uma pesquisa descritiva, tendo em vista que alguns dados são descritos de forma quantitativa, por meio de cálculo percentual, e outros qualitativamente. Trata-se, ainda, de pesquisa exploratória, em que, por meio do questionário, busca-se investigar as variáveis externas, ou seja, o perfil dos sujeitos que atuam no empreendimento hoteleiro em estudo, pois essas informações podem contribuir para o entendimento dos resultados relativos às variáveis internas.

Em relação aos procedimentos metodológicos (SEVERINO, 2007), o local da pesquisa, um hotel executivo é considerado como um dos mais tradicionais e antigos do município. O Hotel Executivo, cuja expressão pode ser definida, inicialmente, como aquela que é frequentemente utilizada nos Estados Unidos da América. Em relação a esse tipo de

empreendimento, Marodin, Guardia e Veiga Neto (2010, p. 86) afirmam “que o Hotel Executivo volta-se à captação de uma clientela executiva e que estão em determinado município em decorrência do trabalho que exercem”. Essa clientela é atendida com bastante rapidez, porque o hóspede que vem a negócios sempre tem encontros pré-agendados e a demora no atendimento pode gerar aborrecimentos para a essa clientela. Em razão desses aspectos, tudo deve funcionar perfeitamente para solucionar situações relativas aos serviços de restaurante; lavanderia, eventuais emergências de empresas que alugam carro, oferecimento de serviços de *business center*, ou seja, de espaço para reuniões e tecnologia que condiz com a elegância e excelência de serviço especializado em negócios entre outros. Assim, focaliza-se a importância dos serviços da hospedagem como foco na hospitalidade.

Esse hotel em estudo foi inaugurado em 1960 e, atualmente, está com 57 anos de funcionamento, possuindo comodidade, aconchego, encontrando-se em excelente localização, pois se situa no centro de Florianópolis. O hotel atende a todo tipo de público, porém seu público alvo são funcionários de empresas que buscam treinamento nas filiais situadas na cidade, servidores públicos, funcionários de diversas empresas que buscam se qualificar em palestras, muitos professores de escolas associadas ao hotel, além de turistas que vêm conhecer Florianópolis. Está caracterizado como hotel executivo, por ter propriedade ente 52 unidades habitacionais distribuídas entre 6 (seis andares), os apartamentos estão entre os simples a conjugados para até cinco pessoas. As unidades possuem sacadas, ar condicionado, TV LCD com canais a cabo, frigobar, telefone e cofre individual. É oferecido estacionamento, café da manhã, internet *wireless* gratuita nos apartamentos, salão de café e recepção, atendendo 24 horas. As áreas comuns internas são: área social, *hall*, café da manhã mezanino - que fica sobre o salão onde são servidas as refeições matinais – elevador e o terraço - uma grande área aberta. Para as atividades administrativas, o hotel dispõe de salas para a gerência, para o setor de Recursos Humanos e Financeiro e para o setor de Compras, além das áreas para Governança, juntamente com lavanderia e rouparia, a sala de Manutenção e um pequeno refeitório para os colaboradores. O quadro de funcionários do hotel é composto por: 1 Gerente-Geral, 1 Gerente de Recursos Humanos, 1 Coordenador de Recepção e Reservas, 7 recepcionistas, 1 governanta, 6 camareiras e 2 copeiras, totalizando 19 funcionários.

Nesta pesquisa, ainda em relação aos procedimentos metodológicos, os sujeitos pesquisados são operadores e gestores do hotel, como se vê na descrição dos dados. Em acréscimo, define-se *variáveis externas* aquelas que sustentam a pesquisa exploratória,

relacionadas ao objeto de estudo: setor que trabalha na área de hotelaria; sexo; idade; escolarização; tempo em que se trabalha no ramo de hotelaria; tempo em que trabalha no referido hotel; turno em que trabalha no referido hotel. As *variáveis internas*, por sua vez, estão relacionadas ao processo comunicativo oral e escrito propriamente dito que ocorre no setor de Governança do respectivo hotel: conversa pessoal presencial; conversa pessoal por telefone; conversa por rádio; mensagens via *WhatsApp*, *e-mail*, mensagens via intranet, ordens de serviço e livro de ocorrência.

Ao se tratar dos instrumentos de pesquisa (SEVERINO, 2007), foi aplicado um questionário distribuído em: sete questões fechadas (a, b, c, d) para identificar as variáveis externas; quatro questões fechadas (a, b, c, d) para diagnosticar o conhecimento dos colaboradores sobre as variáveis internas, e uma questão aberta para colher sugestões dos funcionários para melhorar a comunicação interna na organização. Além do questionário, foi utilizado o instrumento da *entrevista semiestruturada* com quatro questões aplicadas aos responsáveis pelos setores (Gerência-Geral; Governanta; Chefe de Recepção; Gerente Administrativa) para depreender como são realizadas as variáveis internas sob o prisma da gestão, sendo que as falas dos entrevistados são transcrições *verbatim*, ou seja, transcritas literalmente em relação à gramática do falante. Por fim, a técnica de *observação contemporânea*, em que a pesquisadora graduanda observou os setores em estudo. Aponta-se que os instrumentos de pesquisa foram desenvolvidos em conjunto com as orientadoras da pesquisa e previamente testados a fim de se obter as informações relacionadas ao problema e ao pressuposto de pesquisa.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta pesquisa objetiva investigar como se efetua a comunicação interna entre o setor de Governança e os setores de Recepção e Manutenção em um hotel executivo, tendo como pressuposto que existem falhas na comunicação interna entre esses setores. Pela necessidade de síntese do conteúdo da pesquisa neste artigo, opta-se, por apresentar a descrição dos dados de forma paralela à discussão dos resultados.

Inicia-se a descrição pelas variáveis externas, em que o perfil dos sujeitos operadores do hotel em estudo foi levantado por meio de uma amostra de 13 sujeitos (1 governanta, 6 camareiras, 5 recepcionistas e 1 manutenção). Os resultados indicam que esses sujeitos estão em maior número no setor de Governança (7-53, 84%), seguido do setor de Recepção (5-38,46%) e Manutenção (1-7, 69%), sendo que 4 sujeitos (30,77%) são do sexo

masculino e 9 sujeitos (69,23%) são do sexo feminino. Observa-se que há sete sujeitos entre 26 e 35 anos: Recepção (60%) e Governança (57,14%), ressaltando-se que o funcionário mais velho se encontra no setor de Governança, o qual possui mais de 50 anos, tratando-se da governanta do hotel. Nos setores de Recepção e Manutenção, os funcionários mais velhos têm idades compreendidas entre um mínimo de 35 e um máximo de 50 anos. Desses dados, consegue-se depreender que está no setor de Governança a quantidade maior de operadores, conforme propõem Cândido e Viera (2003), ao afirmarem que esse setor é o que possui o número maior de operadores, sendo responsável pelo domínio de técnicas de controle dos recursos disponíveis no empreendimento para a qualidade dos serviços da hospedagem.

Ainda em relação ao perfil dos sujeitos investigados, 58% trabalham a menos de um ano no ramo hoteleiro, 25% entre um e dois anos e 16% acima de 3 anos; no hotel em estudo, 54% trabalham a menos de um ano e 23% estão entre um e dois anos. Já em relação à variável *grau de escolaridade* dos funcionários, os dados indicam que a maioria dos sujeitos operadores têm escolaridade entre ensino fundamental ao médio: 5 sujeitos (Governança-70%), 4 sujeitos (Recepção-80%) e 1 sujeito (Manutenção-100%). A governanta é formada em Serviço social e uma Camareira é formada em Administração de Empresas. Ressalta-se que a atual governanta está no hotel há oito meses, substituindo a anterior que tinha apenas o ensino fundamental. O chefe de Recepção tem Ensino Médio, trabalha no hotel há quatro anos e, atualmente, está cursando Técnico em Gestão de Pessoas. A gerente de Recursos Humanos é formada em Gestão de Recursos Humanos e trabalha no referido hotel há seis anos. Por fim, a Gerente-Geral também é formada em Serviço Social atuando no hotel há cerca de oito anos.

Os dados indicam que a maioria dos sujeitos não são trabalhadores efetivos da área da hotelaria, sendo que poucos desses sujeitos estão no respectivo hotel há mais de um ano, demonstrando uma rotatividade elevada entre os funcionários. Pelos dados também se pode depreender que grande parte dos sujeitos só tem a formação fundamental ou média e que nenhum dos sujeitos em estudo tem formação na área de turismo ou hotelaria, o que implica dizer, com as devidas ponderações, que os pressupostos teóricos que envolvem as pesquisas desse eixo tecnológico não são aplicados de forma mais consistente no respectivo contexto em estudo.

Em se tratando da descrição dos resultados das variáveis internas em estudo, durante a observação no referido hotel, foi notório que a comunicação entre os setores é constante, tendo em vista de que precisam um do outro para garantir a qualidade dos serviços

prestados a fim de transmitir confiabilidade ao público. Em relação ao uso das variáveis internas, ou seja, dos diferentes processos de comunicação interna, segundo os resultados do questionário aplicado aos operadores, as mais utilizadas são a conversa pessoal presencial (39,29%) e mensagem via *WhatsApp* (39,29%), seguido da conversa pessoal pelo telefone (21,4%), sendo que as demais variáveis em estudos não são utilizadas pelos sujeitos investigados.

Esse resultado foi confirmado no decorrer do processo de observação no local da pesquisa pela pesquisadora graduanda. Os resultados da primeira pergunta da entrevista com os gestores também confirmam que os principais meios de comunicação interna no hotel são a conversa pessoal presencial e as mensagens via *WhatsApp*, ocorrendo de maneira informal. Em último caso, na ausência do responsável pelo setor, a comunicação é feita via *e-mail*. Em relação a esse aspecto, retoma-se Vallen e Vallen (2003), ao enfatizarem a relevância de um sistema comunicação de qualidade entre os diferentes setores para que as informações chegam aos lugares certos, de modo que as atividades do hotel se desenvolvam com sucesso.

Ao se tratar do objeto em estudo e do pressuposto da pesquisa, o relato de observação indica que há falhas de comunicação entre os setores de Governança, Recepção e Manutenção, sendo que a principal falha de comunicação observada decorre do fato de os sujeitos do hotel fazerem uso, em grande escala, da comunicação via *WhatsApp* do telefone pessoal. Essa prática é problemática, pois muitas vezes a mensagem não chega em tempo real ao destinatário por este estar com o celular descarregado ou exercendo sua atividade, esquecendo-se de verificar permanentemente as mensagens recebidas pelo respectivo grupo de trabalho, via celular. Esse aspecto observado pela pesquisadora é corroborado pelos gestores, conforme se pode verificar na fala do Chefe de Recepção, abaixo transcrita:

Talvez o modo de como nós nos comunicamos aqui atrapalha um pouco, principalmente o uso em demasia de telefone que nem sempre consegue alcançar a Governança ou o setor responsável né, e muitas das vezes não dá tempo também, pela correria, pelo ambiente, de verificar também o *WhatsApp*, então acontece determinadas falhas nesse sentido. Podem ocorrer atraso, informação ser extraviada ou chegar de uma forma diferente, principalmente quando a gente repassa para outra pessoa de outro turno para passar essa informação. (Chefe de Recepção, Entrevista, 9, nov. 2017).

Conforme essa fala de um dos gestores, o ritmo de trabalho exercido no hotel, às vezes é prejudicado por falhas decorrentes do processo de comunicação, devido ao uso excessivo de equipamento que muitas vezes é inapropriado.

Ainda na fala do mesmo sujeito, chefe da Recepção, quando indagado sobre o que faz com que aconteçam problemas na comunicação entre os setores, esse gestor menciona a

falta de um padrão de comunicação adequado, o qual sanaria, segundo ele, o problema da comunicação. Em relação a essa problemática na comunicação, Bahia (1995) aponta que nos empreendimentos, há a necessidade de que a comunicação seja clara entre as partes, sendo que isso só pode ocorrer com o uso de canais adequados. Ressalta-se, nesse sentido, que esse padrão definido deveria ser seguido por todos os envolvidos no processo de comunicação, sendo que, atualmente, nesse contexto profissional, a comunicação é aleatória, os sujeitos agem da maneira que fica mais fácil para cada um.

No que diz respeito a essa falta de comunicação, entre a Governança e a Recepção, uma das consequências negativas está relacionada ao fechamento das Unidades Habitacionais (UHs). Isso ocorre porque, muitas vezes, o recepcionista demora para encontrar a camareira, necessitando enviar outra camareira para avisá-la da necessidade de realizar esse procedimento. Quando questionada sobre as dificuldades e os problemas percebidos em relação à comunicação entre os setores, a Gerente Administrativa explica:

Assim, é...Governança e Recepção o principal de problema que acontece é fechamento de quartos, precisa fechar um quarto, não acha camareira, daí a camareira avisa ela não sabem, acho que esse é o principal problema, a maior dificuldade que a gente tem hoje (Gerente Administrativa, Entrevista, 9, nov. 2017).

Conforme a transcrição acima, o momento da conferência dos quartos para sua arrumação é ainda uma lacuna na comunicação. Nesse sentido, com base em Cândido (2000), reforça-se que a comunicação entre os setores deve ser harmoniosa e clara para facilitar o trabalho no grupo. Nesse caso, a comunicação entre a governanta com seu grupo de colaboradores precisa ser rápida e objetiva para esclarecer dúvidas relativas aos problemas que surgem relativos às UHs e outros casos que possam surgir durante o dia de trabalho.

Outra consequência negativa decorrente do uso excessivo do *whatApp* para a comunicação interna está relacionado ao setor de Manutenção, responsável pela realização de pequenas atividades importantes para o andamento do hotel. Observou-se que a demora na comunicação faz com que essas atividades ocorram em atraso, já que a Recepção necessita entrar em contato com a Governança para que essa entre em contato com a Manutenção. No que diz respeito à esse problema, de acordo com o gestor da Recepção, a comunicação via rádio melhoraria a comunicação entre a Manutenção e a Governança, além da Recepção, pois a governanta conseguiria passar informações com uma maior rapidez e eficiência para os dois setores.

Em acréscimo, para solucionar rapidamente os pedidos dos hóspedes em relação à manutenção, a comunicação deve ser adequada, de forma que a Governança deva ter uma boa comunicação com a Recepção, pois em muitos casos, a qualidade adequada do serviço fornecido dependerá do trabalho desses dois setores. Nessa mesma linha de pensamento, Castelli (2003) propõe que cabe à Governança fazer uma revisão dos aparelhos eletrônicos dos quartos, para ver se estão funcionando perfeitamente e, para isso, a comunicação não deve apresentar problemas, não só com a Recepção, mas também com outros setores, tais como Manutenção, Almojarifado, entre outros.

Além do problema de comunicação relacionado ao uso inadequado do *Whatsapp* já apontado e discutido, outro problema de comunicação está relacionado à falta de atenção dos operadores ao realizar as respectivas tarefas. Esse comportamento decorre em querer realizar as atividades muito rápido, fazendo com que esqueçam de anotar avisos ou anotar informações importantes, como por exemplo, aquelas que precisam de ser repassadas aos operadores dos turnos posteriores. Conforme apontado por Chiavenato (2005), o fato de o hotel funcionar com turnos, os operadores de um turno não conseguem trabalhar de forma qualificada se não houver informações das pendências do turno anterior, principalmente, se as do setor da Recepção não estiverem adequadamente explicitadas,

Essa falha de comunicação observada no local é confirmada pela Gerente-Geral do hotel, quando questionada sobre quais as dificuldades percebidas entre a comunicação dos setores. Ela ressalta que “A pressa e falta de atenção, em querer fazer as coisas muito rápido, esquece de anotar, esquece de avisar”. Em relação a esses ruídos, a Gerente Administrativa também enfatiza que “A gente trabalha com turnos, um turno não consegue trabalhar se não tiver informações do turno anterior, principalmente, a Recepção assim... então eu acho o número um”. Em relação a esses aspectos, Chiavenato (2005) ressalta que o compartilhamento de informações entre os setores deve ser eficaz, especialmente, quando os trabalhadores se revezam em uma mesma atividade em diferentes turnos.

A terceira falha de comunicação observada está relacionada a “fococas” e conversas paralelas, as quais chegam algumas vezes de forma diferente ao receptor, sendo mal interpretadas. Em relação a esse problema, a Governanta comenta:

[...] às vezes os comentariozinhos, algumas, algumas, é... conversas paralelas, algumas coisas assim, é.. que acontecem. Então, esse tipo de coisa a gente tenta sanar, a gente tenta esclarecer e, mas assim, alguns ruídos como se diz, né! Mas isso aí em grupo é normal em equipe é normal, então se tenta sempre sanar, sempre esclarecer as dificuldades que se tem nesse sentido e as coisas fluem de maneira bastante positiva eu acredito, até pelo tamanho do hotel. (Governanta, Entrevista, 16, nov. 2017)

Indagada se acha que a dificuldade pode estar relacionada com a falta de conhecimento técnico ou com a falta de tecnologia e equipamentos adequados ou pela característica do comportamento, a Governanta acredita “que é tudo junto, pois, ao se trabalhar com pessoas, o ruído é normal e existe em qualquer grupo”. Além disso, diz acreditar que não vê grandes problemas, pois “as coisas se resolvem rapidamente é um hotel pequeno, então... quando se tem dificuldade eu mesma vou ao encontro das meninas ou vou na Recepção ou ligo, então rapidamente a gente sana as dificuldades que tem”.

Conforme descrito por Power e Barrows (2004), é importante a interação entre os funcionários de um empreendimento hoteleiro, porém, desde que essa comunicação seja utilizada para equilibrar os interesses dos dois lados do processo comunicativo, podendo melhorar a qualidade da prestação dos serviços. Em adição, a demora ou rapidez com que essas atividades são realizadas pelos setores responsáveis reflete na imagem que o hóspede desenvolve do hotel durante sua estadia.

Pela aplicação dos instrumentos de pesquisa, relato de observação sistematizado no decorrer da pesquisa, questionário e entrevista, os resultados indicam que há falhas de comunicação, sendo que os operadores, assim como os gestores, estão cientes de que tais barreiras existem. Esse fato é preocupante já que, segundo Kunsch (2003), barreiras são os problemas que interferem na comunicação, sendo que esses ‘ruídos’ prejudicam a eficácia da comunicação. Esses resultados vão ao encontro dos encontrados por Ribeiro (2008), Silva (2010) ao estudarem a comunicação interna e por Perman, Souza e Andrade (2013) ao estudarem especificamente a comunicação no setor de Recepção. Quando se cruzam os dados desta pesquisa com aquelas, consegue-se depreender que, em todos os contextos estudados, há ruídos na comunicação, dando-se ênfase aos ruídos provenientes dos processos comunicativos que ocorrem por meio da oralidade, especialmente, pela dificuldade de interpretação das informações recebidas pelo processo descendente vertical e horizontal. Esse aspecto parece ter como causa principal o baixo nível de letramento dos operadores, fato esse que contribui para a existência de outros ruídos como a dificuldade para o uso de equipamentos específicos. Outro aspecto que as pesquisas apontam é que os gestores têm consciência dessas dificuldades, os quais buscam soluções paliativas para as situações mais graves.

Nesta pesquisa, de acordo com os relatos dos gestores, algumas medidas já foram ou estão sendo tomadas para sanar essas falhas, como a criação de um *Padrão Operacional*

Padronizado (POP) para orientar os operadores na execução das suas atividades. Já foram realizadas algumas tentativas de implementação de comunicação via rádio, embora, segundo a fala da Gerente-Geral, ela ainda acha que “a comunicação via *WhatsApp* é mais eficiente.” Os dados dos operadores indicam concordância com essa perspectiva, porém entre os gestores, de acordo com os resultados da entrevista, a Governança e o Chefe de Recepção acreditam que a comunicação via rádio poderia melhorar ainda mais a comunicação. Esses dados indicam que os gestores estão divididos em relação ao canal mais adequado para qualificar a comunicação.

Como se observa, as diferentes falhas relatadas podem estar relacionadas tanto aos problemas tecnológicos, como aos recursos humanos. A dificuldade em usar o POP e outras tecnologias pode decorrer do fato de haver uma grande rotatividade dos operadores. Essa rotatividade pode estar parcialmente atrelada à falta de gestores qualificados para a gestão da área em estudo, o que minimiza também o seu fortalecimento em termos de competência mercadológica. Muitas vezes, os gestores não conhecem as tarefas a serem realizadas pelos operadores e acabam não fornecendo o treinamento adequado e, como consequência, os operadores realizam tais tarefas do jeito que bem entendem.

Acredita-se que a melhora na formação técnica ou acadêmica e/ou qualificações para os gestores do hotel, bem como para os operadores, via cursos específicos, poderia qualificar o processo de comunicação, especialmente, em formações relacionadas à área de hotelaria e comunicação. Palestras/reuniões com os colaboradores sobre a importância da comunicação interna na relação interpessoal e na qualidade dos serviços prestados, mostrando a importância das atividades serem realizadas da melhor maneira possível, implementando outros canais de comunicação, como o sistema via rádio. Além disso, levar em consideração algumas das sugestões dos operadores do hotel, tais como, melhorar a organização dos horários em que as atividades são concluídas e realizar reuniões periodicamente, em horário que todos possam participar.

Ao se entender que um hotel é um sistema em que os diferentes setores precisam trabalhar em conjunto para que esse sistema funcione de forma plena e adequada a seu propósito de sobrevivência no mercado, aponta-se como ferramenta primordial a qualidade da comunicação interna. Para que isso ocorra, é imprescindível que não haja falhas de comunicação entre os gestores, ou seja, que se tenha um consenso em termos que ações necessárias e adequadas para que todos os setores possam dialogar positivamente em relação

ao fluxo de atividades inerentes a cada setor que se manifesta na qualidade de todo o sistema de gestão.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo investigar como se efetua a comunicação interna entre o setor de Governança e os setores de Recepção e Manutenção de um hotel na cidade de Florianópolis/SC. Para alcançar esse objetivo, fez-se uso da pesquisa estudo de caso, utilizando-se a observação, o questionário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados. Os resultados encontrados permitiram que o pressuposto da pesquisa fosse comprovado, ou seja, existem falhas no processo comunicativo interno do hotel. As principais falhas de comunicação decorrem do uso em grande escala da comunicação via *WhatsApp* do telefone pessoal dos membros da equipe de trabalho. Outras falhas ocorrem devido a ruídos e conversas paralelas, os quais propiciam, algumas vezes, que as informações cheguem diferentes ao receptor, sendo mal interpretadas. Além disso, muitas vezes, a falta de atenção dos operadores ao realizar as tarefas acaba resultando no esquecimento de anotações e avisos, o que traz como consequência o comprometimento do andamento das atividades do hotel.

Com base nesses resultados encontrados por meio dos diferentes instrumentos de pesquisa, destaca-se, primeiramente, que, embora o hotel esteja no mercado há cinquenta e sete anos, na atualidade, o processo comunicativo interno é incipiente. Essas falhas, de modo geral, são percebidas tanto pelos operadores, como pelos gestores do empreendimento em estudo, o que ressalta ser efetivamente um problema existente no processo comunicativo, demonstrando não haver consenso em relação às estratégias para solucionar os problemas apontados. Ressalta-se que a importância do setor de governança para o sucesso do empreendimento e para o processo de gestão está no fato de esse setor ser responsável por realizar os desejos e necessidades do hóspede, através de um bom serviço prestado de maneira que o hóspede se sinta satisfeito e que além e voltar ao hotel, indique o mesmo para outras pessoas. Nesse sentido, para que esse empreendimento possa se manter no mercado com qualidade na sua gestão, entendendo-se o empreendimento como um sistema operacional, faz-se necessário que a comunicação possa ser vista como uma ferramenta estratégica para atingir suas metas. Para que isso ocorra, é importante a implementação de outros meios de comunicação, como o rádio e uma maior conscientização dos operadores quanto aos ruídos e dos gestores quanto a reuniões e treinamentos.

Os resultados encontrados nesta pesquisa serão socializados com a gerente-geral do empreendimento em estudo, apontando-se para possíveis parcerias entre esse hotel e esta instituição de ensino. Há possibilidades de que novas pesquisas possam ser realizadas não somente nesse empreendimento, mas também em hotéis da mesma tipologia ou de diferentes tipologias, buscando-se um diagnóstico mais preciso do modo como se realiza o processo comunicativo interno nesses empreendimentos. Com base nessas pesquisas, pode-se sugerir parcerias aos empreendimentos por meio de atividades de ensino e/ou de extensão, focalizando-se a qualificação profissional dos operadores, bem como dos gestores do ramo, contribuindo-se, dessa forma, para a qualificação do trabalho e da renda dos trabalhadores do contexto social em que esta pesquisa está sendo produzida.

REFERÊNCIAS

ANDRADE José Vicente de. **Turismo: Fundamentos e Dimensões**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2002.

ARAUJO, Vanessa Moreira Guedes de. Qualidade dos serviços na hotelaria: um estudo de na rede de hotéis Alfa. **Caderno de Estudos e Pesquisas do Turismo**, Curitiba, v. 2, n. 2, p.131-154, jan. 2013.

BAHIA, Benedito Juarez. **Introdução à Comunicação Empresarial**. Rio de Janeiro: Mauad, 1995.

BUENO, Wilson da Costa. A comunicação como espelho das culturas empresariais. **Revista Comunicação & Inovação**, São Caetano do Sul, v. 1, n. 1, p.50-58, jan. 2000.

Disponível em:

http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/822. Acesso em: 20 jan. 2017.

CÂNDIDO, Índio. **Governança em Hotelaria**. 3. ed. Caxias do Sul: Educs, 2000.

CÂNDIDO, Índio; VIERA, Elenara Viera de. **Gestão de Hotéis: Técnicas, Operações e Serviços**. Caxias do Sul: Educs, 2003.

CASTELLI, Geraldo. **Administração Hoteleira**. 9. ed. Caxias do Sul: Educs, 2003.

CHIAVENATO, Idalberto. **Comportamento Organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, 2005.

GRINOVER, Lúcio. Hospitalidade: um tema a ser reestudado e pesquisado. *In*: DIAS, Célia Maria de Moraes (Org.). **Hospitalidade: reflexões e perspectivas**. Barueri/SP: Manole, 2002

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Relações públicas e modernidade: novos paradigmas na comunicação organizacional**. 1. ed. São Paulo: Summus, 1997. 156 p.

MARCHIORI, Marlene. **Comunicação interna: um fator estratégico no sucesso dos negócios**. 2. ed. São Caetano do Sul: Difusão, 2008.

MARODIN, Tatiana Gehlen; GUARDIA, Mabel Simone de Araujo Bezerra; VEIGA NETO, Alípio Ramos. A percepção da orientação para o mercado entre gestores de hotéis. **Patrimônio: Lazer & Turismo**, Santos, v. 7, n. 9, p.79-96, jan./fev./ mar. 2010.

OLIVEIRA, Valéria Almeida. **A comunicação empresarial mediada por Intranet no setor de hotelaria: um estudo exploratório em Bauru (SP)**. 2006. Dissertação (Mestrado no Curso de Comunicação Midiática) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2006.

PAIATO, Fernando Augusto; FORATO, Melissa Cristina. **Comunicação Organizacional**. 2013. Monografia (Especialização) - Curso de MBA em Gestão Empresarial, Centro Universitário Amparense, Centro Universitário Amparense - Unifia, Amparo, 2013.

PERMAN, Luísa Moreira de Melo, SOUZA, Anderson Gomes de; ANDRADE, Mariana Bueno de. O processo comunicacional no âmbito dos serviços em hotelaria: prospectos acerca da recepção. **TURYDES**. Revista de investigación en turismo y desarrollo. Vol 6, Nº 14 (junio/junho 2013). Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/turydes/14/processo-comunicacional-hotelaria.html>. Acesso em: 10 nov. 2017.

POWERS, Tom; BARROWS, Clayton W. **Administração no setor de hospitalidade: turismo, hotelaria, restaurante**. São Paulo: Atlas, 2004.

RIBEIRO, Suzana Xavier. **Gestão estratégica da comunicação na pequena empresa: estudo comparativo de casos de empresas hoteleiras da região central do Estado de São Paulo**. Orientador: Edmundo Escrivão Filho. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18140/tde-09102008-094512/pt-br.php>. Acesso em: 18 out. 2017.

RIBEIRO, Suzana. Xavier; ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. **Gestão estratégica da comunicação na pequena empresa hoteleira**. Revista Turismo Visão e Ação – Eletrônica, Vol. 13 - no 3 - p. 398–411 / set-dez 2011. Disponível em: www.univali.br/revistaturismo. Acesso em: 20 out. 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. - São Paulo: Cortês, 2007.

SILVA, Patrícia Karla de Mesquita. **Comunicação interna em empreendimento hoteleiro: um enfoque gerencial**. Orientador: Mauro Lemuel Alexandre. Dissertação (Mestrado em Políticas e Gestão Públicas; Gestão Organizacional) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/12158/1/ComunicacaoInternaEmempreendimento_Silva_2010.pdf. Acesso em: 20 jun.2017.

SOUZA, Carlos Wendell Queiroz. **A importância da comunicação interpessoal para a hotelaria**. 2003. Monografia (Especialização) - Curso de Gestão da Hospitalidade, Centro de Excelência em Turismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

VALLEN, Gary K; VALLEN, Jerome J. **Check-in, Check-out: gestão e prestação de serviços em hotelaria**. Tradução: Roberto Cataldo Costa e Marcelo Schenk de Azambuja. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

YANES, Adriana Figueiredo. **Governança em hospedagem**. São Paulo: Saraiva, 2014.

NOVAS ESTRATÉGIAS PARA O USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM SALA DE AULA

Gabriela Cesar Nunes Santos

Acadêmica do Curso de Letras, Instituto Federal de São Paulo, IFSP, Cubatão, São Paulo, Brasil. Bolsista PIBIFSP.

Dr. Artarxerxes Tiago Tácito Modesto

Orientador PIBIFSP. Docente do Curso de Letras do Instituto Federal de São Paulo - IFSP, Cubatão, São Paulo, Brasil. Coordenador do Grupo de Estudos Linguísticos de Cubatão - ELIN.

RESUMO: A partir da junção do conceito de retextualização (MARCUSCHI, 2010) com o gênero Histórias em Quadrinhos, o presente artigo busca investigar estratégias para a abordagem do estudo da oralidade no ensino básico. Partimos da hipótese de que a oralidade não é tratada de maneira aprofundada no básico, mesmo sendo fortemente considerada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na delimitação dos principais objetivos do ensino fundamental, quando se trata do ensino da língua em diferentes situações comunicativas. Esse estudo vai ao encontro dos três axiomas de Bortoni-Ricardo (2016), uma vez que, nesta perspectiva, partimos do estudo da língua em seu uso cotidiano, para então observá-la em diferentes modalidades. Por fim, buscamos estabelecer uma proposta didática para, a partir destes conceitos, trabalhar a oralidade em sala de aula aplicando-se a retextualização nas histórias em quadrinhos.

PALAVRAS-CHAVES: retextualização, ensino, oralidade, história em quadrinhos.

ABSTRACT: Starting from the junction of the concept of retextualization (MARCUSCHI, 2010) with the genre Comics, this article aims to investigate strategies for approaching the study of orality in basic education. We start from the hypothesis that orality is not dealt with in depth in the basics, even though it is strongly considered in the National Curriculum Parameters (PCNs) in the delimitation of the main objectives of elementary education, when it comes to the teaching of the language in different communicative situations. This study meets the three axioms of Bortoni- Ricardo (2016), since, in this perspective, we start from the study of language in its daily use, and then observe it in different modalities. Finally, we seek to establish a didactic proposal to, based on these concepts, work on orality in the classroom by applying retextualization in comic books.

KEYWORDS: retextualization, teaching, orality, comic strip.

1. INTRODUÇÃO

A oralidade, isto é, a utilização da língua por meio da prática da fala, é amplamente discutida quando observamos um tratamento científico do fenômeno da linguagem. Em detrimento disso, podemos observar nas formações do ensino básico a existência de uma deficiência no que diz respeito à abordagem da língua em sua modalidade oral.

Sendo assim, partimos da hipótese de que a oralidade não é tratada de maneira aprofundada no básico, sendo as aulas de língua portuguesa deste ciclo mais voltadas ao ensino da gramática da língua escrita.

O Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) afirmam que a oralidade precisa ser trabalhada em sala de aula, no ensino básico, não somente nas aulas de língua portuguesa. Na delimitação dos principais objetivos do ensino fundamental, presente nos PCNs, há a indicação da pretensão de capacitar os alunos para que eles sejam capazes de:

utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p. 7-8).

Desse modo fica claro que a oralidade é de suma importância para o ensino básico, uma vez que um de seus objetivos consiste no ensino da linguagem em diferentes situações comunicativas. É possível observar, então, que abordagem da oralidade neste ciclo carece de estratégias pedagógicas. É preciso apresentar novos caminhos ao estudo da linguagem em seu uso social, por meio de práticas de ensino que superem o mito da superioridade da escrita em relação à fala.

Neste sentido, buscamos explorar a prática da retextualização, proposta por MARCUSCHI (2010) e que rendeu diversos frutos em aplicações na sala de aula de língua portuguesa. Esperamos, ainda, propor uma sugestão pedagógica para o desenvolvimento de atividades voltadas à retextualização por meio do gênero “histórias em quadrinhos” (doravante HQs).

Para além disso, pretendemos, neste estudo, abordar as HQs enquanto um gênero escrito que, em um contínuo, tem estrita relação com a oralidade. Para a elaboração deste estudo, utilizamo-nos dos princípios metodológicos de MARCUSCHI (2010), e para a definição das histórias em quadrinhos e suas especificidades, abordaremos a perspectiva de CHINEN (2011), que tratará da linguagem utilizada nas HQs. De forma específica e sintética, nossos objetivos ao usar estas referências e elaborar este estudo são os que seguem:

- Explicitar a importância da oralidade no ensino de língua portuguesa;
- Investigar que elementos da oralidade podem compor uma HQ;
- Caracterizar as histórias em quadrinhos como um gênero textual que pode ser trabalhado no ensino básico;
- Avaliar e sugerir possibilidades de aplicação das histórias em quadrinhos, a partir da retextualização, como ferramentas no ensino de oralidade em língua portuguesa.

A partir do exposto, e considerando as hipóteses de o ensino da oralidade é menosprezado nas aulas de língua portuguesa, e que as histórias em quadrinhos não são utilizadas na sala de aula especificamente com o propósito de trabalhar a oralidade presente neste gênero, perguntamo-nos: como desvincular as aulas de língua portuguesa do estudo da linguagem somente formal? Como atrair os alunos para o tema da língua em modalidade oral? Consideramos de suma importância que exista, no ensino da língua portuguesa, o contato com diferentes modalidades de texto, em inúmeros níveis de linguagem. Além disso, acreditamos que as HQs possuem grande valor pedagógico, e que um estudo sobre a perspectiva de uso da língua tende a suprir essa lacuna.

2. CONCEITO E PERCURSO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Há, ainda hoje, uma certa dificuldade em conceituar o que seria de fato uma história em quadrinhos, visto que pode ter diferentes características a depender do autor, suporte ou local em que é produzida (ex.: comics, mangás, gibis etc). As histórias em quadrinho hoje já são entendidas como um gênero textual por si só. Quanto à sua tipologia, são narrativas constituídas não somente do texto, mas também da imagem. Segundo CHINEN (2011, p. 5)

“os quadrinhos são uma linguagem gráfico-visual constituída de vários elementos (...), mas, de modo geral incorporam componentes emprestados de outras linguagens narrativas como o cinema, a literatura, as artes plásticas e a fotografia”. (2011, p. 5)

Sendo caracterizadas por uma linguagem gráfico visual, podemos depreender deste postulado que a narrativa das HQs compreende a utilização de signos distintos. Nelas, podemos observar a utilização da escrita e das artes visuais, ambas se complementam, no entanto, para este estudo, priorizaremos o estudo de sua linguagem escrita, que representa, na maioria das vezes, características da linguagem falada.

As histórias em quadrinhos surgiram primeiramente apenas como tirinhas nas páginas de jornais e, posteriormente, já na década de 1930, começaram a surgir como revistas com histórias completas. Estas são, no geral, compostas da vinheta ou quadrinho, das metáforas visuais, das figuras de movimento e, por fim, o que nos dará maior acesso ao material linguístico: os balões, recordatórios e onomatopeias. CHINEN (2011, p. 12 – 24), esclarecerá os conceitos supracitados, que aqui serão sintetizados.

Entende-se por vinheta o que, popularmente, conhecemos por quadrinho: a área delimitada de um quadro, como uma moldura que envolverá o desenho. As metáforas visuais, por outro lado, são

conceitos sintetizados em forma de desenho, e têm como exemplo mais clássico a figura da lâmpada que surge em cima da cabeça de um personagem quando ele tem uma ideia. Elas são as figuras de linguagem no plano visual.

Já as figuras de movimento serão traços que conferem a sensação de movimento no desenho. São como rastros que representam algum movimento.

No plano da linguagem, o balão é o recurso que dá voz aos personagens. É um espaço limitado, que por sua vez abarca as falas de forma sucinta. O recordatório, por sua vez, é mais uma das formas de inserir textos nos quadrinhos, e é, geralmente, utilizado para incluir lembranças ou observações de um narrador externo. Por fim, as onomatopeias, a reprodução dos sons em formato escrito, também são formas de inserir linguagem num quadrinho. Nos quadrinhos, as onomatopeias são trabalhadas visualmente, e geralmente representam explosões, latidos, freadas, pancadas etc.

2.1 OS DIFERENTES FORMATOS DE QUADRINHOS

As histórias em quadrinhos podem estar vinculadas aos mais variados formatos de criação e publicação. Desses diferentes formatos, podemos citar as tirinhas, as comics, os cartoons, as light novels, os gibis, os mangás etc. Dentro destes nichos, pode haver variações estilísticas na diagramação, linguagem, conteúdo e afins.

Para fácil acesso, convencionou-se utilizar os mais conhecidos, além dos que consideramos de maior relevância para uso no ensino básico. As tirinhas e gibis por seu constante uso encontrado nos livros didáticos; os comics e mangás pelo seu largo consumo entre os jovens, dando origem, por exemplo, a filmes e animações que circulam atualmente e que se popularizam neste nicho. Apesar de todos serem considerados HQs, existem algumas diferenças pontuais, a saber:

Tirinhas

As tirinhas são HQs constituídas por uma sequência de poucos quadrinhos. Por consequência, são histórias mais curtas e sintéticas. Sua narrativa, em geral, está atrelada ao humor. CHINEN (2011 p. 66) afirma que as tiras de humor passaram a ganhar espaço a partir da década de 50, e contavam com o formato de “uma piada por dia”.

Gibis

Também julgamos de suma importância a inclusão dos gibis para o auxílio didático. No entanto, existe uma linha tênue entre a sua classificação enquanto um subgênero dentro das HQs ou enquanto um suporte. Isto é, podemos considerar gibi as artes sequenciais brasileiras voltados ao

público infantil, ou a revista em quadrinhos por si só, funcionando como suporte para a publicação do que poderia ser considerado um cartoon.

Comics

Diferente das tirinhas, as comics são artes sequenciais com maior quantidade de quadrinhos, e vinculam histórias de diferentes caracteres, predominando, no entanto, as histórias de super-heróis. As “comics” são, por muitas vezes, chamadas simplesmente de HQs, e suas publicações tomaram força, segundo CHINEN (2011, p. 68), nos Estados Unidos a partir de 1970. Diferente dos gibis, que visam o público infantil, as comics são HQs voltadas ao público jovem.

Mangás

Os mangás são as histórias em quadrinhos japonesas, sendo este nome derivado de uma série de desenhos de humor japonesa do século XIX (CHINEN, 2011, p. 74). Os mangás são publicados em revistas de diferentes editoras, geralmente semanal ou mensalmente, e possuem diversos subgêneros que separam os diferentes públicos alvos que atingem (o mais famoso, por exemplo, é o *shounen*, destinado ao público jovem masculino). Por serem orientais, os mangás possuem a diferença de leitura, começando da direita para a esquerda, e de trás para a frente (quando comparado com as HQs ocidentais.).

3. ORALIDADE, ESCRITA E RETEXTUALIZAÇÃO

Ao avaliar as relações que, socialmente, são estabelecidas entre as modalidades de uso da língua portuguesa, observamos um tratamento de superioridade quanto à linguagem em seu formato escrito. Neste sentido, MARCUSCHI (2010, p. 17) esclarece que a escrita é tida como uma tecnologia de suma importância em tempos modernos, e hoje sinaliza certo status e nível de escolaridade. Apesar disso, ao abordar as questões de oralidade, o autor (2010, p. 24) nos lembra que “somos seres eminentemente orais, mesmo em culturas tidas como amplamente alfabetizadas”.

Para MARCUSCHI (2010, p. 25), a oralidade é “uma prática social interativa para fins comunicativos, que se apresenta através de variados gêneros textuais fundados na realidade sonora”. Isto é, é a língua inserida em um contexto e entendida como um fenômeno social.

Marcuschi, ao apresentar formas de se trabalhar a oralidade no ensino de língua portuguesa, postula a respeito do processo de retextualização. Segundo o autor (2010, p. 46), a retextualização seria algo como a tradução de uma modalidade para a outra (neste caso, da fala para a escrita). Ele afirmará que

A retextualização, tal como tratada (...) não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos na relação oralidade-escrita. (MARCUSCHI, 2010, p. 46)

Adotando a perspectiva de MARCUSCHI (2010, p. 42) e tratando dos gêneros orais e escritos como um contínuo, pode-se considerar que as histórias em quadrinhos se encontram em um local de transição. Isso porque podemos encontrar nelas a influência do texto oral no texto escrito, através de marcas próprias da fala, tais como: vocabulário informal, gírias, marcadores conversacionais, pausas e hesitações (representadas por sinais gráficos), onomatopeias, fala carregada de expressividade etc.

Nas histórias em quadrinhos, as marcas de oralidade estão presentes no texto escrito, e os mecanismos responsáveis por essa dinâmica são os balões e onomatopeias. Os balões são utilizados para simbolizar a linguagem e, segundo CHINEN (2011, p. 16) trata-se de um dos recursos mais interessantes para dar voz a um meio que não é sonoro. A inserção de diálogos nos balões permite a reprodução de falas e pensamentos dos personagens que, de modo geral, imitam a oralidade.

Outro recurso utilizado para representar os sons do mundo exterior nas HQs são as onomatopeias. Elas são colocadas fora dos balões e podem representar tanto ruídos como explosões e tiros (nesse caso, afastando-se da ideia da oralidade e aproximando-se de uma imitação do mundo bio-social), ou para representar sons mais ligados às expressões humanas, tais como gritos, choro, expressões de raiva ou felicidade etc.

4. A ORALIDADE E AS HQs NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sugerem que, no ensino básico, a abordagem do ensino de língua portuguesa seja trabalhada para além da gramática do texto escrito. Isto é, alinhar o conhecimento da escrita ao uso da língua em sua modalidade oral. Neste sentido, nos é esclarecido que

“dada a importância da linguagem na mediação do conhecimento, é atribuição de todas as áreas, e não só da de Língua Portuguesa, o trabalho com a escrita e a oralidade do aluno no que for essencial ao tratamento dos conteúdos” (BRASIL, 1998, p. 41).

Faz-se necessário, então, traçar um meio pedagógico de trabalhar este aspecto pouco abordado em sala de aula, a partir de uma perspectiva sociolinguística, de modo que os alunos se interessem e o professor tenha sucesso em desenvolver as questões implicadas no estudo da oralidade.

Como aparato pedagógico, utilizaremos o que postula Marcuschi a respeito da retextualização no ensino de língua portuguesa. Na perspectiva de MARCUSCHI (2010),

“Diante do que se vem postulado para o ensino de língua relativamente à oralidade, inclusive nos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais, suponho que um trabalho atento e metucioso no campo das atividades de retextualização em suas várias alternativas pode ser um bom início. É uma maneira prática e eficaz de se obter informações sob o ponto de vista textual-discursivo e acabar com uma série de mitos a respeito da oralidade na sua relação com a escrita” (MARCUSCHI, 2010, p. 124)

Sendo assim, acreditamos que utilizar as histórias em quadrinhos, entendidas como uma espécie literatura mista com textos que emulam a oralidade, seria uma forma de iniciar o estudo da oralidade, visto que este é um gênero textual com qual os jovens têm grande contato. A partir dessa introdução, caracterizada por uma passagem do texto escrito comumente trabalhado para um “texto oral escrito”, o professor poderia passar a tratar da oralidade. Desse modo, acreditamos que novas perspectivas didáticas podem contribuir para o ensino de língua portuguesa.

4.1 RETEXTUALIZAÇÃO: EXPERIÊNCIA DE APLICAÇÃO

MARCUSCHI (2010), ao trabalhar a retextualização, apresenta suas diferentes modalidades. São elas: da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para a escrita. Além disso, durante o processo de retextualização, diferentes operações podem ser utilizadas para fazer a conversão do texto. Neste tópico, focaremos nas operações 1, 2, e 4, que serão observadas no 14º exemplo de retextualização apresentado por Marcuschi (2010, p. 106)

O texto a seguir foi apresentado a duas estudantes, uma de 10 anos, estudante da terceira série de uma escola particular; a outra de 14 anos, estudante da oitava série. Em diferentes níveis de letramento, as alunas apresentaram resultados diferentes a respeito de um mesmo texto.

Quadro 1: Comparação entre o texto original e as retextualizações

Texto Original para Transformação	Aluna da 3ª série, 10 anos	Aluna da 8ª série, 14 anos
<p>/.../ quando ingressei nos Estados Unidos... por Miami uma das vezes eu levava a minha mãe que era uma senhora de setenta e: dois anos de idade... e: coitada... ela foi fazer companhia a minha esposa que tava grávida... e foi interessante que: como ela sabia que ia passar oito meses... lá nos Estados Unidos... então levou todas as ferramentas de fazer flores de papel:: aquele negócio todo só vendo o que ela levou... como bagagem... e o funcionário da alfândega americana... realmente ficou preocupadíssimo que significava aquilo tudo né?... aqueles ferrinhos e ferros em bola e: e: a impressão que dava é que ela levava um verdadeiro arsenal de espionagem ((ri)) internacional... e: no meio dessa história toda ela levava também (4s) um pó... éh:... ocre né?... é uma espécie de uma tinta... de/que se em geral se pintava eu não sei se pinta hoje rodapé...de casas... ela levava porque ela utilizava esse ocre... para pintura... ou:: modificação das cores dos panos... né? Ou a pintura dos panos que faz/com que os quais ela fazia as flores de papel e de pano... e o rapaz implicou com o ocre... entende? Implicou e puxou o ocre pra cá e puxou o ocre pra lá e terminou quebrando o o:: o... o vidro de ocre... no meio das coisas espalhadas dentro do:: do... do balcão e coitada de minha mãe... ela foi apanhar porque não sabia se nos Estados Unidos ia encontrar ocre...né?</p>	<p>-Quando fui nos Estados Unidos por Miami uma das vezes eu levei minha mãe uma senhora de 72 anos. -E coitada, ela foi fazer companhia a minha esposa que estava gráfica e foi interessante. -Como ela sabia que ia passar oito meses lá nos Estados Unidos, então levou todas as ferramentas para fazer flores de papel. -Só vendo aquele negócio todo que ela levou como bagagem -E o funcionário da alfândega americana ficou muito preocupado. -Ficou muito preocupado com o que significava aquilo tudo? -Aquelas ferramentas em bolas... -E a impressão que dava que ela levava ferramenta de espionagem -No meio dessa história toda ela levava 4 sacos de ocre. É uma espécie de tinta. -E o rapaz implicou com o ocre -E puxou o ocre para cá e para lá e terminou quebrando o vidro de ocre -No meio das coisas espalhadas no balcão a coitada apanhar porque não sabia se ia encontrar nos Estados Unidos.</p>	<p>Quando ingressei nos Estados Unidos por Miami, uma das vezes eu levava a minha mãe que era uma senhora de setenta e dois anos de idade, coitada! Ela foi fazer companhia para a minha esposa que estava grávida, e foi interessante que, como ela sabia que íamos passar oito meses nos Estados Unidos, levou todas as ferramentas de fazer flores de papel, aquele negócio todo como bagagem, e o funcionário da alfândega realmente ficou preocupadíssimo com o que significava aquilo tudo. Aqueles ferrinhos e ferros em forma redonda, a impressão que dava era que ela levava um verdadeiro arsenal de espionagem internacional, e no meio dessa história toda ela levava também um pó chamado “ocre”. É uma espécie de tinta, que em geral se pintava rodapé de casas. Ela levava porque utilizava-o para a modificação das cores, da pintura dos panos e o rapaz implicou com o ocre. Puxou-o para um lado e para o outro e terminou quebrando o vidro de ocre no meio das coisas espalhadas dentro do balcão, e cotada da minha mãe, foi apanhar porque não sabia se nos Estados Unidos ia encontrá-lo.</p>

Fonte: Adaptação de MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010

No primeiro exemplo, MARCUSCHI (2010, p. 107) chamará atenção para a questão da paragrafação feita pela aluna, que introduz parágrafos novos com travessão, como se fossem diversos turnos distintos, comportamento este que marca o uso da operação quarta (inserção de parágrafos).

Além disso, há o uso da segunda operação, uma vez que a aluna insere pontuação no decorrer do texto.

No segundo exemplo, além da inserção de pontuação, 56 haverá uma maior expressividade da operação um (eliminação de marcas estritamente interacionais), visto que a aluna faz a retirada de marcas da fala e transforma em um texto mais próximo do que se entende comumente por uma modalidade escrita.

Podemos entender, então, que diferentes graus de letramento podem refletir na retextualização. Além disso, os alunos podem usar diferentes operações, e podemos entender esse fator como estratégias para a conversão do texto.

5. PROPOSTA DIDÁTICA

Em se tratando de perspectivas educacionais, busca-se, neste estudo, esboçar uma aproximação entre o estudo da oralidade através da retextualização, utilizando-se das histórias em quadrinhos, de modo a incluir o suporte de textos significativos na aula de língua portuguesa. Dito isso, faz-se importante expor algumas considerações acerca das implicações presentes em uma possível aplicação prática dos esforços aqui descritos.

Em sua prática pedagógica, o docente constantemente encontra-se em meio de reflexões a respeito de como alinhar as diversas teses à prática. Indagamo-nos, portanto, sobre como devemos trazer essas teorias para a prática docente. Neste sentido, MARCUSCHI (2010), com o conceito de retextualização supracitado, e BORTONI-RICARDO (2016) serão aparato para abrir caminhos em direção a uma possível solução.

Na perspectiva de BORTONI-RICARDO (2016), a sociolinguística deve ser apresentada em sala de aula a partir da abordagem de uso da língua, como aqui proposto. Neste sentido, a autora nos dá sua contribuição a respeito dos três axiomas que devem ser trabalhados: partir sempre do uso para a teorização, partir do oral para o escrito e expandir o conhecimento de mundo dos alunos, do local para o universal.

Procura-se, então, partir do micro para o macro e aproximar o aluno da prática de retextualização por meio do gênero HQ, que é de ampla circulação entre crianças e jovens.

A escolha das histórias em quadrinhos como suporte para as atividades é justificada pelo que voltamos a afirmar: acreditamos que as histórias em quadrinhos são configuradas de modo a emular características da fala, principalmente quando se trata dos textos presentes nos balões. No entanto, a respeito disso, Marcuschi (2010, p. 97) afirmará que, mesmo que um texto escrito tente "imitar" a oralidade, ainda assim será um texto escrito, uma vez que não possuirá as características essenciais

da oralidade, tais como hesitação, truncamentos etc. Neste sentido, é importante frisar aos alunos as diferenças existentes nas duas modalidades em que atuarão no íterim do processo de retextualização.

Sugere-se como prática pedagógica, desse modo, a retextualização do texto oral para o texto escrito nas histórias em quadrinhos. O material linguístico, deste modo, será distribuído entre os balões, que serão responsáveis por condensar o texto de origem oral, e os recordatórios, que por sua vez suportarão informações a respeito do contexto. Espera-se que a atividade ocorra a partir dos seguintes processos:

- Gravação (o mais espontâneo possível) de conversas entre os colegas: Aqui sugere-se a utilização do método de recolhimento de entrevistas sociolinguísticas, partindo de um tópico criativo/curioso que possa gerar uma narrativa interessante para os propósitos da atividade.
- Análise das gravações: Esta etapa pode ser feita em grupos, e é o momento em que os alunos se reunirão para escutar as gravações e perceber as diferentes características que são apresentadas na modalidade oral da língua.
- Transcrição: Neste momento sugere-se que os alunos, ainda em grupos, façam a passagem do oral para o escrito, de modo livre, sem se preocupar com a forma com que a atividade está sendo conduzida.
- Retextualização: É neste ponto que o docente deverá estimular que os alunos observem as diferenças e relações existentes entre as modalidades oral e escrita. Os alunos devem adaptar os textos e observar mudanças no léxico, na ordem, na pontuação etc. Os alunos devem focar na distribuição das falas para criar os textos presentes nos balões das HQs, mas também é aconselhável observar além dos diálogos, quando houver, o contexto, interrupções do entrevistador, entre outras informações externas, e transformá-las na arte e nos recordatórios.

É importante frisar ao docente que, em todas as etapas, as práticas devem partir de explicações que envolvam o uso cotidiano do aluno, isto é, evitando termos técnicos em um primeiro momento (tais como “entrevista sociolinguística”), resguardando este aprofundamento para posteriormente.

Por fim, o docente deve propor uma reflexão a respeito da importância das duas modalidades para o uso da língua portuguesa. Deve-se apagar o mito de que a escrita seria superior à fala, como reforça Marcuschi (2010, p.47), “ (...) 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”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de língua portuguesa enfrenta, por vezes, certa dificuldade ao estabelecer uma relação entre a realidade do aluno e o conteúdo visto em sala de aula. Esse fator torna essencial a reflexão a respeito de diferentes formas de abordagem do conteúdo, que podem incluir o uso de textos significativos voltados para o público discente, o estudo da língua em uso, a utilização de atividades lúdicas, entre outros. Pensando nisso, a partir do presente artigo, acreditamos que foi possível somar neste debate.

Ao utilizar as histórias em quadrinhos, é possível trabalhar um gênero popular dentro do ensino básico. Apesar de não ser considerado um "texto escolar", defendemos que uma história em quadrinhos tem muito a contribuir dentro da sala de aula e principalmente nas práticas de ensino de língua materna, como foi possível observar durante os estudos aqui expostos.

Por fim, constatou-se que, se por um lado as HQs funcionam como suporte, a retextualização pode ser tratada como estratégia didática para abordar diferentes modalidades de texto.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Sociolinguística em sala de aula**. Blog da Parábola Editorial, 2016. Disponível em: <<https://www.parabolablog.com.br/index.php/fr/blogs/sociolinguistica-em-sala-de-aula>> Acesso em 06 de junho de 2020

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

CHINEN, Nobu. **Linguagem HQ**: conceitos básicos. 1 ed. São Paulo: Criativo, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010

O INFINITIVO PESSOAL NO CASTELHANO DE PORTUGAL

Antonio Luiz Gubert, Dr.

Professor do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC),
Pós-doutorando em Estudos da Linguagem na
Universidade Estadual de Londrina (UEL), Xanxerê,
Santa Catarina, Brasil

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar um dos fenômenos linguísticos que caracterizam o chamado “Castelhano de Portugal” – o uso infinitivo pessoal em textos em castelhano. Para tanto, serão apresentados dados coletados em textos de escritores bilíngues português/castelhano no tempo correspondente à monarquia dual (Portugal e Espanha sob governo do mesmo rei); ou seja, de 1580 e até 1640. Os resultados encontrados foram de apenas 16 ocorrências de infinitivo com marcação morfológica (1%), contra 1935 de infinitivo sem marcação (99%), em um corpus total de 1951 dados. O infinitivo flexionado, então, não é o melhor fenômeno linguístico para explicar o período do bilinguismo luso-castelhano, ao contrário do que se pensou antes do início da análise dos dados.

PALAVRAS-CHAVE: Castelhano de Portugal. Infinitivo flexionado. Sociolinguística.

ABSTRACT: This article aims to present one of the linguistic phenomena that characterize the so-called “Castilian of Portugal” - the personal infinitive use in Castilian texts. For that, data collected in texts by bilingual Portuguese / Castilian writers will be presented in the time corresponding to the dual monarchy (Portugal and Spain under the same king); that is, from 1580 to 1640. The results found were only 16 occurrences of infinitive with morphological markings (1%), against 1935 of infinitive with no markings (99%), in a total corpus of 1951 data. The inflected infinitive, then, is not the best linguistic phenomenon to explain the period of Portuguese-Castilian bilingualism, contrary to what was thought before the beginning of the data analysis.

KEYWORDS: Castilian from Portugal. Flexed infinitive. Sociolinguistics.

1 INTRODUÇÃO

O período conhecido como União Ibérica (1580-1640) é, sem dúvida, um dos momentos mais conturbados na história política e linguística de Portugal. Por conta de crises na sucessão dinástica portuguesa e por critérios de sucessão baseados em parentesco, Portugal passou a ser governado pelo mesmo rei da Espanha, Filipe II, um dos próximos na linha de sucessão. Após disputa com outros dois sucessores de igual parentesco, Filipe II da Espanha assume o poder e

dá início à Terceira Dinastia – a Dinastia de Habsburgo¹, que perdurará até o golpe de 1640, quando Filipe III de Portugal, IV da Espanha, é deposto.²

As implicações políticas desta monarquia dual foram muito marcantes para Portugal. Com relação à língua, foram ainda maiores. Se o rei fala espanhol, o povo deve falar espanhol. Pelo menos era este o sentimento de muitos portugueses na época da União Ibérica.

A influência do espanhol na vida dos portugueses, no entanto, é anterior ao governo filipino. Muitos tratados e acordos de casamentos já tinham sido feitos entre os países e o espanhol já gozava de certo prestígio social, mesmo em terras lusitanas.

Diante dessa reconfiguração linguística pela qual passava Portugal, os escritores começaram a escrever suas obras também em língua castelhana, mesmo os que não a estudaram em níveis satisfatórios. Na verdade, a língua que estavam utilizando não era exatamente o castelhano, mas sim uma mescla de castelhano e português, o “castelhano de Portugal”, *objeto* deste estudo.

Neste artigo, pretende-se descrever um dos fenômenos linguísticos que caracterizam o referido castelhano de Portugal, partindo de uma análise contrastiva entre os sistemas estruturais do português e o espanhol em uso pelos escritores portugueses bilíngues da época.

A *hipótese* geral é que o castelhano de Portugal é fruto de variação por contato de línguas, por conta da transposição das regras do português sobre as regras do espanhol, caracterizando *interferência linguística*.

2 BASES TEÓRICAS

A Teoria Sociolinguística ou Teoria da Variação surge na década de 60 nos Estados Unidos como ruptura dos preceitos teóricos e metodológicos adotados até então pelos linguistas de formação estruturalista e/ou gerativista, que não consideravam a diversidade como elemento presente na gênese das línguas.

¹ Também conhecida como Dinastia Filipina, Dinastia dos Áustrias ou Dinastia de Espanha.

² Importante considerar que, na história da Espanha, outros Filipes também ocuparam o posto de Rei. É o caso de Felipe I de Castela (Dinastia de Transtâmara), que governou desde 26 de novembro de 1504 a 25 de setembro de 1506; Filipe V (Dinastia de Bourbon), que governou desde 15 de novembro de 1700 a 14 de janeiro de 1724, tendo abdicado do primeiro reinado, reassumindo em 31 de agosto de 1724 até 9 de julho de 1746; e Filipe VI (Dinastia Bourbon, restaurada pela 3ª vez), que governa desde 19 de junho de 2014 até os dias atuais.

Mesmo antes de 1960, alguns linguistas já demonstravam afeição aos ideais da Sociolinguística, apesar de estarem filiados a outras correntes teóricas.

Conforme cita Labov ([1972] 2008, p. 345), o primeiro estudo em que os fatores sociais foram levados em consideração foi o de Gauchat em 1905, sobre a variabilidade do dialeto falado na comunidade de Charmey, na Suíça. Nesse estudo, foi verificada a existência de mudança em progresso e o papel das mulheres na mudança, através da análise da fala de três gerações. Hermann, em 1929, estuda a mesma comunidade de fala e ratifica os resultados obtidos por Gauchat.

Outros autores do século XX também já defendiam o pressuposto da língua como social, precedendo Labov. É o caso de Meillet, Marr e Bakhtin.

O linguista Antoine Meillet, de formação estruturalista e possível seguidor de Saussure, já enfatizava em seus textos o caráter social e evolutivo da língua. Meillet (1921³, *apud* CALVET 2002, p. 16) considera a linguística como ciência social, pelo fato de a língua ser uma instituição social, e sendo as variações da língua consequências da mudança social. Portanto, do ponto de vista do autor, toda e qualquer variação é motivada estritamente por fatores sociais. Comparado a Saussure, Meillet explica a estrutura linguística por meio de fatores históricos e sociais, enquanto que Saussure elabora um modelo abstrato de sistema de signos (*a langue*).

Na mesma época, surge outra abordagem social para a língua, baseada na corrente marxista. Em 1894, o genro de Marx, Paul Lafargue, publica um estudo sobre o vocabulário antes e depois da Revolução Francesa, mostrando que a língua mudou consideravelmente após este período em decorrência dos fatos políticos. “A língua clássica caiu com a monarquia feudal; a língua românica nascida na tribuna das assembleias parlamentares durará enquanto durar o governo parlamentar” (LAFARGUE, 1894⁴, *apud* CALVET, 2002, p. 18).

Posteriormente, na União Soviética, o linguista Nicolai Marr (1864-1934)⁵, citado por Calvet (*idem, ibidem*), propõe que todas as línguas do mundo têm uma origem comum. Marr acredita que a ascensão do socialismo deveria provocar a aparição de uma única língua, conforme a ideia de que as línguas refletem a luta de classes. Os estágios da língua

³ MEILLET, A. **Linguistique historique et linguistique générale**. Paris: La Société de Linguistique de Paris, 1921.

⁴ LAFARGUE, P. *La langue française avant et après la Révolution*. [1894] Reprint in Calvet L.-J.: **Marxisme et linguistique**. Paris: Payot, 1977, p. 77-144.

⁵ MARR, N. I. *Le langage et la modernité*. In.: GADET, F., GAYMAN, J. M., MIGNOT, Y. Mignot & ROUDINESC, E. **Les maitres de la langue**. Paris: Librairie François Maspero, 1979.

corresponderiam aos estágios da sociedade; e, se o socialismo busca igualdade, a língua deve atender a este propósito. Neste sentido, Marr defendia uma língua de uso mundial, mesmo que artificial, como o esperanto. Os pensamentos marristas foram elevadas ao *status* de oficiais na URSS e perduraram até por volta de 1950, mesmo depois da morte de Marr e por imposição de Stalin.

No mesmo cenário soviético, despontam as ideias de Mikhail Bakhtin (1895-1975), defendendo um enfoque da língua na interação verbal historicamente contextualizada, criticando Saussure e Freud. Na visão do autor, as palavras não são neutras nem imutáveis: é no contexto de uso real que é atribuído o valor ao falante. “Conforme a língua, conforme a época ou grupos sociais, conforme o contexto presente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma, ora outra, ora uma variante, ora outra.” (BAKHTIN, 1988, p. 147).

Portanto, é no início do século XX que despontam as ideias de língua como social, após um longo período de predominância do estruturalismo como corrente ideológica.

Importante considerar também o desenvolvimento de um pacote computacional com fins estatísticos específicos para a análise de regras variáveis. O Pacote Varbrul (*variable rules [analysis]*) segue os preceitos teóricos de Labov com implementação matemática, desenvolvido por Henrietta Cedergren e David Sankoff, em 1974. Os resultados apresentados pelo sistema expressam, por meio de números, as possibilidades de ocorrência de determinadas variáveis nos contextos linguísticos em estudo. Depois, o pacote foi aperfeiçoado, recebendo interface melhorada e métodos de cálculo mais rápidos e eficazes. O GoldVarb Lion e o GoldVarb X são as versões mais atuais do pacote, datadas de 2012, (o primeiro para o sistema Macintosh e o segundo para Windows), desenvolvidas por Sankoff, Tagliamonte & Smith, no Departamento de Linguística da Universidade de Toronto, e no Departamento de Matemática da Universidade de Ottawa.

2.2 Línguas em Contato

A nomenclatura mais usual para esta área de estudo é *línguas em contato*, pela ocorrência do termo nos estudos de Weinreich ([1953] 1979). Contudo, encontra-se na literatura outras designações para a disciplina, como *contato de línguas*, *línguas de contato e/ou língua resultante de contato = mista* (COUTO, 2007, p. 283). Couto justifica sua preferência pelo uso de *contato de línguas*, por considerar que *línguas em contato* designa algo estático e parte inerente do conceito de *contato de línguas*.

Contato de línguas é um processo, portanto, não pode ser encarado como se tratasse apenas de línguas em contato. Do contrário, estaríamos pensando em duas línguas que estão em contato [...]. Quanto a “línguas em contato”, é mais uma subdivisão de “contato de línguas”, como é o caso de duas ou mais línguas que convivem em um mesmo território ou em tempos contíguos.⁶ (COUTO, 2007, p. 283)

Neste estudo, que trata da análise de uma situação em que duas línguas mantêm relações por conta da proximidade territorial em que se inserem e pelas forças políticas e ideológicas que motivam a escolha por uma ou outra, será utilizado o termo *línguas em contato*, comungando com os usos do termo em Weinreich ([1953] 1979).

2.2.1 Interferência

No início dos estudos sobre contato de línguas, o termo *interferência* era empregado para explicar *todos* os problemas gerados pelo contato bilíngue, sendo esses problemas vistos a partir de uma ideia negativa, como *erro*.

Weinreich ([1953] 1979, p. 1, tradução nossa) define *interferências* como “instâncias de desvio das normas de uma das línguas que ocorrem na fala de bilíngues como resultado da familiaridade com mais de uma língua.”⁷ Para o autor, há interferência quando o bilíngue identifica um fenômeno do sistema secundário como pertencente ao sistema primário e, ao reproduzi-lo, se sujeita às regras do sistema primário (WEINREICH, [1953] 1979, p. 14). Considerar o fenômeno como *desvio* é atribuir-lhe aspecto negativo e prototípico de falantes com baixa proficiência na língua.

Atualmente, o termo é entendido sob outra perspectiva, que está mais ligada com *aquisição de línguas* do que propriamente com *contato de línguas*. McLaughlin, por exemplo, define interferência como “erros que ocorrem no aprendizado de uma segunda língua (B) que refletem a aquisição da língua anterior (A) e que não são encontrados no desenvolvimento

⁶ Grifos do autor.

⁷ Tradução para: “instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of familiarity with more than one language.”

daqueles que adquirem esta língua (B) como língua materna.”⁸ (McLAUGHLIN, 1984, p. 66, tradução nossa)

Nessa visão, a interferência reside na aplicação de regras da língua de maior proficiência do falante sob os padrões da língua em fase de aprendizado. A interferência poderia ocorrer, então, tanto com crianças em contexto de convívio bilíngue, como em falantes em estágio inicial de aprendizado de uma segunda língua, perdurando até o estágio da proficiência na segunda língua.

A interferência, portanto, não é vista como *erro*, mas sim como um processo natural do aprendizado. McLaughlin, inclusive, afirma que os mesmos desvios cometidos na aquisição da segunda língua são semelhantes àqueles cometidos durante o aprendizado da língua materna

Exemplificando o fenômeno, a seguir serão apresentados casos de interferência no nível sintático e lexical, encontrado no discurso de aprendizes de espanhol que tem como língua materna o português:

(1) *Yo gusto de galletitas.* (ELIZAINCÍN, 1992, p. 133)

Quando deveria ser: *A mí me gustan galletitas.*

Para: Eu gosto de biscoitinhos.

O resultado é um enunciado agramatical, com características das regras da língua materna (a qual o falante domina com maior habilidade) aplicadas na língua em fase de aprendizado. O mesmo ocorre no próximo exemplo, em que há problemas de colocação pronominal. Além disso, há confusão na concordância do pronome demonstrativo com o vocábulo heterogênero *dolor*, substantivo masculino no espanhol, correspondente à *dor*, substantivo feminino, no português:

(2) ... *quedó se con algunas dolores.* (TORIJANO, 2008, p. 249)

Quando deveria ser: ... *se quedó con algunos dolores.*

Para: ... ficou com algumas dores.

⁸ Do original: “errors that occur in the learning of a second language (B) that reflect the acquisition of a previous language (A) and that are not found in the normal development of those who acquire that language (B) as a first language.”

Como exemplo de interferências no nível lexical, encontra-se construções como a seguinte, em que o aprendiz utiliza o artigo neutro *lo* do espanhol ao invés do artigo determinado *el*:

(3) *Lo libro era realmente muy bueno.* (DURÃO, 2005, p. 142)

Quando deveria ser: *El libro era realmente muy bueno.*

Para: O livro era realmente muito bom.

Mais um exemplo em que é gerada agramaticalidade por conta de interferência. Nesse caso, há uso equivocado do artigo neutro *lo* do espanhol, motivado pela semelhança acústica com o artigo definido *o* do português. No português, inclusive, não existe artigo neutro.

3 O FENÔMENO LINGUÍSTICO EM ESTUDO

O infinitivo é uma das três formas nominais do verbo, aquela que pode funcionar como um substantivo, como no caso da construção “o amanhecer”. As outras duas formas nominais são o gerúndio, que pode funcionar como advérbio, como na locução “em se plantando”, e o particípio, que pode executar a função de adjetivo, como em “água fervida”.

Nesse sentido, pode-se considerar o infinitivo, quanto à sua natureza categorial, como sendo um híbrido, justamente pela possibilidade deste atuar como verbo ou como um nome. Essa característica categorial mista é que lhe permite realizar a função de sujeito ou necessitar de um morfema para lhe atribuir número e pessoa. Sendo substantivo, pode levar complementos nominais, como os artigos; e, como verbo, pode selecionar argumentos, como os complementos diretos. Já quando são infinitivos verbais, normalmente dependem de outra oração, a qual complementam, numa relação de dependência argumental.

Uma das diferenças estruturais mais significativas entre o português e o espanhol está na ausência/presença do chamado *infinitivo flexionado* como parte de suas gramáticas (cf. TEYSSIER, 2005, entre outros). Em português, há um infinitivo com marcas próprias de número e pessoa, o que lhe confere estatuto peculiar frente não apenas do espanhol, mas também diante dos demais idiomas provindos de línguas românicas, as quais não dispõem deste recurso linguístico, com exceção apenas do napolitano. (cf. MAURER JR. 1968, p. 2).

Quanto ao uso do infinitivo flexionado, Vázquez Cuesta y Luz (1971, p. 212, vol. II) destacam que é um dos pontos mais complexos de se compreender da gramática portuguesa, já

que a escolha entre o flexionado e o não flexionado está diretamente relacionada às intenções estilísticas⁹ do autor, que pode ressaltar ou não o sujeito, seja para evitar ambiguidade ou por ênfase. Ainda, Chaves de Melo (1981, p. 116) afirma que o infinitivo flexionado é o mais importante idiomatismo morfológico e sintático da língua portuguesa.

A terminologia *infinitivo flexionado* pressupõe uma marcação morfológica explícita de número e pessoa, pelo acréscimo de desinências ao radical-infinitivo. Desse modo teria-se, para formas verbais simples e compostas, a seguinte conjugação:

QUADRO 1: Desinências do infinitivo flexionado - verbos regulares¹⁰

INFINITIVO FLEXIONADO			
- (r)	[eu]	amar	ter amado
- (r)es	[tu]	amares	teres amado
- (r)	[(ele/a), (você, o/a senhor/a), (a gente)]	amar	ter amado
- (r)mos	[nós]	amarmos	termos amado
- (r)des	[vós]	amardes	terdes amado
- (r)em	[(eles/as), (vocês)]	amarem	terem amado

Fonte: autoria própria

Note-se que não há marcação morfológica explícita para a 1ª e as 3ªs pessoas do singular. Cabe ressaltar também que a conjugação do infinitivo flexionado costuma ser confundida com a do futuro do subjuntivo, que apresenta formas homógrafas às citadas anteriormente quando o verbo em questão for regular. Nos verbos irregulares, as desinências são as mesmas, mas agora são acrescentadas a um radical diferente da estrutura infinitiva:

QUADRO 2: Conjugação do futuro do subjuntivo – verbos amar e querer¹¹

FUTURO DO SUBJUNTIVO			
- (r)	[eu]	amar	<u>quiser</u>
- (r)es	[tu]	amares	<u>quiseres</u>
- (r)	[ele/a, você, o/a senhor/a, a gente]	amar	<u>quiser</u>
- (r)mos	[nós]	amarmos	<u>quisermos</u>
- (r)des	[vós]	amardes	<u>quiserdes</u>
- (r)em	[eles, vocês]	amarem	<u>quiserem</u>

Fonte: autoria própria

⁹ No decorrer deste trabalho, será possível verificar que há outros critérios em jogo quando da opção pelo infinitivo flexionado, considerando também aspectos morfossintáticos e pragmáticos.

¹⁰ Autoria própria.

¹¹ Autoria própria.

No caso do espanhol, o infinitivo flexionado não existe nem existiu em outros tempos¹². Conforme Enríquez (2011, p. 63), o fato de o espanhol não dispor de um infinitivo flexionado não elimina a possibilidade de que haja na língua um infinitivo pessoal. Ou seja, “a inexistência de desinências próprias no infinitivo do espanhol não indica que este infinitivo não tenha um sujeito próprio e, portanto, possa ser classificado como pessoal” (*idem, ibidem*, tradução nossa).¹³ O autor ainda acrescenta que existem em espanhol infinitivos pessoais não flexionados, mas com sujeito próprio, expresso ou tácito. Reproduzimos a seguir alguns exemplos citados pelo autor:¹⁴

(9) *Pese a estar enfermos sus padres, sus primos no fueron a visitarlos.*

Apesar de estarem doentes seus pais, seus primos não foram visitá-los.

(10) *El profesor les mandó [ellos/ellas] responder a la pregunta.*

O professor mandou-lhes [eles/elas] responder/em a pergunta.

Nos exemplos, é possível perceber a marcação do sujeito em português a partir de desinências agregadas ao radical-infinitivo, enquanto que, na versão em língua espanhola, não há a marcação, apesar de o infinitivo ser de fato pessoal. Em suma, fica clara a existência do infinitivo pessoal em espanhol, contudo sem marcas de conjugação, enquanto que em português ele pode ser pessoal e se apresentar com marcas morfológicas de conjugação, sendo pessoal e flexionado.

¹² Com exceção apenas para alguns textos do leonês. (cf. Egido, 1992, *apud* Enríquez, 2011, p. 63)

¹³ “*La inexistencia de desinencias propias en el infinitivo del español no supone que este infinitivo no tenga un sujeto propio y, por tanto, se pueda calificar de personal.*”

¹⁴ Ao utilizarmos exemplos em uma língua e a correspondente versão na outra (port/esp, esp/port), não estamos afirmando, de nenhum modo, que as línguas são comutáveis, que os exemplos são análogos. Estamos, apenas, buscando compreender, por meio de hipóteses baseadas em exemplos – muitas vezes fictícios, quais as motivações que levam os sujeitos aprendizes de línguas a aplicarem determinados padrões de sua língua materna na língua alvo.

4 METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Os textos selecionados para esta pesquisa foram obtidos a partir de pesquisa nos endereços eletrônicos da Biblioteca Nacional de España e da Biblioteca Nacional de Portugal¹⁵. Ambas as bibliotecas dispõem de acervo digitalizado de todo tipo de texto, em especial os antigos, escritos nas mais variadas línguas, que passaram por tratamento digital para que não se perdessem com tempo e pudessem alcançar um número maior de leitores.

Procurou-se por autores citados no *Catalogo razonado biográfico y bibliográfico de los autores portugueses que escribieron en castellano*, obra escrita por Domingo García Péres, em 1890, que contém uma compilação de aproximadamente seiscentos nomes de autores e excertos de suas obras do tempo que estamos estudando. Após seleção dos nomes, buscou-se nas bibliotecas as obras dos referidos autores, que necessitavam ter publicado em ambas as línguas, para que fosse possível justificar o fato da *interferência linguística* por transposição das estruturas do português sobre as do espanhol. Lembrando que no *Catalogo Razonado* não são citadas as obras em português dos autores, caso as tenham escrito.

Após análise e seleção, os textos seguintes em espanhol foram os selecionados para a coleta de dados:

¹⁵ Endereços eletrônicos: www.bne.es (Espanha) e www.bnportugal.pt (Portugal).

TABELA 1: Textos utilizados para a coleta de dados

AUTOR	OBRA	TIPO	QTD. PÁG.
APRESENTAÇÃO, Luís da. (1581-1653)	Vida de la bienaventurada Madre Soror Maria Magdalena de Pazzi	Prosa	146
ARAGÃO, Fernan-do Ximenes de. (15---1630)	Restauracion del hombre y consolacion sobrenatural de la Theologia	Prosa	379
AZEVEDO, Luís Marinho de. (?-1652)	Exclamaciones politicas, juridicas, y morales. Al Summo Pontifice, Reyes, Principes, Respublicas amigas, y confederadas con el Rey Don Juan IV. de Portugal...	Prosa	204
CAMOENS, Luiz de. (1524?-1580)	Poesías castellanas y autos	Verso	199*
CORTE REAL, Jerónimo. (1530-1590)	Felicissima victoria concedida del cielo...	Verso	464
LEAO, Duarte Nunes de. (1530-1608)	Genealogia verdadera de los reyes de Portugal	Prosa	208
MACEDO, António de Sousa de. (1606-1682)	Relacion de las fiestas que se hizieron en Lisboa, con la nueva del casamiento...	Prosa	24
MELO, Francisco Manuel de. (1608-1666)	Historia de los movimientos y separasion de Cataluña	Prosa	348
VIEIRA, Antonio. (1608-1697)	Las cinco piedras de la honda de David	Prosa	190
VICENTE, Gil. (1465?-1537)	Copilacam de todas obras de Gil Vicente, a qual se reparte em cinco liuros.	Verso	534*

Fonte: autoria própria

Portanto, foi utilizado um total de dez autores e dez obras, três delas escritas em verso e sete em prosa, totalizando 2696 páginas analisadas. É um número bastante expressivo de material para análise. O asterisco após o número de páginas significa que a obra foi escrita parte em português e parte em espanhol.

4.1 AS VARIÁVEIS EM PESQUISA

As variáveis delimitadas para este estudo seguem os modelos de estudo de Paul Teyssier (2005) em sua pesquisa sobre a caracterização da/s língua/s utilizadas por Gil Vicente, especialmente analisadas nos itens “J – Lusismos relativos à morfologia do verbo” (p. 450) e “L – Lusismos de Sintaxe” (p. 465).

O infinitivo flexionado é, para Teyssier (2005, p. 459), entre todos os lusismos, “o mais real, o mais completo e o mais interessante”. E ainda: “era, portanto, fatal que os Portugueses, quando pensavam uma frase com um infinitivo flexionado, fossem tentados a decalcar esta formulação no espanhol”. (idem, *ibidem*)

Considerando, então, que o infinitivo flexionado existe em português e inexistente em espanhol e tendo-se em conta a proximidade estrutural entre as línguas, a hipótese é de que os autores portugueses dos séculos XVI e XVII, ao escreverem em castelhano, tenderiam a utilizar o infinito flexionado, sobrepondo as regras de uma língua à outra e gerando sentenças agramaticais conforme as que citamos. Levaremos em conta também as afirmações de Frederico Diez (*apud* SAID ALI 1930, p. 93-94), um dos primeiros estudiosos do português, que todos os escritores portugueses ao escreverem em castelhano¹⁶, com exceção apenas de Camões, utilizaram o infinitivo pessoal em suas obras, e a afirmação de Teyssier de que “Gil Vicente, como todos os seus pares, transpõe para o espanhol o infinitivo flexionado português”¹⁷ (2005, p. 454) (grifos nossos).

As variáveis independentes extralinguísticas consideradas como importantes para explicar as variáveis dependentes são: os diversos autores das obras, para testar o maior ou menor grau de proficiência em castelhano, e o período de nascimento/morte desses, criando um recorte diacrônico dentro do estudo essencialmente sincrônico e testando a evolução das interferências nos dois períodos de tempo delimitados.

Tem-se, então, a seguinte composição:

¹⁶ Citando provavelmente a época e os autores que estudamos neste trabalho.

¹⁷ Teyssier (2005, p. 454) cita 28 realizações do infinitivo flexionado, de diversos autos de Gil Vicente.

QUADRO 3: Variáveis independentes extralinguísticas

PERÍODO DE NASCIMENTO	AUTOR	
	NOME	NASCIMENTO E MORTE
FIM DO SÉCULO XV ATÉ 1580	Fernando Ximenes de Aragão	(15---1630)
	Luiz De Camões	(1524?-1580)
	Jerónimo Corte Real	(1530-1590)
	Duarte Nunes de Leão	(1530-1608)
	Gil Vicente	(1465?-1537)
1580 ATÉ MEADOS DO SÉCULO XVII	Luís da Apresentação	1581-1653
	Luís Marinho Azevedo	(?-1652)
	António De Sousa de Macedo	(1606-1682)
	Francisco Manuel Melo	(1608- 1666)
	Pe. Antonio Vieira	(1608-1697)

Fonte: autoria própria

Algumas justificativas se fazem necessárias para explicar as classificações adotadas e apontadas no quadro anterior. Em primeiro lugar, para que fosse possível delimitar a variável “período de nascimento dos autores”, precisou-se atribuir informações aproximadas a alguns dados que não foram possíveis de ser recuperados, como o nascimento de Fernando Ximenes de Aragão e de Luís Marinho de Azevedo e a data exata para o de Gil Vicente. Para tanto, considerou-se a média de vida dos oito autores com registro de nascimento, incluindo Gil Vicente, pelo decréscimo da data de falecimento à data de nascimento. Obteve-se média aritmética de 70 anos, pela soma total e divisão dos resultados por oito autores. Considerando a média, atribuiu-se o ano aproximado de nascimento para Fernando Ximenes de Aragão para 1560 e para Luís Marinho de Azevedo de 1582.

Em segundo lugar, a divisão entre os períodos de nascimento (fim do século XV até 1580/1580 até meados do século XVII) foi estabelecida por critérios arbitrários, já que não houve no período fato histórico marcante que justificasse tal divisão. Considerou-se, nas extremidades, o período de início e fim do período do bilinguismo, e dividiu-se em “antes e depois de 1580” para que cada metade abarcasse cinco autores. Importante lembrar que o programa estatístico GoldVarb 2001 trabalha com análise de variáveis binárias, i.e., se fez necessário aplicar algum critério, mesmo que arbitrário, para a divisão do período.

4.2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Os dados foram coletados e classificados segundo os parâmetros delimitados para cada variável. Para que fosse possível rodar o programa estatístico para análise de regra variável, o GoldVarb 2001¹⁸, cada ocorrência e suas subclassificações receberam códigos identificáveis pelo *software*.

Após as rodadas, foram criadas tabelas com os percentuais de ocorrências e os correspondentes pesos relativos, quando não houve restrição de qualquer ordem. Para os casos em que o resultado dos pesos relativos acusar *nocaut*, ou seja, 0% ou 100% de ocorrência da variável, o que indica que não há variação, apenas os dados percentuais serão apresent

5 ANÁLISE DOS DADOS

No total, foram analisadas 1951 ocorrências. Como é possível perceber, é uma quantidade significativa de dados, com o objetivo de reduzir a taxa de erro nos resultados e evitar os chamados “nocautes” nas rodadas de peso relativo.

Considerado por Paul Teyssier como o fenômeno de maior caracterização do castelhano de Portugal, com uso recorrente em todos os autores da época (2005, p. 454), no universo de 1951 dados, encontrou-se apenas 16 ocorrências de infinitivo com marcação morfológica (1%), contra 1935 de infinitivo sem marcação (99%).

Foram encontrados, portanto, poucos dados para a forma marcada do infinitivo. O resultado foi um tanto quanto surpreendente, tendo em vista o que é encontrado na literatura sobre o fenômeno, que a marcação estaria presente nas obras de todos os autores do período.

A distribuição dos dados do infinitivo com relação à autoria dos textos é a que será apresentada a seguir:

¹⁸O GoldVarb 2001 é uma versão para ambiente Windows do pacote de programas VarbRul - do inglês Variable Rules Analysis, e “é um conjunto de programas computacionais de análise multivariada, especificamente estruturado para acomodar dados de variação sociolinguística” (GUY e ZILLES, 2007, 105). O programa GoldVarb 2001 foi idealizado por Steve Harlow, que tomou como base a versão anterior, GoldVarb 2.0 de Rand & Sankoff para Macintosh. O pacote de programas foi desenvolvido na Universidade de York, pelos departamentos de Língua e Linguística e de Ciências da Computação.

TABELA 2: Dados de forma marcada e não marcada do infinitivo flexionado – autor

AUTORES	MARCAÇÃO				RESULTADO	
	NÃO MARCADA	%	MARCADA	%	TOTAL	%
LP	303	100	0	0	303	15
FX	347	100	0	0	347	17
LM	236	99	1	1	237	12
LC	17	100	0	0	17	1
CR	164	100	0	0	164	9
DL	79	99	1	1	80	4
AM	30	100	0	0	30	2
FM	463	100	0	0	463	24
AV	87	100	0	0	87	5
GV	209	94	14	6	223	11
%	1935	99	16	1	1951	100

Fonte: autoria própria

Dentre as 16 ocorrências de formas marcadas, 14 estão nas obras de Gil Vicente, 1 na obra de Luís Marinho de Azevedo e 1 na de Duarte Nunes de Leão. Considerando que Gil Vicente escreveu essencialmente em verso, pode-se justificar a predominância anteriormente citada de marcação no tipo de texto – verso, e destacar o infinitivo flexionado como uma das características própria do autor. Importante considerar que os dados coletados de Gil Vicente fazem parte de um compêndio em que são reunidos diversos textos, essencialmente *autos*, e os dados podem refletir a linguagem das personagens participantes dos textos¹⁹, não exatamente a linguagem do autor.

Paul Teyssier (2005), em seu estudo, analisando uma quantidade maior de textos de Gil Vicente em espanhol, destaca a presença de 28 ocorrências do infinitivo flexionado nos textos analisados, o que ratifica, de certo modo, o resultado deste estudo, de que o autor se utiliza constantemente das formas marcadas do infinitivo em seus textos.

De toda forma, o uso do infinitivo flexionado, tanto nos textos de Gil Vicente (abundante) quando nos de Luís Marinho e Duarte Nunes de Leão (irrisório), pode ser considerado como fruto da interlíngua no aprendizado do espanhol pelos escritores portugueses, que aplicaram as regras morfológicas prototípicas do português às formas correspondentes castelhanas.

¹⁹ Por exemplo: alciviteiras, bruxas, parvos (pessoas tolas, pouco inteligentes), judeus, anjos, frades, agiotas, o Diabo...

Já com relação aos pesos relativos, não foi possível a aplicação da regra variável para este fenômeno. Há muitos casos de 0 ocorrências no cruzamento da variável “autor” com a variável “forma marcada”, o que resultaria em inúmeros nocautes (não variação).

Com relação à informação de que todos os autores da época em estudo utilizaram o infinitivo flexionado (TEYSSIER, 2005), o fato não foi comprovado nesta pesquisa. De todo modo, as 16 ocorrências do infinitivo flexionado encontradas no corpus pesquisado confirmam a hipótese de interferência linguística por contato de línguas – português/castelhano – na época em que Portugal foi governado por reis espanhóis. É, sem dúvida, um dos idiomatismos mais importantes do português com relação às demais línguas. O uso, ou a capacidade de discernir entre o uso ou o não uso do infinitivo flexionado, exige habilidades linguísticas avançadas por parte dos usuários, habilidades que não dispunham os autores portugueses ao se expressarem em castelhano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises dos dados, foi possível evidenciar alguns dos fenômenos linguísticos que são os caracterizadores do chamado “castelhano de Portugal” e em que medida estes são gerados no processo de interferência linguística por contato do português com o castelhano, na época e no espaço demarcados para esta pesquisa.

Com relação ao fenômeno “infinitivo flexionado”, que se caracteriza pela marcação das pessoas do discurso a partir de desinências morfológicas acrescentadas ao infinitivo, os dados nos mostraram que este não é um fenômeno importante para explicar a interferência entre os sistemas das duas línguas. O fenômeno era anunciado, com base na literatura de autores renomados da área da linguística, como o mais importante idiomatismo do português, e de uso recorrente na época do bilinguismo luso-castelhano. Esta pesquisa mostrou que, dentro de um universo de 1951 dados, foram encontradas apenas 16 ocorrências (1%) de infinitivo flexionado.

Com o decorrer das rodadas de análise para esta variável, foi possível perceber que o infinitivo flexionado, na verdade, está ligado a processos idiossincráticos de três autores pesquisados, já que as ocorrências apenas foram localizadas nos textos destes três. O autor que mais empregou as desinências morfológicas no infinitivo foi Gil Vicente (em verso), que

contribuiu com 14 dos 16 dados. Os outros dois autores, Luís Marinho e Duarte Nunes de Leão (em prosa), empregaram cada um apenas uma forma com marcação em seus textos.

A partir da análise do contexto em que as ocorrências estavam inseridas, ficou claro que os autores utilizaram as formas marcadas com objetivo desambiguizador ou para realçar o sujeito ligado ao infinito. Nos textos em verso, como os do Gil Vicente, frequentemente o sujeito está distanciado do verbo, por conta das características estruturais do tipo de texto, como a quebra dos versos. Como o infinitivo flexionado é uma particularidade no português, seu uso em espanhol é considerado, mesmo nestes casos, como agramatical. Os autores, então, por não dominarem as regras específicas do espanhol da época, acabaram por utilizar as regras do idioma materno deles, o português.

Os resultados obtidos para esta variável são contrários às afirmações de Teyssier e de Diez, de que todos os escritores portugueses da época – com exceção apenas de Camões, segundo Diez –, empregaram o infinitivo flexionado ao escreverem em espanhol. De fato, não foram encontradas ocorrências em Camões, mas também não foram encontradas em outros seis autores.

O infinitivo flexionado, então, não é o melhor fenômeno linguístico para explicar o período do bilinguismo luso-castelhano, ao contrário do que se pensou antes do início da análise dos dados.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

CALVET, L. -J. **Pour une écologie des langues du monde**. Paris: Plon, 1999.

_____. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

COUTO, H. H. do. **Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente**. Brasília: Thesaurus, 2007.

DURÃO, A. B. A, B. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. Londrina: EDUEL, 2004.

ELIZAINCÍN, A. **Dialectos en contacto (español y Portugués en España y América)**. Montevideo: Arca, 1992.

ENRIQUE-ÁRIAS, A. La distribución de los pronombres de objeto en español: consideraciones históricas, tipológicas y psicolingüísticas. In.: **Lingüística**. n. 5, La Rioja: Unirioja, 1993, págs. 41-76.

ENRÍQUEZ, F. J. F. **¿Infinitivo personal en español?** Atas do IV Congresso sobre o ensino do espanhol em Portugal. Evora, 2011, p. 60-79.

GARCÍA PÉRES, D. **Catálogo razonado biográfico y bibliográfico de los escritores portugueses que escribieron en castellano**. Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordo-Mudos y de Ciegos, 1890.

GUY, G. R. **Varbrul**: análise avançada. Traduzido por Ana Maria Stahl Zilles. North York, (Canadá): York University, 1988. p.27-49.

GUY, G. R.; ZILLES, A. **Sociolinguística quantitativa**: instrumental de análise. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

HAMEL, R. H.; SIERRA, M. T. **Diglosia y conflicto intercultural**: la lucha por un concepto o la danza de los significantes. Boletín de Antropología Americana. n. 8, diciembre de 1983, p.89-110.

LABOV, W. **Language in Inner City**: studies in the Black English Vernacular. Contraction, deletion, and inherent variability of the English copula. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1972. chapter 3, p. 65-129.

_____. Building on Empirical Foundations. In: Lehmann, W. & Malkiel, Y. (eds.) **Perspectives on Historical Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 1982.p. 17-92.

_____. **Principles of Linguistic Change**. Oxford/Cambridge: Blackwell, 1994.

_____. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

McLAUGHLIN, B. **Second language acquisition in childhood**: preschool children. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1984.

MAURER JUNIOR, T. H. **O infinitivo flexionado português**: estudo histórico-descritivo. São Paulo: Biblioteca Universitária, 1968.

TEYSSIER, P. **História da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **A língua de Gil Vicente**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005.

TORIJANO, J. A. **El estudio de los determinantes en aprendices lusohablantes de español**. DICENDA Cuadernos de Filología Hispánica. Madrid: Universidad Complutense, 2008. vol. 26, p. 235-257

WEINREICH, U. **Languages in contact: findings and problems.** 9 ed. The Gruyter: Mouton, [1953] 1979.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística.** Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, [1968] 2006.

INTERLÚDIOS DE SHOWS MUSICAIS COMO OBJETOS DE APRENDIZAGEM EM ESTUDOS DE GÊNERO

Arthur Emanuel Leal Abreu

Mestrando em Direitos e Garantias Fundamentais, na Faculdade de Direito de Vitória (FDV). Especialista em Linguagem, Tecnologia e Ensino, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bacharel em Direito e especialista em Compliance, Lei Anticorrupção e Controle da Administração Pública, pela FDV.

<http://orcid.org/0000-0002-8437-8160>

Faculdade de Direito de Vitória (FDV).
Vitória, ES, Brasil.

Elda Coelho de Azevedo Bussinguer

Doutora em Bioética pela Universidade de Brasília (UnB), com Pós-doutorado em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Direitos e Garantias Fundamentais pela Faculdade de Direito de Vitória (FDV). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito da Faculdade de Direito de Vitória (FDV).

<http://orcid.org/0000-0003-4303-4211>

Faculdade de Direito de Vitória (FDV).
Vitória, ES, Brasil.

RESUMO: Trata-se de investigação que enfrenta os desafios impostos aos educadores inseridos em uma cibercultura baseada em tecnologias digitais, com sua consequente condição de hiperconectividade e hipertextualidade, que pressupõe o desenvolvimento de novas tecnologias educacionais, capazes de manter um processo educativo que se faça significativo ao novo modo com que se operam as relações humanas e o modo como a informação e o conhecimento são processados. Analisa as possibilidades de utilização da pedagogia dos multiletramentos, em especial aplicada a shows musicais, com sua diversidade discursiva e de alto impacto na sociedade e de modo mais expressivo em jovens. Propõe como ponto de partida analítico o show “*Live at Made in America*”, da Beyoncé, no qual foram identificados 6 (seis) interlúdios marcados por multimodalidade, em interfaceamento de áudios, vídeos, projeções de palavras, dentre outros recursos audiovisuais, nos quais a proposta temática direcionava-se às categorias gênero e feminismo. A análise dos 6 (seis) interlúdios identificados deixou evidenciada a adequação dessa modalidade pedagógica para os estudos de gênero e feminismo, mostrando o forte impacto desses recursos no enfrentamento de problemas que requerem a reflexão e debate sobre temas ligados aos direitos humanos a serem conquistados.

Palavras-chave: Cibercultura. Multiletramentos. Direitos humanos.

ABSTRACT: It is an investigation that faces the challenges imposed on educators inserted in a cyberculture based on digital technologies, with its consequent condition of

hyperconnectivity and hypertextuality, which presupposes the development of new educational technologies, capable of maintaining an educational process that becomes meaningful to the new way in which human relations operate and the way information and knowledge are processed. It analyzes the possibilities of using the pedagogy of multiliteracies, especially applied to musical concerts, with its discursive diversity and high impact on society and more expressively among young people. As an analytical starting point, it uses the “Live at Made in America” concert, by Beyoncé. The research identifies 6 (six) interludes marked by multimodality, interfacing audio, videos, word projections, among other audiovisual resources, in which the thematic proposal addressed the categories gender and feminism. The analysis of the 6 (six) identified interludes revealed the adequacy of this pedagogical modality for studies of gender and feminism, showing the strong impact of these resources in facing problems that require reflection and debate on issues related to human rights to be conquered.

KEYWORDS: Cyberculture. Multiliteracies. Human rights.

INTRODUÇÃO

A incorporação de tecnologias digitais ao campo da educação impôs-se, na contemporaneidade, como condição necessária à busca de coerência, consistência e conexão com o mundo da vida, considerando a indispensável aproximação entre aquilo que se vive e pratica no cotidiano com aquilo sobre o qual se reflete em busca de uma aprendizagem que posicione o sujeito nas grandes questões e temas que deverão ser determinantes na construção do novo mundo que se estabelece a partir da ruptura paradigmática vivenciada, mantendo-se o liame com temas/problemas relevantes que ainda não foram superados e continuam a exigir dos educadores espaços de aprendizagem significativa.

Os valores e hábitos incorporados, não apenas por crianças e jovens, mas, também, por pessoas de outras gerações, que, seja por necessidade ou desejo, vincularam-se a um novo modo de organizar a vida, baseado no uso de tecnologias digitais, passaram a constituir uma cibercultura. Essa nova cultura é fundada em uma dinâmica de conexão, que passa a ocupar todo o tempo e todos os espaços da vida, levando a uma condição denominada de hiperconexão, tendo em vista não mais haver separação entre os espaços do trabalho, do lazer, da educação, do descanso e de todos os demais ambientes nos quais se dá o viver humano.

Na cibercultura, remodelam-se os modos de acesso à comunicação, ficando o indivíduo dependente de uma nova lógica na qual a dinamicidade, rapidez e imposição algorítmica reduzem sua autonomia, ao mesmo tempo em que se percebe capturado pela quantidade de recursos de informação e conhecimento que lhe dão a sensação de ampliação das possibilidades

de aprendizado. Nessa cultura, passa-se a exigir dos educadores uma remodelação de suas tecnologias de ensino, com vistas a incorporar novos recursos capazes de dinamizar a aprendizagem, de modo a guardar maior sinergia com os hábitos e práticas cotidianas modeladas a partir de ideias como multiplicidade de linguagens, hipertextualidade, respeito à diversidade cultural, percepção das interfaces e interconexões entre os diferentes espaços e experiências da vida cotidiana, dentre outros.

Especialmente nos estudos vinculados a uma Educação para os Direitos Humanos, a exigência de respeito à diversidade cultural e à realidade vivida por aqueles que se colocam na condição de aprendizes, torna essa exigência de mudança pedagógica ainda mais proeminente.

Dentre os diversificados campos de possibilidades de investigação acerca dos novos modelos educativos a serem adotados em razão da nova ordem cultural, baseada no uso de tecnologias digitais de informação, em especial na pedagogia dos multiletramentos e na necessária interatividade e hipertextualidade, optou-se, na presente pesquisa, por analisar os shows musicais, com seus sentidos multidimensionais e interações alargadas, que contemplam narrativas baseadas em diversificados campos da arte.

Tomou-se como ponto de partida analítico os interlúdios do show musical denominado “*Live at Made America*”, da cantora Beyoncé, que apresenta como temática provocativa a categoria “gênero”, em uma modelagem que se apropria de estratégias que mesclam abordagens discursivas de naturezas diversificadas, como vídeos, áudios, dentre outros recursos.

A partir da identificação dos interlúdios presentes no show, analisa-se uma possível utilização dessa estratégia pedagógica para os estudos de gênero e feminismo, com vistas a uma Educação para os Direitos Humanos.

CIBERCULTURA, TECNOLOGIAS DIGITAIS E HIPERTEXTUALIDADE

Nas últimas décadas, as tecnologias digitais desenvolveram-se e popularizaram-se, de forma que passaram a integrar o cotidiano de grande parte da sociedade. As crianças e os jovens da atualidade – chamados de *Geração Z* – já nasceram em uma sociedade repleta das novas tecnologias. São, por isso, denominados “nativos digitais”.

Os adultos, por sua vez, decidiram ou tiveram que se adaptar, em razão do uso das novas tecnologias para comunicação, trabalho e lazer. Nesse contexto, incluem-se, também os idosos:

no Brasil, por exemplo, 34% das pessoas de 60 anos ou mais são consideradas usuários de internet (NCI.BR, 2019, p. 287).

Desse modo, verifica-se que as tecnologias digitais encontram-se integradas à cultura contemporânea, que pode ser conceituada como a *cibercultura*: “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17).

A sociedade contemporânea, então, desenvolve-se em meio à proliferação das tecnologias digitais, que estabelecem um novo modo de vida e de relacionamento entre as pessoas. Nesse sentido, “a cibercultura está sincronizada com a dinâmica da sociedade contemporânea, podendo mesmo ser caracterizada como uma cibernsocialidade” (LEMOS, 2013, p. 81).

Nesse contexto, os indivíduos estão conectados – entre si e com as máquinas – por meio de diversos aparelhos e ferramentas tecnológicas. “Um dos aspectos fundamentais da Cibercultura, portanto, consiste justamente na comunicação mediada pela linguagem computacional” (ARRABAL; ENGELMANN; MELO, 2017, p. 63). Assim, a sociedade contemporânea encontra-se em um estado de hiperconectividade.

Eduardo Magrani (2019, p. 20-21) ressalta que esse termo foi, originalmente, cunhado para designar o estado de permanente disponibilidade dos indivíduos, uma vez conectados à rede. Hoje, o conceito de “hiperconectividade” está “atrelado às comunicações entre indivíduos (*person-to-person*, P2P), indivíduos e máquina (*human-to-machine*, H2M) e entre máquinas (*machine-to-machine*, M2M) valendo-se, para tanto, de diferentes meios de comunicação”.

Fato é que as tecnologias digitais estão integradas ao modo de vida de grande parte da sociedade contemporânea. Isso implica a possibilidade (e, às vezes, necessidade) de mudanças em práticas tradicionais, para que não se tornem desvinculadas da cultura atual. Além disso, as ferramentas digitais transformaram o acesso à informação, a serviços e produtos: as distâncias físicas podem ser superadas pelo fluxo virtual de dados, por meio de poucos cliques no *mouse* ou sequências no teclado. Com isso, o usuário da internet conquistou autonomia, traçando seus percursos no ciberespaço, acessando conteúdos de acordo com seus interesses, afinidades e hábitos – ainda que sua navegação seja determinada, cada vez mais, por algoritmos dominados pelo mercado:

[...] que tem explorado a possibilidade de personalização e customização automática de conteúdo nas plataformas digitais, inclusive capitalizando essa filtragem com publicidade direcionada por meio de rastreamento de *cookies* e processos de *retargeting* ou mídia programática (MAGRANI, 2019, p. 35).

Ainda assim, apesar das interferências mercadológicas no ciberespaço, os usuários da internet e das tecnologias digitais conexas têm um alto nível de autonomia. Afinal, a manifestação de individualidade de cada usuário, deixando transparecer seus desejos, afinidades e necessidades, é essencial para que o mercado possa atuar com precisão, oferecendo justamente aquilo que o sujeito aceitará adquirir e/ou consumir.

Desse modo, na cibercultura:

Os novos modos de comunicação e de acesso à informação se definem por seu caráter diferenciado e personalizável, sua reciprocidade, um estilo de navegação transversal e hipertextual, a participação em comunidades e mundos virtuais diversos etc. (LÉVY, 1999, p. 193).

Destacam-se, assim, a possibilidade da personalização do ambiente virtual, para que corresponda ao indivíduo que por ali navega. Para o usuário, isso é bom porque o ambiente fornece justamente aquilo que corresponde aos seus gostos, poupando-lhe tempo e apresentando-lhe conteúdos até então desconhecidos. Para as plataformas, isso aumenta as chances de fidelização e consumação do usuário.

Outro fator relevante é a hipertextualidade, consistente no encaminhamento para outras páginas da internet, outros conteúdos, enfim, outros textos. Isso se aplica a notícias, músicas e vídeos, que sugerem ao usuário da internet conteúdos relacionados, que podem lhe interessar. Conforme destaca Abel Reis (2018, p. 127):

[...] a partir de toda a informação e opinião disponíveis nas redes sociais, é possível pinçar, na vastidão da internet, livros, séries, shows e outros produtos acima da média (ou do que cada um considera acima da média). Estes, por sua vez, abrem portas para novos autores e obras e, assim, sucessivamente, em um movimento contínuo de refinamento¹ do nosso ‘paladar’ artístico e cultural.

Cumpramos ressaltar que a hipertextualidade não está ligada, exclusivamente, ao redirecionamento para outros endereços ou arquivos eletrônicos. Ela também se manifesta por meio da referência a outro conteúdo, instigando a curiosidade do sujeito, fazendo-o buscar outros textos. Assim, podemos falar em navegação ou *leitura hipertextual*, “como modo de operar não-linearmente, algo que a mente faz de forma balística e natural na leitura de qualquer

¹ O autor refere-se a refinamento no sentido de “construção de um repertório afinado às nossas exigências e preferências, sejam elas apontadas para o sertanejo, rap ou música clássica, para o cinema europeu, asiático ou comercial, para a alta ou baixa literatura” (REIS, 2018, p. 127).

texto, seja ele oral, impresso ou digital, linear ou não-linear em sua aparência” (RIBEIRO, 2006, p. 20).

Com base nessa definição, a hipertextualidade não se restringe ao ciberespaço. Entretanto, no ambiente virtual, as possibilidades de navegação hipertextual são maiores, em razão da facilidade de acesso a outros materiais e da velocidade com que se alcançam esses conteúdos externos ao texto original.

Dessa maneira, os textos eletrônicos, característicos da cibercultura, apresentam um grande potencial a ser explorado, nos mais diversos segmentos da vida contemporânea, o que inclui os modos de consumo, de comunicação e de entretenimento. Neste trabalho, nosso recorte é limitado à área de educação, buscando identificar como as tecnologias digitais podem ser integradas aos processos de ensino-aprendizagem.

EDUCAÇÃO E MULTILETRAMENTOS NA ERA DA CIBERCULTURA

Conforme visto anteriormente, a cibercultura é caracterizada pela cultura que se desenvolve junto e em meio ao ciberespaço – as redes virtuais formadas pela internet e outras tecnologias digitais. Nesse contexto de hiperconectividade, é preciso repensar a educação, para que não se torne dissociada da realidade, o que conduziria ao desinteresse dos estudantes e à falência do projeto educacional.

Muito se discute acerca da inserção de tecnologias nas práticas educacionais, o que pode ocorrer em diferentes níveis. O modelo tradicional de educação formal, em sala de aula, pode ser invadido pelas tecnologias, utilizando-se a internet e dispositivos – computadores, *notebooks* e *smartphones* – nas atividades presenciais. Outra formatação possível é a educação a distância – outrora realizada por meio de gravações em fitas cassete ou CDs –, mediada por computadores, de forma síncrona ou assíncrona. Há, ainda, modelos de educação híbrida, com atividades coletivas presenciais e, também, com parte do processo de ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias digitais.

Enfim, são múltiplas as possibilidades de empregar as tecnologias digitais em favor da educação, cada uma delas orientada a uma finalidade. Por isso, Santaella (2013, p. 304) refuta a “ideia de que formas emergentes de aprendizagem e novos modelos educacionais tenham que necessariamente apagar as formas e modelos precedentes”.

Todavia, as práticas tradicionais de educação não podem se manter inertes, repelindo as novas tecnologias. Ao contrário, é preciso pensar em formas de integrá-las aos processos educacionais tradicionais, explorando suas potencialidades e aproveitando-se das facilidades que trazem, para manter os processos de aprendizagem significativos para seu público contemporâneos. Assim, “desenvolver estratégias integradoras para entrar no jogo das complementaridades com que as mídias atuais nos presenteiam constitui o grande desafio dos sistemas educacionais e curriculares no mundo contemporâneo” (SANTAELLA, 2013, p. 307).

Nessa empreitada tecnológica, o professor assume um papel muito importante. De acordo com Abreu e Francischetto (2019a, p. 238): “Cabe ao professor reconhecer as diferenças intergeracionais e as habilidades e competências que já fazem parte do repertório dos alunos atuais, forjados em uma cultura diferente: a cultura digital” – ou *cibercultura*.

Diante da necessidade de incorporação do repertório dos alunos nos processos educacionais, recorre-se à pedagogia dos multiletramentos, desenvolvida a partir de 1994, em decorrência das características do mundo globalizado: "a multiplicidade de canais de comunicação e mídias, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística" (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996, p. 63, tradução nossa²).

Em um sentido, os multiletramentos são uma resposta à multiplicidade de linguagens presentes nos textos em circulação, "que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar" (ROJO, 2012, p. 19). Afinal, atualmente, o processo de significação torna-se mais complexo, pois "o textual também está relacionado ao visual, ao áudio, ao espacial, ao comportamental, e assim sucessivamente" (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996, p. 64, tradução nossa³).

No segundo sentido, os multiletramentos justificam-se pela multiplicidade de culturas. Nesse contexto, há uma valorização da cultura popular, superando a primazia do conhecimento tradicional, cartesiano. Assim, conforme Roxane Rojo (2013):

[...] em primeiro lugar, a escola deveria partir do que a gente chama de repertório, [...] de mundo de vida do aluno, ou seja, da cultura local que esse aluno traz pra sala de aula que deve ser, não só valorizada, mas incorporada no tratamento dos objetos de ensino. Quer dizer, isso também é uma coisa a refletir, coisas que ele vê na mídia de massa, o que ele faz na internet e tal é para ser trazido para colocar em diálogo.

² No original: "[...] *the multiplicity of communication channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity*".

³ No original: "[...] *the textual is also related to the visual, the audio, the spatial, the behavioral, and so on*".

Isso não significa um abandono dos materiais de ensino tradicionais, mas sim uma incorporação de novos objetos, provenientes do repertório dos estudantes, em atenção à diversidade de culturas e de realidades por eles vivenciadas. Logo, além dos elementos digitais, característicos da cibercultura e centrais na proposta, deve haver materiais complementares, em especial bibliografia técnica e especializada, a fim de fornecer suporte teórico adequado aos processos de aprendizagem.

Ao combinar elementos tradicionais e digitais, a pedagogia dos multiletramentos abre caminho para a inovação na educação, articulando os conhecimentos tradicionais com o mundo da vida dos estudantes, com suas culturas locais. Além de estratégia pedagógica inovadora:

[...] incorporar as culturas dos educandos pode ter um papel decisivo nas atividades de ensino, facilitando a aprendizagem e/ou tornando-a significativa, à medida que o estudante consegue perceber as correlações entre os conteúdos estudados e sua realidade (ABREU; FRANCISCETTO, 2019a, p. 240).

Nesse sentido, podem-se apontar a literatura, o cinema, a televisão e a música como segmentos de destaque da cultura popular. Cada um deles ainda se divide em gêneros específicos, com suas particularidades. Por fazerem parte do repertório de uma parcela considerável da sociedade, propicia-se o engajamento dos estudantes nas atividades que tenham por fio condutor o objeto cultural.

Convém mencionar que a cultura está intrinsecamente ligada ao reconhecimento e à promoção de Direitos Humanos. Conforme Turatti Junior e Bernardi (2019, p. 85), “A representação social, o chamado se ‘ver na tela’, consegue propagar direitos e fazer com que eles sejam reconhecidos”. Dessa forma, percebe-se o potencial de utilização de elementos culturais e das tecnologias digitais em favor de um projeto de Educação em Direitos Humanos.

No cenário cultural brasileiro, as telenovelas tiveram muita importância, trazendo aos lares das famílias tradicionais temas como racismo, homossexualidade e outras formas de discriminação e desigualdades. Nas questões de gênero, “Tieta, personagem icônica da dramaturgia, ainda em 1989, numa sociedade recentemente saída do contexto da ditadura, falava abertamente sobre a ideia de liberdade sexual e felicidade” (TURATTI JUNIOR; BERNARDI, 2019, p. 79). Ao longo do tempo, ganhou relevância o empoderamento feminino, com diversas personagens enfrentando os mais variados desafios que se apresentam às mulheres.

Em 2020, a 20ª edição do *reality show* Big Brother Brasil trouxe à tona discussões acerca de feminismo e machismo, debates esses que foram transpostos para os lares dos espectadores.

As tecnologias digitais tiveram participação nesse fenômeno: a título de exemplo, as buscas pelo termo “sororidade” no Google aumentaram significativamente⁴ após uma participante utilizar a palavra para justificar seu voto, com o intuito de proteger as demais mulheres (MARTINELLI, 2020).

Gevehr e Portal (2019, p. 200) destacam a influência que os materiais audiovisuais exercem sobre os estudantes, em razão de seu alto índice de consumo, e a importância de se evidenciar os fatores ideológicos latentes nesses materiais audiovisuais. Isso ganha relevância com o surgimento de plataformas digitais de vídeos e música (como Netflix, Amazon Prime, Globo Play, HBO Go, Spotify, Tidal, Apple Music e outras), o que simplificou e massificou o acesso aos conteúdos audiovisuais, acessíveis em qualquer lugar, por meio de dispositivos móveis (como *smartphones*), tornando-os indissociáveis da cultura contemporânea.

Neste trabalho, elegemos como objeto de análise os shows musicais, que permitem a multiplicidade de linguagens e a combinação de sentidos – por meio do áudio, do visual, do textual e até do cinestésico. Nesse sentido, Lemos (2013, p. 181) destaca que “a arte na era eletrônica vai abusar da interatividade, das possibilidades hipertextuais, das colagens (*sampling*) de informações, dos processos fractais e complexos, da não linearidade do discurso...”.

De fato, as grandes performances incorporam, além da música em si, as interações entre os artistas (cantores, músicos e bailarinos), as coreografias e as pirotecnias. Ainda, muitos desses shows contêm uma narrativa, que envolve os figurinos, a seleção musical (*setlist*) – entrecortada por *covers* e *samplings* –, as representações e os interlúdios, dentre outros elementos, que formam um discurso, não-linear, aberto à hipertextualidade.

Diante disso, discutimos a possibilidade de utilização de interlúdios de shows musicais, que entrelaçam e apropriam-se de discursos externos, como objetos de aprendizagem, em um projeto educacional – seja ele formal ou não.

⁴ Instantaneamente, houve um aumento em 250% nas buscas pelo termo “sororidade”. No acumulado da semana, a expressão apareceu na liderança dos assuntos que mais cresceram, em todo o Google Brasil, com alta de 4.850% (MARTINELLI, 2020).

INTERLÚDIOS DE SHOWS MÚSICAIS COMO OBJETOS DE APRENDIZAGEM

Interlúdios são segmentos nos shows que se intercalam com as performances musicais dos artistas. Podem ter diversas funções, como desempenhar um papel na narrativa que está sendo contada no show, ou simplesmente conceder tempo para mudanças na organização do palco, trocas de figurino do artista ou até um breve intervalo para descanso entre as performances.

Quanto à sua forma de apresentação, geralmente contêm um vídeo, projetado em telões, desviando a atenção do que ocorre no palco. Assim, costumam valer-se da multimodalidade, combinando vídeos, áudios, imagens e até textos escritos projetados em telas. Na performance ao vivo, outros elementos físicos podem ser utilizados, como o destaque dado a músicos e/ou dançarinos. Quando o concerto é gravado, esses elementos são transformados em um só vídeo, ainda que repleto das multimodalidades.

Neste trabalho, analisamos se os interlúdios de shows musicais podem ser considerados objetos de aprendizagem. Portanto, é preciso, inicialmente, definir o que são considerados objetos de aprendizagem. Apesar das múltiplas conceituações para a expressão, a definição dominante é apresentada por Wiley (2000, p. 7, tradução nossa⁵), que afirma que um objeto de aprendizagem (OA) é "qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para sustentar a aprendizagem". Exemplificando, "pode ser qualquer arquivo digital (texto, imagem ou vídeo), desde que usado para facilitar e promover a aprendizagem" (LEFFA, 2006, p. 20).

Nota-se que, além de servir à aprendizagem, o conceito restringe-se a recursos digitais, em razão de "algumas das características desses objetos, que não são encontradas fora da virtualidade. Um arquivo digital pode ser mais facilmente editado, adaptado e incorporado a outros arquivos digitais do que um livro, por exemplo" (LEFFA, 2006, p. 19). Assim, um objeto de aprendizagem deve ser, necessariamente, um objeto digital, para que seja possível sua reutilização e sua integração com outros objetos digitais. Esses processos favorecem, inclusive, uma cultura de reaproveitamento e personalização dos objetos de ensino, em razão das possibilidades que o digital oferece.

Para que os interlúdios, registrados em vídeos, sejam considerados objetos de aprendizagem, devem, primeiramente, ser reconhecidos como arquivos digitais, dotados das

⁵ No original: "*any digital resource that can be reused to support learning*".

seguintes características: granularidade, reusabilidade, interoperabilidade e recuperabilidade (LEFFA, 2006, p. 21).

A granularidade diz respeito à extensão e à adaptabilidade dos objetos, que devem ser pequenas unidades "que podem ser encaixadas umas nas outras, formando blocos maiores ou menores, conforme a necessidade dos usuários. O OA é, portanto, um módulo que pode se ajustar a outros de várias maneiras, formando um conjunto homogêneo e funcional" (LEFFA, 2006, p. 22). Não há consenso sobre o tamanho ideal de um objeto de aprendizagem, mas o fato de serem pequenas unidades está diretamente relacionado à possibilidade de se rearranjar, por meio de interações com outros objetos.

Nesse contexto, os interlúdios atendem ao requisito da granularidade. Afinal, são momentos breves, com funções específicas, que servem para encadear os elementos principais de um concerto. Naturalmente, os interlúdios não podem ser extensos. Além disso, podem se combinar – entre si ou com elementos externos –, dando origem a blocos maiores.

Por sua vez, a reusabilidade refere-se à possibilidade de reaproveitamento do material, seja individualmente ou por meio de novas combinações com outros objetos. Segundo Leffa (2006, p. 24), a principal vantagem é a economia de tempo para o professor, que pode reutilizar o objeto ao longo dos anos, com diferentes turmas. Mais do que reaproveitar, é possível readequar o material, tanto às necessidades da turma, personalizando o material didático, quanto às mudanças que ocorrem com o tempo, como o surgimento de outros objetos conectáveis.

Além disso, a reusabilidade também está ligada à facilidade de reprodução no ambiente virtual e às possibilidades de edição do objeto digital, pois:

[...] ao mesmo tempo em que permite a reduplicação do mesmo objeto, também permite e exige sua evolução. A reduplicação é feita através de um processo de clonagem, usando a facilidade da multiplicação digital: o mesmo arquivo pode ser copiado e apresentado para milhares de usuários a um custo ínfimo de produção e distribuição. [...] Já a evolução se caracteriza pela capacidade de renovação: o objeto digital é facilmente modificado, produzindo muitas vezes inúmeras versões, numa verdadeira sucessão de gerações [...] (LEFFA, 2006, p. 24).

Como os interlúdios em análise consistem em vídeos, facilmente replicados, disponibilizados e compartilhados pela internet, verifica-se uma das concepções da reusabilidade. Quanto à ideia de evolução, esses vídeos também se mostram reutilizáveis, pois sua edição é simples, podendo ter alguns trechos selecionados ou ser articulados com outros objetos de aprendizagem.

A terceira característica é a interoperabilidade, que se refere ao adequado funcionamento em diferentes ambientes digitais. Conforme Leffa (2006, p. 25), "o OA mantém a mesma aparência externa de um ambiente digital para outro, mas mudando sua estrutura interna". No caso concreto, o que importa é que os vídeos contendo os interlúdios sejam reproduzidos da mesma maneira, independentemente do formato do arquivo em que estão salvos ou do sistema operacional ou do programa em que estão sendo executados.

Por fim, a última característica exigida de um OA é a recuperabilidade, ou seja, "um OA deve também ser facilmente acessado, de forma que o usuário obtenha exatamente aquilo que deseja do modo mais rápido possível" (LEFFA, 2006, p. 26). Com a proliferação de plataformas que hospedam vídeos (como YouTube, Netflix, Tidal e até mesmo o Twitter, de certa forma), torna-se cada vez mais fácil acessar registros de shows *online*. Além disso, eles também podem ser encontrados em arquivos digitais, passíveis de serem descarregados (*download*) em uma máquina.

Desse modo, percebe-se que os interlúdios enquadraram-se na primeira parte do conceito de objeto de aprendizagem, por serem pequenas unidades dotadas das características indicadas por Leffa (2006, p. 21). Para que se amoldem por completo à definição de Wiley (2000, p. 7), é necessário que esses recursos digitais possam servir de apoio à aprendizagem, isto é, que encerrem um objetivo educacional.

Para verificação dessa hipótese, optamos por um estudo de caso: analisar os interlúdios utilizados em um show da cantora estadunidense Beyoncé, gravado e disponibilizado integralmente na internet, a fim de verificar as potencialidades de utilização em estudos de gênero. Essa escolha se justifica pelo engajamento da cantora – assim como outras artistas – em um movimento (não organizado) de luta por igualdade e promoção de direitos das mulheres – que pode ser chamado de *feminismo pop* (VICENTE, 2014).

Tem-se, assim, o recorte sobre a Educação em Direitos Humanos escolhido neste trabalho: o tratamento de questões de gênero, por meio de elementos da cultura popular. O gênero é elemento intrínseco à identidade dos sujeitos e deve ser levado em conta na luta pela concretização dos direitos fundamentais à igualdade, à liberdade e, em última instância, à dignidade humana. Trata-se de tema essencial a ser debatido pela sociedade contemporânea, em espaços formais e não formais de educação. Além disso:

[...] uma educação que abarque, de forma transversal, as políticas de gênero, permite, de um lado, que as mulheres se reconheçam e se sintam valorizadas em suas diferenças. Por outro lado, os homens podem, assim, ter acesso a uma visão nova, que inclua a percepção das diferenças vivenciadas (e muitas vezes sofridas) pelas mulheres (ABREU; FRANCISCHETTO, 2019b, p. 140).

Portanto, passamos a analisar, um a um, os interlúdios do show “*Live at Made in America*”, realizado pela cantora Beyoncé em um festival de música, em 2015, transmitido ao vivo e, em seguida, disponibilizado em sua integralidade na plataforma Tidal.

INTERLÚDIOS DE SHOW DA BEYONCÉ COMO OBJETOS DE APRENDIZAGEM EM ESTUDOS DE GÊNERO

Após analisar as características formais dos objetos de aprendizagem, é preciso analisar o conteúdo desses recursos, com o intuito de avaliar seu potencial para a aprendizagem. No entanto, frequentemente, este aspecto é ignorado. Leffa (2006, p. 37) alerta para o fato de que, nas pesquisas sobre OA, "a ênfase dada à estrutura e às características específicas do objeto (granularidade, recuperabilidade, etc.) teve como consequência a retirada da aprendizagem". O apego às questões de forma, em detrimento da perspectiva sobre a aprendizagem, é inaceitável, sendo necessário deter-se sobre o potencial educacional dos objetos em estudo.

No show analisado – “*Live at Made in America*” (BEYONCÉ, 2015) –, identificam-se seis interlúdios marcados pela multimodalidade, isto é, mesclando áudios, vídeos, projeção de palavras e outros elementos. Esses interlúdios, contendo textos verbais, encerram discursos, que podem – ou não – ser utilizados como pontos de partida para discussões sobre gênero. Cabe, portanto, examinar cada um deles.

O primeiro interlúdio é composto por trechos de uma entrevista da lutadora Ronda Rousey, acerca do tipo de mulher que ela foi criada para *não* ser (UFC, 2015). Enquanto o áudio da entrevista é executado, sua transcrição é projetada, palavra por palavra, nos telões do show (WHITE, 2015). À primeira vista, poderia se arguir que se trata de um discurso não feminista, por se referir a uma categoria de mulheres como “*do-nothing bitch*” (“vadia que não faz nada”, em tradução livre). Entretanto, há vários elementos nesse discurso que devem ser analisados à luz das teorias de gênero. O primeiro é o estereótipo das lutadoras, como Rousey, que, simplesmente por serem musculosas, são tidas como masculinas.

Além disso, há as relações de gênero, uma vez que ela menciona que não foi criada para ser cuidada por outra pessoa, demonstrando um ideal de independência. Outro fator que se destaca é a objetificação da mulher que se restringe a ficar bonita e ser cuidada. Por fim, até o desprezo de Rousey pelas mulheres por ela denominadas "*do-nothing bitches*" deve ser interpretado com o apoio de estudos sobre gênero.

Cabe, portanto, analisar as contradições desse interlúdio, em relação à propaganda feminista, bem como seu papel na composição da narrativa do show e sua articulação com outros elementos.

O segundo interlúdio segue o mesmo formato do primeiro: o áudio de uma mulher, com a projeção de algumas das palavras faladas. Desta vez, são excertos de uma entrevista concedida pela atriz Eartha Kitt, em 1982, na qual ela fala sobre concessões e relacionamentos. A questão que ela mesma levanta é: "Um homem entra na minha vida e eu tenho que fazer concessões? [risada] Estúpido!" (GOURDJI, 2013, tradução nossa⁶).

Uma leitura superficial desse discurso poderia classificá-lo como femista em vez de feminista, por desprezar o homem e apresentar a mulher como avessa a relacionamentos. Assim, haveria margem à sua refutação. Todavia, mesmo que assim o fosse, caberia estudar o embate entre gêneros.

Na realidade, esse discurso questiona o papel da mulher, rompendo com o ideal de que é a figura feminina quem deve fazer concessões em prol de um relacionamento. O texto não afasta a ideia de concessões mútuas, mas a imposição de sacrifícios unicamente à mulher, simplesmente pela sua aproximação com um homem.

Completando o ciclo de interlúdios baseados no binômio "áudio-palavra escrita", o terceiro interlúdio traz a voz da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie expondo a diferença de tratamento dispensado às meninas e aos meninos. Esse áudio, extraído de uma palestra de 2013, culmina com uma definição de feminista: "uma pessoa que acredita na igualdade social, política e econômica dos sexos" (TEDx TALKS, 2013, tradução nossa⁷).

Não há dúvida acerca do potencial desse discurso para o estudo de gênero, uma vez que denuncia disparidades entre homens e mulheres desde a infância, além de apresentar um conceito de feminismo, divulgado em escala mundial – tanto pela palestra original, quanto pelos

⁶ No original: "*A man comes into my life and I have to compromise? [laugh] Stupid!*".

⁷ No original: "*a person who believes in the social, political and economic equality of the sexes*".

usos desse discurso por parte da Beyoncé. Dessa forma, resta evidente o potencial educacional desse interlúdio.

O interlúdio seguinte combina diversas linguagens, a fim de criar um efeito de sedução: exibe-se um vídeo da cantora Beyoncé, com o instrumental de sua versão da canção "*Back to Black*", ao mesmo tempo em que se executa o áudio de um poema, recitado por ela. O tema é o tornar-se mulher, a sexualidade, o poder da sedução. A expressão "tornar-se mulher" remete a Simone de Beauvoir (2016), por si só desencadeando discussões à luz de suas obras.

A temática da sexualidade é retomada no interlúdio subsequente, uma regravação, em francês e em inglês, de uma fala do filme *The Big Lebowski* (1998). Esse discurso, executado enquanto sua transcrição é projetada nas telas, em alternância com vídeos de corpos se tocando, traz a voz de uma mulher fazendo perguntas sobre sexo. Após questionar seu interlocutor sobre seu interesse por sexo, a mulher afirma: "Os homens pensam que as feministas detestam sexo, mas é uma atividade muito estimulante e natural, que as mulheres adoram".

Dessa maneira, os dois interlúdios acima mencionados podem ensejar o debate sobre a sexualidade e, mais especificamente, a repressão sexual sofrida pelas mulheres. É pertinente, também, relacionar com a onda de libertação sexual trazida pelo movimento feminista. Mais do que discutir gênero, esses textos abrem caminho para discussão das sexualidades, também à luz das desigualdades de gênero, como se percebe pela diferença de tratamento entre homens e mulheres sobre o tema.

Por fim, o último interlúdio é composto pelo áudio do poema *Phenomenal Woman*, recitado por sua autora, Maya Angelou (OWN, 2013), enquanto uma bailarina dança sozinha. O poema enaltece as características de uma "mulher fenomenal", em tradução livre. O que se percebe é a valorização da mulher e o reconhecimento de suas qualidades, em que pese o destaque dado ao corpo feminino. Se, por um lado, poder-se-ia argumentar que se trata de uma supervalorização do corpo como objeto, é preciso reconhecer que a autora-narradora está abraçando sua essência, reconhecendo sua própria fenomenalidade.

Diante do exposto, percebe-se que todos os interlúdios analisados demonstram potencial de uso como objetos de aprendizagem, sendo capazes de levantar discussões acerca de questões de gênero e feminismo. Cabe, portanto, delinear uma proposta de estudos de gênero, no contexto da Educação em Direitos Humanos, utilizando os objetos analisados.

UMA PROPOSTA DE ESTRUTURAÇÃO DE GRUPO DE ESTUDOS DE GÊNERO

A partir do exame dos interlúdios de um show de música, com a corroboração de sua aplicabilidade para suscitar debates sobre gênero, busca-se apresentar uma proposta de estudos, baseando-se no apelo da cultura popular – especificamente, da música. Afinal, de acordo com a pedagogia dos multiletramentos, o repertório – ou “mundo da vida” – dos estudantes deve ser incorporado aos processos de ensino-aprendizagem.

Diante disso, propõe-se a estruturação de um grupo, que discuta as questões de gênero a partir dos elementos de um show musical. Nesse sentido:

A proliferação de contrapúblicos subalternos, que passam a tematizar, elaborar discursos e percepções sobre suas próprias necessidades e opressões, proporciona também a politização do debate sobre as condições individuais e coletivas da existência [...] (NIELSSEN, 2019, p. 184).

Conforme analisado anteriormente, os interlúdios demonstram a possibilidade de serem utilizados com essa finalidade, por combinarem discursos, intertextualidade e multimodalidades. Assim, propõe-se que o grupo seja estruturado em torno desses interlúdios, associando-lhes temas e textos a serem discutidos.

É certo que, mais do que se prender aos materiais técnicos e científicos, deve ter papel de destaque a participação, o protagonismo dos membros do grupo. Segundo Nielssen (2019, p. 184), “contrapúblicos igualitários podem tornar-se espaços coletivos, em que indivíduos atomizados possam imergir em diálogos democrático-participativos, pautados pela escuta, pela troca de experiências [...]”. Logo, as manifestações dos participantes devem ser objeto de reflexão.

Especificamente no caso analisado, do show "*Live at Made in America*", pode ser, por exemplo, designado um encontro para cada um dos seis interlúdios que tangenciam questões de gênero. Para cada encontro, deve ser determinado um tema, de acordo com o material a ser analisado, bem como se deve elencar a respectiva bibliografia básica, a fim de se conferir unidade e coerência a cada encontro.

Como já mencionado, são possíveis temas para discussão: os estereótipos femininos; os discursos de intolerância; a (in)dependência; a objetificação; a sexualidade; o controle sobre o próprio corpo; as dicotomias e relações entre homens e mulheres; e, em última instância, o(s) feminismo(s). Percebe-se, assim, que os objetos de aprendizagem selecionados podem suscitar

diversos pontos de análise, cabendo ao professor ou líder do grupo articular temas e materiais de referências.

Se, por um lado, os interlúdios consistem em objetos advindos da "cultura popular", pelo outro, a bibliografia deve fornecer um suporte teórico robusto, com o intuito de manter o rigor e a tecnicidade no estudo do tema. Todavia, isso não impede o uso de textos de outras fontes, mais informais e até mais próximas do cotidiano do aluno. Deve-se, portanto, buscar o equilíbrio, para que a atividade provoque identificação no público-alvo, mas também abarque o conteúdo de forma séria.

Dentre autoras a serem indicadas para orientar as discussões a serem desenvolvidas na atividade, sugerimos, de antemão, nomes como Simone de Beauvoir, Heleieth Saffioti, Judith Butler e Michelle Perrot. Além do debate restrito à temática de gênero, é recomendável explorar as interseccionalidades, com o apoio de autoras como Angela Davis e Djamila Ribeiro, para tratar, conjuntamente, de gênero e raça.

Para estimular o protagonismo dos participantes e seu engajamento na atividade, cada encontro deve ficar sob a responsabilidade de determinado grupo de pessoas. Estes sujeitos devem comandar as discussões, relacionando o respectivo objeto de aprendizagem (um dos interlúdios extraído do show) às leituras da semana – seja da bibliografia básica indicada pelo coordenador do grupo, seja de outras fontes apresentadas pelos próprios educandos.

Essa dinâmica visa a inverter a lógica tradicional do processo de ensino, em que os alunos permanecem em uma condição passiva, como meros receptores das informações transmitidas pelos professores. Neste caso, ao contrário, espera-se promover debates, com a participação ativa dos estudantes nas discussões sobre gênero. Com isso, confere-se, inclusive, certa fluidez ao programa da atividade, que pode sofrer alterações para adequar-se às demandas do grupo.

Uma crítica que pode surgir a esta proposta seria a de que "discutir gênero apenas em grupos destinados ao tema nada mais é que relegar o confronto com a sociedade patriarcal à periferia [...]" (DESTEFANI; TAROCO; FRANCISCHETTO, 2017, p. 76). No entanto, da forma como se propõe, a atividade teria como mote não apenas as discussões sobre gênero, mas também a análise de objetos do mundo da vida dos estudantes, inseridos no contexto musical. Essa incidência transversal da temática de gênero pode atrair participantes por outros motivos além do interesse no tema gênero. Em suma, tem-se o objetivo de promover discussões sobre

gênero com uma metodologia inovadora, valendo-se da cultura popular e do repertório dos membros do grupo para atrair a atenção para um tema fundamental.

Outra crítica que poderia ser levantada diz respeito à utilização de um show norte-americano como ponto de partida dos debates. Afinal, “faz-se necessário pensar a educação não só a partir do repertório dos educandos, influenciado pelas formas de globalização aludidas, mas também com base em uma perspectiva latino-americana” (ABREU; FRANCISCHETTO, 2019a, p. 240). Caso contrário, corre-se o risco de pôr em prática a importação acrítica de “padrões inapropriados à identidade e à realidade de povos forjados a partir de outros pressupostos e concepções identitárias” (BUSSINGUER, 2014, p. 56).

No entanto, os materiais audiovisuais originários dos grandes centros (como a indústria de filmes hollywoodiana ou os produtos musicais do hemisfério norte) fazem parte, inevitavelmente, de uma cultura global, que não pode ser ignorada. Por outro lado, cabe fazer associações e comparações com elementos mais próximos da cultura local, latino-americana – tanto objetos da cultura popular quanto materiais bibliográficos produzidos cientificamente.

Destacamos, por fim, que se trata de uma proposta, que pode se articular com outras, assim como pode ser modificada e adaptada. O intuito é abrir caminho para estudos de gênero, propiciando discussões importantes, a partir de um material facilmente acessível, contextualizado com a cibercultura contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos interlúdios do Show “*Live at Made in América*”, da Beyoncé, como objetos de aprendizagem em estudos de gênero, deixa evidenciado seu alto potencial para o alcance dos objetivos da educação em tempos de cibercultura, em especial em estudos vinculados aos Direitos Humanos.

Destaca-se que a pedagogia dos multiletramentos, com sua multiplicidade de possibilidades de inserção de elementos diversificados de comunicação, com suas variadas linguagens e discursos capazes de produzir sentidos que mobilizem os desejos e as emoções das pessoas, levando-as a um processo de reflexão e adesão a ideias, conceitos e visões de mundo, em uma aprendizagem que se dá por empatia e aproximação compreensiva, pode servir para que educadores repensem suas práticas tradicionais, sem necessariamente abrir mão de

todo um conjunto de ferramentas que tenham, em sua experiência profissional, se mostrado eficazes.

Ainda que esta abordagem pedagógica possa se mostrar complexa de ser adotada, em razão das rupturas necessárias com o modelo formal, já cristalizado, e da exigência de um profundo e revolucionário processo de criação e inovação tecnológica, por parte do professor, que pode não possuir o arsenal tecnológico digital para a sua concepção, ele pode se mostrar potente em razão das possibilidades de que seja construído juntamente com aqueles que, em tese, se colocam na condição de aprendizes, bem como tendo sido concebidos e formatados a partir de outras intencionalidades e com recursos ampliados, como se mostra a construção de um espetáculo tal qual o que analisamos nesta investigação.

Rompendo com os pressupostos da rigidez metodológica característica da educação formal, bancária, cartesiana, que ao longo dos tempos caracterizou o processo de ensino e aprendizagem, a abordagem metodológica proposta para os estudos de gênero a partir dos interlúdios de shows musicais, tal como aqui investigado, pode representar avanços, considerando as características do objeto de aprendizagem, tais como granularidade, sendo curtos e com alta capacidade de impacto, a reusabilidade, permitindo o reaproveitamento do material, e sua remodelação de acordo com os interesses pedagógicos, com economia de energia do educador, mantendo-se seu caráter criativo e crítico.

A capilaridade e o alto poder de penetração, em razão de sua possível disponibilização a um grande número de pessoas, também falam em favor de sua eficácia. Essas pequenas e facilmente recuperáveis ferramentas, que de forma interoperável se adequam a muitos formatos digitais, permitem que o aprendizado se efetive de forma a ampliar o potencial pedagógico e o alcance de seu objetivo de aprendizagem em questões envolvendo estudos de gênero e direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Arthur Emanuel Leal; FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. Direito fundamental à educação de qualidade: a pedagogia dos multiletramentos e o pensamento decolonial diante das diferenças. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, a. 24, n. 42, p. 232-253, maio/ago. 2019a. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/les.v0i42.8842>. Acesso em 29 fev. 2020.

ABREU, Arthur Emanuel Leal; FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. A transversalidade de conteúdos no currículo dos cursos de Direito e a construção de uma

pedagogia das diferenças. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. (Org.). *As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito: múltiplos olhares*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019b. p. 123-143. Disponível em: <https://www.academia.edu/40235572>. Acesso em 29 fev. 2020.

ARRABAL, Alejandro Knaesel; ENGELMANN, Wilson; MELO, Milena Petters. Liberdade e anonimato no contexto da cibercultura. *Revista de Direitos e Garantias Fundamentais*, Vitória, v. 18, n. 2, p. 55-76, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18759/rdgf.v18i2.1036>. Acesso em 29 fev. 2020.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BEYONCÉ. *Live at Made in America*. 2015. Disponível em: <https://listen.tidal.com/video/51019598>. Acesso em 29 fev. 2020.

BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo. *A teoria da proporcionalidade de Robert Alexy: uma contribuição epistêmica para a construção de uma bioética latino-americana*. Tese (Doutorado em Bioética) – Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/19803>. Acesso em 29 fev. 2020.

DESTEFANI, Bruna Pinheiro; TAROCO, Lara Santos Zangerolame; FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. A importância do estudo de gênero para a formação humanística dos bacharéis em direito. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. (Org.). *Os desafios para uma formação humanística nos cursos de direito*. Florianópolis: Habitus, 2017. p. 59-82.

GEVEHR, Daniel Luciano; PORTAL, Valmir Mateus dos Santos. Comunicação digital e interação social entre jovens: o uso de materiais audiovisuais nas redes sociais. *Pragmatizes – Revista Latino Americana de Estudos em Cultura*, Niterói, a. 9, n. 17, p. 187-202, abr./set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v9i17.28220>. Acesso em 29 fev. 2020.

GOURDJI, Kelly. *Eartha Kitt on love and compromise*. 20 mar. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IGYwf7e_cr8. Acesso em 29 fev. 2020.

GRUPO NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, Spring 1996, p. 60-92. Disponível em: <http://www.dmacinstitute.com/wp-content/uploads/2015/03/new-london-group-pedagogy-multiliteracies.pdf>. Acesso em 29 fev. 2020.

LEFFA, Vilson J. Nem tudo que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. *Polifonia*, Cuiabá, v. 12, n. 2, 2006, p. 15-45. Disponível em: <http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1069>. Acesso em 29 fev. 2020.

LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MAGRANI, Eduardo. *Entre dados e robôs: ética e privacidade na era da hiperconectividade*. 2. ed. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2019. Disponível em: <http://eduardomagrani.com/wp-content/uploads/2019/07/Entre-dados-e-robo%CC%82s-Pallotti-13062019.pdf>. Acesso em 29 fev. 2020.

MARTINELLI, Andréa. Buscas pelo termo 'sororidade' no Google aumentam após fala de Manu Gavassi no BBB. *HuffPost*, 14 fev. 2020. Disponível em: https://www.huffpostbrasil.com/entry/sororidade-manu-gavassi_br_5e442423c5b61b84d3438b88. Acesso em: 29 fev. 2020.

NIC.BR – NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2018*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf. Acesso em 29 fev. 2020.

NIELSSEN, Joice Graciele. Teoria feminista e ação política: repensando a justiça feminista no Brasil na busca pela concretização de direitos. *Revista de Direitos e Garantias Fundamentais*, Vitória, v. 20, n. 2, p. 165-192, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18759/rdgf.v20i2.1031>. Acesso em 29 fev. 2020.

OWN. *Listen: Dr. Maya Angelou Recites Her Poem "Phenomenal Woman"*. 12 maio 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VeFfhH83_RE. Acesso em 29 fev. 2020.

REIS, Abel. *Sociedade.com: como as tecnologias digitais afetam quem somos e como vivemos*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. Texto e leitura hipertextual: novos produtos, velhos processos. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p.15-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15637/9824>. Acesso em 29 fev. 2020.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane. Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens. [Entrevista cedida ao] *Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia – GRIM*, Fortaleza, 15 out. 2013. Disponível em: <http://goo.gl/H0fC9R>. Acesso em 29 fev. 2020.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

TEDx TALKS. *We should all be feminists*: Chimamanda Ngozi Adichie. 12 abr. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hg3umXU_qWc. Acesso em 29 fev. 2020.

THE BIG Lebowski. Direção: Joel Coen. Produção: Ethan Coen. Intérpretes: Jeff Bridges, Julianne Moore e outros. EUA: *Working Title Films*, 1998. (117 min).

TURATTI JUNIOR, Marco Antonio; BERNARDI, Renato. Quem matou Odete Roitman? A responsabilidade do Estado sobre o entretenimento televisivo e os reflexos jurídicos da representatividade social na telenovela brasileira. *Revista de Direitos e Garantias Fundamentais*, Vitória, v. 20, n. 1, p. 71-94, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18759/rdgf.v20i1.949>. Acesso em 29 fev. 2020.

UFC – Ultimate Fight Championship. *UFC 190 Embedded: Vlog Series – Episode 2*. 29 jul. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5UV9-AL2JtQ>. Acesso em: 29 fev. 2020.

VICENTE, Alex. A era das feministas pop. *El País*, 16 nov. 2014. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/11/16/estilo/1416168482_772218.html. Acesso em: 29 fev. 2020.

WHITE, Dana. [DNB]. 06 set. 2015. Twitter: @danawhite. Disponível em: <https://twitter.com/danawhite/status/640423895326048256>. Acesso em: 29 fev. 2020.

WILEY, David A. Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy. In: WILEY, David A. (Ed.). *The instructional use of learning objects [online version]*. 2000. Disponível em: <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. Acesso em: 29 fev. 2020.

A INTERTEXTUALIDADE PRESENTE EM ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS E ALICE NO PAÍS DA MENTIRA

Camila Cruz de Oliveira Barros

Especialista em Estudos Linguísticos e Filológicos (UNEB), Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB), Professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Educação de Itaberaba – Bahia, Contato: Camilla.anahi@hotmail.com

Cristiane Muniz Santos

Especialista em Estudos Linguísticos e Filológicos (UNEB), Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB), Professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Educação de Iaçú – Bahia, Contato: crismunizletras@hotmail.com

Sidalva Reis Silva

Mestranda em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS), Especialista em Estudos Linguísticos e Filológicos (UNEB), Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB), Professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Educação de Itaberaba – Bahia, Contato: sidalva@live.com

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo fazer uma análise entre as obras Alice no País das Maravilhas (1999) e Alice no País da mentira (2005). O questionamento central deste trabalho consiste em discutir de que forma a intertextualidade se faz presente nas duas literaturas. Inicialmente apresenta uma reflexão sobre o que é literatura e o surgimento da literatura infantil produzida diretamente para crianças que antes, até o final século do século XVII era tratada como adulto através de histórias moralistas e com um fim didático. Posteriormente, são abordados as marcas de intertextualidade explícita e implícita dentro de um texto, e os elementos intertextuais presente entre as duas obras baseando-se em referenciais que abordam o tema em questão.

PALAVRAS- CHAVE: Literatura. Literatura infantil. Intertextualidade.

ABSTRACT: This article aims to analyze works of Alice in Wonderland (1999) and Alice in the Country of lies (2005). The central question of this paper is to discuss how intertextuality is present in both literatures. Initially presents a reflection on what is literature and the emergence of children's literature produced directly to children than before, by the end of the seventeenth century c was treated as an adult through moralistic stories and with a didactic purpose. Later they approach the brands of explicit and implicit intertextuality within a text, and the intertextual elements present between the two works based on benchmarks that address the issue at hand.

KEYWORDS: Literature; Children's literature; Intertextuality.

"Sou uma leitora voraz, devo aos livros que sou. Nos momentos mais difíceis e dolorosos da minha vida, aqueles instantes da solidão existencial mais dura, do confronto com a dor mais além da própria solidariedade e do carinho, foram os livros que me deram a mão (...)" (Ana Maria Machado)

1 INTRODUÇÃO

Este artigo propõe a apresentação da análise da obra *Alice no País das Maravilhas* (1999), de Lewis Carroll e de *Alice no País da Mentira* (2005), de Pedro Bandeira, levando em conta a intertextualidade presente nas duas obras. A intertextualidade, característica da literatura do século XX aparece no texto literário através de mensagens que retratam a realidade ou da referência a outros textos tradicionais. É o que acontece o com *Alice no País da Mentira*, uma obra contemporânea que dialoga com *Alice no País das Maravilhas* em vários momentos da narrativa, inclusive a começar com a protagonista dos dois livros denominada de Alice.

Nos textos contemporâneos diferentes dos textos tradicionais em que não existiam personagens infantis na história. As narrativas aconteciam em torno dos adultos e de seus conflitos, em que a criança não tinha voz. Mas atualmente, na história, a paródia é usada como intertextualidade em que permite várias interpretações da literatura infanto-juvenil. Dá-se um salto do “Era uma vez” para representar estas crianças através de personagens que se aproximam dos conflitos reais em determinado contexto em que se vive a sociedade.

A obra de Carroll é fruto de histórias que o autor contava para uma Alice que de fato existiu e se tornou um dos maiores clássicos da literatura. Foi escrita em uma época em que tinha como tema as discussões referentes aos problemas sociais. O sujeito entra em crise existencial devido à luta de classes sociais ocorridas no tempo do capitalismo.

Em síntese os livros de Carroll e Bandeira nos confrontam com personagens que exploram ao máximo a produção de sentido. Situações comuns que faz parte da fase infantil em que estão experimentando a lógica da linguagem. Também retrata o desejo enquanto criança que tem o poder de decidir, opinar suas próprias vontades e uma visão crítica acerca da realidade. O jogo de faz de conta dos personagens é um dos elementos presentes na narrativa em que a criança que berra é um porco disfarçado em bebê. A fantasia e o lúdico nessas literaturas aparecem com o intuito de tocar na imaginação criativa do leitor.

1. LITERATURA, O QUE É?

Muitos autores afirmam que a literatura não pode ser definida, apenas conceituada. A literatura tem sido ao longo da história uma das formas mais importantes de expressar os sentimentos mais íntimos do ser humano. Essa forma de expressar os sentimentos é feita através da escrita, aonde nasce com as emoções de quem escreve, tanto quanto com as de quem lê. Ela transcreve a realidade e dá origem a uma realidade ficcional.

A literatura transmite saberes, expressa sentimentos de forma subjetiva, estuda autores num determinado período e apresenta uma visão de mundo através das palavras faladas. Tudo isso é transmitido pela literatura por meio dos textos escritos que são considerados clássicos literários.

Ela permite que o ser humano viva num mundo onde as regras invariáveis da vida real podem ser quebradas, um mundo onde as pessoas podem se libertar da prisão imposta pelo tempo e espaço, onde todos podem cometer excessos sem serem castigados e usufruir de poderes sem limites.

Segundo Lajolo (2001), a literatura é uma linguagem viva e mutável, composta de vários modos de ser, denominados de *estilos literários*, com caráter ilimitado, andando além do seu nascimento

O escritor literário necessita de ter conhecimento da sua realidade, de sua história e sociedade, afinal a fantasia transmitida em suas obras não são obras do acaso, inspiração sobrenatural, é fruto de suas experiências. A relação autor-leitor dá-se através da criação do autor e recriação do leitor, precisa-se que haja esta correspondência composta de intuição, racionalidade, simbolismo e realidade, mesmo que escritor e leitor não sejam contemporâneos.

A literatura atualmente tem ganhado espaço social e particularidades em sua caracterização e classificação, hoje temos literaturas específicas para índios, imigrantes, homossexuais, negros, mulheres e para crianças e jovens.

2. LITERATURA INFANTIL

Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1987) os primeiros livros destinados especialmente para crianças foram produzidos no final do século XVII e durante o século XVIII. Durante muito tempo não tinha a literatura específica para esse público, sendo assim a criança era tratada como adulto através de histórias moralistas e com um fim didático. Só a

partir do século XIX, com os irmãos Grimm que editam a coleção contos de fadas e com Perrault que consolida a concepção de criança.

Alguns autores como Hans Cristian Andersen, nos seus contos (1833), Lewis Carroll, em Alice no país das maravilhas (1863) e entre outros, também fizeram parte das modificações e tratamento diferenciado da literatura infantil.

O surgimento da literatura infantil brasileira demorou quase dois séculos a ser consolidada. Antes disso, já ouvia falar em algumas histórias que tinham sido produzidas diretamente para crianças, mas nada que fosse a frente. Para realmente considerar uma produção literária adequada à infância, muitos ajustes foram feitos a estas obras, por isso se explica o longo período que a literatura infantil passou até que fosse reconhecida tanto na Europa quanto no Brasil.

Para Khéde (1990), uma das características da literatura infanto-juvenil contemporânea no Brasil é a qualidade crítica dos textos que criam uma nova linguagem relacionando a narrativa com a ilustração do livro, e a presença de personagens crianças no texto. Algumas vezes até aparece o adulto como personagem, mas não com a intenção de corrigir, educar impor valores. É uma nova proposta em que o adulto se aproxima da criança, entende seu universo e provoca questionamentos sobre a realidade.

Geralmente são discutidos nesses textos valores, papéis sociais, relações amorosas e outros temas trazendo o lúdico, o imaginário dos personagens. O adulto por sua vez prefere essas leituras porque toca na imaginação. Na realidade todos nós gostamos de criar ficções. E não poderia ser diferente com o público mirim que está vivenciando essa fase e é sensível a esses elementos que constituem o gênero literário.

No mesmo sentido, a autora Khéde (1990, p.14) traz que “... o que torna específica a literatura infanto-juvenil é o status de seu receptor – a criança -, é que o problema da construção e da relação dos personagens no texto ganha relevância.” Ou seja, é através da ação desempenhada dos personagens na narrativa e os conflitos representados na obra fazem com que os leitores tenham identificação ou rejeição. E que também compreendam o tema abordado e crie sua própria história. Isso é importante porque correspondem as expectativas do público. Assim, não tem como não se identificar com a história e os personagens estabelecendo uma ponte ente o real e o fictício.

O faz-de-conta é uma das estratégias usada pelos autores para que não haja uma separação de adulto e infância e que a comunicação aconteça de maneira que a criança tenha o

espaço livre para expressar seus sentimentos que antes eram guardados em seu íntimo. Nada impedem que os livros infantis sejam criativos em sua organização estrutural do texto, em que os personagens retratam a realidade do leitor mirim desde as simples ações do cotidiano quanto aos se desejos e maneira de enxergar a vida.

Na verdade o que está em jogo é o cuidado que o escritor precisa ter com as obras infanto-juvenil levando em conta a linguagem que deverá ser acessível ao seu grau de maturidade. Qualquer assunto pode ser tratado, desde que o leitor tenha autonomia em realizar leituras sozinhas e fazer múltiplas interpretações do texto, trabalhando com a capacidade de reflexão, de questionamento e de crítica acerca de problemas contemporâneos à obra.

Sendo assim, esse novo olhar fez com que a escola também repensasse na prática de ensino da literatura infanto-juvenil. E aos poucos se tem conseguido libertar da função puramente pedagógica que se perpetuou durante muito tempo. A forma lúdica em que essas literaturas se apresentam, permite a criança e o adolescente uma exploração espontânea e crítica. Por isso, a escola precisa ser sensível quanto à escolha do acervo da biblioteca para privilegiar esse público o interesse pela leitura prazerosa e a formação do sujeito proficiente.

3 INTERTEXTUALIDADE: EXPLÍCITA E IMPLÍCITA

A intertextualidade é um elemento da textualidade e pode ser definida como a presença de outros textos em um determinado texto, e também como a possibilidade de criação de textos a partir de outros ou outros textos. Ela engloba as várias maneiras pelas quais os conhecimentos de outros textos possibilitam o interlocutor entender o texto. Para a Linguística Textual, a intertextualidade é tida como um dos critérios de textualidade bastante relevante na produção de textos.

Segundo Koch e Travaglia (1997, p. 88), a intertextualidade "diz respeito aos fatores que tornam a utilização de um texto dependente de um ou mais textos previamente existentes". Ela movimentam o texto original e o texto intertextual como se vários outros textos estivessem sendo enxertados num outro, de forma que um texto não anule o outro, e que nenhum deles percam a sua essência e o seu entendimento.

Ao usar a intertextualidade em seu texto, o autor a faz de forma intencional, tendo-a como meio para criticar, divertir e transformar, exigindo assim um leitor bem informado, com

um vasto repertório e memória, cultural e literária, de forma que o mesmo possa estabelecer as relações entre os textos.

De acordo com Koch (2004), a intertextualidade pode ser explícita ou implícita. Outros autores apresentam outros tipos de intertextualidade dentre eles: de conteúdo e de forma, semelhanças e diferenças, intertexto alheio e intertexto próprio ou com intertexto atribuído a enunciador genérico.

A intertextualidade explícita é a referência direta e aberta à fonte do intertexto. Nesse caso a referência ao intertexto é facilmente localizada na superfície do texto. Esse tipo de intertextualidade é encontrada principalmente em citações, resumos, resenhas, traduções, e em vários anúncios publicitários.

A intertextualidade implícita é a introdução no texto, de um intertexto cuja fonte não é dada. Nesse caso não há citação expressa da fonte, o que faz com que o leitor busque em sua memória os sentidos do texto. Esse tipo é utilizado principalmente em paródia, paráfrase, e também em textos publicitários.

Assim sendo, a intertextualidade não deve ser entendida como citação de fontes; ela é um fator importantíssimo na construção de sentidos, na produção e na organização dos textos. Ao criar o seu intertexto, o autor ultrapassa os muros da enunciação, ao entrecruzar palavras, discursos e textos pré-existentes e recuperá-los para fazer novas ligações, novos discursos, novos textos e novos sentidos cria um encadeamento de relações que resultem no processo de intertextualidade.

4 NOS FIOS DA INTERTEXTUALIDADE COM ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS E ALICE NO PAÍS DA MENTIRA

Podemos dizer, primeiramente, que a intertextualidade nada mais é do que a influência de um texto sobre outro. Portanto todo texto, em maior ou menor grau, de certa forma é um intertexto, pois é habitual que durante o processo da escrita aconteçam relações de diálogos entre o que estamos escrevendo e outros textos que tenhamos lido anteriormente. A intertextualidade pode acontecer de maneira proposital ou não, pois conscientemente ou não retomamos os chamados textos-fonte. A intertextualidade também é capacidade de diálogo que existe entre os textos como bem dirá Koch:

[...] a intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 86)

Ao analisar a obra *Alice no País das Maravilhas* e *Alice no País da mentira*, no intuito de encontrar as marcas de intertextualidade, encontramos em primeiro momento a intertextualidade explícita, pois fica clara a fonte na qual Pedro Bandeira se baseou para escrever sua literatura, ou seja, foi escrito de forma intencional, tanto que Bandeira faz uso do mesmo nome da protagonista de Carroll, Alice. Não é só o nome da protagonista que Bandeira utilizou, ele levou sua protagonista a um passeio, por países diferentes, no caso o país da verdade e da mentira. No passeio das protagonistas das duas obras, ambas têm a mesmas características, que é a curiosidade, a capacidade de indagação

Nota-se que Bandeira utilizou de igual forma alguns trechos do livro de Carroll (1999) como:

“Logo achou um frasco de vidro onde estava escrito” “**coma-me**”. Mas este também estava vazio.” “esta vez ela encontrou uma pequena garrafa sobre ela (“que certamente não estava sobre aqui antes”, disse Alice) e amarrada ao redor do gargalo estava uma etiqueta com as palavras “**BEBA-ME**” lindamente impressa em palavras grandes” (CARROLL, 1999).

A intertextualidade presente na obra de Bandeira encontra-se na superfície da escrita, esta que vai desde o título até o desenrolar da história, que veremos mais adiante.

A obra Carroll se tornou conhecida por fazer duras críticas aos costumes rígidos da era vitoriana. O autor satiriza o excesso dos exageros a que era reprimida a população, pois toda a população era obrigada a viver de acordo com os padrões abusivos vitorianos. A obra *Alice no País das Maravilhas* foi inspirada em Alice Liddell, uma das três filhas de Henry Liddell, amigo de Lewis. O escritor levava com frequência as irmãs Liddell para passear no rio Tamisa, alternando conversas e histórias inventadas em cada ocasião. Há suposições que Lewis cultivava um amor platônico pela menina. A obra de Carroll se tornou um dos maiores clássicos da Literatura.

Lewis Carroll escreveu durante o reinado da Rainha Vitória, de 1837 a 1901, e em plena vigência do racionalismo “vitoriano”, cujas normas e limites eram rígidos, principalmente em se tratando da moral, do sexo e do respeito

A obra Alice no País da Mentira é inspirada na obra de Carroll por meio da paródia. O enredo que Bandeira propõe é intertextual e sugere uma reflexão acerca do padrão de comportamento da sociedade no que se refere ao uso da palavra e o poder da palavra “diga a mentira, somente a mentira, nada mais que a mentira”. Quando Bandeira escreveu sua obra, o país enfrentava uma situação muito difícil, que foi quando eclodiu o escândalo do mensalão. Era o começo do escândalo do mensalão. Os principais protagonistas do escândalo eram integrantes da alta cúpula do PT como José Dirceu, Delúbio Soares e outros. Outro personagem do escândalo era o publicitário Marcos Valério e o dinheiro do valerioduto passava pelo Banco Rural onde eram sacadas as quantias. O escândalo teve ao todo 40 pessoas envolvidas num dos maiores casos de corrupção do país. Nesse momento no Brasil havia uma guerra de palavras, umas verdadeiras e outras não, mas até os dias atuais ainda não sabemos quais são as verdadeiras e as não verdadeiras.

Enquanto Carroll leva sua Alice a um país mágico e ao mesmo tempo confuso, Pedro Bandeira leva a sua Alice para o país da mentira e o país da verdade.

A protagonista de ambos os livros tem por nome Alice, que percorrem caminhos estranhos durante sua visita aos países diferentes, que permite que o leitor faça uma reflexão do papel do ser humano na sociedade. As obras além de relatar as aventuras revelam críticas sociais. Lewis Carroll realiza jogo simbólico das situações reais, na qual revela uma crítica á forma de governo da Rainha Vitória, esta que não se contentava em apenas governar, queria controlar a vida das pessoas. Já Bandeira vem brincar com a questão do que é verdade e o que é mentira na sociedade.

Nas duas obras, é encontrado o maravilhoso, este que é presente em contos de fadas, há uma mistura do fantástico com o imaginário e cotidiano. Isso ocorre quando as duas Alice saem do mundo da fantasia, gerando a dúvida no leitor, se tudo que aconteceu foi real ou não passou de uma fantasia ou sonho.

Os autores mostram um mundo completamente ao contrário. Os países são construídos numa confusão de acontecimentos, no qual o enredo é banal, mas os diálogos são inteligentes e intencionais. No desenvolvimento das ações, a protagonista consegue se entender com esse “mundo às avessas” e assume uma postura confiante diante das situações que encontra.

Ao analisar as duas obras, observando a trajetória das protagonistas pelos países, vemos que esse passeio representa de certa forma um resgate ao questionamento de identidade dos valores pregados pela sociedade.

O livro Alice no País das Maravilhas é uma crítica a condição em que vive esse indivíduo. Mesmo a obra sendo escrita há muito tempo, mesmo assim traz um tema que sempre será atual que é a identidade. A história acontece mediante as aventuras de Alice desde que ela dorme e sonha cair em um poço muito fundo.

Podemos observar a contestação da identidade pessoal de Alice no fragmento abaixo:

“- Quem é você?

Não era exatamente um início de conversa dos mais animadores. Alice respondeu meio encabulada:

- A senhora me desculpe, mas no momento eu não tenho muita certeza. Quer dizer, eu sei quem eu era quando acordei hoje de manhã, mas já mudei uma porção de vezes desde que isso aconteceu.

- O que quer dizer com isso? – perguntou a Lagarta, severa. – Explique-se.

- Receio que não possa me explicar Dona Lagarta, porque é justamente aí que está o problema. Posso explicar uma porção de coisas. Mas não posso explicar a mim mesma. Porque não estou sendo eu mesma, entende? “(CARROLL, 1999, p.50-51)

No diálogo de Alice com a Lagarta deixa claro que a menina entra em conflito interior em busca de sua própria identidade e respostas para muitas interrogações que lhes são apresentadas. Demonstra o lado subjetivo da criança que atribui vontades e desejos que também ocorrem com os animais que ganham vida.

A viagem de Alice pode ser representada metaforicamente com os conflitos que enfrentamos na vida. Depois da experiência ao fundo do poço, convívio com diferentes personagens, desde o coelho branco até o rei e a rainha, o seu retorno a superfície surge uma Alice diferente, capaz de lidar com situações difíceis e problemas comum que ocorrem ao ser humano independente da faixa etária. A descoberta de sua identidade acontece a partir do confronto consigo mesmo e com outras vozes que estão presentes em sua volta.

Percebemos um sujeito que não contenta com o que já sabe ou que lhes fala, faz questionamentos a si mesmo e com o universo que o cerca, a procura de possíveis soluções para sua inquietação. Na obra de Alice no País da Mentira (2005) também enfatiza claramente essa questão quando Lucas, o melhor amigo de Alice, conta uma mentira sobre ela, que por sua vez foge decepcionada e muito triste para o sótão da vovó. A partir desse episódio inicia uma viagem em que ela irá se deparar com o País da Mentira e o País da Verdade o qual desenrola o enredo e a resolução dessa problemática.

As personagens principais partem do imaginário, embarca no sonho e abre as portas de um universo fantástico e totalmente opostas, no qual a busca pelo desconhecido pelo novo colabora para o crescimento das personagens. A análise realizada entre as duas obras nos

permite comprovar a aproximação das duas obras, não só na questão textual, mas também na questão contextual, pois as duas além de proporcionar o imaginário, a aventura e entretenimento, revela críticas às sociedades. Na de Carroll, satiriza os exageros que eram submetidos a população da época, e Bandeira faz questionamentos aos dogmas impostos por meio de mentiras na sociedade contemporânea.

5 CONCLUSÃO

Os contos analisados são obras fascinantes que encantam tanto a mente da criança quanto a do adulto pelos elementos marcantes na construção do enredo, da fantasia, do lúdico e da intertextualidade. Isso se deve ao fato dos autores Lewis Carroll e outros precursores como o contemporâneo Pedro Bandeira em produzir uma literatura destinada especialmente para a criança e o jovem de forma inovadora e encantadora.

Ao analisarmos as duas obras percebemos também que a criança precisa sentir a literatura, encontrar significados para os seus anseios. Mas é necessário que o adulto não subestime a sua capacidade crítica, e sim dar condições de acordo com a sua fase para ampliar o conhecimento, pois a literatura trata sutilmente de temas densos em que a criança aprende a enfrentar a situação com mais leveza.

Ao longo do trabalho foi possível identificar de forma muito clara e objetiva elementos intertextuais – tanto a intertextualidade implícita, quanto à explícita - entre as duas obras, de forma que ao lermos uma o nosso subconsciente nos direciona para a outra.

Sendo assim, confirmamos a nossa hipótese, já que uma obra possui elementos intertextuais da outra, que vai do nome da personagem até o enredo e as ações ocorridas ao longo da narrativa.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, P. **Alice no País da Mentira**. São Paulo: Ática, 2005.
- CARROLL, Lewis. **Alice - Edição Comentada: As Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho**. Introdução e notas Martin Gardner. Tradução de WARD, A. C. *História da Literatura Inglesa*. História Ilustrada das Grandes Literaturas. Vol VI. Trad.: Rogério Fernandes. Lisboa: Estúdios Cor, 1959.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Tadução de Ana Maria Machado. Ilustrações de Jô de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

KHÉDE, Sônia Salomão (Org.). **Literatura infanto-juvenil**: um gênero polêmico. Petrópolis: Vozes, 1 BANDEIRA, P. *Alice no País da Mentira*. São Paulo: Ática, 2005

KOCH, Ingedore Grunfeld V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 5ed. São Paulo: Cortez, 1997.

———. **Introdução à Lingüística Textual**. São Paulo: Marins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil brasileira**. Histórias & histórias, São Paulo: Ática, 1984.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na escola**. 6.ed. São Paulo: Global, 1987.

AS RELAÇÕES INTERTEXTUAIS E MULTIMODAIS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DE ANÚNCIOS

Caroline Bezerra Lima

Mestranda pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI),
Teresina, Piauí, Brasil.

Jaqueline Silva Santos

Mestranda pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI),
Teresina, Piauí, Brasil.

Franklin Oliveira Silva

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do
Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil. Professor da
Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Teresina,
Piauí, Brasil.

RESUMO: A Linguística Textual tem se debruçado progressivamente as pesquisas a respeito do fenômeno da intertextualidade, com o intuito de entender o diálogo entre os textos, avançando os estudos para os textos multimodais, indo além dos constituídos por elementos verbais. O problema que originou esta pesquisa se dá pela necessidade de compreender de forma as relações intertextuais contribuem para a construção de sentidos no gênero anúncio. Neste artigo, pretendemos analisar o fenômeno da intertextualidade e os aspectos multimodais na construção de sentido dos anúncios publicitários na página da empresa Disk Burger na rede social Instagram. Diante disso, essa proposta de investigação circunscreve em estudo bibliográfico, de cunho qualitativo, baseado nas discussões teóricas a respeito da relações intertextuais baseadas em Cavalcante (2018), bem como Koch, Bentes e Cavalcante (2007); a Teoria acerca da Multimodalidade pautada em Kress e Van Leeuwen (2001) e a Gramática do Design Visual de Kres e Van Leeuwen (2006[1996]). Ao final dessa pesquisa, os resultados mostram que as relações intertextuais usadas nos anúncios da páginas e os recursos multimodais selecionados, de forma conjunto, contribuem para a construção de sentidos, evocando um tom humorístico, como estratégia de persuasão para que os leitores consumam tanto os produtos quanto as ideologias veiculada pelo anúncios.

PALAVRAS-CHAVE: Intertextualidade. Multimodalidade. Gênero.

ABSTRACT: Textual linguistics has continuously focused on the phenomenon of intertextuality, aiming to comprehend the dialogue between texts, moving forward the studies for the multimodal texts, going beyond those consisted of verbal elements. The question that originated this research was raised due to the need to comprehend how construction of meanings of the advertisements genre. In this study, we intend to analyse the phenomenon of intertextuality and the multimodal aspects in the meaning construction of advertisements on the page Disk Burger, on the social network service Instagram. Thus, this investigation proposition is based on a bibliographic qualitative study, according to the theoretical discussions regarding the intertextual relations, based on the work of authors such as Cavalcante (2018); Koch, Bentes, and Cavalcante (2007); Multimodality Theory based on Kress and Van Leeuwen (2001); and The Grammar of Visual Design by Kress and Van Leeuwen (2006 [1996]). At the end of this research, the results show that the intertextual relations used on the advertisement pages and the multimodal resources, altogether, contribute to the construction of meanings, evoking a humorous tone, as a strategy of persuasion for the readers to consume not only the products but also the ideologies transmitted by the advertisement.

KEYWORDS: Intertextuality. Multimodality. Genre.

INTRODUÇÃO

Na Linguística, a intertextualidade e a multimodalidade apresentam-se como temas que ganharam uma notoriedade relevante com a progressão do desenvolvimento dos estudos do texto. Entender o processo dialógico, que se constitui de forma intrínseca entre textos, indo além das fronteiras do texto verbal, abarcando, portanto, as múltiplas semioses que compõem diversos gêneros, fomentam a rediscussão sobre como se dá integração de textos e de semioses e sua contribuição para a construção de sentido nos diversos gêneros.

A intertextualidade é um fenômeno que tem se tornado uma estratégia empregada cada vez mais no meio publicitário, como recurso textual a fim de atingir o propósito comunicativo. Assim como as relações intertextuais, a multimodalidade, que sofre um processo de expansão com a internet, também mostra-se como aspecto basilar na construção de sentido nessa esfera discursiva.

Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar a relação entre as o fenômeno intertextual e a multimodalidade na construção de sentido dos anúncios publicitários das postagens da página Disk Burger. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativa, baseada nas reflexões de Cavalcante (2018) e Koch, Bentes e Cavalcante (2007); a Teoria acerca da Multimodalidade com base em Kress e Van Leeuwen (2001) e a Gramática do Designe Visual (doravante GDV) de Kress e Van Leeuwen (1996). O corpus, por sua vez, é composto por dois exemplares de anúncios postados na referida página. A motivação da escolha desse gênero deu-se pelo fato de considerar um gênero que em sua constituição propõe, através da linguagem, persuadir os leitores a consumir determinado produto ou serviço, vem utilizando novos recursos linguísticos para alcançar esse propósito. Os critérios de seleção, que norteiam a seleção do corpus, centram-se em o anúncio selecionados apresentar a integração tanto das semioses verbal e visual.

Inicialmente, abordaremos a respeito da noção de texto e a virada cognitiva que marca os estudos linguísticos acerca do texto, assim como detalharemos a respeito do fenômeno da intertextualidade, como fator textual e as relações conforme a teoria da pesquisadora Piegay-Gross (1996), ampliada por Cavalcante (2018). Discutiremos também sobre a Teoria da Multimodalidade e da Gramática Designe Visual, doravante GDV, e suas metafunções. Em seguida, apresentaremos uma breve discussão acerca do gênero anúncio publicitário. Nas análises, aplicaremos as categorias da GDV e analisaremos a relação com os processos

intertextuais e os aspectos multimodais. Ao final, traçamos algumas considerações finais mediante as análises, bem como o referencial teórico.

O FENÔMENO DA INTERTEXTUALIDADE

Segundo Koch (2004), a Linguística Textual (doravante LT) é um ramo das investigações linguísticas que adota como objeto de estudo – o texto. Dentro da literatura que fundamentam os pressupostos teóricos da Linguística Textual, os lingüistas empreenderam várias percepções sobre esse objeto. Ao longo do tempo, as diferentes concepções de texto nortearam o percurso tomado pelo ramo, e influenciaram nas etapas de desenvolvimento até sua consolidação.

De acordo com as discussões sobre as concepções de texto, Koch (2004) destaca várias definições constituíram as etapas de construção dos estudos da Linguística Textual, e que, por vezes mantiveram uma conexão em determinados períodos durante a consolidação da área. Na virada cognitivista, Segundo Koch (2004, p. 29), se “interessa explicar como os conhecimentos que um indivíduo possui são estruturados em sua mente e como são acionados para resolver problemas postos pelo ambiente.” Daí a concepção de que a mente não pode ser vista de forma desvinculada do corpo, já que muitos autores defendem que são inter-relação complexa. A cognição desse modo seria um fenômeno situado, tanto dentro quanto fora da mente. A apreensão dos eventos linguísticos depende da interação e do compartilhamento de conhecimentos entre os indivíduos.

Os estudos sobre os fatores de textualidade de Beaugrande & Dessler (1981) estão situados no período em que a Linguística textual, assume a abordagem sob viés sociocognitivista. A concepção advogada por esses esse linguistas os tornaram pioneiros na investigação dos princípios de construção do sentido no texto. . Dentre os critérios centrados aos usuários, a teoria lingüística apresenta vários fatores de textualidade: situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade. Apesar de termos reconhecermos a importância de todos os fatores de intertextualidade, consoante com o objetivo desse artigo, aprofundar-se-á, em particular, sobre os estudos de um fator – a intertextualidade.

Abordagens acerca das relações intertextuais

A intertextualidade é um critério decorrente da referência a textos de outros autores no texto produzido, isto é, para produzi-lo ou recepcioná-lo, há uma dependência do conhecimento de outros textos. O estudo das relações intertextuais tornou-se basilar para compreensão da

construção do sentido do texto, uma vez que a produção textual depende, de forma intrínseca, do evocar de conhecimentos previamente obtidos a partir de outros textos. Dessa forma, os textos não podem ser analisados em si mesmos. (CAVALCANTE, 2018)

Os primeiros estudos a respeito da intertextualidade originaram-se na literatura. É na crítica literária, que a pesquisadora Julia Kristeva (1974), pautado nos pressuposto de Bakhtin acerca do dialogismo, que concebe a noção de que texto é produto de uma “mosaico de citações de outros textos”. (CAVALCANTE, 2018, p. 146) Diversos estudos abordaram a questão da intertextualidade, ao observar essa relação entre os textos.

Nos estudos de Koch (2004), a intertextualidade é visto em dois sentidos: o amplo e o restrito (*stricto sensu*). No sentido amplo, há uma relação entre a intertextualidade e a polifonia, no âmbito discursivo. No sentido restrito, a estudos intertextuais apresenta a presença de intertexto, na qual é possível identificar as classificações. Passemos a discutir sobre as teoria das relações intertextuais propostas por alguns estudiosos.

Relações intertextuais para Piègay-Gross (1996)

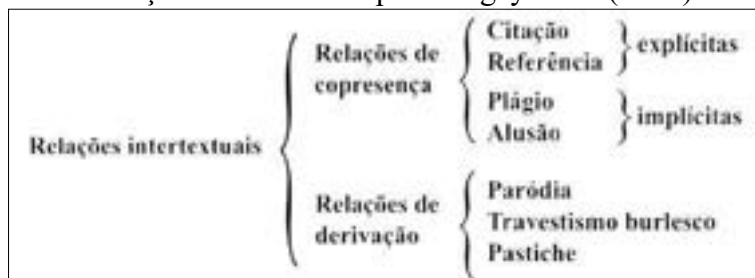
No âmbito do processamento do texto, durante a interação textual, entender a construção de determinado texto vincula-se ao entendimento tanto dos processos de cognição, isto é, os conhecimentos adquiridos, quanto dos aspectos estruturais. Compreender os processos intertextualidade dependerá da na gama de conhecimentos de mundo, adquiridos conforme as experiências vivenciadas ao longo do processo de forma do sujeito-leitor, que deverá recuperá-los durante a interação textual.

Em muitos textos, o leitor deve está atento às pistas que estabeleceram um vínculo entre um texto com outros. Essas pistas, geralmente, podem ser vistas desde uma forma mais perceptiva até um pouco mais implícita, a partir de várias semioses, evidenciando as relações intertextuais. Com o avanço dos estudos da Linguística Textual, surgiram diversos ângulos sob a investigação da intertextualidade. Aqui, neste artigo, adotamos a perspectiva restrita consolidada na proposta de Genette (1982), retomada nas pesquisas da linguista Piègay-Gros (1996). Ambas, elaboram conceituações para explicar os processos intertextuais, aplicando-os aos estudos na Literatura.

A proposta de Genette (1982), revisitada por Piègay-Gros (1996), advoga sobre a presença efetiva entre textos, ou seja, um texto com um intertexto. Este compõe a memória discursiva do leitor. As relações intertextuais podem acontecer de duas maneiras: por

copresença e por derivação. A fim de sintetizar essa proposta, Cavalcante (2018) elabora seguinte quadro:

Relações Intertextuais para Piègay-Gros (1996)



FONTE: CAVALCANTE (2018, p.146)

Detalhando o quadro acima, as relações por copresença são manifestadas pela observação de um texto dentro de outro, remetendo-o, em forma de citação, alusão, referência e plágio. A citação acontece quando um texto citado dentro do outro e é devidamente demarcado dentro do texto. O plágio é a cópia indevida de um texto.

A alusão faz uma retomada indireta e implícita a outro texto, seja por suas características estruturais ou visuais. Cavalcante (2013 p. 152) aponta que alusão “é mais implícita, insto é, não apresenta marcas diretas e, portanto, seu reconhecimento demanda maior capacidade de inferência por parte do enunciador.”. Referência trata do “processo de remissão ao outro texto sem, necessariamente, haver citação de um trecho” (CAVALCANTE 2013, p. 150), isso quer dizer que um texto pode fazer uma referência a outro.

As relações por derivação são tomadas por textos já existentes na sociedade, fazendo uma “reescrita” do que já foi produzido anteriormente. A derivação acontece por paródia, pastiche, travestimento burlesco ou paráfrase. A paródia reconstrói outro texto a partir de um texto fonte, reformulando a sua ideia e intenção, porém sempre guardando vestígios do texto original. Ainda na paródia temos o *détournement* que “é um tipo de paródia, mas parece restringir-se a textos mais curtos, muitas vezes a provérbios, frases feitas etc., não chegando a transformar um texto completo em outro, em todos os casos.” (CAVALCANTE, 2013, p. 159). O travestimento burlesco está na rescrita de um texto conservador com intenções em transformá-lo em um texto satírico. O Pastiche é caracterizado pela escritura imitativa de um texto fonte, desde que fique clara a fonte do texto imitado. A paráfrase seria a reescrita de um texto original com outras palavras, a fim de deixá-lo mais enxuto e direto.

Diante disso, a intertextualidade é um recurso comumente utilizado para produzirmos um texto, já que todo já foi tomado antes como já dito, já produzido por alguém. No caso de

alguns textos, a intertextualidade é exercida com função humorística e crítica, que exigem do leitor um conhecimento prévio do texto que fonte que esta sendo recriado.

AS METAFUNÇÕES DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL (2006)

A Gramática Design Visual (2006) foi criada pelos pesquisadores Kress e Van Leeuwen, baseada na Semiótica Social e na teoria proposta por Halliday com intuito de desenvolver uma proposta para entender a construção de sentidos extrapolando os limites do texto verbal, e ampliando para análise dos textos constituídos de semiose visual. É importante destacar que a GDV não propõe a estabelecer um caráter prescritivo, mas sim descritiva, isto é, mostrar um projeto cognitivo e as formas de organização interna e externa inerente à estrutura do texto visual. Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) elaboraram categorias para alcançar o objetivo proposto. As categorias podem ser vistas de forma associada. A seguir, conforme Almeida (2006), veremos na tabela as metafunções.

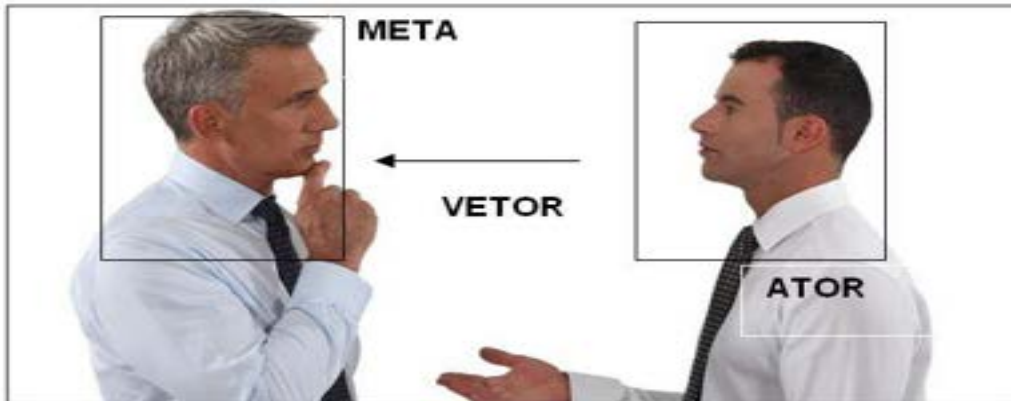
TABELA 1 - Gramática Designe Visual



Fonte: (ALMEIDA, 2006)

As metafunções abarcam relações diferentes dentro do texto multimodal, dessa forma apresentam-se divididas em três: Representacional, Interativa e Composicional. Na Metafunção Representacional, subdivide-se em dois processos: narrativa e conceitual. Na representação narrativa, indicia os processos que envolvem ações ou eventos entre os participantes, na qual pode-se destacar vetores, atores e metas, como veremos na figura 1. Na representação conceitual, indica os participantes e as características que os pertencem, e por vezes seus componentes.

FIGURA 1 - Representação de uma imagem - ator, vetor e meta



Fonte: Blog Brasil (imagem editada pela autora) Disponível em: https://lh5.googleusercontent.com/ezbl0CLyyzsA24OYlgcPEG3hHb1MYG7P0jthKNP4VzRsiNWQpRG3Gu4GCAfGdOqvaCVaw2iH2WMGko4IXSdM2AESjFKcV8vOqaaCj1RRX-BzdqcbHFBW_0dSugkaiCzwipH7G0nt. Acesso em 23 dez 2019

Na Metafunção Interativa, frisa-se a descrição das relações entre o leitor e a imagem e os participantes que compõe o texto imagético. Classificada em quatro dimensões, Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) propõem: i) um olhar e contato, nesse caso o vetor é sinalizado pelo olhar dos participantes, ora "de oferta", ora "de demanda" para interagir com o leitor; ii) enquadramento e a distância social, descreve-se o distanciar ou o aproximar do participante em relação ao leitor, conforme o enquadramento da imagem; iii) a perspectiva e atitude, considera-se o ângulo da imagem, que representa o participante; iv) a modalidade, concerne a quantidade e a qualidade de informações necessárias para interação com leitor, a partir da aproximação ou distanciamento do real.

Na Metafunção Textual, refere-se a composição do texto visual, quanto aos elementos que mantém a coerência. Nessa metafunção, Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) divide em três subcategorias. A Saliência é uma categoria, na qual relaciona-se a hierarquia dos elementos em uma imagem. No caso da categoria do Enquadramento, refere-se a presença do enquadre ou não, a partir das linhas divisórias. Por fim, Valor da informação é uma categoria que tange ao posicionamento dos elementos da imagem e os valores da informação, como afetam-se entre si dentro do texto visual.

Após traçarmos de forma breve percurso a respeito das categorias descritivas propostas na Gramática do Design Visual, estabelecemos como objetivo de analisarmos o anúncio publicitário composto por uma integração de semioses e pela relação entre os textos, a fim de entender as construções de sentido do texto e como o leitor pode elaborar essa construção na

interação com o texto. Porém, é importante citar, que na seção seguinte abordaremos o gênero anúncio publicitário como texto multimodal e que emerge no meio virtual de forma progressiva.

O GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

A publicidade exerce uma grande influência na comunicação, diante de seu discurso persuasivo. Há muitas discussões entre os autores sobre a definição dos termos propaganda e publicidade, comumente empregados como sinônimos. No entanto, como lembra Sant'Anna (1989),

embora usados como sinônimos, os vocábulos propaganda e publicidade não significam rigorosamente a mesma coisa. Publicidade deriva de público (do latim publicis) e designa a qualidade do que é público. Significa o ato de vulgarizar, de tornar público um fato, uma ideia. Propaganda é definida como a propagação de princípios e teorias. (apud SOUSA; LOPES, 2007)

Na sociedade contemporânea, criar um modo de persuadir os indivíduos e convencê-los dos benefícios das vantagens imprimidas no discurso publicitário se tornou um desafio complexo. Pertencente a esfera publicitária, com a globalização e os meios de comunicação em massa o anúncio publicitário sofreu um processo de expansão, de modo significativo.

O anúncio publicitário pode ser veiculado em diversos suportes, entre eles jornal, outdoor, televisão, revistas e internet, se tornando muito acessível e popularizado. Assim, Marcuschi (2010, p.35) “considera que o suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.” Pode-se definir o gênero o anúncio publicitário com um gênero discursivo com propósito informar, convencer e persuadir, o público leitor, através de argumentação sobre as qualidades de um serviço, produto ou marca. Bhatia (1993) considera que “o anúncio é um gênero textual pertencente à colônia/constelação dos gêneros promocionais”. (apud SOUSA; LOPES, 2007)

Em relação à composição estrutural do gênero anúncio publicitário, segundo Carrascoza (2009, p.27) é um “[...] texto publicitário, [...], é centrado no interlocutor.” Diante disso, ao objetivar chamar a atenção e persuadir o público leitor, o discurso do anúncio publicitário também é caracterizado por ser constituído da união de elementos verbais e não verbais, na relação de seus componentes estruturais.

A linguagem do anúncio publicitário é marcada por jogos de linguagem e recursos estilísticos, como as figuras de linguagem e coloquialismo, para se aproxima do leitor e tornar o texto publicitário. Como assinala Figueiredo (2005), que no meio publicitário, primeiramente, pensa-se no modo de comunicar-se com a consumidor, a partir de uma linguagem elaborada

para atingir o leitor e evocar a noção de um produto ou serviço ideal. Assim, é necessário refletir sobre a escolha de adjetivos, como será externado as emoções, "ver o mundo pelos seus olhos, refletir sua ideologia". (FIGUEIREDO, 2005, p. 41) O anúncio publicitário é gênero textual que possui uma estrutura básica reconhecido pelo meio social. Como aponta Figueiredo (2005) basicamente, o anúncio é constituído por,

Título ou chamada é a frase que tem por objetivo chamar a atenção do consumidor em seu primeiro contato com o anúncio. Tal importante quanto o título, a imagem relação com ele e propõe agem estabelece uma relação e propõe uma idéia ao observador. Texto é uma grande ferramenta de sedução, de convencimento e de transmissão de uma linha de raciocínio. A assinatura é a identificação do anunciante, [...] que deve concluir o processo comunicativo, composta pela combinação de logotipo, logomarca, assinatura de campanha e slogan. (FIGUEIREDO, 2005, p. 13–51)

A elaboração da mensagem verbal de um anúncio depende da escolha lexical para compor o discurso persuasivo. Além disso, Figueiredo (2005) pontua que “a condição fundamental ao sucesso de uma peça de comunicação é a existência de uma mensagem clara, uma afirmação sobre a marca ou produto que desejamos fixar na mente dos cidadãos.” Desse modo, a escolha criteriosa das palavras e dos elementos imagéticos tem por finalidade com construir uma argumentação criativa e interessante para conduzir o leitor a se interessar pelo o que está sendo anunciado.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS

A metodologia que será adotada nesta pesquisa circunscreve estudo bibliográfico, de natureza qualitativa. Para tanto, como referencial teórico para embasar as análises, Neste artigo, tomaremos como objeto de estudo as relações intertextuais e os aspectos multimodais, à luz da perspectiva defendida por Piègay-Gross (1996), e da discussão ampliada por Cavalcante (2018), bem como a teoria acerca da Multimodalidade pautada em Kress e Van Leeuwen (2001) e a Gramática do Design Visual de Krres e Van Leeuwen (2006 [1996]). Diante disso, proposta é investigar a construção de sentido do gênero anúncio retirados de Instagram, observando essas relações e os elementos multimodais, estabelecendo uma correlação.

Procedimentos de análise e coleta

O corpus deste artigo é constituído de quatro exemplares do gênero anúncio retirado da rede social Instagram, em específico da página intitulada Disk Burger (diskburgercmz), instalada no seguinte endereço eletrônico: <https://www.instagram.com/diskburgercmz/?hl=pt->

br. Ressalta-se que, dentre os critérios de seleção estabelecidos, os anúncios, publicados em meio virtual, circunscreve ao fato de apresentarem o fenômeno da intertextualidade, bem como deverá apresentar duas semioses em sua constituição: verbal e imagética. Além disso, estabelecemos também como critério de seleção o anúncio publicado apresentar uma promoção em relação ao produtos anunciados.

Os anúncios da empresa Disk Burger apresentam-se com o intuito de persuadir os clientes a comprarem os produtos comercializados, em específico, do setor alimentício. A anunciante propõe a venda de seus produtos, de forma criativa, chamando atenção dos possíveis consumidores. Estes, com objetivo também de convencer os clientes, tematizam de forma dialógica com fatos e acontecimentos veiculados na mídia, em particular, que envolvam questões políticas e sociais, que estejam sendo discutidas no Brasil. O perfil de Instagram da empresa "Disk Burger" ganhou notoriedade, principalmente, pelo fato de seus anúncios apresentarem o cenário político no Brasil, , o que, por conseguinte, tornou esse o contexto que circunda a produção dos anúncios aqui analisado.

É relevante frisar que atualmente, a política brasileira enfrenta vários conflitos relacionados as ideologias políticas, que cinde em dois eixos, com o surgimento mais preponderante ainda no período das eleições presidenciais em 2018. Neste, acirraram-se alguns conflitos entre os eleitores defensores de ideologias políticas diferentes: i) os de direita, adeptos ao conservadorismo, defendida pelo candidato Jair Bolsonaro, pertencente ao Partido Social Liberal; II) os de esquerda, adeptos à princípios mais revolucionários, representada pela pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pertence ao Partido Trabalho. Ao tratar de temáticas de cunho político ao ressalta esse confronto de posicionamento político entre os eleitores, a partir da produção dos anúncios. É valido destacar ainda que não intui-se discutir e assumir quaisquer viés de posicionamentos políticos, no âmbito particular, mas analisar, de forma científica, as contribuições das relações intertextuais e dos elementos multimodais que compõem a construção de sentido dos anúncios. Após descrição de como será a seleção do corpus, serão descritos os procedimentos de análise dos anúncios propostos.

Procedimentos de análise

Os procedimentos de análise do corpus serão divididos algumas etapas a fim de delinear a trajetória que pretendemos percorrer na realização das análises dos exemplares escolhidos do gênero anúncio. Nesse sentido, as etapas serão estas:

Etapa 1: Descrição do contexto de produção de cada anúncio retirados das páginas selecionadas, relacionando-a com o texto fonte. Nesse passo, serão apresentadas as formas que compõe o gênero e a contextualização. Ainda nessa etapa, será descrito também os modos semióticos que os constituem, isto é, os elementos verbais e os imagéticos. Estes serão descritos conforme a disposição.

Etapa 2: Identificação das relações intertextuais que contribuirão para construção do sentido dos exemplares de anúncio, a partir das pistas linguísticas. Utilizando as categorias de análise elaboradas por Piègay-Gross (1996) e a discussão ampliada por Cavalcante (2018) a respeito do fenômeno, identificar-se-á as seguintes relações: i) de copresença (citação, referência, plágio, alusão); e as de derivação (paródia, travestimento burlesco, pastiche).

Etapa 3: Descrever a disposição dos elementos imagéticos que compõem o texto, assim como descrever as relações entre a imagem/participantes e seu leitor, pautados, a priori nos postulados da Metafunção Interativa. Porém, não se exclui a necessidade de recorrer a outras categorias estabelecidas nas Metafunção Ideacional e Composicional para entender as estratégias argumentativas que compõe os anúncios.

Etapa 4: Discussão das relações intertextuais e os aspectos multimodais com o construção de sentido. Nesse momento, será discutido como o fenômeno da intertextualidade e a multimodalidade, presentes nos anúncios, contribui para a construção de sentido nos anúncios analisados.

A Intertextualidade e a multimodalidade na construção de sentidos em anúncios publicitários da página Disk Burger

Diante do objetivo proposto para este artigo, apresentamos as análises dos dois exemplares dos anúncios, coletados em sites e na rede social Instagram da empresa Disk Burger. É importante salientar que os anúncios analisados apresentam como contexto de produção relacionada à questões diversas no Brasil, em particular, aquelas pertinentes as fatos noticiados por diferentes meios de comunicação referente a política. Como já se hipotetiza, ao tratar de temáticas de cunho político, a empresa não propõe exclusivamente a divulgar as promoções pertinentes ao seus produtos, mas despertar discussão a respeito da temáticas políticas, e por conseguinte marcar um posicionamento político, o qual a marca vincula-se. Para entender de forma detalhada essa estratégia persuasiva, analisemos os anúncios a seguir.

O primeiro anúncio do corpus tematiza sobre uma o fato noticiado em relação a política brasileira, envolvendo o ex-presidente brasileiro Luiz Inácio Lula da Silva, condenado pelo juiz Sérgio Moro em 2017. Nesse contexto, muitas noticiários expuseram a soltura do ex-presidente,

mediante a decisão judicial determinada pelo Supremo Tribunal Federal, no dia oito de novembro.

Anúncio 1: Confrinha danada - Lula Livre



Fonte: Disk Burger. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B4nkhJOBa1-/>

O anúncio (1) é constituído por duas semioses. No que se refere à semiose verbal, destaca-se, primeiramente, a frase "Hoje não tem Disk, mas tem Lula livre. Passe na Lojinha, e bata na porta e peça sua breja grátis. Estaremos te esperando 18h às 19h." A respeito desse porção verbal, percebemos que faz referência a notícia do já referido acontecimento político envolvendo o ex-presidente Lula da Silva, conforme podemos ver na figura (2).

FIGURA 2: Ex-presidente Lula é solto (Folha de São Paulo)



Disponível: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/11/ex-presidente-lula-e-solto-apos-580-dias-presos-na-policia-federal-em-curitiba.shtml>

Ao observarmos a figura 2, chamamos atenção ao título do texto fonte, isto é a notícia publicada no site Folha de São Paulo, que dialoga com o anúncio. Dessa maneira, para compreender o anúncio (1) é basilar que seja retomado o conhecimento da notícia veiculada nos meios de comunicação. Com intuito de alcançar a construção de sentido, conforme as pistas textuais, o leitor deve resgatar os conhecimentos de mundo, em específico, acerca dos

acontecimentos que circundam o cenário político brasileiros envolvendo o ex-presidente. Além disso, é relevante frisar que deve-se relacionar os dois modelos semióticos (visual e verbal), que constituem a multimodalidade do anúncio.

Ainda na porção verbal citada, é imprescindível destacar que há elementos multimodais que também devem ser destacados, em específico, no trecho "mas tem Lula Livre". Este, evidenciado pela cor e pelo tamanho da fonte da letra, o leitor deve recorrer a memória discursiva a fim de estabelecer a relação dialógica. Tal relação, ao observarmos os elementos linguísticos, configura-se ao remeter ao movimento político Comitê Internacional de Solidariedade em Defesa de Lula e a Democracia no Brasil, amplamente conhecido também pela nomeação "Movimento Lula Livre", atuante em prol da libertação do ex-presidente Lula, no período de 7 de abril de 2018 até 8 de novembro de 2019 - esta, sendo, a data da publicação do anúncio. Contudo, ao visualizar o anúncio, o coenunciador deve buscar focar não apenas nos elementos linguísticos, mas também resgatar que a cor vermelha, que destaca o trecho citado, representa o Partido dos Trabalhadores. Assim, enfatizamos que a escolha da cor, um aspecto multimodal, não é feita pelo anunciante de forma aleatória.

A partir da integração das semioses, verbal e imagético, o anúncio chama a atenção do leitores que resgatam a relação intertextual. Esta, por sua vez, reforça a estratégia argumentativa da empresa, ao atrair os clientes não apenas pela oferta de um produto grátis, mas pela comemoração do fato noticiado, que evidencia a postura política advogada pela empresa.

Na semiose imagética, a partir da uma montagem, o produtor do anúncio estrategicamente utiliza a imagem do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva segurando um copo com cerveja, referida na semiose verbal pela vocábulo "breja - o que se evidencia tanto os elementos verbais, quanto os elementos imagéticos. Mediante, a conjunção dessas semioses é que temos o resgate de uma relação intertextual por alusão, no nível mais implícito. O que evoca um efeito cômico-irônico no anúncio e persuade os leitores.

Conforme Kress e Van Leeuwen (2006), mediante aos postulados da categoria das metafunção interativa, podemos descrever as relações entre o leitor e os elementos que compõe a semiose imagética - imagens ou participantes -, a partir quatro dimensões. No anúncio 1, os elementos imagéticos, nota-se que o produtor do anúncio, a partir da figura do ex-presidente, participante escolhido como instrumento de interação com o leitor, traz um olhar de demanda, tendo em vista que o olhar do participante é posicionado olhando, de forma direta, para o leitor. Dessa forma, o olhar, que assume um caráter argumentativo, desperta no coenunciador uma

sensação de cobrança em relação ao consumo do produto ofertado, mesmo que não tenha intenção de vendê-lo, como no caso da "breja grátis".

Do mesmo modo, ao observarmos a categoria relacionado ao enquadramento e distância social, outros sentidos podem ser atribuídos ao anúncio (1). Partindo dessa categoria, percebemos uma aproximação entre o leitor, a partir do construção de uma plano fechado na semiose imagética, na qual a imagem do ex-presidente Luiz Inácio é posta. Essa disposição aumenta a proximidade com o leitor, ao tempo que promove uma redução do distanciamento social com o leitor, conferindo um maior grau de confiança e seriedade em relação aos participantes representados, por consequência, com os produtos e as ideologias propagadas pela empresa - nesse caso de apoio tanto ao "Movimento Lula Livre", quanto ao solura do ex-presidente, já que oferece a bebida gratuita com revelando a ideia de comemoração com um bebida, o que é cultural no ocidente, inclusive no Brasil. O enquadramento, dessa forma, aumenta a afetividade, assim como evoca no anúncio (1) um caráter de subjetividade, já as lacunas textuais são preenchidas pelo leitor.

Do ponto de vista da categoria de Kress e Van Leeuwen (2006), perspectiva e atitude, nessa caso, refere-se ao ângulo no qual a imagem representa o participante, nesse caso, já referido, ex-presidente. Este é colocado numa perspectiva frontal e objetiva, o que reforça a ideia de proximidade com o leitor do anúncio, em virtude da imagem desvelar, de forma clara e franca, a proposta da empresa no que tange ao que esta sendo vendido ou ofertado gratuitamente. Essa perspectiva no nível do olhar, isto é, na horizontal, também enfatiza o caráter empático, necessário para dentro da relação entre a anunciante e o leitor, para que ele consuma os produtos , bem como as ideologias da empresa vista nos anúncios, envolvendo-se com a causa defendida pela empresa - a defesa da liberação, Lula Livre.

No que tange a modalidade, observa-se, no anúncio (1), que há uma alta modalidade naturalística, uma aproximação do real entre a imagem e as informações que serão acessadas pelo leitor, guardando um alto nível de explicitude. A imagem do ex-presidente, em posição de saliência, mantém, a partir das modulação e da saturação das cores, uma proximidade com o real, trazendo o essencial. Tal modalidade, confere a objetividade ao anúncio (1), por se assemelhar com o mundo real. No anúncio (1), percebemos que a estratégia de persuasão, é pautada na ideia de aproximar o leitor, a partir da criação de anúncios, que apresentem a intertextualidade e multimodalidade como elementos que corroboram com a construção de sentido do anúncio, que transmita, de forma franca, a intencionalidade da empresa, em oferta a promoção, ao tempo que clarifica o posicionamento político de esquerda assumido, como

meio de atrair os consumidores, que se identificam com os discurso de venda da empresa. Prosseguindo as análises, passemos para o anúncio (2).

No segundo anúncio, para compreender o processo intertextual, assim como no primeiro exemplar analisado, também há uma congregação de elementos das semioses verbal e visual, ou seja, observar os aspectos multimodais que o compõe. O anúncio (2), a seguir, também mantém relação com contexto político, uma vez que traz a referência a político brasileiro, nesse caso, o atual presidente Jair Bolsonaro, a partir do elemento imagético.

Anúncio 2: Confrinha danada - Sexta 13



Fonte: Disk Burger Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B6BE9U0JEFA/>

Com o intuito de divulgar mais uma promoção de venda dos produtos, o produtor do anúncio, assim como elementos verbais do anúncio - "Confrinha Danada, sexta 13, meat ou vegan mirréis" - evidencia uma relação dialógica a partir das pistas textuais. O conjunto desses aspectos multimodais auxilia na construção de sentido do anúncio (2), bem como na estratégia persuasiva.

Na parte verbal, é importante frisar que o leitor deve observar atentamente não só ao jogo de palavras, como também aos aspectos multimodais, como o conjunto de cores aplicados na fonte da parte verbal, escolhidos para compor o anúncio. Deve-se resgatar, a partir das suas experiências, a princípio, o significado da palavra "confrinha" como uma variação linguística do vocábulo "confraternização", para compreender o sintagma nominal "confrinha danada". Por conseguinte, a fim de alcançar de forma efetiva o porquê o evento de confraternização é adjetivado como "danada", é preciso resgatar as significações. Nesse sentido, diante do caráter polissêmico desse vocábulo, apresentam-se, no anúncio (2), duas possibilidades de significação: i) extraordinário, uma acepção positiva; ii) amaldiçoado, acepção negativa.

No anúncio, é empregado a segunda acepção, uma vez que, no Brasil, é muito comum a adoção da ideia de "danada" relacionado a algo sentenciado conforme as penalizações da que se constitui a memória discursiva do que seria o Inferno, como lugar de condenação e de

sofrimento, quando ligado às concepções bíblicas. Essa significação elo com outro trecho da parte verbal - "sexta 13". Tal fato pode ser evidenciado, haja vista que além de fazer referência a data da publicação do anúncio e da confraternização com a promoção de venda, o dia "sexta-feira 13" evoca o fato de, na cultura ocidental, haver um misticismo em torno dessa data, uma vez que associa-se que a sexta-feira 13, diante dos preceitos bíblicos, foi o dia em que Adão e Eva, primeiro homem e mulher criados por Deus, segundo as religiões abraâmicas, que comeram do fruto proibido, e, portanto, foram condenados, ao serem banidos do Jardim do Éden, o paraíso. Ademais, supersticiosos consideram esse dia como de azar e de grande temor, tendo em vista que remete, de certa forma, a ideia de um dia amaldiçoado, assim como na palavra "danada".

No trecho "13 mirréis, meat ou vegan", é fundamental que seja observado os aspectos multimodais, uma vez que nesse trecho, o produtor do anúncio destaca a partir da cor laranja, o preço dois tipos de produtos, nomeados de "meat hambúrguer" e "vegan hambúrguer" - na promoção - 13,00 mirreís. Tal fato, expõe novamente a relação dialógica com a sexta-feira 13, contudo ainda no plano verbal, é preciso que o leitor identifique o significado da palavra mirréis, como variação linguística, que surge da junção vocabular da nomenclatura "mil réis", uma referência a unidade monetária do Brasil em 1911. Ademais, culturalmente, a palavra "mirreís" é associada a produtos baratos em determinadas regiões brasileiras.

Ao analisarmos os elementos imagéticos do anúncio, há uma colagem da foto do rosto do atual presidente, Jair Bolsonaro, em uma relação intertextual por paródia, estabelece uma ligação, que deve ser resgatada pelo leitor, com um dos personagens da série Chaves. Nesse contexto, o seriado mexicano foi criado por Roberto Gómez Bolaños. Exibida no Brasil desde 1980, a comédia tornou-se um grande sucesso na televisão e assistida por várias gerações de espectadores.

Na série, mostra a convivência entre um grupo de moradores de uma vila, tendo como foco principal, a história de Chaves, o protagonista. Ele é um menino órfão que nutre uma amizade com os amigos Chiquinha e Quico e lida com os conflitos de levar uma vida sem uma família e com os moradores da vila. Dentre eles, Dona Clotilde, interpretada por Angelines Fernández, é uma das personagens que permeiam a vida do garoto, e por constantemente entrar em discussões com as crianças, é apelidada pelo grupo de amigos como a Bruxa do 71, número do apartamento em que mora.

No imaginário das crianças, Dona Clotilde é vista como uma bruxa e desperta terror nas crianças, assim como o apartamento sombrio, que ela aluga, e o cachorrinho de estimação,

chamado de Satanás, o que remete mais uma vez a noção de Inferno, já que o animal recebe o nome daquele que é expulso do Paraíso - Satanás -, portanto, também é amaldiçoado.

Entender o fenômeno da intertextualidade, que se dá pela semiose imagética, torna-se fundamental para a construção de sentido do anúncio, como estratégia de persuasão, o que também emana um tom humorístico para o texto. Isso só ocorrerá se o leitor obtiver conhecimentos prévios sobre a caracterização que compõe a vestimenta da personagem Dona Clotilde, como comparar a partir da figura (3) abaixo.

FIGURA 3 - Presidente Jair Bolsonaro (colagem) e Dona Clotilde



Disponível em: https://66.media.tumblr.com/tumblr_m1z2ockiKx1rsia6po1_400.jpg

O leitor do anúncio construirá o sentido do anúncio somente se considerar a conjunção dos aspectos intertextuais e multimodais que o constituem. Embora não seja o foco desse artigo, reconhece a importância de pontuar que há um processo de recategorização do referente presidente, uma vez que, conforme a bagagem sociocultural do leitor, resgata-se Jair Bolsonaro como Dona Clotilde. Esta, vista como bruxa que desperta terror, emana a seguinte construção de sentido: Bolsonaro é terror.

Ao considerarmos, a teoria de Krees e Van Leeuwen (2006), aplicando a descrição dos elementos imagéticos, baseada na metafunção interativa, no anúncio (2), salientamos que sobre a perspectiva de olhar e de contato, assim como no anúncio (1), mantém o olhar de demanda, ou seja, que exige do leitor que seja consumido os produtos promocionais anúncios, em tal caso - meat e vegan - nomes dados aos hambúrgueres comercializados pela empresa. Todavia é relevante enfatizar, que de maneira distinta, o anúncio utiliza como instrumento de interação com o leitor a imagem do participante que opõe, na política, a do ex-presidente Luiz Inácio, como vimos no anúncio (1), focalizando a imagem do atual presidente Jair Bolsonaro, mesmo que em uma relação parodística, com intuito de gerar um humor satírico.

Outro aspecto importante na composição do anúncio, refere-se ao enquadramento, da imagem do participante Jair Bolsonaro, situado em plano fechado. Dessa forma, sobressai-se uma tentativa de estabelecer uma maior intimidade com o leitor por meio dos anúncios, suscitando a empatia pela causa política da empresa, e reforçando a propagação da ideia de que

atual presidente traz o terror para política brasileira. Ademais, essa dualidade gera um maior engajamento nas publicações dos anúncios ao estabelecer essas relação com o leitor.

No anúncio (2), adota-se a perspectiva frontal, o que desperta uma atitude que denota objetividade, ou seja, o participante, presidente Jair Bolsonaro, é situado em um ângulo que revela o que é preciso ser focado no anúncio - a promoção. O que se estabelece de pauta em alto grau de sinceridade quanto ao que se é vendido. Isso posto, constatamos que a rompe com o distanciamento social, e aumenta a empatia no leitor, que aderi não apenas a promoção, mas a ideia propagada acerca da política de direita, representada pelo atual presidente, não concerne como adequada para os anunciantes.

Quanto a modalidade, descreve-se que no anúncio (2) também há uma aproximação com real, já que a imagem apresenta uma alta modalidade naturalística. Essa característica da porção imagética faz com o leitor compreenda a construção de sentido do anúncio, de maneira mais objetiva. Nota-se que os anúncio (2), a partir da intertextualidade imagética, não distancia da imagem vinculada a série, como no caso das cores do vestido da personagem Dona Clotilde, que se mantém, de forma explícita, facilitando o reconhecimento do leitor no processo de resgate da relação intertextual e da sua pertinência para a construção efetiva dos sentidos do anúncio (2).

Assim, como a intertextualidade, a multimodalidade - fenômenos analisados nos anúncios - configuram-se como basilares para a construção da estratégia de persuasão da empresa, e que propaga tanto a promoção de vendas como os posicionamentos ideológicos compartilhados entre produtor, representante da empresa Disk Burger, e os leitores dos anúncios, vistos como potenciais consumidores da marca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo proposto para este artigo é analisar o fenômeno da intertextualidade e os aspectos multimodais na construção de sentido dos anúncios publicitários, em particular, nos anúncios da página Disk Burger. As categorias de análise foram a teoria acerca da Intertextualidade de Piègay-Gros, rediscutida por Cavalcante (2018), a Teoria a respeito da Multimodalidade pautada em Kress e Van Leeuwen (2001) e a Gramática do Designe Visual de Kress e Van Leeuwen (1996).

Conforme as análises do corpus deste artigo, constatamos que os anúncios estabelecem essa estratégia argumentativa, ao ressaltar esse confronto de posicionamentos políticos que eclode entre os eleitores, a partir da produção dos anúncios, com propósito de atrair os leitores,

que poderão tornar-se consumidores. A empresa, ao criar os anúncios, estabelecem uma relação de empatia seus leitores, não apenas por meio da qualidade ou outras estratégias de venda como, no caso das promoções, mas também por estabelecer, de forma clara, a postura política defendida pela empresa.

A conjugação dos aspectos multimodais e das relações intertextuais potencializa o alcance da divulgação das promoções anunciadas pela empresa Disk Burger em seus postagens no perfil do Instagram. Diante disso, é válido frisar que a proposta dos anúncios também evoca um tom humorístico em seus anúncios, e por vezes, crítica, ao tratar do posicionamento das adeptos aos ideias propagas pelo partido de direita, e que, por conseguinte advogam em prol da ideologia de política de esquerda.

REFERÊNCIAS

CARRASCOZA, João Anzanello. **A evolução do texto publicitário: associação de palavras como elemento de sedução na publicidade.** Editora Futura. Ed. 8. São Paulo, 2009

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto.** 1 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FIGUEIREDO, Celso. **Redação Publicitária: sedução pela palavra.** Editora Thomson. Ed. São Paulo, 2005.

KOCH, Ingedore G. Villança; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis.** São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, Ingedore Villança; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KRESS, Gunter. **Reading Images: The Grammar of Visual Design.** Routledge: London. 1996.

KRESS, Gunter; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication.** London: Theo Hodder Education, 2001.

LAURINDO, Hildenize Andrade. **A instabilidade do gênero anúncio publicitário.** In: Texto e Discurso sob múltiplos olhares. Editora Lucerna. Rio de Janeiro, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção Textual, Análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

PIÉGAY-GROSS, Nathalie. **Introduction à l'intertextualité.** Paris: Dunod, 1996.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos.** São Paulo: Contexto, 2018.

DETECTANDO OS OBJETIVOS DE ENSINO DE ATIVIDADES DE LIVROS DIDÁTICOS DE LE (ITALIANO)

Ana Paula Miranda Mendes

Graduada em Letras-Italiano/ Português
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

Paula Garcia de Freitas

Doutora em Linguística
Professora de língua italiana
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

RESUMO: Na tentativa de compreender se os objetivos das atividades propostas em dois livros didáticos de italiano LE, Al Dente 1 e Arrivederci 1, poderiam ser considerados claros, eficientes e práticos, realizou-se uma análise semântica e quantitativa dos verbos de comando dos enunciados das atividades desses dois materiais, fundamentada no que Bloom propõe em sua Taxonomia, isto é, a organização hierárquica dos objetivos educacionais. A pesquisa seguiu uma metodologia quantitativa com o uso de uma ferramenta da Linguística de Corpus, o AntConc, que possibilitou a compilação dos resultados. A conclusão a que chegamos é de que embora os livros se apresentem como materiais que desenvolvem as quatro habilidades, a maior parte das atividades parece apontar para o desenvolvimento das habilidades de compreensão prioritariamente, já que os comandos dados aos alunos se enquadram majoritariamente nas duas primeiras categorias propostas por Bloom, a saber, Lembrar e Entender.

PALAVRAS-CHAVE: livro didático; língua italiana; taxonomia de Bloom; Antconc; verbos de comando.

ABSTRACT: In an attempt to understand whether the objectives of the activities proposed in two Italian FL textbooks, Al Dente 1 and Arrivederci 1, could be considered clear, efficient and practical, a semantic and quantitative analysis of the command verbs of the activity statements was carried out, based on what Bloom proposes in his Taxonomy, that is, the hierarchical organization of educational objectives. The research followed a quantitative methodology with the use of a Corpus Linguistics tool, AntConc, which made it possible to compile the results. The conclusion we reached is that although textbooks are presented as materials that develop the four skills, most of the activities seem to point towards the development of comprehension skills as a priority, since the commands given to students are mostly in the first two categories proposed by Bloom, namely, Remember and Understand.

KEYWORDS: textbook; Italian language; Bloom's taxonomy; Antconc; command verbs.

Introdução

É comum associar o ensino de uma língua estrangeira aos livros didáticos, que, muitas vezes, são considerados ótimos aliados para que os professores conduzam suas aulas. Porém, parece-nos que

essa máxima só é plausível se os livros didáticos tiverem conteúdos e objetivos claros, eficientes e práticos. O propósito deste artigo é apresentar uma pesquisa (MENDES, 2019) inserida no campo da Linguística Aplicada que verificou se livros didáticos para o ensino de italiano para estrangeiros têm objetivos de ensino e de aprendizagem que podem ser assim considerados com base na Taxonomia proposta por Bloom (1956; 2001). O Trabalho de Conclusão de Curso de Ana Paula Miranda Mendes, licenciada em Letras-Italiano pela Universidade Federal do Paraná, procurou verificar quais eram os objetivos de ensino/ aprendizagem previstos em cada uma das atividades de dois livros didáticos de língua italiana: *Al Dente 1* e *Arrivederci 1*, por meio da análise semântica e quantitativa dos verbos utilizados em seus enunciados.

A finalidade da pesquisa aqui relatada foi compreender se as atividades propostas em livros didáticos para o ensino de italiano como língua estrangeira (LE) levam em consideração os “objetivos cognitivos”, isto é, se são formuladas de modo a categorizar as possibilidades e níveis de aprendizagem, como propõe a taxonomia de Bloom (1956; 2001). Com o estudo pretendeu-se também compreender como a abordagem comunicativa parecia ser entendida pelos autores desses dois livros didáticos.

A hipótese que norteou o trabalho era de que, no início do livro didático, as atividades procurassem incitar o desenvolvimento dos primeiros níveis de aprendizagem, enquanto que nas últimas unidades, as atividades auxiliassem o desenvolvimento de aspectos mais complexos da aprendizagem, com base na taxonomia.

Um modo de verificar/estruturar tais níveis no ensino de línguas é por meio da escolha do “verbo de comando” utilizado nos enunciados. Esse verbo, que indica o que o aluno deverá fazer ao executar a atividade, recolherá em si os objetivos instrucionais, atitudinais e de competências a serem alcançados a partir do estímulo de desenvolvimento cognitivo linear; do mais simples para o mais complexo.

Diante dessa premissa, a pesquisa levada a cabo com base em metodologias quantitativas visava a responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) É possível determinar os objetivos de ensino/ aprendizagem a partir da análise semântica e quantitativa dos verbos de comando dos enunciados das atividades?
- b) Quais são os objetivos de ensino/aprendizagem das atividades propostas nos livros didáticos *Al Dente 1* e *Arrivederci 1*?

- c) Esses livros didáticos apresentam progressão cognitiva como levanta a hipótese deste trabalho?
- d) Comparando os resultados, pode-se dizer que um material é mais comunicativo do que o outro por apresentar mais atividades de produção?

Para parametrizar a análise dos dados, utilizamos um programa da Linguística de Corpus chamado AntConc, com o qual compilamos a recorrência dos “verbos de comando” utilizados nos enunciados das atividades dos dois livros didáticos.

Embasamento teórico

Um resultado no ensino de línguas (ou de qualquer outra habilidade) só é alcançado quando o professor - e também o diretor da escola, o autor de livros didáticos e toda a comunidade ligada ao ensino - estiver atento às necessidades dos alunos e souber estabelecer ‘objetivos’ de ensino/aprendizagem.

Talvez por isso, em 1948, à pedido da Associação Norte Americana de Psicologia, Benjamin Samuel Bloom, psicólogo e pedagogo se reuniu com seus colaboradores para discutir e elaborar uma taxonomia dos objetivos dos processos educacionais, que envolvem, segundo os estudos, os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. Tal estudo posteriormente ficou conhecido como a Taxonomia de Bloom (1956).

Bloom e sua equipe identificaram que os alunos aprendem de maneiras diferentes quanto ao nível de profundidade e abstração do conhecimento adquirido, mesmo estando sob as mesmas condições de ensino. Os diferentes níveis de aprendizagem poderiam ser definidos pela ordem dos processos e estratégias de aprendizagem utilizados para estimular o desenvolvimento cognitivo do aprendiz. Segundo Ferraz e Belhot (2010), a partir dessa descoberta, o desenvolvimento cognitivo e sua relação com a definição do objetivo do processo de aprendizagem foram a direção tomada para a definição da taxonomia.

A premissa da taxonomia de Bloom, que visa a auxiliar no planejamento, composição e, principalmente, no controle dos objetivos de ensino/aprendizagem, é de que estando os objetivos instrucionais bem definidos, torna-se mais fácil a escolha de quais estratégias, conteúdos e instrumentos de avaliação utilizar.

O estudo de Bloom foi dividido em três domínios distintos: cognitivo, afetivo e psicomotor. O domínio cognitivo está associado à aprendizagem e à aquisição de conhecimento. Dentro deste grupo, os processos educacionais foram postos em seis níveis: 1) conhecimento, 2) compreensão, 3) aplicação, 4) análise, 5) síntese e 6) avaliação. O domínio afetivo está pautado nos sentimentos ligados a comportamentos, valores, responsabilidades, atitudes e respeito. Dentro deste grupo o processo educacional foi dividido em: 1) receptividade, 2) resposta, 3) valorização, 4) organização e 5) caracterização. Por último, o domínio psicomotor, está ligado às habilidades físicas como movimentos, percepção e comunicação não verbal. Aqui, os processos foram organizados em: 1) imitação, 2) manipulação, 3) articulação e 4) naturalização. Em cada grupo foi elaborada uma estrutura de dependência, partindo do nível mais simples para o mais complexo, ou seja, para atingir o nível seguinte, é necessário ter obtido êxito no anterior, como mostra a representação a seguir:



Figura 1: Mapa conceitual da Taxonomia de Bloom
Fonte: cmap.cinted.ufrgs.br

Neste artigo, limitamo-nos ao domínio cognitivo, que está diretamente associado a aprender e dominar um conhecimento, como pode ser considerada a aprendizagem de uma LE.

Em 2001, novamente à pedido da Associação de Psicologia Americana, um novo grupo de educadores, psicólogos e especialistas foi responsável pela revisão da taxonomia. Conforme Ferraz e Belhot (2010), o grupo buscou um equilíbrio entre o que já havia sido produzido e os novos conceitos incorporados à educação no decorrer de quase cinco décadas de existência da Taxonomia de Bloom.

Foi nessa revisão que os pesquisadores se dedicaram a relacionar os verbos utilizados nos objetivos como norteadores do que os alunos deveriam ser capazes de fazer com o conhecimento adquirido. Para Krathwohl,

Geralmente os objetivos declaram o que é esperado que os discentes aprendam e esqueçam de explicitar, de forma coerente, o que eles deverão ser capazes de realizar com aquele conhecimento. Os objetivos são descritos utilizando verbos de ação e substantivos que procuram descrever os processos cognitivos desejados, por exemplo: ao final dessa unidade os alunos deverão lembrar (verbo) as três leis de Newton (substantivo/ conteúdo), mas não esclarecem como será verificado se realmente lembraram e aplicaram esse novo conhecimento (KRATHWOHL, 2002, p.212-218).

Apoiados nessa distinção, os pesquisadores classificaram o verbo como uma dimensão ligada aos aspectos cognitivos, enquanto os substantivos baseiam a dimensão do conhecimento. Em outras palavras, o verbo indica como será feita a atividade; já o substantivo exprime qual conteúdo está em pauta. Tal classificação concedeu à taxonomia um caráter bidimensional, dividindo-a em Dimensão do Conhecimento e Dimensão dos Processos Cognitivos. A primeira dimensão fragmentou o conhecimento em “processo” e “conteúdo assimilado”. Já a dimensão do processo cognitivo alterou a terminologia domínio cognitivo para “domínio do processo cognitivo”, porque, na visão desses pesquisadores, a nova terminologia seria mais clara e se relacionaria diretamente ao contexto educacional.

Conforme Anderson *et al.* (2001), o processo cognitivo pode ser entendido como o meio pelo qual o conhecimento é obtido ou construído e usado para resolver problemas diários e eventuais que, na taxonomia atual são expressos pelos verbos Lembrar; Entender; Aplicar, Analisar, Sintetizar e Criar. Cada um desses níveis é definido na tabela a seguir, que traz também verbos que apontam para cada um dos objetivos:

Quadro 1: Estruturação da Taxonomia de Bloom no domínio cognitivo.

Categoria	Descrição
Lembrar	<p>Definição: A habilidade envolve lembrar uma significativa quantidade de informações, fatos específicos ou conteúdos previamente abordados. O objetivo principal desta categoria nível é trazer à consciência esses conhecimentos. Relacionado a reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos.</p> <p>Verbos: enumerar, definir, descrever, identificar, denominar, listar, nomear, combinar, realçar, apontar, relembra, recordar, relacionar, reproduzir, solucionar, declarar, distinguir, rotular, memorizar, ordenar e reconhecer.</p>
Entender	<p>Definição: Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto. Relacionado a estabelecer uma conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido. A informação é entendida quando o aprendiz consegue reproduzi-la com suas “próprias palavras”.</p> <p>Verbos: alterar, construir, converter, decodificar, defender, definir, descrever, distinguir, discriminar, estimar, explicar, generalizar, dar exemplos, ilustrar, inferir, reformular, prever, reescrever, resolver, resumir, classificar, discutir, identificar, interpretar, reconhecer, redefinir, selecionar, situar e traduzir.</p>
Aplicar	<p>Definição: Habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas. Isso pode incluir aplicações de regras, métodos, modelos, conceitos, princípios, leis e teorias.</p> <p>Verbos: aplicar, alterar, programar, demonstrar, desenvolver, descobrir, dramatizar, empregar, ilustrar, interpretar, manipular, modificar, operacionalizar, organizar, prever, preparar, produzir, relatar, resolver, transferir, usar, construir, esboçar, escolher, escrever, operar e praticar.</p>
Analisar	<p>Definição: Habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final. Essa habilidade pode incluir a identificação das partes, análise de relacionamento entre as partes e reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos. Identificar partes e suas interrelações. Nesse ponto é necessário não apenas ter compreendido o conteúdo, mas também a estrutura do objeto de estudo.</p> <p>Verbos: analisar, reduzir, classificar, comparar, contrastar, determinar, deduzir, diagramar, distinguir, diferenciar, identificar, ilustrar, apontar, inferir, relacionar, selecionar, separar, subdividir, calcular, discriminar, examinar, testar, esquematizar e questionar.</p>
Avaliar	<p>Definição: Relacionado a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia. Habilidade de julgar o valor do material (proposta, pesquisa, projeto) para um propósito específico. O julgamento é baseado em critérios bem definidos que podem ser externos (relevância) ou internos (organização) e podem ser fornecidos ou conjuntamente identificados. Julgar o valor do conhecimento.</p> <p>Verbos: Avaliar, averiguar, escolher, comparar, concluir, contrastar, criticar, decidir, defender, discriminar, explicar, interpretar, justificar, relatar, resolver, resumir, apoiar, validar, escrever um review sobre, detectar, estimar, julgar e selecionar.</p>
Criar	<p>Definição: Envolve o desenvolvimento de ideias novas e originais, produtos e métodos por meio da percepção da interdisciplinaridade e da interdependência de conceitos. Habilidade de agregar e juntar partes com a finalidade de criar um novo todo. Essa habilidade envolve a produção de uma comunicação única (tema ou discurso), um plano de operações (propostas de pesquisas) ou um conjunto de relações abstratas (esquema para classificar informações). Combinar partes não organizadas para formar um “todo”.</p> <p>Verbos: categorizar, combinar, compilar, compor, conceber, construir, criar, desenhar, elaborar, estabelecer, explicar, formular, generalizar, inventar, modificar, organizar, originar, planejar,</p>

	propor, reorganizar, relacionar, revisar, reescrever, resumir, sistematizar, escrever, desenvolver, estruturar, montar e projetar.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Adaptado de Ferraz e Belhot, 2010, p. 426.

Os verbos de ação presentes na tabela se configuram como um instrumento muito útil para orientar o trabalho do docente com relação aos objetivos que os alunos devem alcançar no decorrer e ao final de cada atividade, cada percurso didático.

Entendendo que todo desenvolvimento cognitivo deve seguir uma estrutura hierárquica (Figura 2) para que, no momento oportuno, os discentes sejam capazes de aplicar e transferir, de forma multidisciplinar, um conhecimento adquirido (FERRAZ e BELHOT, 2010), e avaliando que existia - e ainda existe - uma dificuldade de planejamento no trabalho docente, a Taxonomia de Bloom busca, através de sua classificação gradual de objetivos de aprendizagem, apresentar um conceito que contribui para a elaboração de um planejamento claro, concreto e eficaz para todos os envolvidos no processo de ensino/ aprendizagem.

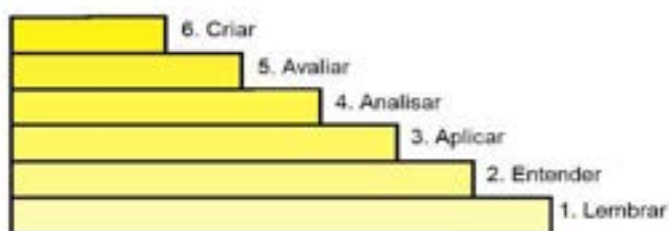


Figura 2: Estrutura hierárquica da Taxonomia de Bloom.

Fonte: MENDES, 2019, p. 21.

Além de facilitar o planejamento, tais níveis e verbos se mostram importantes na elaboração das atividades de ensino propostas em sala de aula. Elas podem ser elaboradas pelo professor ou pela equipe pedagógica, mas, no ensino de línguas, normalmente são idealizadas por autores de livros didáticos.

A utilização do livro didático pode ser defendida ou criticada pelos educadores. A defesa parte da concepção de ‘facilidade’ do trabalho, uma vez que os conteúdos e as atividades já estão constituídos e prontos para a aplicação, o que simplifica o processo de planejamento do professor. Já a crítica, de modo geral, parte do modo ‘engessado’ de como o ensino possa acontecer, caso o professor opte exclusivamente pelo uso do livro em sala de aula.

De acordo com Becker e Engel (p. 81-89, 2014), os livros didáticos materializam as metodologias e didáticas de seu tempo. Pode-se dizer que os livros didáticos seguem tendências metodológicas, isto é, um livro elaborado nos anos 80, provavelmente terá características de um ensino estruturalista, enquanto um livro do século XXI tentará seguir uma abordagem mais condizente com a abordagem comunicativa da atualidade. A esse respeito, os autores convidam os professores a abrir os livros didáticos de língua estrangeira e folheá-los, podendo se dar conta de que não apenas a apresentação se diferencia, mas também como conteúdo, gramática e vocabulário estarão estruturados e serão trabalhados, com base no que for considerado ‘importante’ por determinada abordagem de ensino, época ou cultura. Vale salientar que o livro didático não é um método, uma receita pronta (XAVIER, 2012, p. 15). No ensino de línguas, de acordo com Richards (2001), método é um jeito de ensinar uma língua com base em princípios e procedimentos sistemáticos, que envolvem a aplicação de visões [teóricas] sobre como uma língua é melhor ensinada e aprendida. Já um livro didático tem vida própria nas mãos do professor, no sentido de que é na abordagem desse profissional, isto é, no modo como entende “ensino”, “aprendizagem” e “língua” que poderá decidir como e com que frequência utilizará o livro em sala de aula.

No ensino de italiano, os manuais têm papel fundamental, principalmente aqui no Brasil, pois como aponta Carboni (2008), os professores parecem “dependem” do livro didático para planejar seus cursos e suas aulas e, são, assim, “influenciados pela visão de língua(gem), ensino e aprendizagem subjacente” a esses materiais (FREITAS, 2014, p. 41).

Na Introdução da tese de Freitas (2014, p. 41), a autora faz um histórico dos materiais mais utilizados no Brasil nas últimas décadas para o ensino de italiano e apresenta quatro livros didáticos que, embora “apresentem diferenças e avanços, com base em Balthazar (2009, p. 116), a visão de aprendizagem inerente aos materiais parece ser a mesma, isto é, voltada para um produto linguístico (uma estrutura ou uma função) predeterminado pelo livro didático”.

Nesse sentido, este artigo traz a análise de atividades de outros dois materiais para o ensino de italiano; mais recentes e que se apresentam como “comunicativos”, isto é, consideram a LE como um meio de socialização e comunicação de ideias, informações e sentimentos entre os indivíduos. Nesse modo de conceber o ensino de língua estrangeira, a língua encarrega-se pelo papel social, funcional, ideológico propositado na interação, onde a linguagem se caracteriza como prática social (XAVIER, 2012).

Resta saber se os livros analisados são compostos por atividades com objetivos educacionais claros para os professores e para os alunos que estudarão com eles. Assim, é importante considerar o enunciado dessas atividades e todos os seus elementos, isto é, objetivo da atividade, propósito e condições do trabalho, deixando claro aos alunos o que devem fazer, por que e como devem fazer (XAVIER, 2019).

Metodologia

Para verificar se as atividades (comunicativas) propostas nos dois livros didáticos analisados, *Al Dente 1* e *Arrivederci 1*, têm objetivos de aprendizagem claros, tomando como base na taxonomia de Bloom (1956; 2001), a pesquisa aqui relatada procurou analisar semântica e quantitativamente os verbos de comando usados nos enunciados das atividades. Nesta seção, iremos esclarecer quais métodos foram utilizados para orientar a pesquisa de Mendes (2019), a origem dos dados e os instrumentos utilizados na realização de sua coleta.

O primeiro momento da pesquisa se deu no contato com os livros didáticos *Al Dente 1* e *Arrivederci 1*, que podem ser assim descritos:

a) Al Dente 1

De autoria de Marilisa Birello, Albert Vilagrasa, Simone Bonafaccia e Andrea Petri e publicado em 2017 pela editora Casa delle Lingue (Espanha), o livro *Al Dente 1* se auto-rotula como “comunicativo”. Apresenta-se como um material para uma aprendizagem dinâmica e significativa da língua italiana, além de declarar que os seus contextos comunicativos são autênticos e estimulam o interesse e a participação dos alunos, gerando um contexto de ensino natural e espontâneo. Os autores declaram que o livro se configura a partir de sequências didáticas claras e com a apresentação progressiva dos conteúdos linguísticos.

O livro é dividido em 8 unidades didáticas com 16 páginas cada uma, além de contar com uma unidade 0, de primeiro contato com a língua. Propõe atividades em vídeos, possui 24 páginas voltadas a aspectos culturais, mapa da Itália, além de atividades que podem ser usadas como provas ou que retomam as unidades do livro. Todas as unidades contam com uma página de abertura com uma nuvem de palavras que compõe uma atividade lexical para preparar o aluno para o conteúdo que será visto ao

longo daquela unidade. *Al Dente 1* faz parte de uma coleção composta por 4 volumes que partem do nível A1 até o B2 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas.

b) *Arrivederci 1*

O segundo livro selecionado, *Arrivederci 1*, de autoria de Cinzia Faraci, Pierpaolo De Luca e Federica Colombo, foi lançado em 2011 pela Edilingua. Em sua descrição, o material é qualificado como moderno e comunicativo, direcionado a jovens e adultos, preferencialmente de origem não-neolatina, que possuam ou não conhecimento da língua italiana. Em sua apresentação também se define como um material que apresenta seus conteúdos de modo gradual.

O livro é dividido em 12 unidades didáticas, com 8 páginas cada. Igualmente conta com atividades de vídeo e áudio. Em sua totalidade, as unidades iniciam com uma página introdutória em que os objetivos de aprendizagem são apresentados junto com o tema da unidade. Possui páginas para revisar os conteúdos trabalhados em cada unidade, além de oferecer uma autoavaliação ao final de cada uma, em que o aluno pode verificar o que aprendeu no percurso didático.

Arrivederci 1 faz parte de uma coleção de 3 volumes. O livro foi escolhido a fins de comparação, por ser um material que também se autodenomina comunicativo e por possuir mais volumes nos diferentes níveis de língua.

Em uma análise superficial, os dois livros aparentavam seguir a abordagem comunicativa de ensino, uma vez que possuem um design descontraído, leve e com poucas atividades focadas somente em aspectos gramaticais como preenchimento de tabelas e lacunas em comparação com os materiais mais antigos.

A primeira fase consistiu na contagem das atividades dos dois livros, como ilustram os quadros 2 e 3 a seguir:

Unidade	Número de atividades
Unità 0: Il bel paese	16
Unità 1: Ciao a tutti!	86 (unità + quaderno di esercizi)
Unità 2: Cose di famiglia	85 (unità + quaderno di esercizi)

Unità 3: I gusti sono gusti	80 (unità + quaderno di esercizi)
Unità 4: Che giornata!	81 (unità + quaderno di esercizi)
Unità 5: Parla come mangi!	86 (unità + quaderno di esercizi)
Unità 6: Personaggi e storie	81 (unità + quaderno di esercizi)
Unità 7: Tutta mia città	82 (unità + quaderno di esercizi)
Unità 8: Questione di stile	87 (unità + quaderno di esercizi)
TOTAL DE ATIVIDADES	684
Esami Ufficiali: CILS A1	10
Esami Ufficiali: CELI IMPATTO A1	8
Esami Ufficiali: PLIDA A1	8

Quadro 2: Relação de unidades e número de atividades livro *Al Dente 1*.
Fonte: MENDES, 2019, p. 28.

As 26 atividades de avaliação inspiradas nos exames oficiais de língua italiana não foram computadas por se tratarem de simulados.

Unidade	Número de atividades
Unità 1: Primi incontri	45 (unità + quaderno di esercizi)
Unità 2: Al bar	45 (unità + quaderno di esercizi)
Unità 3: Che lavoro fa?	41 (unità + quaderno di esercizi)
Unità 4: Tempo libero	49 (unità + quaderno di esercizi)
Unità 5: L'albergo ideale!	44 (unità + quaderno di esercizi)
Unità 6: Finalmente a Genova!	42 (unità + quaderno di esercizi)
Unità 7: Buon Viaggio!	44 (unità + quaderno di esercizi)
Unità 8: Un'Italia da vedere	45 (unità + quaderno di esercizi)
Unità 9: Una giornata in famiglia	48 (unità + quaderno di esercizi)
Unità 10: Vado a fare la spesa	48 (unità + quaderno di esercizi)
Unità 11: Moda per ogni stagione	50 (unità + quaderno di esercizi)
Unità 12: Viaggio in Sicilia	44 (unità + quaderno di esercizi)

TOTAL DE ATIVIDADES	545
Facciamo il punto?	21
Test finale	8

Quadro 3: Relação de unidades e número de atividades livro *Arrivederci 1*.
Fonte: MENDES, 2019, p. 29.

No manual *Arrivederci 1* não foram computadas as 8 atividades de avaliação final e as 21 atividades da sessão *Facciamo il Punto?* que se encontra no meio do livro e que tem como objetivo sintetizar os conteúdos trabalhados ao longo das unidades.

Os 684 enunciados das atividades de *Al Dente 1* e os 545 de *Arrivederci 1* foram então transcritos para um arquivo .txt e os verbos de comando de cada um desses enunciados etiquetados com *tags* que faziam alusão àqueles presentes na taxonomia de Bloom, na esperança de classificá-los de acordo com os objetivos de aprendizagem previstos por eles, como ilustra o quadro 4 a seguir:

TAG	VERBOS
Lembrar <lem>	(<i>identificare</i>), lembrar (<i>ricordare</i>), ordenar (<i>ordinare</i>), reconhecer (<i>riconoscere</i>) entre outros;
Entender <ent>	definir (<i>definire</i>), descrever (<i>descrivere</i>), explicar (<i>spiegare</i>), ilustrar (<i>illustrare</i>), interpretar (<i>interpretare</i>), entre outros;
Aplicar <apl>	aplicar (<i>applicare</i>), desenvolver (<i>sviluppare</i>), produzir (<i>produrre</i>), usar (<i>usare</i>), construir (<i>costruire</i>) etc;
Analisar <ana>	analisar (<i>analizzare</i>), comparar (<i>confrontare</i>), classificar (<i>classificare</i>), relacionar (<i>collegare</i>) e similares;
Avaliar <ava>	propor (<i>proporre</i>), compor (<i>comporre</i>), reescrever (<i>riscrevere</i>), resumir (<i>riidentificare</i> <i>ssumere</i>), formular (<i>formulare</i>) e assim por diante;
Criar <cri>	justificar (<i>giustificare</i>), julgar (<i>giudicare</i>), selecionar (<i>selezionare</i>), defender (<i>difendere</i>) entre outros.

Quadro 4: Etiquetas e verbos relacionados.
Fonte: MENDES, 2019, p. 31.

Esses arquivos .txt com os enunciados transcritos e os verbos devidamente etiquetados foram então carregados num programa chamado AntConc, desenvolvido por Lawrence Anthony, um estudioso da Linguística de Corpus. O objetivo da ferramenta é compilar e analisar resultados

demarcados em um corpus; é de uso livre e está disponível em <http://www.laurenceanthony.net/software.html>.

Com os dados, o programa gerou uma lista com as ocorrências de cada um dos verbos classificados, na qual foi possível visualizar também o número de vezes que cada categoria de verbo fora utilizada. A figura 3 a seguir ilustra as ocorrências da categoria Lembrar do manual *Arrivederci 1*.



Figura 3: Interface da Ferramenta AntConc
Fonte: MENDES, 2019, p. 32.

Após a compilação de resultados, as recorrências foram base para a elaboração dos gráficos de frequência cuja finalidade era de identificar as diferentes categorias dos objetivos de aprendizagem, tendo como base a Taxonomia de Bloom (1956; 2001).

Esses gráficos, porém, não respondiam à terceira pergunta de pesquisa, a da hipótese de uma hierarquização da aprendizagem e, por essa razão, foram formulados gráficos que demonstravam os resultados de cada unidade didática, na tentativa de descobrir se, de acordo, com a progressão das unidades, o nível de complexidade dos objetivos de aprendizagem (comunicativa) aumentava. Os resultados das nossas indagações estão presentes a seguir.

Análise

1) *Al Dente 1*

O livro didático *Al Dente 1* apresenta um total de 684 atividades, cujos verbos de comando analisados totalizam 1170 amostras. Desses verbos, 334 foram etiquetados com a <lem> que significa

Lembrar, isto é, verbos que têm o objetivo de fazer o aluno relacionar e/ou reconhecer conteúdos. Outros 478 receberam a etiqueta <ent>, Entender, que indica o que o aluno será capaz de compreender e dar significado ao conteúdo. Noventa e dois verbos foram classificados como <apl>, Aplicar, ou seja, tinham o objetivo de fazer o aluno utilizar as informações apreendidas em novas situações. Na categoria Analisar <ana>, entraram 178 verbos que indicam as ações que o aluno deve fazer para compreender o conteúdo apresentado. Outros 59 verbos foram etiquetados como <ava>, Avaliar, verbos que pedem para o aluno criar ou usar a língua em contextos pouco controlados, enquanto os 29 verbos restantes pertencem a categoria <cri>, Criar, que é quando o aluno será capaz de julgar, defender, selecionar e justificar suas escolhas de uso da língua. O gráfico a seguir ilustra os resultados.



Gráfico 1: Resultado geral do livro *Al Dente 1*
Fonte: MENDES, 2019, p. 34.

Ao analisar a frequência dos dados no gráfico geral do livro *Al Dente*, foi possível perceber que os verbos classificados como Lembrar e Entender possuem o maior número de recorrências, com 334 casos representando 28,5% e 478 casos representando 40,9%, respectivamente. Totalizando 69,4% das atividades do livro. Ou seja, existe um claro predomínio de atividades que buscam reconhecer e reproduzir ideias e estabelecer uma conexão entre o que o aluno já sabe com o que está sendo apresentado de novo na LE.

1.1) *Al Dente 1* – Resultados Parciais

Como apontado na metodologia deste trabalho, mesmo diante dos resultados gerais, ainda ficava a pergunta se no decorrer do percurso proposto pelo livro didático haveria também uma progressão nos objetivos de aprendizagem, como propostos por Bloom (1948). Em outras palavras, gostaria de enxergar se, ao final do livro as atividades de Análise, Avaliação e Criação estariam presentes em maior quantidade.

Para facilitar a visualização, optamos por um gráfico de barra com os verbos de comando de cada uma das unidades didáticas:

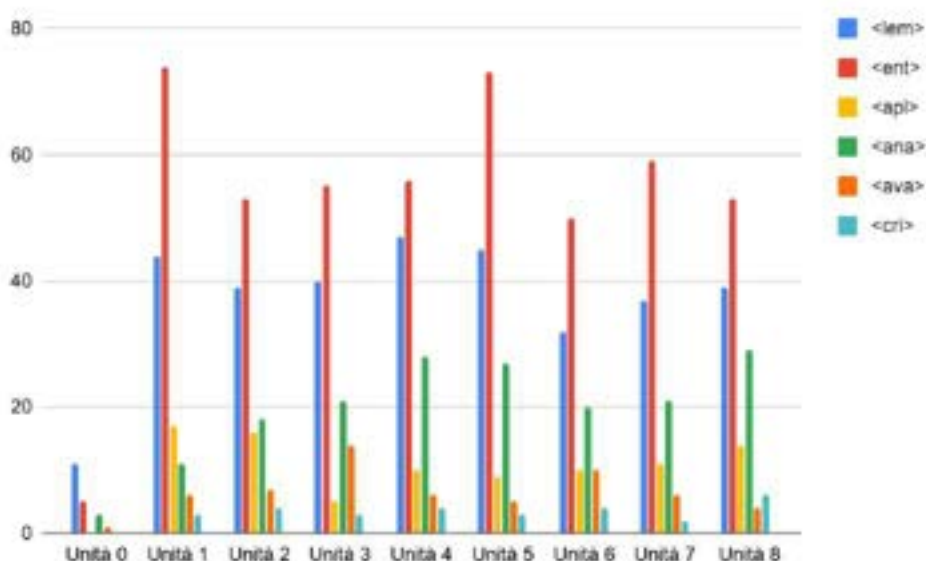


Gráfico 2: Resultado por unidades didáticas - *Al Dente 1*
Fonte: MENDES, 2019, p. 36.

Ao observar as unidades didáticas de modo isolado, foi possível perceber que elas repetem o padrão geral do livro em que os verbos de comando classificados como <lem>, Lembrar, representado no gráfico pela barra azul e, em maior número, <ent> Entender, exibido na cor vermelha, são predominantes nas UD.

2) *Arrivederci 1*

O material didático *Arrivederci 1* possui um total de 545 atividades, cujos verbos de comando investigados totalizam 719 amostras. Desses verbos, 187 (26%) foram etiquetados com a <lem>, Lembrar. Outros 340 (47,3%) receberam a etiqueta <ent>, Entender. Noventa e um (12,7%) verbos

foram categorizados como <apl>, Aplicar. Na categoria Analisar <ana>, entraram 55 (7,6%) verbos. Outros 44 (6,1%) verbos foram etiquetados como <ava>, Avaliar, verbos que pedem para o aluno criar ou usar a língua em contextos pouco controlados, enquanto os 2 (0,3%) verbos restantes pertencem a categoria <cri>, Criar. O gráfico a seguir ilustra os resultados.

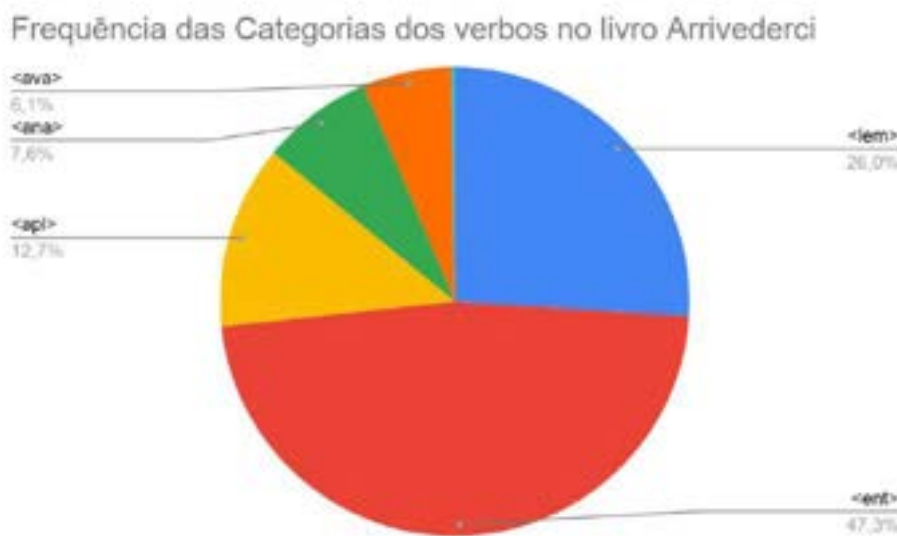


Gráfico 3: Resultado geral do livro *Arrivederci 1*
Fonte: MENDES, 2019, p. 37.

No livro *Arrivederci 1* a maioria das atividades apontam, mais uma vez, para objetivos de aprendizagem relacionados a Lembrar <lem>, com ocorrência de 187 casos etiquetados, o que equivale a 26% e a Entender <ent>, com 340 casos, 47,3% de todos os verbos de comando analisados. A soma dessas atividades é igual a 73,3% dos verbos de comando.

2.1) *Arrivederci 1* – Resultados Parciais

Reiterando o objetivo de verificar se no decorrer do percurso proposto pelo livro didático haveria uma progressão nos objetivos de aprendizagem, como propostos por Bloom (1956; 2001). Foi criado um novo gráfico de barras com a comparação entre os resultados de cada unidade didática do material didático.

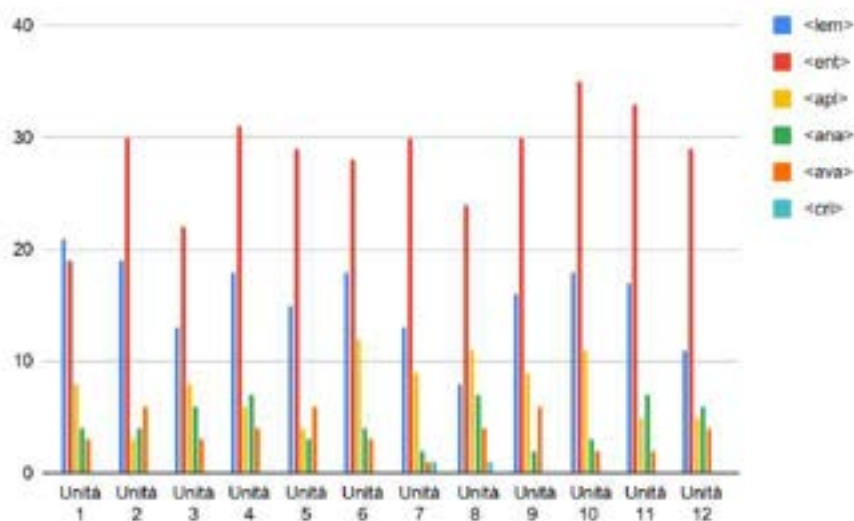


Gráfico 4: Resultado por unidades didáticas - *Arrivederci 1*
Fonte: MENDES, 2019, p. 38.

Novamente, o livro *Arrivederci 1* apresenta em maior quantidade os verbos de comando classificados como Lembrar, mas principalmente Entender distribuídos ao longo das unidades didáticas (e não só no começo, como esperávamos).

3) Comparação dos resultados

Diante dos gráficos, é possível verificar que os dois materiais didáticos *Al Dente 1* e *Arrivederci 1* seguem o mesmo padrão de distribuição das atividades: muitas com o objetivo de fazer o aluno Lembrar, mas principalmente, Entender determinado conceito. Nesse nível, ambos os materiais superam os 40% das atividades propostas. Em número consideravelmente menor, aquelas que visam a ajudar o aluno a Aplicar, Analisar, Avaliar os conteúdos e Criar - logo, produzir - textos e/ou hipóteses na língua estrangeira, de acordo com o que é proposto na Taxonomia de Bloom.

Embora os dois materiais sigam essa tendência, o manual *Al Dente 1* parece proporcionar mais oportunidades para o desenvolvimento dos demais níveis de aprendizagem propostos por Bloom. *Arrivederci 1*, em contrapartida, apresenta pouquíssimas atividades para que o aluno aplique o que aprendeu da/na língua, avalie o conhecimento sobre ela, mas, principalmente, crie com a LE. Se voltarmos ao gráfico de pizza, o número de atividades de Criação desse material é irrelevante, ao ponto

de não aparecer no gráfico. Na análise dos gráficos parciais, a visualização é até mais clara: são apenas duas unidades didáticas (a 7 e a 8) que apresentam atividades com esse objetivo.

O Quadro 5 a seguir coloca em comparação percentual dos resultados gerais dos dois livros didáticos.

Categoria do verbo	<i>Al Dente 1</i>	<i>Arrivederci 1</i>
<lem> Lembrar	28,5 %	26,0 %
<ent> Entender	40,9 %	47,3 %
<apl> Aplicar	7,9 %	12,7 %
<ana> Analisar	15,2 %	7,6 %
<ava> Avaliar	5,0 %	6,1 %
<cri> Criar	2,5 %	0,3 %

Quadro 5: Comparação de resultados *Al Dente 1* e *Arrivederci 1*.

Fonte: MENDES, 2019, p. 39.

Conclusão

O presente artigo, que relata os resultados do Trabalho de Conclusão de Curso de Mendes (2019), apresenta uma análise dos verbos de comando de atividades de dois materiais didáticos para o ensino de língua italiana a estrangeiros, *Al Dente 1* e *Arrivederci 1*, fundamentada na Taxonomia dos objetivos de aprendizagem proposta por Bloom (1956).

Com o uso de uma ferramenta da Linguística de Corpus, o AntConc, foi possível compilar resultados e verificar se tais materiais são compostos por atividades com objetivos que possam ser considerados claros, práticos e eficientes, de acordo com a taxonomia de Bloom.

Segundo Ferraz e Belhot (2010) o desenvolvimento cognitivo deve seguir uma estrutura hierárquica para que, no momento oportuno, os discentes sejam capazes de aplicar e transferir, de forma multidisciplinar, um conhecimento adquirido. Com base na análise aqui apresentada é possível constatar que *Al Dente 1* e *Arrivederci 1* não utilizam tal classificação.

Os resultados apontam que tanto *Al Dente 1* quanto *Arrivederci 1* são compostos por atividades cujo objetivo principal é relacionar, reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos para estabelecer conexões entre um conhecimento prévio dos alunos com os novos conteúdos a serem apresentados.

São atividades que visam, portanto, com base na taxonomia, fazer o aluno lembrar, mas, principalmente, entender conceitos. Poderíamos concluir, então, que a maior parte das atividades propostas nos dois materiais é de compreensão, oral ou escrita.

Vale ressaltar que os dois manuais se apresentam como “comunicativos” e visam a levar o aluno ao nível de competência A1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001). Um aluno de nível A1, conforme esse documento,

é capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Seria de se esperar, então, que nas últimas unidades dos dois materiais de ensino, prevalecessem atividades com o objetivo de fazer o aluno, pelo menos, chegar a níveis mais complexos de aprendizagem, de acordo com a taxonomia, como Aplicar e Analisar ou Sintetizar ou Criar, e, assim, a efetivamente “produzir” na LE. No entanto, os resultados apontam que não há esse *crescendum* de objetivos, sendo pouquíssimas as atividades que levam o aluno a chegar a esses níveis. Em números, as atividades classificadas como Aplicar, Analisar, Avaliar e Criar, juntas, representam 30,6% das atividades de *Al Dente 1* e 26,7% do *Arrivederci 1*.

Fica a pergunta se, nos livros para alunos mais avançados das coleções *Al Dente* e *Arrivederci*, haverá uma progressão dos objetivos de aprendizagem das atividades (comunicativas), de modo que o aluno seja levado a desenvolver, realmente, diferentes habilidades na língua estrangeira.

Referências

- ANDERSON, L. W. et. al. *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001.
- BALTHAZAR, L. L. *Um olhar investigativo sobre as atividades orais de livros didáticos destinados a iniciantes de língua italiana*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciência da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- BECKER, Caroline I.; ENGEL, Licéria A. A Construção de Significados no Aprendizado de Língua Estrangeira. *Revista Acadêmica Licencia&acturas* v. 2 n. 2, p. 81-89. Julho/dezembro 2014.

Disponível em: <http://www.ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/49>. Acesso em 19 mar. 2020.

BELHOT, R. V.; FERRAZ, A. P. C. M. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.* Vol. 17. São Carlos, 2010.

BIRELLO, M. et al. *Al Dente 1: l'italiano al punto giusto!* 1ª ed. Itália: Casa Delle Lingue, 2017.

BLOOM, B. S. et al. *Taxonomy of educational objectives*. New York: David McKay, 1956. 262 p. (v. 1)

CARBONI, F. Italiano e dialetti italiani in Brasile: bilancio e prospettive. In STRAPPINI, L. *Italianistica in America Latina*. Perugia: Guerra edizioni, 2008.

COLOMBO, F.; DE LUCA, P.; FARACI, C. *Arrivederci 1! For english speakers*. 1ª ed. Itália: Edilingua, 2011.

FREITAS, P. G. *Os efeitos de duas estratégias de ensino, uma implícita e outra explícita, na aprendizagem do presente e do passado próximo do italiano como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística), Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory in Practice*, v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002.

MENDES, A. P. M. *Análise de verbos de comando das atividades de dois livros didáticos de italiano como língua estrangeira: Al Dente 1 e Arrivederci 1*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Italiano-Português - Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

RICHARDS, J. *The role of textbooks in a language program*. 2001. Disponível em: <https://www.professorjackrichards.com/articles/role-of-textbooks/>. Acesso em: 19 mar. 2020.

XAVIER, R. P. *Metodologia do Ensino de Inglês*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2012.

XAVIER, Rosely P. *Produção e Adaptação de Atividades de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira*. Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

LA CASA DE PAPEL ALÉM DOS ASSALTOS: ANÁLISES DAS REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS NA SÉRIE

Mike Ceriani de Oliveira Gomes

Especialista em Metodologia de Ensino da Língua Inglesa pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG).

Willian Felipe Antunes

MBA em Controladoria e Finanças pela Faculdade Marechal Rondon (FMR).

RESUMO: Guiado por um estudo interdisciplinar no campo audiovisual e social, este artigo busca compreender as representações identitárias na série televisiva espanhola A Casa de Papel. Mesmo se tratando de uma série baseada em assaltos e estratégias, tais objetos representam, em suma, um atrativo que leva o telespectador à reflexão de temas sociais induzidos na produção, classificados pelos autores em três pilares: representações antixenofóbicas, representações antissexistas e, com maior intensidade, representações de lutas sociais e resistência. Após uma análise geral do enredo da série, também foram analisados episódios específicos que tratavam representações em cada um desses três pilares. Na primeira parte contou-se com uma descrição geral sobre as representações antixenofóbicas da série, posteriormente tomando dois episódios para análises mais específicas. Na segunda parte houve uma descrição geral das representações antissexistas, contando posteriormente com a análise de situações de dois episódios específicos. Para analisar o terceiro pilar, tomou-se como exemplo três episódios da série nos quais se reproduzia a canção Bella Ciao, possibilitando uma interpretação semiótica que integrou a história da letra da canção em sua última versão e representações de resistência nesses episódios. Os autores concluem avaliando a agenda progressista do mercado audiovisual espanhol, seu diálogo com o desenvolvimento social e seu caráter pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: A Casa de Papel. Representações identitárias. Audiovisual.

ABSTRACT: Guided by an interdisciplinary study in the audiovisual and social field, this article aims the understanding of the identity representations in the Spanish television series Money Heist. Even though it's a series based on assaults and strategies, such objects represent, in short, an attraction that leads the public to reflect on social themes induced in the production, classified by the authors in three pillars: anti-xenophobic representations, antisexist representations and, more intensely, representations of social struggles and resistance. After a general analysis of the plot, specific episodes were also analyzed that dealt with representations in each of these three pillars. In the first part it was made a general description of the series' anti-xenophobic representations, later taking two episodes for more specific analyzes. In the second part there was a general description of the antisexist representations, later counting on the analysis of situations of two specific episodes. To analyze the third pillar, it was taken as an example three episodes of the series in which the song Bella Ciao was reproduced, enabling a semiotic interpretation that integrated the history of the song's lyrics in its last version and representations of resistance in these episodes. At the end of the report, the authors evaluate the progressive agenda of the Spanish audiovisual market, its dialogue with social development and its pedagogical content.

KEYWORDS: Money Heist. Identity representations. Audiovisual.

INTRODUÇÃO

Das várias demonstrações artísticas capazes de representar as principais características e anseios sociais, o audiovisual tem ganhado cada vez mais espaço no mercado internacional. Em uma análise com foco em cinema, Pires *et al.* (2014, p. 608) destacam-no como “artefato cultural que é, pode e deve ser explorado como forma de discurso que contribui para a construção de significados sociais”. Justificando, Pires *et al.* (2014, p. 610) complementam que, se no passado o cinema era tido como ferramenta de governos para garantir uma manutenção do *status quo*, ou seja, a garantia da ordem e das classes sociais, na atualidade ele busca aproximar a sociedade de sua nova realidade. Quando uma extensão do audiovisual para ganha como representação, à parte do cinema, as séries, há uma democratização nesse processo de levar à sociedade um encontro para com sua realidade.

Entre os anos de 2017 e 2018, a Espanha começa a conquistar maior protagonismo com a produção de séries. Este feito se deve à sua capacidade de cumprir a função de dialogar a nível mundial com a sociedade. Dentre essas séries, a obra *La Casa de Papel*, de Álex Pina, sobressai-se em recordes de audiência nas produções espanholas na plataforma de acesso a filmes e séries Netflix¹. Em entrevista ao veículo El País (2018), A diretora de Ficção da emissora televisiva Antena 3², Sonia Martinez, aponta que dentre as fórmulas do sucesso da série, além do formato, que leva o usuário instantaneamente a querer consumir o episódio seguinte, é o esboço dos personagens que cativam o público, ainda que em atos criminosos.

Tomando como objeto de estudo a série *La Casa de Papel*, em justificativa à sua popularidade, a pesquisa tem por objetivo avaliar suas representações progressistas no diálogo com diversas identidades sociais. Esta avaliação conta com análises das relações entre discursos de impacto e suas explicações em áreas competentes das Ciências Sociais. Em termos estruturais, será realizada uma breve descrição do enredo da série, bem como seus principais personagens e, em seguida, falas que dialogam com grupos identitários, sendo esses grupos separados em tópicos. Feito isso, o estudo apresentará uma conclusão sobre as principais contribuições da série na difusão de ideias e pautas sociais percorridas pela mesma ao público geral.

¹ Disponível em: <https://kogut.oglobo.globo.com/noticias-da-tv/series/noticia/2019/08/la-casa-de-papel-quebra-recordes-de-audiencia-da-netflix.html>.

² Emissora local espanhola, responsável por reproduzir os episódios de La Casa de Papel.

ASPECTOS GERAIS DO ENREDO E PERSONAGENS

Narrada o tempo todo pela personagem de Úrsula Corberó, Silene Oliveira (mais conhecida pelo codinome *Tókio*³), a série é dividida até o momento (30 de abril de 2020) em quatro temporadas e trata dois assaltos fictícios, sendo o primeiro deles (2016) na *Fabrica Nacional de Moneda y Timbre*, situada na capital Madrid, e o segundo (2019) no *Banco de España*, também em Madrid.

O primeiro assalto, ficcionalmente relatado no ano de 2016, é composto por duas temporadas, sendo a primeira lançada em 2017 e a segunda em 2018. Na primeira temporada, o personagem principal, tratado pelo codinome de *Profesor*⁴, se encarrega de recrutar um grupo de membros para um assalto na *Fabrica Nacional de Moneda y Timbre*. Dentre seus principais critérios de recrutamento, são destacadas as condições, expectativas de vida e qualidades de cada membro, úteis na missão: deveriam ser membros que não tivessem nada a perder com isso, capazes de manusear armas, além de outras aptidões como conhecimentos em tecnologias, falsificação, liderança, conhecimentos em arquitetura e soldados capazes de se adequar a uma hierarquia e cumprir ordens. Dentre as sustentações ideológicas do grupo no primeiro assalto, uma delas é representada no pacifismo, pela ação sem violência, e outra é a de fabricação do próprio dinheiro, para que “em termos técnicos” não se roubasse diretamente de alguém que já possuísse o dinheiro almejado pelo grupo, e com isso, os assaltantes cumpririam outro objetivo: ter uma imagem positiva perante a opinião pública.

Tendo sido o primeiro assalto bem sucedido, ainda que com algumas baixas, o grupo decide, três anos depois, realizar outro, no *Banco de España*, onde roubariam reservas nacionais de ouro. Enquanto no primeiro assalto é claro o dinheiro enquanto objetivo principal do grupo – ainda que com diversos elementos ideológicos por trás do mesmo –, no segundo assalto, questões sociais passam a ganhar maior protagonismo, desde sua idealização, como forma de denunciar publicamente crimes partidos de autoridades de segurança nacional, até um “choque no sistema”, nas palavras de *Profesor*, estrategista do grupo.

No decorrer dos episódios, os assaltos vão dividindo espaço com outras questões que também fomentam debates na sociedade, entre elas a moral, pois a série se mostra capaz de colocar em questionamento figuras que, no senso comum, são inconscientemente associadas a

³ Tóquio (PT-BR)

⁴ Professor (PT-BR)

boas ou más, a exemplo dos próprios assaltantes, que com suas biografias e ideais conseguem conquistar a empatia não apenas da opinião pública, mas de alguns de seus próprios reféns, fenômeno mundialmente conhecido por Síndrome de Estocolmo.

Como lembram Horta *et al.* (2013), a Síndrome de Estocolmo recebe este título pelo psicólogo e criminólogo sueco Nils Beljerot (1921-1988) por se tratar de um assalto ocorrido na filial do banco Kreditbanken, em Estocolmo, capital da Suécia, em 23 de agosto de 1973. O autor do atentado, Jan-Erik Olsson (1941), munido de metralhadora e de explosivos, durante intensa troca de tiros e negociação com autoridades policiais, mantém quatro reféns em custódia durante seis dias. O fator inusitado que vem a despertar interesse em psicólogos e criminólogos, entre eles o que nomeou o fenômeno, é que ao terem a liberdade, os reféns passam a demonstrar empatia para com Olsson, culpando as autoridades de segurança local pelos constrangimentos vividos no processo.

A Síndrome de Estocolmo, porém, pode ganhar tal definição em outros contextos. Castor *et al.* (2013, p. 2) generalizam a quaisquer tipos de agressões, mas, em oposto ao assalto de 1973 mencionado, essa empatia pode representar nada mais do que uma reação do instinto de sobrevivência humana, que se manifesta para que a vítima minimize reações violentas por parte de seu agressor. A série, porém, mostra este fenômeno não pelo medo que os reféns possam apresentar perante a ação dos assaltantes, embora o medo seja real, mas pelo choque ideológico que alguns deles adotam no decorrer do processo, inclusive as manifestações populares a favor dos assaltantes, a partir da terceira temporada, mostrando sucesso no objetivo de *Professor* de conquistar a opinião pública para o que então se tornaria o “choque contra o sistema”.

Os personagens

Como já ressaltado, os personagens se apresentam com codinomes de cidades, isso com a finalidade de evitar que qualquer membro do grupo conheça os dados de outros participantes. Distribuindo os codinomes por seus respectivos nomes verdadeiros na série, Gonzaga *et al.* (2020) descrevem:

- *Professor* – codinome de Sergio Marquina (Álvaro Morte): Personagem principal e responsável por planejar e coordenar o primeiro assalto. Filho de criminoso que lhe contava histórias sobre roubos em sua difícil infância numa cama de hospital, com a morte do pai acabou percebendo que não eram apenas histórias e sim a realidade que

seu pai lhe contava, sendo o plano de roubar a Casa da Moeda da Espanha uma vingança por ele. *Profesor* é inteligente e manipulador. Bom formador de equipes, ele juntou membros sem boas expectativas de vida a fim de viabilizar suas ideias.

- *Berlín*⁵ – codinome de Andrés de Fonollosa (Pedro Alonso): Meio irmão de *Profesor*, ele comandou o assalto na Casa da Moeda. Arrogante e violento, também aparenta tratar o assalto como uma vingança por seu pai, mas sua intenção principal é a busca por um alto padrão de vida. Andrés é um caso extraconjugal do pai de Sergio. Extremamente engenhoso e perspicaz, além de um especialista em roubos, diagnosticado com uma doença terminal, *Berlín* se dedica por completo ao assalto.
- *Palermo*⁶ – codinome de Martín Berrote (Rodrigo de La Serna): Misterioso, que entra na trama na terceira temporada, como antigo parceiro de *Berlín*. *Palermo* é um Engenheiro argentino, homossexual e de temperamento marcante. É o Líder do assalto ao Banco Central Espanhol, além de ser um dos arquitetos desse plano, junto a *Berlín* e *Professor*. O personagem tem um forte apelo revolucionário, além de nutrir uma paixão antiga por *Berlín*, deixando *Profesor* um pouco desconfortável.
- *Lisboa*⁷ – codinome de Raquel Murillo (Itziar Ituño): Inspetora (policial) responsável pela investigação do assalto à Casa da Moeda, divorciada por sofrer violência doméstica do ex-marido, com quem tem uma filha, Raquel apaixona-se por *Profesor* e entra para o bando quando eles se reúnem para o assalto do Banco Central Espanhol e resgate ao *Rio* (membro do grupo). Tornando-se *Lisboa*, Raquel é extremamente importante na condução do segundo assalto, junto ao *Profesor*.
- *Tokio* – codinome de Silene Oliveira (Úrsula Corberó): Narradora da trama e dona de um temperamento explosivo, *Tokio* é recrutada por *Profesor* para o primeiro assalto enquanto fugia da Polícia, devido a um roubo mal sucedido que tinha realizado com seu namorado (morto, junto a mais duas pessoas). Por sua personalidade forte, ela é causadora de muitos problemas para equipe. Tem um caso com o *Rio* durante os preparativos para o primeiro roubo, relacionamento que segue durante a trama.
- *Rio*⁸ – codinome de Aníbal Cortés (Miguel Herrán): Ligado à área de Tecnologia da Informação do grupo (hacker), ele é o “par romântico” de *Tokio* na trama, além de ser o principal motivo gerador da decisão do segundo assalto.
- *Moscú*⁹ – codinome de Agustín Ramos (Paco Tous): Simpático, pai de *Denver*, a quem convence *Profesor* a aceitar no time, ele é mais uma vítima vinda do mundo do crime. Minerador desligado do emprego por ter asma, cai na criminalidade e é preso por diversos roubos. Foi responsável por escavar o túnel de fuga da Casa da Moeda.
- *Denver*¹⁰ – codinome de Ricardo Ramos (Jaime Lorente): Filho de Moscou, *Denver* integra o grupo a pedido do pai. Personagem de temperamento impulsivo e explosivo, o filho de *Moscú* se apaixona por Mónica Gaztambide (posteriormente *Estocolmo*), com quem passa a ter um relacionamento sério.
- *Estocolmo*¹¹ – codinome de Mónica Gaztambide (Esther Acebo): De refém, se torna integrante do bando. Foi secretária e amante do diretor da Casa da Moeda, pai biológico de seu filho. Rejeitada pelo amante, apaixona-se por *Denver* e, depois de desenvolver empatia pelo grupo, se torna parte dele, fato que inspira seu codinome.

⁵ Berlim (PT-BR).

⁶ Palermo (PT-BR).

⁷ Lisboa (PT-BR).

⁸ Rio (PT-BR), abreviação de Rio de Janeiro.

⁹ Moscou (PT-BR).

¹⁰ Denver (PT-BR).

¹¹ Estocolmo (PT-BR).

- *Nairobi*¹² – codinome de Ágata Jiménez (Alba Flores): Recrutada pelo professor, devido sua habilidade com falsificações, a personagem também mostrou um talento nato para a liderança. Além de ser a responsável pela impressão do dinheiro no assalto da Casa da Moeda e pela extração do ouro no assalto ao Banco Central, Nairóbi tem um filho, cuja guarda foi perdida, devido sua vida criminosa. *Nairobi* foge com *Helsinki* no final do primeiro assalto, mesmo não havendo a possibilidade de ser um par romântico, pois Helsinki é homossexual.
- *Helsinki*¹³ – codinome de Mirko Dragić (Darko Perić): Personagem sérvio com histórico militar. Junto a seu primo Radko Dragic (*Oslo*), contribui com a equipe na parte militar das operações. Aproxima-se muito de *Nairobi*, sua amiga mais próxima, e com quem foge ao final do assalto da Casa da Moeda.
- *Oslo*¹⁴ – codinome de Radko Dragić (Roberto García Ruiz): Primo de *Helsinki*, também tem histórico militar, contribuindo com o grupo através de sua experiência em guerra. É o personagem mais calado do grupo.
- *Bogotá*¹⁵ – nome oficial não revelado até a quarta temporada (Hovik Keuchkerian): Entra para o grupo no segundo assalto devido sua enorme experiência em metalurgia. Mesmo sendo novo no grupo, ele já conhecia *Berlín*, *Palermo*, *Marsella* e *Professor*.
- *Marsella*¹⁶ – nome oficial não revelado até a quarta temporada (Luka Peroš): Soldado croata reformado que entra para o time no segundo assalto e tem um papel fundamental na segurança externa de *Professor* e *Lisboa*, apesar de entrar para o grupo apenas no segundo assalto, ele já conhecia *Palermo*, *Berlín*, *Bogotá* e *Professor*.
- *Manila*¹⁷ – codinome de Julia (Belén Cuesta): Aparece na trama no assalto ao Banco Central, apesar de no decorrer dos episódios haverem flashbacks contando como conheceu *Professor*, através de *Moscú* e *Denver*. Retrata uma mulher transexual, anteriormente Juanito, trabalhando como infiltrada entre os reféns.

ANÁLISE DOS DADOS

Segundo análises dos autores, é entendido que, paralelamente aos assaltos, elemento principal da trama em todas as quatro temporadas já exibidas pela Netflix, *La Casa de Papel* é sustentada por três principais pilares ideológicos: (a) as representações de luta contra a xenofobia interna e externa; (b) as representações de luta contra o sexismo; e, apresentado com maior intensidade, seja na linguagem figurada, seja em mensagens explícitas, (c) as representações de luta por justiça social e resistência.

Representações de luta contra a xenofobia

¹² Nairóbi (PT-BR).

¹³ Helsinque (PT-BR).

¹⁴ Oslo (PT-BR).

¹⁵ Bogotá (PT-BR).

¹⁶ Marselha (PT-BR).

¹⁷ Manila (PT-BR).

Logo na primeira temporada da série, o grupo de *Professor* conta com dois personagens estrangeiros: os soldados sérvios veteranos de guerra de codinomes *Helsinki* e *Oslo*, representando, em certo ponto, uma pré-disposição ao combate à xenofobia. Dos oito membros atuantes recrutados por *Professor* para executar o primeiro assalto, o grupo era composto por uma cifra de 25% de não espanhóis.

Ao adentrar a segunda temporada, ouve aumento substancial dessa cifra, sendo além de *Helsinki*, *Bogotá*, *Marsella* e *Palermo* com sete outros membros, quatro destes veteranos e três recém-ingressadas. Vale ressaltar que em nenhum momento é esclarecida a nacionalidade de *Bogotá*, mas o ator que o interpreta (Hovik Keuchkerian) é de origem libanesa, bem como *Marsella* (Luka Peroš), de origem croata que não deixa claro sua nacionalidade, ainda que revele na terceira e quarta temporada ser soldado veterano de guerra. Em percentuais, portanto, de onze membros – cinco veteranos e seis recém-integrados (considerando três baixas no assalto anterior), aproximadamente 36% em estrangeiros.

Não se limitando apenas às representações por integração de membros estrangeiros, a partir da terceira temporada da série são integrados novos elementos discursivos que reforçam a luta contra a xenofobia, tanto a sofrida por povos espanhóis quanto a praticada pelos mesmos em relação a outros povos. Os autores destacam três momentos na série que podem representar esses elementos discursivos:

Figura 1: primeira temporada, episódio sete.



Fonte: Netflix, 2017.

No sétimo episódio da primeira temporada, em uma negociação com a equipe da então inspetora Raquel Murillo, *Professor* estrategicamente propõe a soltura de oito dos reféns da casa da moeda, oito alunos que estavam lá por uma excursão escolar. Esse dia foi estrategicamente decidido ao definir o assalto, pois a excursão contava com a presença da filha de um embaixador Inglês, amigo do representante do CNI (Centro Nacional de Inteligência), órgão federal

responsável por acompanhar a ação na Casa da Moeda e pela mediação e negociações com *Professor*.

O que se tornou uma arma aliada de *Professor* para colocar a opinião pública contra as autoridades foi a decisão da inspetora, forçada por seu companheiro, representante da CNI. Murillo deveria escolher entre libertar oito reféns espanhóis da excursão escolar ou somente a aluna inglesa, filha do embaixador. Optou-se pela filha do embaixador, em uma conversa com o áudio gravado que vai ao poder da imprensa, colocando em rede nacional o comentário opinativo: “A decisão da inspetora de liberar Alison Parker, filha do embaixador britânico, frente a oito jovens espanhóis, foi sem dúvida uma decisão controversa”.

Também se destacou muito a variável nacionalidade. A fala poderia ser montada sem citar a nacionalidade dos que não receberiam o mesmo benefício, de modo a prejudicar a imagem do serviço federal de inteligência da mesma forma, apenas por darem maior atenção à filha de um embaixador, seja qual fosse. Dar ênfase à nacionalidade, nesse caso, denota uma superioridade que o grupo de inteligência vê nos ingleses perante os espanhóis, fator preponderante para causar uma crise de identidade de espanhóis com algum grau de patriotismo para com as autoridades nacionais.

Questões patrióticas, porém, em determinados momentos são relatadas na série por não espanhóis (uma em específico, a ser analisada, por um não europeu), chamando a atenção a uma autocrítica direcionada ao orgulho europeu. Toma-se como exemplo o embate entre o argentino *Palermo* e *Gandía*, refém do grupo e secretário de segurança do governador do Banco Central da Espanha.

Figura 2: terceira temporada, episódio cinco.



Fonte: Netflix, 2019.

Após uma troca de tiros com agentes de segurança no terceiro assalto, na qual os assaltantes os rendem, *Palermo* pede satisfações a *Gandía*, por não respeitar o grupo. Em um

discurso xenófobo e homofóbico, então, o agente insulta o assaltante argentino: “o que eu creio é que você é um filho da puta, *sudaca*¹⁸, torto¹⁹ e marica”.

Em resposta ao insulto e em meio a golpes violentos com uma bengala improvisada, *Palermo* profere um discurso que passaria a representar uma considerável parte do público latino-americano da Netflix: “Sou o *sudaca* que veio repatriar o ouro que vocês nos roubaram, filho da puta. Ouro banhado em sangue americano!”.

Este discurso, além de empoderar um ator e personagem sul-americano em uma série espanhola, perante espanhóis, também desafiou o telespectador europeu em sua zona de conforto, revivendo lembranças de uma dívida histórica que se inicia com as sanguinárias colonizações europeias nas Américas.

Representações de luta antissexista

Além de discursos de caráter antissexistas muito empregado nas falas de atores e atrizes com forte protagonismo na série (que logo serão abordados), recorrendo a uma interpretação semiótica é possível compreender tal luta na transição da segunda para a terceira temporada, sem que fosse proferida uma única palavra, isso pela maior taxa de ingresso de mulheres ao grupo entre o primeiro e segundo assalto.

No primeiro assalto, o grupo contava com 25% do público feminino (*Nairobi e Tokio*), ao passo que no segundo assalto, além das duas, são ingressadas *Estocolmo, Lisboa e Manila*. Estatisticamente falando, foi a mesma cifra de homens ingressos, porém, o primeiro assalto contava com 75% da equipe atuante masculina, já no segundo, 55%, enquanto o público feminino passa a representar 45% da equipe.

Não bastando uma representação numérica, traços de liderança ficaram mais claros em mulheres que compunham o assalto, em destaque a *Nairobi e Tokio*, por vezes responsáveis por conquistar o respeito de reféns, enquanto membros homens designados ao comando das operações não puderam fazê-lo.

Uma das clássicas frases da série que representa uma abordagem antissexista é a de *Nairobi*, frente a uma postura machista de *Berlín* sobre a liderança do assalto. Ao inibir a intervenção da falsificadora nos conflitos do grupo, o irmão de *Professor* justifica sua condição

¹⁸ Adjetivo pejorativo utilizado por estadunidenses e europeus para classificar sul-americanos.

¹⁹ Coloquialmente, referência hispânica a quem não tem um olho ou tem qualquer outra deficiência visual.

masculina para estar à frente das decisões. Há, porém, uma revolução feminina, à qual consequentemente leva Nairobi a tomar uma liderança interina no grupo.

Figura 3: segunda temporada, episódio dois.



Fonte: Netflix, 2018.

Ao protestar contra o estilo de *Berlín* de liderar o grupo, *Nairobi* ganha do mesmo a resposta “isso não vai servir de nada, pois isto é um patriarcado”. Após consecutivos erros, porém, *Nairobi* por conta própria dá um golpe e assume a liderança, proferindo a *Profesor* sua frase que viria a se tornar célebre: “começa o matriarcado!”.

A palavra utilizada pela personagem (matriarcado) vai além da substituição de “patriarcado” para o gênero feminino. Essa substituição assume, antes de tudo, um caráter político. Em um artigo sobre a luta histórica da mulher por seu direito de igualdade em sociedade Chagas *et al.* (2014) relatam as raízes e moldes que por séculos vêm condicionando a mulher ao seu estado subserviente, estado do qual a liberdade consiste em uma luta contínua, seja por mais leis, seja contra instituições responsáveis por oferecer suporte a esses moldes de desigualdade. No material analisado, o matriarcado consiste não em assumir superioridade perante uma condição feminina, mas na reivindicação de igualdade.

Não se limitando a enfrentar simbolicamente a ideia de dominação patriarcal ao trazer em voga uma expressão política progressista, a série investe em atacar padrões referentes à orientação sexual e identidade de gênero.

Novas formas de empoderamento ganham força no enredo da terceira temporada, quando *Palermo*, abertamente homossexual e um dos idealizadores do assalto ao Banco Central da Espanha, fica incumbido de comandar a missão. Sua sexualidade, inclusive, é algo que o personagem não busca esconder, desde uma afetividade casual por *Helsinki*, até um intenso amor por *Berlín*.

A quarta temporada da série potencializa ainda mais essas representações, trazendo a personagem transexual Julia, que no grupo se torna *Manila*.

Figura 4: quarta temporada, episódios cinco e sete.



Fonte: Netflix, 2020.

A mera aparição da personagem na série não traria muitos significados se tomado em conta uma necessidade de implementação de uma agenda progressista por vias culturais, mas em trechos com muita simplicidade é mostrado ambiente de *Manila* mostra um modelo social minimamente esperado por transexuais, no qual eles têm o direito ao reconhecimento do nome social desejado, bem como ao pronome de tratamento por sua orientação.

Em seu primeiro diálogo com *Mosciú*, seu padrinho, Julia recebe dele o adjetivo “linda” após explicar sua transformação, sem qualquer discussão precedente, tampouco atos de não aceitação. O mesmo ocorre com seu pai, que ao encontrar *Professor* durante o assalto ao Banco Central da Espanha, pergunta pela filha, se apropriando do gênero feminino sem demonstrar nenhuma hesitação.

Representações de justiça social e resistência

Ao realizar o assalto na casa da moeda, a principal argumentação do mentor do grupo quanto à escolha do local é o fato de não estarem roubando ninguém, visto que o dinheiro seria impresso na Casa da Moeda. Por outro lado, indiretamente essa narrativa sempre foi desacreditada pelo próprio grupo, que sempre se valeu do termo “assalto” durante o processo. Utilizar dirigíveis soltando dinheiro pelos ares para ingressar o Banco Central, no segundo assalto, desde o princípio foi colocado pelo grupo como uma estratégia em que além de viabilizar a entrada do grupo no banco, também ganhariam a empatia da opinião pública.

As representações de luta por justiça social na série, na verdade tomam outro caminho e se dão através de outra motivação. No primeiro assalto, a motivação se deve à indignação de *Professor* para com a situação socioeconômica pela qual passou desde a infância.

Figura 5: segunda temporada, episódio quatro.



Fonte: Netflix, 2018.

Em defesa aos seus atos, o personagem mostra que o assalto à Casa da Moeda vai muito além de uma ideia de “imprimir o próprio dinheiro”. Ele propõe uma compreensão distinta à que se apresentava até então sobre o que é a justiça, tendo como pondo de partida a biografia de seu pai.

Em relatos sobre a justiça, Santos (2006, p. 749-750) abre o caráter de ordem sobre a mesma, sendo que “cada sistema cria ‘sua’ própria justiça, segundo as quais procedem, não somente na teoria, mas também na práxis e na legislação”.

O autor, porém, não ignora a variável da percepção pessoal enquanto capaz de transcender até mesmo a justiça estabelecida por representações públicas em manuais

legislativos. Segundo o próprio, a consciência que o indivíduo tem do que é justo, não necessariamente é representado nas leis que o rege, ao contrário, às vezes o seu senso de justiça o leva à contraposição do que é estabelecido, o que é potencialmente reforçado se por trás há também um fator ideológico.

Como é lógico, o uso tão reiterado do termo esticou o seu significado e o abuso que dele se faz o ideologiza. Assim, as diversas ideologias forçaram o que com ele se expressa, de forma que o termo mesmo de “justiça” receba várias acepções. Esse conota mudanças reais de conteúdo segundo a interpretação que dele fazem os diversos sistemas econômicos e os programas políticos. Cada interpretação conduz a um resultado distinto. Com efeito, as diversas particularidades pesam de tal forma, em certas ideologias, que interpretam o *unicuique suum* segundo seus diversos interesses. Ora, uma difundida tendência utilitarista reduz o seu significado mais pleno e autêntico, porque a justiça não é uma simples convenção humana, porque o que é “justo” não está determinado originariamente pela lei, mas pela identidade profunda do ser humano. (SANTOS, 2006, p. 750)

Não se limitando a criticar questões ideológicas, é preciso reforçar que por mais inaceitáveis que determinadas ideologias pareçam na ótica de um indivíduo ou grupo, elas também apresentam fundamentos, e esses fundamentos são igualmente responsáveis pela criação de códigos de ética. Afetado pela perda do pai em tiroteio, *Professor* sustenta a abordagem pacifista de não violência, seja para ter em seu domínio a opinião pública, seja pela convicção gerada por sua própria vivência.

Por trás de toda a argumentação sobre o que é a justiça, quem são os bons e quem são os maus, entre outros assuntos polêmicos, a série inova ao usar como recurso a música para contextualizar tais pensamentos, entrando em destaque *Bella Ciao*²⁰, uma clássica canção italiana que, como lembra o portal BBC (2018), teria surgido dos cantos de trabalhadoras camponesas do vale do rio Pó, no norte da Itália, ainda no século 19. Anos depois, sua letra viria a sofrer alterações de modo a se adequar para o canto em protestos contra a Primeira Guerra Mundial e, posteriormente, com a letra oficial em sua última atualização, esta se adequara ao hino de resistência de correntes antifascistas na Segunda Guerra Mundial.

Ainda na série, o último episódio da primeira temporada pode mostrar um lado de *Professor* que permite uma compreensão mais aprofundada sobre seu conceito de justiça, algo que vai muito além da morte de seu pai.

²⁰ Querida, adeus (PT-BR), compositor anônimo.

Figura 6: primeira temporada, episódio treze.



Fonte: Netflix, 2017.

No último episódio da primeira temporada, quando solicitado pelo irmão *Berlín* a deixar a operação e escapar caso algo desse errado, *Professor* enfatiza que não o fará, pois “nada vai sair mal” e porque eles são “a resistência”. Logo em seguida, o estrategista começa a cantar *Bella Ciao* e entra a narração de *Tokio* contextualizando a canção à estória do personagem: a canção foi ensinada a ele por seu avô, combatente antifascista que a entoava com o movimento Partisan italiano.

O uso do termo “resistência”, enquanto adjetivo por *Professor* e substantivo por *Tokio*, não ocorre por acaso. Citando a Resistência italiana em seu artigo sobre a organização dos Partisans na Itália durante a Segunda Guerra Mundial, propositalmente em letra maiúscula, como substantivo próprio, Maldonado (2017) relaciona a apropriação do termo a uma forma de contraposição à tomada fascista no país, tornando o movimento Partisan (*Partigiano*, na adaptação linguística italiana) um sinônimo de resistência.

A escolha da canção *Bella Ciao*, relacionando-se ao grupo cujo mentor se coloca em uma posição ideologicamente revolucionária, mostra-se oportuna, fazendo menções a um “*partigiano*” em três de suas seis estrofes.

Exibida em sete momentos da série até a quarta temporada (em algumas vezes parcialmente, em outras na íntegra), a canção contará com mais três análises neste artigo, à parte da análise feita acima. Essas análises, assim como a primeira, serão baseadas em

momentos da série onde se encontram referências com o eu lírico da canção, trazendo uma analogia entre a histórica luta *partigiana* e a luta dos personagens de *La Casa de Papel*.

No episódio a seguir (sexto e último da segunda temporada) *Berlín*, desapegado da vida de sofrimento que o aguardaria por conta de sua doença degenerativa, decide ganhar tempo para que o grupo escape da Casa da Moeda. Para este feito, o irmão de Profesor se sacrifica pelo grupo e é abatido pelos oficiais da CNI.

Figura 7: Segunda temporada, episódio seis.



Fonte: Netflix, 2018.

Desde o momento em que o assaltante decide entrar em confronto com o corpo desprotegido das miras das armas dos agentes até o seu abatimento, a sexta e última estrofe de *Bella Ciao* é reproduzida três vezes, fazendo uma clara alusão ao anseio de *Berlín* de morrer heroicamente e com dignidade:

*“E quest' è il fiore del partigiano
O bella ciao, bella ciao, bella ciao, ciao, ciao
E quest'è il fiore del partigiano
Morto per la libertà”*

Em sua tradução:

*“E essa será a flor da Resistência
Querida, adeus! Querida, adeus! Querida, adeus, adeus, adeus!
E essa será a flor da Resistência
Daquele que morreu pela liberdade”*

Assim como na canção, o personagem se despede do irmão, rumo à própria morte, cuja finalidade é representada na canção por obter a liberdade. Historicamente, poderia compreender-se por “liberdade” o estado de libertação da tomada nazifascista na Europa. Na série, *Berlín* morre, garantindo liberdade ao grupo, mas também se libertando do sofrimento que ainda teria no futuro em virtude de sua doença.

Ao adentrar a terceira temporada, no segundo assalto, a alusão histórica da canção passa a ganhar mais notoriedade, visto que termos como “combate ao sistema” e apoiadores autointitulados “Resistência” dividem mais espaço na trama.

Figura 8: Terceira temporada, episódio oito.



Fonte: Netflix, 2019.

Uma das alusões à ideia da canção durante a terceira temporada está no último episódio, quando em uma sucessão de eventos imprevistos *Profesor* declara que a ação do grupo já não se tratava mais de um assalto ou de um choque ao sistema, mas de uma guerra.

O diálogo ocorreu entre ele e *Palermo*, comandante da operação, que respondeu com um violento contra ataque aos agentes de segurança da CNI que se puseram a invadir o banco com tanques blindados. Após um ataque bem sucedido do grupo, é retomada a canção, já com as vozes acompanhando o instrumental, entrando diretamente no quinto verso:

*“E le genti che passeranno
O bella ciao, bella ciao, bella ciao, ciao, ciao
E le genti che passeranno
Ti diranno: Che bel fior!”*

Em sua tradução:

“E as pessoas que passarem

Querida, adeus! Querida, adeus! Querida, adeus, adeus!

E as pessoas que passarem

Me dirão: Que bela flor!”

É importante lembrar que nessa estrofe da canção o eu lírico já descreve um cenário que vem ocorrer após sua morte: a “bela flor” brotada em sua sepultura, com uma bonita memória em tributo a sua luta e para todos os que passassem para prestigiá-la. Assim como na canção, sabia-se que ali iniciava uma guerra sem volta e com graves consequências.

Como em um cenário de guerra, um trecho da melodia de *Bella Ciao* é tocada na gaita por *Helsinki* enquanto o corpo de uma das integrantes do grupo, executada em combate, é retirado do banco. A imagem, combinada à canção, faz referência a um membro da resistência morto em combate, relacionando-se à sexta estrofe da canção, analisada anteriormente.

Figura 9: quarta temporada, episódio sete.



Fonte: Netflix, 2020.

À parte da estrofe já citada, a morte em combate e “na condição de resistência”, previsível, faz uma clara referência à terceira estrofe de *Bella Ciao*:

“E se io muoio da partigiano

O bella ciao, bella ciao, bella ciao, ciao, ciao

E se io muoio da partigiano

Tu mi devi seppellir”

Em sua tradução:

“E se eu morrer como um membro da Resistência

Querida, adeus! Querida, adeus! Querida, adeus, adeus, adeus!

E se eu morrer como um membro da Resistência

Você deve me enterrar”

Ainda que as imagens fossem claras por si só, ao levantarem o questionamento dentro da equipe da CNI, uma das principais personagens da agência constatou que se tratava de um funeral, razão pela qual se justifica o momento como um dos sete durante as quatro temporadas da série em o hino da resistência italiana é de alguma forma reproduzido.

É importante esclarecer que as análises realizadas não buscam traçar parâmetros para uma avaliação da qualidade da série, mas uma observação de suas representações discursivas relacionadas às identidades abordadas no decorrer do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com satisfatória clareza se vê que o enredo de La Casa de Papel passa ao público, com elevado rigor metodológico, os três pilares entendidos pelos autores como os principais em seu desenvolvimento: as representações de luta contra a xenofobia, as representações de luta antissexistas e as representações de justiça social e resistência, sendo este terceiro pilar mais enfático nas quatro temporadas exibidas até então. Acredita-se que para muitos espectadores foi possível adquirir uma sensibilidade sobre os assaltos enquanto ponto secundário na série, e os três pilares já mencionados como pontos primários, algo que evidencia demasiada competência pedagógica da produção.

É importante frisar que o caráter progressista de muitos filmes e séries espanhóis exibidos na Antena 3 e na Netflix há mais de cinco anos vêm se apresentando sem muita discrição, o que revela em suas produções uma predisposição a dialogar com realidades cada vez mais claras, mas pouco representadas, e quando este conteúdo passa a conquistar maior notoriedade em territórios estrangeiros, sobretudo nos que atendem a tendências muito conservadoras, acende-se o questionamento sobre o que busca a sociedade em seu processo de constante transformação comportamental.

Com base no exposto, registra-se a sugestão de análise de determinados eventos relatados em produções audiovisuais. La Casa de Papel, mesmo tratando eventos fictícios,

traçou analogias entre fatos históricos e atuais, escancarando realidades atemporais sobre as quais espectadores são convidados a refletir.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, G. **'La casa de papel' quebra recordes de audiência da Netflix.** (2019). Disponível em: <https://kogut.oglobo.globo.com/noticias-da-tv/series/noticia/2019/08/la-casa-de-papel-quebra-recordes-de-audiencia-da-netflix.html>. Acesso em 29 abr. 2020.

BBC. **A história por trás de 'Bella Ciao', hino dos protagonistas de 'La Casa de Papel'.** (2018). Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-43934601>. Acesso em 11 mai. 2020.

CASTOR, A. K. S.; LUCENA, A. R.; LIMA, T. P. A. Aspectos Positivos do Desenvolvimento da Síndrome de Estocolmo em Situações de Gerenciamento de Crises e Negociação de Reféns. **Brazilian Journal of Forensic Sciences, Medical Law and Bioethics.** v. 3, n. 1, p. 1-28, 2013.

CHAGAS, L.; CHAGAS, A. T. A POSIÇÃO DA MULHER EM DIFERENTES ÉPOCAS E A HERANÇA SOCIAL DO MACHISMO NO BRASIL. **Psicologia.pt.** p. 1-8, 2017.

GONZAGA, R.; BRIDI, N. **Quem é quem em La Casa de Papel.** (2020). Disponível em: <https://www.omelete.com.br/la-casa-de-papel-serie/la-casa-de-papel-elenco-personagens#5>. Acesso em 30 abr. 2020.

HORTA, A. C.; SANTOS, L. S.; JARDIM, G. M. **Síndrome de Estocolmo: Uma análise da Psicologia Jurídica.** (2013). Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/sindrome-de-estocolmo-uma-analise-da-psicologia-juridica/116647/>. Acesso em 02 mai. 2020.

MALDONADO, R. S. O valor do testemunho de experiências de conflito: autobiografia e diários de militantes partigiane. **Revista Entrelaces,** v. 2, n. 9, p. 188-201, jan./jun., 2017.

MARCOS, N. **Por que 'La Casa de Papel' foi um inesperado sucesso internacional.** (2018). Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/26/cultura/1522083264_215034.html. Acesso em 29 abr. 2020.

PIRES, M. C. F.; SILVA, S. L. P. O CINEMA, A EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE UM IMAGINÁRIO SOCIAL CONTEMPORÂNEO. **Educação & Sociedade,** v. 35, n. 127, p. 607-616, abr./jun. 2014.

SANTOS, M. A. CONSIDERAÇÕES SOBRE A JUSTIÇA. **Revista PUCRS,** v. 36, n. 154, p. 747-766, 2006.

VAGALUME. **Bella Ciao.** Disponível em <https://www.vagalume.com.br/la-casa-de-papel/bella-ciao-traducao.html>. Acesso em 12 mai. de 2020.

ANEXO

Bella Ciao

Original

Stamattina mi sono alzato
O bella ciao, bella ciao, bella ciao, ciao, ciao
Stamattina mi sono alzato
E ho trovato l'invasor

O partigiano, portami via
O bella ciao, bella ciao, bella ciao, ciao, ciao
O partigiano, portami via
Ché mi sento di morir

Se io muoio da partigiano
O bella ciao, bella ciao, bella ciao, ciao, ciao
Se io muoio da partigiano
Tu mi devi seppellir

E seppellire suda in montagna
O bella ciao, bella ciao, bella ciao, ciao, ciao
E seppellire suda in montagna
Sotto l'ombra di un bel fior

E le genti che passeranno
O bella ciao, bella ciao, bella ciao, ciao, ciao
E le genti che passeranno
Mi diranno: Che bel fior!

Questo fiore del partigiano
O bella ciao, bella ciao, bella ciao, ciao, ciao
Questo fiore del partigiano
Morto per la libertà

Questo fiore del partigiano
Morto per la libertà

Tradução

Uma manhã me levantei
Querida adeus, querida adeus, adeus, adeus!
Uma manhã me levantei
E encontrei o invasor

Membro da resistência, me leve embora
Querida adeus, querida adeus, adeus, adeus!
Membro da resistência, me leve embora
Pois sinto que vou morrer

E se eu morro como membro da resistência
Querida adeus, querida adeus, adeus, adeus!
E se eu morro como membro da resistência
Você deve me enterrar

E me enterrar no alto da montanha
Querida adeus, querida adeus, adeus, adeus!
E me enterrar no alto da montanha
Sobre a sombra de uma bela flor

E as pessoas que passarão
Querida adeus, querida adeus, adeus, adeus!
E as pessoas que passarão
Dirão-me: “que bela flor”

E esta é a flor da resistência
Querida adeus, querida adeus, adeus, adeus!
E esta é a flor da resistência
Morta pela liberdade

E esta é a flor da resistência
Morta pela liberdade

A RELEVÂNCIA DA PROMOÇÃO DA LEITURA ENQUANTO RECURSO DE APRENDIZAGEM E DE FORMAÇÃO DO CIDADÃO

Ana Cecília Teixeira Gonçalves

Doutora em Letras, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Cerro Largo, Rio Grande do Sul, Brasil

Jeize de Fátima Batista

Doutora em Letras, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Cerro Largo, Rio Grande do Sul, Brasil

Emanuele Krewer

Acadêmica de Letras, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Cerro Largo, Rio Grande do Sul, Brasil

Maiara Taís Zydek

Acadêmica de Letras, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Cerro Largo, Rio Grande do Sul, Brasil

RESUMO: Nesta pesquisa, indica-se a importância da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista o desenvolvimento educacional, crítico e reflexivo do aluno que tem esse hábito. Da mesma forma, baseado em pensadores como Freire (1989, 1996), apresenta-se a posição do professor ao trabalhar com os discentes em sala de aula, uma vez que ele pode ter o papel de mediador, ou pode ser o único promotor de leitura, além de ser um exemplo para as crianças. Assim, indicam-se algumas formas de inserir a leitura nas escolas, com ênfase na constituição da cidadania, bem como listam-se algumas falhas cometidas ao tentar promovê-la. Nesse sentido, diante da dificuldade da inserção da leitura no cotidiano dos alunos, busca-se, neste trabalho, apresentar recursos que visem despertar o interesse e a procura constante de textos por parte dos estudantes. A partir dessa perspectiva, apresentam-se propostas metodológicas que, em consonância com o referencial teórico apresentado, além da possibilidade de servirem de parâmetro de prática, objetivam mostrar a importância da leitura na formação do leitor nas primeiras etapas do ensino formal. Os resultados obtidos permitem observar que é possível despertar o interesse pela leitura e fazer com que os educandos desenvolvam cada vez mais não somente o vínculo com a leitura e o hábito de ler, mas de interpretar, contextualizar e também compreender, de modo crítico e reflexivo, os textos e contextos com os quais estão trabalhando.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Ensino Fundamental. Formação do leitor. Cidadania.

ABSTRACT: In this research, the importance of reading is indicated in the early years of elementary school, in view of the educational, critical and reflective development of the student who has this habit. Likewise, based on thinkers like Freire (1989, 1996), the teacher's position is presented when working with students in the classroom, since he may have the role of mediator, or he may be the only promoter of reading, in addition to being an example for children. Thus, some ways of inserting reading in schools are indicated, with emphasis on the constitution of citizenship, as well as listing some faults committed in trying to promote it. In this sense, given the difficulty of inserting reading

in the students' daily lives, this work seeks to present resources that aim to arouse interest and the constant search for texts by the students. From this perspective, methodological proposals are presented that, in line with the theoretical framework presented, in addition to the possibility of serving as a practice parameter, aim to show the importance of reading in the formation of the reader in the first stages of formal education. The results obtained allow us to observe that it is possible to arouse interest in reading and make students develop more and more not only the link with reading and the habit of reading, but also to interpret, contextualize and also understand, in a critical and reflective way, the texts and contexts with which they are working.

KEYWORDS: Reading. Elementary School. Reader training. Citizenship.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo ressaltar a importância da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração o desenvolvimento educacional, crítico e reflexivo do aluno que tem esse hábito. Em vista disso, procura apresentar aspectos ligados à leitura nos anos iniciais do ensino formal, bem como refletir sobre as metodologias que podem ser utilizadas pelo professor para promover essa atividade.

Grande parte dos professores já está convencida de que os livros são seus maiores colaboradores quando se fala em educação, pois eles contribuem na construção de um quadro de atuação educativa que se alimenta tanto dos avanços teóricos quanto de aplicações práticas, como defende Colomer (2007). A leitura ainda permite possibilidades de compreensão do mundo e da fruição da vida, que outros métodos educativos, muitas vezes, não possibilitam.

O acesso a diferentes tipos de leitura, por sua vez, deixa a atividade ainda mais rica. Se o aluno interagir com livros de diferentes assuntos, naturalmente poderá produzir conhecimento sobre vários aspectos, problematizações, conteúdos e pontos de vista diferenciados. O gosto pela leitura é muito influenciado pelo material já lido. Quanto mais livros de diferentes gêneros o aluno ler, mais cativado ficará para realizar outras leituras. Nessa perspectiva, este trabalho promove uma relação entre leitura e cidadania, educador e educando, texto e contexto, além de apresentar aspectos ligados à postura do professor em sala de aula e à utilização de possíveis recursos metodológicos.

Espera-se que este trabalho mostre o quanto a leitura pode ser um acréscimo no conhecimento para a vida, bem como auxilie na prática educacional e social cotidiana para que, dessa forma, o sujeito não seja apenas ativo quanto à leitura, mas também em interpretações, contextualizações, efeitos de sentido e diferentes vozes que se fazem presentes no texto e no

mundo do leitor. Para dar conta disso, o trabalho divide-se da seguinte maneira: em um primeiro momento, aborda-se teoricamente a temática da leitura e o processo de formação do leitor; posteriormente, apresentam-se propostas metodológicas que preveem um trabalho com leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental; por último, fazem-se as considerações finais.

A LEITURA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR

Um aspecto crucial relacionado à inserção da leitura no cotidiano escolar de crianças e de adolescentes é a postura do professor em sala de aula ao tratar do assunto, sobretudo quando solicita alguma atividade de leitura. Conforme ressalta Maia (2007), os alunos, muitas vezes, entendem a leitura como martírio, como um momento em que se é obrigado a ficar diante de um livro, o que gera queixa e desmotivação. Com isso, observa-se a relevância do professor ao selecionar as leituras propostas, buscando algo interessante que atraia os alunos, pois esse gosto pela leitura de que tanto se fala não ocorre de um dia para o outro.

De acordo com Colomer (2007), a leitura e a formação de leitores se faz necessária em todas as fases do Ensino Fundamental, por ter se tornado um recurso de aprendizagem necessário aos alunos. É através da leitura que podemos observar o mundo que nos rodeia de uma forma mais crítica; é ela que possibilita novos conhecimentos, habilidades e que desperta sentimentos e emoções.

Na prática escolar é evidente que a leitura literária ganhou espaço nas aulas. [...] Os professores sentem-se seguros ao afirmar que ler livros com os meninos e as meninas ajuda com que se familiarizem com a língua escrita, facilita a aprendizagem leitora e propicia sua inclinação para a leitura autônoma. (COLOMER, 2007, p.33).

O problema é que, frequentemente, o professor, ao trabalhar com a leitura, utiliza-se de algumas técnicas e acaba errando quando quer fazer o aluno ler a qualquer custo, tornando a prática uma obrigação o que não é nada prazeroso. A leitura como recurso de aprendizagem é fundamental, requer análises, interpretações e entendimentos acerca do que está nas entrelinhas, o porquê de o autor ter escrito aquilo, entender seu contexto para compreender o que se tem lido, e assim transformar isso em um hábito diário, de muito prazer e conhecimento, como defende Aguiar (2001, p. 36):

a expressão descobrindo o leitor, quer dizer, o leitor, de alguma forma, já está ali, à nossa frente, e nós, adultos, nos papéis de professores, bibliotecários ou agentes culturais, fazemos um esforço para compreender o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, para que ela possa se tornar um leitor competente.

É preciso, acima de tudo, compreender que a leitura é um processo e uma ferramenta de ensino e de aprendizagem, que deve ser válida em todos os anos, desde a infância até a vida adulta. Sendo assim, é importante introduzir, inicialmente, leituras mais tranquilas, fáceis e familiares aos alunos; depois desta etapa, o professor, tendo em vista seu papel de mediador, conduzirá o aluno para leituras mais desafiadoras.

A escolha de um livro para indicar ao aluno é muito importante e é influenciada por vários fatores que devem ser levados em consideração. De acordo com Machado (2002, p.12), “o que se deve procurar propiciar é a oportunidade de um primeiro encontro. Na esperança de que possa ser sedutor, atraente, tentador”. Nesse sentido, a obra a ser lida deve estar em sintonia com o leitor, este aspecto é importante na escolha do livro, pois, assim como apresenta Aguiar (2001, p.140), “a obra deve ser adaptada ao leitor em termos de assunto, estilo, forma, aspectos externos, estrutura”. Essa questão é muito válida nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois apesar de ser importante levar algo novo ao aluno, é importante também levar em consideração a própria identidade dele, os seus gostos e preferências ao selecionar as leituras.

Além da escolha de um livro adequado, é relevante levar em consideração que o leitor faz uma relação entre o que está lendo e o que possui internalizado, seja resultado de outras leituras ou de seu conhecimento mundano. Ao ler, o aluno se identificará com determinada personagem e, apesar de pertencer a outro contexto, a personagem acaba ajudando o leitor em suas próprias experiências (MACHADO, 2002, p.20).

Da mesma forma, Fonseca (2012, p.21) afirma que “as histórias narram o que é genuinamente humano. Elas falam de nós mesmos. Por isso precisamos tanto delas”. São as histórias que fazem a imaginação e a percepção fluírem, contribuindo para a criatividade e formação do cidadão. A autora ainda complementa:

Portanto, faz muito sentido pensarmos a literatura como porta de entrada para a leitura das crianças. As histórias abordam situações muito próximas de seu cotidiano, falam de famílias, diferentes culturas e épocas, dos sentimentos, das relações, alimentam a imaginação e fantasia, e contribuem com a socialização. (FONSECA, 2012. p. 23).

Por meio da leitura e das comparações das histórias com a própria vida, as crianças desenvolvem aspectos ideais para a compreensão e análise de fatos, entendimento de ocorrências do seu dia a dia, assim como das histórias lidas.

Durante a aquisição formal da linguagem, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, parte das atividades de leitura é voltada à decodificação de símbolos escritos, todavia é preciso destacar que o ato de ler não se limita a isso. De fato, é necessário conhecer os sinais gráficos, porém, acima de tudo, é preciso conseguir interpretar e entender o que está grafado, afinal, a decodificação de símbolos é apenas um dos passos do processo da leitura, sem o seu verdadeiro entendimento, sem a produção de sentido, ele não será completo (COSCARELLI, 2002).

De acordo com Freire (1989, s/p), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e a leitura desta, implica a continuidade da leitura daquele. A leitura é associada à forma de ver o mundo. Sendo assim, é possível dizer que a leitura é um meio de conhecer”. Sobre esse ponto, Coelho (2000, p. 51) afirma que “as relações estabelecidas entre mundo interior e literatura formam uma consciência que permite a ampliação com o real; a partir dessa interação, os alunos vão descobrindo como se constitui esse contexto, em que precisam aprender a se situar e a agir”.

É indispensável a apresentação de letras, sílabas, palavras, textos e histórias para as crianças dos anos iniciais da educação formal, para que elas iniciem o processo de conhecimento do mundo através de interpretações, tanto dos textos dados como das relações feitas. Nesse sentido, Fonseca (2012, p. 41) defende:

Para trabalhar a leitura é preciso ofertar tempos para ler e falar sobre leitura. Se a criança pequena observa que ler é importante para o adulto, isso para ela também será importante. Se ela observa que a leitura aparece com regularidade na rotina da escola, em práticas sociais, aprende que algo é importante, útil, valorizado e passa a considerá-la igualmente.

Assim, acabam tomando gosto pela leitura desde cedo, e a têm presente no seu dia a dia, tornando-se um hábito saudável. Elas conhecerão o mundo de um ponto de vista diferenciado e serão estimuladas, cada vez mais, a seguir esse processo, não por obrigação, mas por prazer. Nesse ponto, a leitura pode ser um importante recurso metodológico utilizado pelo professor para promover a aprendizagem em sala de aula e a formação cidadã do aluno, como se verá a seguir.

A LEITURA COMO RECURSO METODOLÓGICO DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA: A CONSTITUIÇÃO DA CIDADANIA

Tendo em vista o que foi apresentado até aqui, percebe-se que, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, é interessante apresentar aos estudantes diferentes obras ou textos. Nesse processo de formação do leitor, o objetivo do trabalho com leitura não pode estar ligado apenas ao seu caráter mecânico: a decodificação. Ao contrário, é preciso possibilitar o contato com histórias que o façam imaginar, refletir, julgar e se posicionar, interpretar, do seu modo, os contextos apresentados; leituras que auxiliarão na sua aprendizagem, na construção de seu conhecimento de mundo e, portanto, na constituição de sua cidadania (ROJO, 2002).

Esse processo de aprendizagem das crianças acontece por etapas, em que o conhecimento se dá à medida que ela vai desenvolvendo habilidades cognitivas e agindo a partir disso. Desse modo, a leitura e a literatura entram como agentes incentivadores no desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento, entra aí também o papel do professor de levar em conta a idade da criança, a sua bagagem de conhecimento e o livro a ser indicado. Aguiar (2001, p. 58) explica essa questão:

[...] a literatura deve estar “de acordo” com sua fase de desenvolvimento. Importam, por isso, o constante uso de uma linguagem simbólica como manifestação do mundo afetivo da criança e do próprio imaginário na literatura e, também, a escolha de textos com estruturas linguísticas adequadas ao estágio cognitivo do leitor.

Até certa idade, a criança não tem desenvoltura para se organizar nem realizar ou concretizar determinadas atividades sem auxílio, e é por esse motivo que cabe ao docente ser a ligação entre o aluno e a leitura, uma vez que ele pode ser o único mediador e incentivador de leitura na vida da criança. Inicialmente é necessário despertar o interesse pela leitura na criança, para que depois ela mesma busque ler, sem precisar de intervenções adultas, ou seja, com o passar do tempo, ela deverá desenvolver seu pensamento a ponto de alcançar um ideal particular de leitura, e por si própria explorar o mundo literário. Ela precisa ver a leitura como algo muito significativa para sua vida, que irá lhe trazer benefícios e, por fim, perceber que tem um objetivo ao realizá-la.

o pensamento faz-nos capazes de dirigir nossas atividades com previsão de planejar de acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes; de agir deliberada e intencionalmente a fim de atingir futuros objetivos ou obter domínio sobre o que está, no momento, distante e ausente. (DEWEY, 1979, p.26)

Conforme orienta Dewey (1979, p.27), “somente quando as coisas que nos rodeiam têm sentido para nós, somente quando significam consequências que poderemos obter se manejarmos essas coisas de certo modo, somente então é que se torna possível controlá-las

intencional e deliberadamente”. Em resumo, é preciso estabelecer um contato com livros, para que tomemos consciência de que é preciso relacionar-se com a leitura, e conseqüentemente controlar nossas ações, fazendo-as por vontade, não obrigação.

Com as mudanças ocorridas na sociedade, como avanços tecnológicos e a globalização, o comportamento social – em foco o dos alunos – também sofreu mudanças significativas. A acomodação oferecida pelos meios tecnológicos, como leitura digital, por exemplo, faz com que os indivíduos percam o contato com os livros que, apesar de poderem ser trocados ou contemplados, nunca deverão ser substituídos. Assim, se dessa tecnologia não fizerem uso adequado, acabam perdendo a essência do verdadeiro ato de ler, o que empobrece seu aprendizado, uma vez que as experiências práticas, quando se faz relação com histórias pessoais, por exemplo, são as que possibilitam questionamentos sobre a realidade.

Assim como defende Colomer (2007), percebe-se que, com efeito, são as histórias que propiciam se espelhar, refletir, imaginar e criar. São elas que permitem se colocar no lugar de personagem e entrar no contexto do conto. É assim que se vai formando a personalidade; conhecendo-se novas histórias e personagens, adquirindo-se novos conhecimentos, enfim, entrando-se em contato com a leitura. A criança precisa sair do mundo dela para que possa se permitir mais, ou seja, viver novas histórias; novos contos.

Para haver essa reflexão e questionamento sobre os fatos que os rodeiam, são os próprios alunos que devem realizar o processo da leitura, com a ajuda do professor como cooperador dos livros, ou seja, o professor não deve ofertar as histórias de forma pronta, mas instigar os alunos a praticar o ato de ler (ADLER, 1954). Sobre esse aspecto, Bazana e Callai (1996) evidenciam que apenas dizer que a leitura é relevante, que é necessária, não basta. A leitura só fará sentido se for compreendido seu valor fundamental; se for observado, pelo aluno, que se trata de uma prática que garanta o diálogo; se for uma atitude entusiasta e que venha envolta de uma intenção por parte do leitor.

Outro aspecto relevante é o fato de que é por meio do contato com a leitura de textos que as crianças conseguirão realizar também suas produções escritas, pois uma vem vinculada à outra: leitura – escrita. Nesse ínterim, é indubitável que seja ofertada às crianças tal oportunidade, pois é através da leitura que ela se tornará um indivíduo menos alienado e mais indagador. Bazana e Callai (1996) ressaltam o fato de que o ato de ler e o de escrever, pela relevância que têm, uma vez que fazem parte de cada momento em que se vive, podem ser considerados como meios de aprendizagem significativos, repletos de sentido.

Da mesma forma, não é possível dissociar o processo de leitura da fala, uma vez que este é o primeiro contato com a língua que um indivíduo tem. Ao iniciar o sistema de leitura e de escrita, ele modificará sua concepção linguística, assim como defendem Mendes e Brunoni (2015, p.16):

é necessário entender que o sistema de leitura é construído progressivamente com base na capacidade de transformar letras (grafemas) em sons (fonemas), bem como na habilidade de refletir sobre a linguagem (habilidades metalinguísticas, tais como a consciência fonológica e a consciência sintática) até chegar à compreensão textual,

Como defende Colomer (2007), várias atividades que trabalham com a fala, com a escrita e com a leitura são disponibilizadas para fazer com que a criança goste de ler. Um exemplo de atividade que pode ser desenvolvida nos anos iniciais do Ensino Fundamental é o conto de livros com fantoches. Mudança de voz, vestimentas diferenciadas e ações inesperadas farão com que os alunos se animem muito para buscar outros livros e ouvir mais histórias.

Outro exemplo de atividade é o cantinho da leitura. Este cantinho deve estar disposto de forma muito criativa, com livros dos mais diversos assuntos e figuras ou tecidos coloridos nas paredes, para tornar o espaço mais atrativo, uma vez que o ambiente pode ter forte influência sobre as escolhas e ações dos discentes. É interessante que, para sua organização, sejam considerados vários tipos de elementos: cartazes, histórias, números, desenhos, livros, plantas etc. Ademais, nesse ínterim, deve-se destacar os processos interativos e comunicativos em que se dão as ações de linguagem (BAZANA, CALLAI, 1996). Cabe ao professor, portanto, a oferta de um ambiente atrativo, a busca por várias e diferenciadas metodologias de incentivo à leitura, a promoção do diálogo sobre sua importância e sobre sua função, ações que desenvolvam e preparem os alunos para uma melhor aprendizagem relacionada à leitura (e conseqüentemente à escrita).

Outras metodologias para conto de histórias podem ser usadas, como flanelógrafos¹, cartazes, máscaras, roupas personificadas, dedoches², bonecos, apresentação de teatro e até contos dos alunos sobre atividades que realizam em casa ou histórias que seus pais os narram. Todos esses recursos têm como objetivo que a leitura e a escrita tornem-se significativas para

1 Espécie de quadro para exibição geralmente encapado com feltro. É um painel de apresentação comumente usado para fixar figuras, desenhos, imagens.

2 São como fantoches, mas usados nos dedos. São geralmente animais/personagens feitos de pano que servem como capas para os dedos, para depois serem usados em contação de histórias.

os alunos. Nessa perspectiva, segundo Bazana e Callai (1996), ao fazerem parte da vida do estudante, possibilitam seu dizer, visto que é por meio delas que conseguirá expor seus pensamentos, seus juízos de valor.

Em hipótese alguma a leitura pode ser forçada. Como diz Freire (1989, s/p): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Ou seja, não adianta o professor insistir em depositar conhecimento ou o gosto pela leitura no aluno, mas, sim, praticar seu incentivo todos os dias, junto de argumentos convincentes que os façam buscar de maneira madura tal prática. Sob esse viés, ao ser trabalhada em sala de aula, nem sempre a leitura deve ser cobrada. É preciso, ao contrário, significá-la, junto aos alunos, enquanto atividade prazerosa, ressaltando-se o gosto por realizá-la. Esse tipo de atitude pode desencadear um convite à leitura, constituindo-a progressivamente como um hábito que, com o tempo, possivelmente tornar-se-á indispensável (BAZANA, CALLAI, 1996).

Ademais, é necessário que se leve em conta o desenvolvimento de atividades a partir das leituras feitas. Essas atividades são muito importantes para fortalecer ainda mais a relação com o livro, no entanto se deve tomar cuidado ao planejá-las. Segundo Colomer (2007), algumas sugestões de atividades que podem ser feitas a partir da leitura são as conversas, os debates, a formação de opiniões e a discussão sobre o texto. Esse tipo de atividade ajuda o leitor a esclarecer as suas percepções acerca da leitura, assim como visualizar o texto a partir da perspectiva de uma outra pessoa. Esse exercício é muito mais válido do que uma prova do livro, com perguntas objetivas sobre a história e as personagens.

Assim, a reflexão acerca do texto lido se dá em um contexto de interlocução, em que o leitor/cidadão se constitui à medida que produz enunciados e que têm acesso ao que é produzido pelo outro, por meio de uma troca dialógica e interativa. Neste mesmo âmbito, a atividade de leitura em voz alta pelo professor também é relevante, como apresenta Aguiar (2001, p.135): “Primeiro a criança tem que ouvir histórias e poemas para depois ler sozinha: seja em que série ela estiver, esse princípio é válido para despertar o gosto pela leitura”.

Por fim, é necessário ter em vista que todas as atividades devem estar voltadas para o livro. O livro é o protagonista da literatura, e ele tem grande importância na vida das crianças. Conforme Aguiar (2001, p.145), “o livro infantil requer um tratamento especial pela função determinada que tem na vida da criança, que é de orientar em sua formação”. Esta formação da criança, destacada por Aguiar (2001), não é somente uma formação escolar, mas sim uma

formação de mundo, uma formação de ideias, de sua cidadania; é a formação de um ser humano capaz de agir com responsabilidade e criticidade.

Em consonância com o que foi proposto até aqui, a seguir, apresentam-se alguns procedimentos metodológicos que têm como finalidade mostrar possibilidades de promoção da leitura como recurso de formação do leitor e de formação do cidadão crítico e reflexivo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A LEITURA COMO INSTRUMENTO FORMATIVO

Nesta seção, apresentam-se algumas atividades que foram desenvolvidas com estudantes que se encontravam no início da educação formal³. Tais atividades buscam incentivar a leitura, a formação do leitor e o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva.

Quadro 1 – Prática I

Prática I - PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA CONTAÇÃO

HISTÓRIA <i>OS TRÊS PORQUINHOS</i> (JACOBS, 1996)

Fonte: Elaborado pelas autoras

Nessa atividade, os alunos participam ativamente e detêm muito sua atenção em todo o processo da contação. Primeiro, com uma breve conversação de que irão ouvir uma história, entrega-se em papel impresso um personagem do conto que se deseja ler, no caso a ser descrito *Os três porquinhos*. Cada um dos alunos ganha algum personagem participante da história para colorir, como o lobo, a mamãe porquinha, o caçador, os três porquinhos e assim por diante. Após cada um reconhecer que personagem é o seu e colorir o desenho, sentam-se em um grande grupo. Aí, é hora de contar a história. Com o desenrolar dos fatos, conforme vão aparecendo os personagens e suas ações, os alunos se levantam, sempre um de cada vez (à medida que surgem na história), e fixam seu personagem no painel, onde acreditam que a figura cabe melhor. Essa tarefa ajuda na localização de espaço - terra ou céu -, motricidade fina – ao ter que prender a

3 É interessante destacar que as atividades escolhidas para socialização neste trabalho foram realizadas com crianças que ainda não dominavam a leitura. Cumpre observar que o objetivo é mostrar que o incentivo à leitura, a constituição de um vínculo com essa atividade, pode ser realizado desde o início da educação formal.

figura com o alfinete, e, desenvolve muito sua atenção, uma vez que precisam estar atentos aos fatos e surgimento para que o personagem integre o painel. Ainda, o painel serve de apoio para material de exposição em sala, em que os alunos podem recontar a história aos colegas e também ao professor (valorizando o resgate dos detalhes e da sequência de fatos).

O objetivo da atividade realizada foi trabalhar, de forma mais intensa, o reconhecimento de valores e a importância da amizade. Como a turma apresentava traços fortes, de temperamento elevado – em geral – pensou-se nessa história como forma de suprir esse conhecimento da necessidade do trabalho em grupo, da importância do eu, mas também do outro. Vale destacar que, como os alunos já conheciam a história, não foi necessário um pré-relato e explicação dos personagens. Caso seja lido um livro que não conheçam, recomenda-se uma pré-leitura e discussão.

Quadro 2- Prática II

Prática II - CONVERSA COM O CARTEIRO

<i>HISTÓRIA: O CARTEIRO QUE PERDEU AS CARTAS (KAUSHIK, 2013)</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras

O livro em questão trata de “pegar emprestado sem pedir”. A história inicia quando um animalzinho da floresta pega a bolsa de cartas do carteiro e as esconde em meio às árvores. O conto se desenrola à medida que os outros animais se unem e ajudam o carteiro nessa busca. A importância do trabalho desse livro se dá em dois momentos importantes: um quando as cartas são pegadas, o que é um exemplo negativo, que as crianças entendem que não deve ser seguido, pois machuca o outro, e outro momento em que há a união de um grupo para que as cartas sejam encontradas.

O objetivo do trabalho é propor uma reflexão acerca de situações como tirar brinquedos dos colegas, ou pegar objetos de sua mochila sem permissão, assim como a valorização da amizade, de emprestar, dividir, ajudar e colaborar com o outro. Após todo o trabalho realizado, sabendo da passagem do carteiro pela escola, teve-se a ideia de abordá-lo um dia para uma conversa. Nela, ele expôs às crianças a importância do trabalho que tem, tanto para as pessoas da comunidade quanto para ele mesmo. Ele colocou o quanto é importante fazer tudo com amor e dedicação. Ainda, fez uma cena significativa quando as crianças perguntaram sobre um possível sumiço das cartas que precisava entregar. Foi algo que as marcou bastante, pois o contato com alguém muito similar ao personagem da história as fez fixar o ocorrido e valorizar as marcas que ela trouxe.

Quadro 3 – Prática III

Prática III - ELABORAÇÃO DO PAINEL: SOMOS TODOS DIFERENTES, LINDOS E ESPECIAIS

<i>HISTÓRIA: O PATINHO FEIO (ROCHA, 2011)</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras

Em um primeiro momento, a história foi lida e discutida com os alunos. Questionamentos foram feitos, sobre se eles eram iguais, se comiam as mesmas coisas, se falavam no mesmo tom, se moravam em casas iguais, se tinham o mesmo tom de pele etc. Em seguida, perguntou-se se, por um desses motivos questionados anteriormente, alguém era mais importante que o colega ao lado. Em concordância total, afirmaram que não. A partir disso, iniciou-se uma conversa sobre como é ruim quando rimos do colega por algum motivo, quando chamamos de nome feio, debochamos da roupa ou de alguma outra coisa que esteja usando. Comentou-se acerca de como algumas pessoas adultas fazem isso, e os alunos pareceram ficar bem sentidos, até trouxeram relatos sobre o assunto, fato que impressionou, levando em consideração a pouca idade que tinham (para comprovar a forte percepção e sensibilidade que possuem). Depois, propôs-se uma atividade em painel, em que todos seríamos patinhos, cada um com a cor que gostaria, visto que nem todos os patinhos são amarelos, nem todas as pessoas são brancas, e nem todas as laranjas são laranjas.

O principal objetivo da atividade foi despertar a percepção e visão de mundo sobre as pessoas, sobre a feiura do preconceito e a importância do elogio.

Considerações finais

Após a pesquisa realizada, constatou-se que a leitura não é apenas um ato mecânico e isolado, mas um processo contínuo em que ocorrem adaptações, métodos e contato com livros e textos, circunstância na qual os alunos têm um diálogo aberto com o professor e colegas, e são exploradas as mais diferenciadas leituras realizadas.

Em hipótese alguma, o aluno deve sentir-se pressionado ou obrigado a realizar o ato de ler, pois, se o mesmo for preparado e incentivado, conseguirá desenvolver em si um hábito muito prazeroso que contemplará sua vida em todos os aspectos.

Após algumas análises feitas, percebe-se que leitura e escrita são termos sempre vinculados; eles não se separam. Nesse âmbito, vê-se com clareza que, se o aluno realizar várias

leituras, ampliar seu vocabulário e interpretar diferentes situações, ele conseguirá produzir frases, textos, poemas, enfim, produções escritas com muito mais facilidade do que um aluno que não possui esse contato com as palavras.

É indispensável o uso de metodologias diferenciadas e atrativas quando se fala em incentivo à leitura. As crianças são instigadas a fazer algo quando aquilo lhes chama a atenção. Por isso, cartazes coloridos, objetos divertidos, imagens, figuras e tantos outros ícones são fundamentais para que os alunos queiram ter esse contato com os livros e, conseqüentemente, com a leitura. Quanto mais o incentivo e o alcance aos livros forem realizados, mais as crianças desenvolverão seus aspectos cognitivos, e, por conseguinte, terão uma melhor aprendizagem, tornando não só o processo de educação mais efetivo, mas também sua constituição enquanto cidadão crítico e reflexivo. Ademais, os resultados obtidos permitem observar que é possível despertar o interesse pela leitura e fazer com que os educandos desenvolvam cada vez mais não somente o vínculo com a leitura e o hábito de ler, mas de interpretar, contextualizar e também compreender, de modo crítico e reflexivo, os textos e contextos com os quais estão trabalhando.

Referências bibliográficas

ADLER, Mortimer. *A arte de ler*. 1. ed. Tradução de Inês Fortes de Oliveira. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1954

AGUIAR, V. T. *Era uma vez...na escola: formando educadores para formar leitores*. 1.ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

BAZANA, Ana Emília; CALLAI, Dolair Augusto. *As séries iniciais da Escola: Conversas de Professoras*. Ijuí: Unijuí, 1996

COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. 4. ed. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global Editora, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v.10, n.1, p.7-27, jan./jun. 2002

DEWEY, John. *Como pensamos*. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FONSECA, Edi. *Interações: com olhos de ler*. São Paulo: Blucher, 2012.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: 1989. Disponível em https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf Acesso em 31/03/2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JACOBS, Joseph. *Os três porquinhos*. Lisboa: Editora Estampa, 1996. Tradução Maria Odete Pinheiro.

KAUSHIK, Shefali. *O carteiro que perdeu as cartas*. Belo Horizonte: Cedic Ltda, 2013.

MACHADO, A. M.. *Como e por que ler clássicos universais desde cedo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda, 2002

MENDES, Eva Cristina de Carvalho Sousa; BRUNONI, Decio. *Competência em leitura: interface entre contextos psicossocial, familiar e escolar*. 11. ed. São Paulo: Editora Mackenzie, 2015.

ROCHA, Ruth. *Ruth Rocha reconta o Patinho Feio*. São Paulo: Salamandra, 2011.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DO CONTO JOÃO E MARIA

Caique Fernando da Silva Fistarol

Mestre, Universidade Regional de Blumenau (FURB),
Blumenau, SC, Brasil.

Marta Helena Curio de Caetano

Mestre, Universidade Regional de Blumenau (FURB),
Blumenau, SC, Brasil.

Sandra Pottmeier

Doutoranda, Universidade Federal de Santa Catarina
(UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.

RESUMO: Este artigo emerge de discussões, reflexões e experiências a partir do Subprojeto Interdisciplinar do PIBIB-FURB. Cunhado por Vygotsky (1987), Brown (1994), Ellis (1985), Williams e Burden (1997) entre outros, objetiva socializar uma experiência nas aulas de língua inglesa a partir de um projeto de letramento acerca do conto de fadas João e Maria. A metodologia é a de abordagem qualitativa, envolvendo seqüências didáticas nas aulas de Língua Inglesa de uma turma de 4º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal (Blumenau/SC). Os resultados apontaram que a partir do gênero conto de fadas “João e Maria” os estudantes ampliaram o repertório linguístico tanto na língua portuguesa quanto na língua inglesa na e pela interação verbal com o outro (professor x aluno, aluno x aluno). Isso implica em práticas sociais de leitura e escrita que direcionam os processos de ensino e aprendizagem para além da estrutura, do código ou do texto como pretexto para o ensino da língua. Depreendeu-se, portanto, nessa experiência pedagógica que estudantes produziram sentidos da história que ouviram, dos resumos que elaboraram com seus pares, o que corrobora com a aprendizagem da língua estrangeira vislumbrando a discussão, a colaboração e a interação. Considera-se importante levar em conta a bagagem social, cultural e histórica que o estudante traz para a escola e a qual é afetado por esta e por outras esferas da atividade humana e que isso implica ainda na sua constituição que é sempre um contínuo, está sempre sendo nessa relação com o *outro*.

Palavras-chaves: Ensino Fundamental. Língua Inglesa. Prática Docente.

ABSTRACT: This article emerges from discussions, reflections and experiences from the Interdisciplinary Subproject of PIBIB-FURB. Coined by Vygotsky (1987), Brown (1994), Ellis (1985), Williams and Burden (1997) among others, it aims to socialize an experience in English language classes from a literacy project about the fairy tale Hansel and Gretel. The methodology is that of a qualitative approach, involving didactic sequences in the English language lessons of a 4th grade class of elementary school in a municipal public school (Blumenau/SC). The results showed that from the "Hansel and Gretel" fairy tale genre students extended their linguistic repertoire both in Portuguese and English, and in the verbal interaction with others (teacher x student, student x student). This implies social reading and writing practices directing the processes of teaching and learning beyond structure, code or text as a pretext for teaching the language.

Thus, in this pedagogical experience, students have produced senses of the tale they have heard, of the summaries they have elaborated with their peers, which corroborates with the learning of the foreign language, glimpsing the discussion, collaboration and interaction. It is considered important to take into account the social, cultural and historical baggage that the student brings to school, which is affected by this and other spheres of human activity, and that this implies in its constitution that is always a continuum, always being in this relationship with the *others*.

KEYWORDS: Basic Education. English language. Teaching Practice.

Introdução

“O plano inicial era jogar as migalhas de pão e encontrar uma casa de doces com cobertura de letramento”

Apresentar a língua inglesa para quem nunca teve um contato formal com ela é um desafio para os professores. Muitos alunos reverberam o discurso de que a língua inglesa é de difícil compreensão e frustram-se logo nos primeiros anos do ensino fundamental, pois o ensino é realizado por meio de um sistema tradicional e mecânico que prioriza exercícios gramaticais descontextualizados (ROJO; MOURA, 2012). Diante da frustração de muitos professores ao não conseguirem motivar seus alunos nas aulas de língua inglesa, enxerga-se a necessidade de procurar possibilidades alternativas ao ensino puramente metalinguístico.

Com o intuito de romper essas amarras, por meio de um projeto de letramento é possível criar situações em que, a leitura e a escrita são desenvolvidas a partir de textos reais/autênticos e não por sentenças soltas e descontextualizadas. Por meio de um projeto de letramento considera-se que os alunos leem e escrevem com um objetivo e não apenas para atender a metalinguagem. Este nasce de um interesse dos alunos e professores e, por isso, é realizado a partir de suas práticas sociais de leitura e escrita.

Principalmente no início da vida escolar da criança, é preciso que o ensino seja algo prazeroso e significativo. Para isso há de se exaltar a importância da ludicidade no processo de aprendizagem. A ludicidade é necessária no espaço escolar não só na língua inglesa como nas demais disciplinas, pois insere a criança em contextos divertidos e dinâmicos fazendo com que ela aprenda brincando (ALMEIDA, 2000). Quem joga aprende e segue regras e quem brinca desenvolve o companheirismo, a cooperação, aprende a dividir, a conviver.

O Subprojeto Interdisciplinar Linguagens do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹ da Universidade Regional de Blumenau (FURB) situada no município de Blumenau/SC está em ação no 4º ano em uma escola pertencente a rede pública municipal de Blumenau, a qual iniciou seus estudos formais do contexto escolar na língua inglesa no ano de 2017. Visto que o presente trabalho relata a experiência vivida com crianças iniciantes no processo de letramento em língua estrangeira, portanto, aquelas matriculadas no 4º ano do ensino fundamental, depreendeu-se a necessidade de encontrar um caminho para o projeto de letramento que interessasse a estes sujeitos. Então, pensou-se em trabalhar com o gênero conto de fadas pelo fato de fazer parte do universo infantil e despertar a criatividade e imaginação do aluno, uma vez que ele entra num mundo diferente do dele, ou seja, usa sua imaginação, ao pensar em bruxas e princesas e pode identificar-se com a estória, com os lugares e as personagens.

Pautado nas obras de teóricos como Vygotsky (1987), Brown (1994), Ellis (1985), Williams e Burden (1997), Spada (1999) e Dolz e Schneuwly (2004) o trabalho busca expor possibilidades didáticas para trabalhar a língua inglesa de forma lúdica, este trabalho tem o objetivo de socializar a experiência vivenciada a partir do Subprojeto Interdisciplinar de Linguagens PIBID-FURB nas aulas de língua inglesa apresentando como proposta pedagógica, um projeto de letramento acerca do conto de fadas João e Maria e suas diversas possibilidades de facilitar os processos de ensinar e aprender uma nova língua de modo contextualizado. A ludicidade despertada pelo conto toma forma em atividades que misturam brincadeira e competição (ALMEIDA, 2000; BROWN, 1994; CORCHS, 2006).

O ensino do inglês como língua estrangeira nos anos iniciais

“João e Maria ficam extasiados ao encontrar a casa de doces repleta de letramento”

A língua estrangeira é aquela que a maior parte dos alunos usa pela primeira vez em sala de aula e a qual o aluno não dispõe diariamente de uma comunidade falante para se comunicar ou praticar. As práticas realizadas em língua estrangeira não são um processo simples e demanda vários fatores. Um dos fatores principais para o sucesso dessas práticas e da

¹De acordo com a lei n. 13.019 (BRASIL, 2014) foi instituído o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na Universidade Regional de Blumenau. O Pibid Interdisciplinar de Linguagens constitui-se de licenciandos que atuam na Educação Básica na disciplina de Língua Inglesa desde 2014.

aprendizagem de uma língua estrangeira é a motivação, sobretudo quando os alunos são crianças dos anos iniciais.

Para Brown (1994, p. 34), motivação é “o grau com que você faz escolhas a respeito dos objetivos a perseguir e o esforço que você dedicará nesta busca”. Ao sentirem necessidade de explorar o desconhecido, os alunos engajam-se nas atividades propostas e veem um sentido no que estão aprendendo. O desejo de descobrir o novo e a curiosidade abrem as portas para um aprendizado “eficiente” a partir da e pela relação com o *outro*. O que implica afirmar que esse aluno produz sentidos ao aprender por meio das interações verbais e se constitui a partir do *outro* e pelo *outro* (BAKHTIN, 2010[1979]).

As crianças do 4º ano da escola na qual o projeto está sendo desenvolvido têm pouco acesso à cultura da língua-alvo fora do ambiente escolar. Os alunos desta faixa etária, porém, mostram disposição, interesse e curiosidade naturais. Por isso, é fundamental que o espaço da escola seja valorizado e a aprendizagem se construa baseada na interação com o meio. Um ambiente em que há interação social proporcionará ao aluno trocas com os outros alunos e com o professor que construirão e internalizarão esse conhecimento no que se refere à aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo Vygotsky (1987, p. 12) “as relações sociais são as bases fundamentais do desenvolvimento infantil, visto que desde o nascimento a criança já está em processo de aprendizagem e desenvolvimento e faz parte de uma cultura”. A interação na aula de língua inglesa deve considerar o conhecimento prévio do aluno e respeitar sua faixa etária, suas ansiedades e limitações. A interação aluno x aluno, professor x aluno só vai resultar em uma aprendizagem eficiente e significativa ao se considerarem as diferentes experiências e vivências dos sujeitos envolvidos e criarem-se atividades baseadas na realidade dos alunos.

O gênero conto de fadas e a ludicidade

Dentro da casa de doces repleta de letramento, as crianças reconheceram um caminho para ler e escrever

O ponto de partida do projeto de letramento pensando em aliar a língua inglesa à realidade e ao universo das crianças, foi utilizar contos de fada para a criação da sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2014), após discussões entre pibidianos, supervisor e coordenador. As histórias infantis despertam a imaginação, desenvolvem a criatividade dos alunos, uma vez que eles estão em contato com diversos personagens e cenários. Assim, o

gênero possibilita a ludicidade e uma aprendizagem prazerosa da língua inglesa. Segundo Lazar (2004 apud CORCHS, 2006, p. 26) “o uso dos textos literários promove situações onde os alunos, ao participarem expressando seus sentimentos e opiniões”, aceleram o processo de ler e escrever como prática social, seja em língua materna ou estrangeira. Numa das primeiras aulas da sequência didática “João e Maria” foi feita a contação da estória com o auxílio de cenário e imagens dos personagens e principais objetos que compõem o vocabulário do conto.

À medida que a história era contada e os personagens e objetos eram mencionados, estes eram afixados no cenário. A estória contada desta maneira, faz com que o aluno assimile a imagem ao significado, construindo o conhecimento a partir das próprias descobertas, o que faz com que o aprendido leve o aluno a produzir sentidos não apenas na esfera escolar como em outras esferas (família, amigos) (BAKHTIN, 2010[1979]). Ao contrário, se as palavras fossem meramente traduzidas pelo professor, sem imagens, sons ou mímicas a aprendizagem não seria significativa e o aluno provavelmente esqueceria o significado pouco tempo depois.

Para Ellis (1985, p. 129), essa aprendizagem “da língua deriva de esforços colaborativos do aluno e seus interlocutores e envolve uma interação dinâmica entre fatores internos e externos”. Assim, na visão interacionista, o foco da aprendizagem não é atribuído ao aluno, ao professor ou ao ambiente isolados, mas na interação de todos esses aspectos que envolve tanto os atores sociais como a esfera social na qual ele se inscreve, neste caso, a escola (BAKHTIN, 2010[1979]).

A aula de quarenta e cinco minutos dedicado à contação de João e Maria foi preparada com antecipação pelas duas pibidianas e professor supervisor envolvidos para despertar nos alunos a atenção e o interesse pelo conto. Os alunos corresponderam à expectativa e colaboraram no processo. Passaram a escutar atentamente a história pelo método de *code switching* quando perceberam que aquela não era uma leitura qualquer, mas uma leitura feita com vários recursos interessantes, tais como a montagem de um cenário pelos estudantes. A medida que a história era contada, os estudantes interagiam com o cenário criado pelas pibidianas e professor supervisor e tinham que colocar os personagens da história neste cenário. O material era simples feito com desenhos impressos e coloridos dos personagens colados em palitos de madeira e o cenário impresso, pintado e feito com base de isopor. Era interessante perceber a atenção na história contada e ao mesmo tempo nas interações realizadas pelos estudantes para agenciar a história materializada no cenário, além de interpretar a história contada no modo *code switching*.

As diversas linguagens presentes ajudaram os alunos a construir sentidos de forma que ligassem o que viram ao que ouviram. Depois de ouvirem o conto e perceberem a pronúncia, os alunos foram apresentados à forma escrita das palavras-chaves do conto que correspondiam aos personagens, objetos e lugares. Na aula posterior, foi proposto aos alunos que viessem a frente e lessem em voz alta para a classe a estória em Português. As palavras destacadas no texto deveriam ser substituídas pelas respectivas em língua inglesa. Todas as palavras destacadas foram aprendidas na última aula, na forma oral e escrita, e lembradas/retomadas a partir dessa socialização. Com esta atividade, os alunos puderam colocar em prática o que aprenderam, assimilando o novo vocabulário à estória em português e, além disso, fizeram uso da habilidade de *speaking* mesmo que não inteiramente na língua-alvo, sendo utilizado o método de *switching code*. Ao se depararem com o desafio, os alunos iniciaram uma caminhada para a autonomia e tiveram que experimentar a língua inglesa numa situação de uso real, no texto. Sobre isto, Williams e Burden (1997, p. 202) assinalam

As salas de línguas em particular precisam ser lugares onde os aprendizes são encorajados a usar a nova língua para se comunicarem, para tentarem novas maneiras de expressar significados, para negociarem, para cometer erros sem medo e para aprender a aprender pelos sucessos e falhas.

Nesse projeto, observou-se que a maioria dos alunos se mostrou entusiasmada e quis ler o conto para os colegas de classe. Muitos quiseram participar mais do que uma vez. Segundo Lightbown e Spada (1999, p. 33) “a maioria dos alunos, portanto, crianças não se sentem nervosas em tentar usar a língua mesmo quando a sua proficiência é limitada”. Adolescentes e adultos, porém acham estressante quando eles não são capazes de se expressar corretamente.

Em seguida, depois de terem contato com o texto literário nas duas línguas, praticar o *speaking* e aprenderem como se escrevem as palavras do conto na língua inglesa, foi preparada uma aula com foco no *writing* em que o objetivo era que os alunos conseguissem resumir em poucas linhas o conto de forma que escrevessem o resumo articulando as duas línguas. Neste resumo que procurou avaliar o que cada aluno, absorveu de vocabulário na língua-alvo, também foi possível diagnosticar problemas e facilidades dos alunos quanto ao gênero resumo. Assim, o presente projeto de letramento, ao invés de trabalhar com a prática de exercícios gramaticais tradicionais de completar frases ou preencher lacunas (ROJO; MOURA, 2012) que não desenvolvem a criatividade e práticas sociais de leitura e escrita do aluno, visa trabalhar com

produções que envolvem diretamente o conto e, como consequência, o aluno participa ativamente pelo fato de o conto fazer parte do universo dele, das vivências.

Explorando o vocabulário adicional de João e Maria

“muito felizes e tiveram a ideia de pegarem o tesouro que a brua guardava e ainda algumas guloseimas”

O letramento em língua inglesa propõe que práticas em língua estrangeira aconteçam quando elas são abordadas de forma contextualizada e quando desenvolvem a escrita e a leitura. Sendo assim, é a partir destas práticas sociais que o ensino torna-se significativo e que há aprendizagem da criança. Por isso, nas aulas de Língua Inglesa ministradas no 4º ano pelos bolsistas e supervisor do Subprojeto Interdisciplinar Linguagens do PIBID da FURB, procura-se enxergar o texto como um todo e, além de aprender o vocabulário referente ao conto, há o objetivo de explorar o vocabulário adicional.

O vocabulário adicional ao conto, no caso de João e Maria, foi o referente à alimentação pelo fato de a estória conter vários momentos em que aparecem alimentos, como por exemplo, o pão e a água deixados pela madrasta e a casa de doces da bruxa. Com isso, as primeiras aulas consistiram em apresentar o vocabulário de doces aos alunos. Foram selecionados doces comuns dos principais países que falam a língua inglesa para introduzir a cultura da língua-alvo além do aprendizado lexical. Como explica Brown (1994, p. 25), “língua e cultura são estreitamente interligadas. A qualquer hora você aprende com sucesso uma língua você também aprenderá algo sobre a cultura dos falantes e daquela língua”. Muitos alunos refletiram que há nomes de doces em inglês que são iguais no português. Assim, puderam ter a noção do estrangeirismo que é bastante comum na língua portuguesa no Brasil.

Além de manter contato com a cultura inglesa americana conhecendo os doces típicos, os alunos participaram de um jogo de perguntas e respostas feito todo em língua inglesa. Com perguntas sobre os doces, anteriormente aprendidos, dois alunos competiam de cada vez. O jogo ajudou a fixar o vocabulário, praticar o *speaking* e aprender de uma forma lúdica. Por meio de jogos, a criança começa a se acostumar com regras e está aprendendo sobre cooperação e socialização. De acordo com Almeida (2000, p. 22) “quando as crianças jogam, brincam e creem que estão fazendo por brincadeira, fazem o que não fariam em ocasião contrária”.

O tema alimentos também permitiu que os alunos conhecessem o vocabulário referente aos ingredientes. Ligando-os aos doces, foram ensinados os principais ingredientes necessários

para fazer os doces aprendidos na outra aula. O trabalho é assim, realizado a partir de uma sequência didática que com os módulos permite que uma atividade se relacione com a outra, conforme afirmam Dolz e Schneuwly (2004, p. 94): “O caráter modular das atividades não deverá obscurecer o fato de que a ordem dos módulos de uma sequência didática não é aleatória. Se vários itinerários são possíveis, certas atividades apresentam uma base para a realização de outras”.

Desta forma, preocupou-se em desenvolver atividades que atendessem o imediatismo próprio da criança e ao mesmo tempo que estas atividades atendessem à modularidade da sequência didática. Foram apresentados *flashcards* para associarem a imagens, construir significado e ajudar na memorização dos ingredientes. Após cada *flashcard* mostrado, durante e no fim da aula foram repetidas as palavras do vocabulário. Na aprendizagem da língua inglesa pelas crianças deve ser levado em conta o fato de que as elas estão centradas no “aqui e agora” ao invés do adulto que presta mais atenção em perceber se produziu uma sentença correta ou não. Brown (1994, p. 91-92) aconselha ao ensinar crianças: “Certos conceitos ou padrões mais difíceis requerem mais repetição do que os adultos. Por exemplo, repetir certos padrões (sem chateá-los) pode ser necessário para alcançar o entendimento [...]”.

Para fixar o vocabulário de ingredientes, foi proposto um jogo que estimulasse a competição e ao mesmo tempo a colaboração para responderem aos comandos. No “jogo do supermercado” (*supermarket's game*) os bolsistas espalharam várias figuras de embalagens correspondentes aos ingredientes aprendidos e separaram a turma em dois grandes grupos. Cada grupo recebeu uma lista de compras e tinha a tarefa de achar os ingredientes pedidos e colocá-los numa sacola. A equipe vencedora foi a que conseguiu achar mais ingredientes e depois identificá-los e repeti-los na lista.

Com este jogo foi possível simular a realidade colocando os alunos numa prática social de leitura da lista e das imagens e num ambiente contextualizado. Jogando, os alunos estão adquirindo a língua mesmo sem perceber, porque o jogo motiva o aluno e dá oportunidades para ele experimentar, descobrir e construir sentidos. Por meio de uma atividade lúdica como esta, o aluno é instigado a responder estímulos. Para Almeida (2000, p. 23), “a criança que é animada mediante estímulos de jogos fortalece sua capacidade e criatividade produtiva”. Quando as crianças jogam ou acreditam que estão fazendo algo por brincadeira elas envolvem-se e fazem o que não fariam se estivessem numa situação de aula tradicional.

A próxima ação foi levar uma receita culinária para a sala de aula que unisse o vocabulário aprendido referente à alimentação até o momento: doces e ingredientes. Os bolsistas levaram a receita de cupcake de chocolate. Os alunos viram que a receita estava toda em Inglês e aos poucos foram identificando as partes da receita como “*ingredients*” e “*recipe directions*”. A apresentação do gênero receita foi feita juntamente com a proposta de usar dicionários Português-Inglês para acharem as palavras que não sabiam. Muitos alunos estavam empolgados para mostrar para os bolsistas que algumas palavras eles já sabiam, pois tinham aprendido nas aulas anteriores. No final da aula a receita foi lida e traduzida oralmente e, assim, os alunos puderam perceber o que avançaram e os desafios ainda a serem alcançados.

O projeto de letramento que ainda está em desenvolvimento, visa mais ações envolvendo o lúdico na sala de aula de língua inglesa. O próximo passo para dar continuidade à sequência didática é a elaboração de uma receita a ser feita pelos próprios alunos. Como já aprenderam na estrutura da receita alguns verbos e ingredientes, é pertinente que façam uma receita culinária na prática, pois assim haverá a interação entre os envolvidos e o meio, o que criará condições para o letramento. A partir do momento que os alunos têm a oportunidade de serem agentes do conhecimento eles conseguem enxergar sentido na atividade proposta e a aprendizagem passa a ser significativa. A comunicação também será valorizada nesta atividade visto que os comandos foram dados em Inglês.

Como produção final da sequência didática do conto “João e Maria” foi elaborado um *e-book* de receitas culinárias. Com o intuito de aliar o vocabulário aprendido durante a sequência didática e o uso das tecnologias, o *e-book* foi produzido nas aulas de inglês no Laboratório de Informática. Os alunos aprenderam a selecionar conteúdos da internet, a receita que mais lhes agradasse e também aprenderam a buscar recursos que valorizassem a produção escrita como fotografias e figuras. Com influência das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIs) na vida de professores e alunos é necessário que a escola insira-as nas aulas. E o projeto de letramento para crianças que são praticamente nativas digitais não pode levar em conta apenas textos nos seus suportes comuns. Rojo e Moura (2012, p. 21), em seus estudos discutem:

E como ficam nisso tudo os letramentos? Tornam-se multiletramentos: são necessárias novas ferramentas- além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) - de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; de análise crítica como receptor.

As múltiplas linguagens nos textos em circulação assumem diferentes mídias e os alunos precisam adequar-se ou conhecer a realidade digital. Quando viram uma receita, seja escrita formalmente em sua estrutura tradicional ou não, os alunos precisaram reconhecer o gênero. Segundo os mesmos autores:

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade. (ROJO; MOURA, 2012, p. 27).

A efetiva prática de leitura e escrita em língua inglesa, como já visto anteriormente, não depende apenas de atores isolados, e sim, da interação das partes com o meio. O letramento por meio de projeto permite que a criança além de aprender a língua inglesa a partir de práticas sociais de leitura e de escrita, aprenda sobre a cultura da língua-alvo para que assim torne-se um cidadão crítico capaz de movimentar-se no mundo em que vive em diferentes esferas da atividade humana (BAKHITN, 2010[1979]). Focar o aprendizado em contos de fadas é uma maneira de aliar cultura da língua-alvo à criticidade esperada de quem escuta uma estória.

Considerações finais

Quando se propôs este projeto de letramento pensou-se em além de motivar os alunos e incentivar a leitura, em como seria o aprendizado efetivo das crianças na leitura e na escrita. Por ser um subprojeto sempre tentando ampliar o repertório teórico e de práticas dos pibidianos aliando a prática na escola-alvo, algumas dúvidas surgiram no caminho.

A linguagem usada pelas bolsistas e pelo supervisor nas aulas de Inglês no 4º ano foi baseada na mescla da língua materna com a língua inglesa (*switching code*). Por meio de uma abordagem comunicativa, introduziu-se aos poucos frases de rotina na língua-alvo.

Durante este projeto pode-se constatar que o uso da língua inglesa em sala de aula aumentou e as crianças inseriram-se em práticas de leitura e escrita na escola e fora dela. No início, quando se fazia uma pergunta em Inglês as crianças estranhavam e era preciso dar dicas, fazer mímicas para responderem. Algumas crianças mostraram entender e respondiam à perguntas simples em Inglês.

O ensino com multisseminários, inclusive imagens, para aprendizagem do vocabulário também mostrou-se eficaz, pois as crianças ao terem uma figura representativa ao invés da

tradução passaram a pensar sobre o significado e construíram seus próprios sentidos. Nas demais situações, como interação nos jogos, também foi priorizada a construção dos sentidos pelos alunos ao invés de dar a tradução.

O frequente trabalho em duplas e grupos facilitou a aprendizagem da língua estrangeira pelos alunos, pois a interação entre pares permite a discussão, a colaboração e a competição e, eles passam a aprender uns com os outros. O trabalho que teve como objetivo levantar a questão da importância da ludicidade em ensino para crianças constatou que é muito eficaz o uso de brincadeiras e jogos para compreender práticas de letramentos, pois na interação lúdica com o meio e com os colegas faz com que o aluno expresse seus sentimentos e desenvolva-se não somente como falante competente de uma língua, mas que desenvolva-se como sujeito na sociedade e sinta-se parte dela por meio da escrita e leitura.

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2000.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010[1979].

BRASIL. **LEI Nº 13.019, DE 31 DE JULHO DE 2014**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13019-31-julho-2014-779123-publicacaooriginal-144670-pl.html>>. Acesso em: 09 out. 2018.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. San Francisco: Prentice Hall Regents, 1994.

CORCHS, Margaret. **O uso de textos literários no ensino de língua inglesa**. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2006. Disponível em: <www.uece.br/posla/dmdocuments/MargaretCorchs.pdf> Acesso: 22 ago. 2014.

ELLIS, Rod. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

LIGHTBOWN, M. Patsy; SPADA, Nina. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquín. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; CORDEIRO, Gláís Sales. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert L. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA: A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO PROCESSUAL E DA INTERVENÇÃO

Rita Cristina Lima Lages

Doutora em Educação, Professora Adjunta,
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP),
Mariana, Minas Gerais, Brasil

Selma Aparecida de Souza

Pedagoga e Especialista em Educação, Escola
Municipal Madre Maria Georgina, Uberaba, Minas
Gerais, Brasil

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise dos resultados de um projeto de intervenção pedagógica voltado para os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita no ciclo inicial de alfabetização. Tem como objetivo principal apresentar estratégias para a melhoria dos níveis de aprendizagem no processo de aquisição da leitura e escrita das crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I. Os dados obtidos na implementação do projeto permitiram concluir que o baixo desempenho dos alunos exigia novas posturas da equipe gestora, da equipe pedagógica, como também dos professores. As metodologias e estratégias utilizadas favoreceram o desenvolvimento das crianças nas diversas fases da alfabetização, respeitando a individualidade e reais necessidades de cada um no processo de aquisição da leitura e da escrita. Destacamos como procedimentos teórico-metodológicos que nos auxiliaram a alcançar resultados positivos: pesquisa bibliográfica, observação das aulas, pesquisa-ação, estudo de caso, análise das produções escritas dos alunos, reuniões de planejamento etc.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto de Intervenção. Aprendizagem. Leitura e Escrita.

ABSTRACT: This study features an analysis of the results found on pedagogic intervention project focusing on the reading and writing skills learning problems in the early years of schooling. Its main goal is to present strategies to further reading and writing skills among 1st graders through to 3rd graders. The data collected from the project allowed for the conclusion that the students' poor performances demanded new attitudes from the managing body, pedagogic body as well as the teachers. The methods and strategies employed allowed for students' improvement throughout the process, bearing in mind both the peculiarities and necessities of each individual in the learning process. The following are the theoretical-methodological proceedings which allowed for such positive results: bibliographic research, class observation, case study, text analyses and meetings.

KEYWORDS: Intervention Project. Learning. Reading Skill and Writing Skill.

Introdução

O objetivo deste artigo é refletir sobre a importância da avaliação processual e da intervenção pedagógica nas práticas de aquisição da leitura e da escrita. Para isso, são analisados dados obtidos por meio da execução de um Projeto de Intervenção Pedagógica¹, cuja proposta se assentou em avaliar os níveis de aquisição da leitura e escrita de alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I e, a partir dos resultados, implementar intervenções que se mostrassem necessárias para a melhoria desses níveis de aquisição. O projeto compôs-se, principalmente, das seguintes etapas e instrumentos: observação, questionário, entrevista com alunos e com o conselho escolar, diagnóstico, monitoramento, atividades avaliativas, avaliação dos resultados, intervenção pedagógica, avaliação final, dentre outras. Estes elementos serão problematizados e avaliados no decorrer deste trabalho.

Ao ter como foco principal a análise dos resultados do projeto de intervenção que buscou contribuir para a melhoria das práticas de ensino dos professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I, a partir da compreensão da importância do papel do alfabetizador, este artigo destaca as mudanças de abordagens e estratégias de ensino para determinados alunos, quando aquelas em curso se mostraram ineficazes ou problemáticas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

A implementação do projeto de intervenção no contexto escolar em questão se justificou pela identificação de baixos índices de aquisição da leitura e da escrita em um percentual de alunos ao concluírem o 3º ano do Ensino Fundamental I, fase na qual, seguindo as metas das políticas públicas educacionais do período, as crianças já deveriam estar plenamente alfabetizadas. Das políticas educacionais em voga à época, podemos citar o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). O referido Pacto, criado em 2012, tinha por meta garantir a todas as crianças brasileiras o direito de estarem alfabetizadas plenamente até os oito anos. Com esse propósito, incluiu a participação da União, estados, municípios e instituições do país, como as universidades públicas, por exemplo.

A intervenção pedagógica na escola se orientou em torno de uma abordagem bem sistematizada e concertada entre os pares, com a finalidade de dar o suporte necessário para o desenvolvimento das ações planejadas no âmbito dessa intervenção nas práticas de

¹ Projeto elaborado e desenvolvido em parceria entre a Universidade Federal de Ouro Preto/Minas Gerais e a Escola Municipal Madre Maria Georgina, Uberaba, Minas Gerais, no âmbito de um curso de especialização em gestão escolar no ano de 2016.

alfabetização e letramento, com envolvimento de toda a equipe pedagógica: direção, coordenações e professores. Tais ações se efetivaram também em momentos de reflexão sobre os dados concernentes ao desempenho dos alunos; desempenho avaliado e diagnosticado pelas avaliações processuais e observação instrumental realizada pelos professores alfabetizadores. Os resultados obtidos eram as condicionantes para a redefinição das ações e estratégias, servindo para monitorar e readaptar instrumentos e abordagens na execução do plano de intervenção. Essas práticas, sistematizadas e previstas no projeto, se justificam pela necessidade de se fazer uma reflexão sobre as intervenções adequadas para cada nível de escrita, não postergando a avaliação para o final do primeiro ciclo de alfabetização, momento no qual nos deparamos, com muita frequência, com o fato de o aluno ainda não estar alfabetizado. Quando adequadamente realizadas – no momento do diagnóstico do problema – as intervenções possibilitam ao aluno a evolução no processo de alfabetização, promovendo uma aprendizagem na alfabetização e no letramento de maneira significativa, contínua e plena de sentidos. Desse modo, o aluno tem grandes chances de não declinar de suas motivações de aprendizagem. Ou seja, a aprendizagem da leitura e escrita podem se processar com conforto, desejo e atribuição de sentidos por parte do aluno.

Perspectivas sobre apropriações da leitura e da escrita

Este artigo toma por principal orientação teórica, para a compreensão e análise dos resultados obtidos, pressuposto dos autores: Emília Ferreiro (1985; 1986; 2001); Vygotsky (2001); Paulo Freire (2000) e Magda Soares (1998, 2001; 2003), Vitor Paro (2002), dentre outros que se mostrarem pertinentes. O diálogo entre os dados obtidos pelo projeto de intervenção e as teorias e conceitos do campo constituem, portanto, o cerne das análises.

Importante reiterar que as etapas de implementação do projeto se assentaram em bases que permitissem avançar na qualidade da alfabetização dos alunos, bem como fortalecer os parâmetros de uma gestão de caráter democrático, com envolvimento e participação efetiva de toda a equipe pedagógica, em diálogo com os professores alfabetizadores. Enfatizamos, ainda, que foi também propósito do projeto colocar em evidência que práticas de leitura e escrita no âmbito escolar devem se preocupar com o modo como vão influenciar na formação dos sujeitos e a preparação deles para uma inserção social positiva. Este objetivo se mostrou como um horizonte e um desafio a ser enfrentado pela gestão escolar, e toda a equipe pedagógica, a partir de uma aceção democrática de suas ações.

Circulava, nos meios educacionais brasileiros, desde os anos 80, a ideia comum de que o grande vilão responsável pelo fracasso escolar encontrava-se no fato de os alunos não lerem ou terem dificuldades em ler para realizar as atividades propostas pela escola. Diante dessa avaliação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 – concebeu o domínio da leitura e escrita, ao lado da habilidade de calcular, como eixos básicos para atingir as finalidades da educação escolar, que são “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

A situação escolar acima exposta - não exclusiva do Brasil, mas diagnosticada em outros países da América Latina e igualmente naqueles considerados à época como “subdesenvolvidos”-, estimularam pesquisadores do campo da educação e alfabetização à produção de vários estudos sobre a temática. As pesquisas da pedagoga e educadora argentina (radicada no México), Emília Ferreiro (1986), estimularam o esforço coletivo na busca de novos caminhos que levassem à solução dos problemas de aquisição da leitura e da escrita. Dentre as enormes contribuições para o campo da alfabetização, seus estudos desviaram a atenção de como se ensina para o como se aprende. Ou seja, o foco se direcionou para o aprendiz, revolucionando, portanto, todos os paradigmas no processo de alfabetização. Suas contribuições nos levaram a compreender cada etapa do processo de aquisição da leitura e da escrita, identificando, nomeando e problematizando cada nível de aprendizagem no qual a criança se encontra. A preponderante e nociva questão do erro, produtora da evasão escolar, foi posta em xeque (pelo menos em teoria). A psicogênese da escrita, estabelecida por E. Ferreiro, nos ajuda a compreender o processo de aquisição da leitura e escrita em seu conjunto, bem como qual deverá ser o papel de cada um dos envolvidos nesse processo educativo, mudando, pois, a concepção do ato de ensinar e o ato de aprender. Esta aceção foi tomada como principal norte na condução do projeto de intervenção pedagógica que se problematiza aqui.

Já na concepção de Vygotsky (2001), a aprendizagem se configura em um processo no qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes e valores, a partir de seu contato com a sua realidade, com o meio ambiente e as pessoas. Para o autor, o aprendizado se produz por meio da relação entre aquele que aprende e aquele que ensina. O aprendizado ocorre, portanto, na interação social. Dá-se importante relevância ao papel do outro, pois considera-se que o indivíduo só se desenvolve na relação com o ambiente cultural em que vive, com o suporte de seus grupos de iguais. Na visão vygostkyana, o educador deve ser interventor, desafiador, mediador, provocador de situações que motivem os alunos a aprender a aprender por meio de

um trabalho que propicie a construção do conhecimento pelo discente. Direções essas, que também foram levadas em conta no projeto em questão.

Importante destacar, da teoria acima, que não apenas o contato e a interação com os textos em circulação (definidos como “autênticos”, visto que em uso na sociedade) vão permitir aos alunos se apropriarem da escrita alfabética, visto que a aprendizagem se faz de forma que o discente reflita sobre as características do nosso sistema de escrita. Para isso, deve se colocar em jogo a indispensável atuação do professor como mediador da relação da criança com esses textos, para a compreensão e conhecimento dos códigos e do sistema da escrita.

Ampliando a abordagem acima, Soares (1998) estabelece parâmetros entre alfabetização e letramento. Para essa autora, a atuação do mediador – com sua formação como alfabetizador, aliada ao seu conhecimento crítico do mundo – é que permitirá o movimento do alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, na perspectiva de formar leitores também críticos, uma vez que devem identificar os usos sociais da leitura e da escrita, conferindo-lhe sentidos e significados. Sobre esse movimento, Soares traz a seguinte ponderação:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Os pressupostos dos autores acima citados e problematizados foram tomados como orientadores na elaboração, execução e avaliação do projeto de intervenção. Dedicaremos-nos, a seguir, à análise dos resultados, destacando as etapas, estratégias e instrumentos postos em prática, bem como seus alcances.

Avaliações, intervenções e estratégias de ensino

Para avaliação e análise da intervenção, *in loco*, utilizou-se uma abordagem de cunho qualitativo, na perspectiva sociointeracionista, tendo em consideração as seguintes e principais ações propostas pelo projeto: observação da leitura e da escrita dos alunos; análise dos níveis de escrita por meio de avaliação diagnóstica; ditado de palavras ou frases; escrita espontânea; análise e avaliação dos cadernos dos alunos e do planejamento dos professores etc. Compôs, ainda, o cronograma do trabalho, as avaliações internas e externas. Enfim, o projeto em seu conjunto possibilitou aos professores alfabetizadores construir, mediar e melhorar o processo de aprendizagem.

A intervenção pedagógica igualmente se preocupou com a investigação e análise das ações de uma gestão escolar na condução de um trabalho em equipe, toda empenhada – cada um contribuindo com seus conhecimentos e habilidades – no mesmo propósito de alfabetização das crianças, possibilitando aos alunos a leitura e produção de diferentes tipos de textos, tornando-os capazes de ler e escrever de forma proficiente. Este se apresentou como um grande desafio durante o percurso, ou seja, apostar na crença, união e empenho de um grupo de educadores, convergindo seus propósitos para a melhoria dos níveis de leitura e escrita dos alunos.

O projeto foi colocado em prática em 13 turmas de alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I. Importante destacar que, durante as reuniões da equipe envolvida, havia um momento dedicado à leitura e análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais², uma das referências de leitura. Essa e outras leituras, como alguns autores apresentados aqui, foram primordiais para a formação continuada da equipe pedagógica, visto que lhes fornecia os elementos teóricos e reflexões para uma acertada condução de suas ações. Por meio da aplicação e resultados de atividades avaliativas com alunos do 1º ao 3º ano, por exemplo, foi possível perceber a importância de o professor alfabetizador se conscientizar e desenvolver práticas de leitura e escrita que preparam o aluno para leitura de mundo, assimilando os códigos e refletindo sobre estes, seus usos e implicações.

Sobre os desafios e alcances do projeto, cabe aqui uma apropriação das análises de Magda Soares (2001; 2003), quando esta autora afirma ser o processo de alfabetização multifacetado, com resultados possuídos por múltiplas determinantes: intraescolares e extraescolares, não sendo possível explicar seus alcances ou seus limites por meio de um único fator, o que resultaria em um reducionismo de sua natureza multirrelacional. Portanto, o professor alfabetizador precisa conhecer esse pressuposto e orientar suas práticas de ensino a partir de tal concepção, uma vez que o conhecimento da complexidade dos sujeitos, e de seus modos diferentes de aprender, poderá ser garantia de um processo de ensino-aprendizagem mais assertivo e com mais chances de êxito.

Já no quadro de ganhos alcançados pelas intervenções, importante colocar em evidência as seguintes ações que se mostraram como promotoras de grande êxito no processo de melhoria da aquisição da leitura e da escrita: análise dos níveis de leitura e escrita por meio de avaliação diagnóstica; ditados, escrita espontânea dos alunos; visitas periódicas às salas de aula para

² Quando o projeto foi posto em prática, no ano de 2016, a Base Nacional Curricular (BNCC) ainda não havia sido aprovada.

observação das práticas de ensino-aprendizagem. A equipe pedagógica fez-se presente nas salas, assistindo às ações realizadas, orientando os professores no (re) planejamento e execução das ações, dando suporte para solucionar as dificuldades encontradas, por meio de materiais pedagógicos, avaliando e intervindo com estratégias sistematizadas e individualizadas. Acompanhou e executou, portanto, a parte que lhe cabia no plano de intervenção da escola, verificando se as ações estavam sendo cumpridas e se eram as mais adequadas e efetivas para sanar as dificuldades de aprendizagem, propondo ajustes e melhorias quando necessário.

No período de realização da intervenção foram sugeridos, pela equipe gestora, métodos de alfabetização de acordo com o nível de aprendizagem e necessidades da turma, como também atividades diferenciadas para os alunos que apresentaram dificuldades. Propôs, igualmente, metodologias simples, porém diversificadas e eficazes, pensadas junto com os professores alfabetizadores. As sugestões foram dadas tanto após as aulas assistidas, quanto nas reuniões de formação continuada de docentes, além dos momentos de discussão e reflexão, que são os módulos semanais com a coordenação pedagógica.

Podemos concluir, dessa forma, que as metodologias e abordagens utilizadas na intervenção favoreceram o desenvolvimento das crianças nas diversas fases da alfabetização, respeitando a individualidade e as reais necessidades de cada um no processo. Destacamos como procedimentos teórico-metodológicos que nos auxiliaram, também, a alcançar resultados positivos: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, estudo de caso, análise documental, reuniões de planejamento com professores, equipe pedagógica e direção. Reiteramos que as diversas etapas na construção e execução do projeto de intervenção pedagógica para a melhoria dos níveis de leitura e escrita dos alunos do 1º ao 3º ano tiveram o objetivo de verificar junto aos professores, por meio de reuniões e outras estratégias, meios de selecionar ações a serem implantadas na escola, com o desafio de avançar na qualidade da alfabetização e avançar, igualmente, em direção a uma gestão de caráter democrático. Orientando-nos, para isso, pelos pressupostos de Vitor Paro (2002), no que concerne à temática da gestão democrática.

A aferição e análise dos resultados – processuais e finais (somativos), dos níveis de escrita dos alunos do ciclo inicial de alfabetização (1º ao 3º ano) – realizaram-se: por meio da realização de escrita espontânea; por meio de observação em visitas nas salas de aula realizadas pela coordenação pedagógica; análise de ditados convencionais, de ditados mudos que utilizam figuras como suporte; avaliação dos cadernos dos alunos; avaliação dos cadernos de planejamentos dos professores; resultados do PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica) e PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização) e,

posteriormente, por meio das metas e resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), planejados e executados pela escola.

Ainda no que concerne à avaliação dos resultados, destacamos, por meio do depoimento dos professores implicados no processo de intervenção, um avanço significativo no desenvolvimento dos alunos de acordo com os objetivos propostos. Percebeu-se claramente um engajamento dos professores com o projeto. Segundo avaliação dos docentes, foi possível observar que os alunos passaram a praticar a leitura de forma autônoma e prazerosa, ao observarem uma maior procura de livros na biblioteca e, ainda, observaram um empenho cada vez mais crescente dos estudantes nas atividades de leitura organizadas pela escola. Os professores também observaram e avaliaram, nas produções textuais, melhor qualidade da escrita, criatividade, e cada vez mais vontade de acertar a grafia das palavras. Enfim, a execução do projeto em sua totalidade possibilitou aos profissionais envolvidos o desenvolvimento de uma prática reflexiva, reconhecendo-se como mediadores da mudança desse processo e sendo capazes de promover uma transformação na vida social de seus alunos por meio de uma prática proficiente da leitura e da escrita.

Conclusão

Ao analisar os dados obtidos ao longo e no término do projeto de intervenção, concluiu-se que o baixo desempenho na leitura e escrita exigia novas posturas da equipe gestora, da equipe pedagógica, como também dos professores. Principalmente, o conhecimento da complexidade do processo de aprendizagem e das diversas possibilidades de enfrentamento de tal desafio, por meio de estudos sobre o tema, bem como na aplicação de novos métodos e abordagens nas práticas diárias de ensino.

Desde o início da implementação do projeto, várias ações foram desenvolvidas e outras seguiram em andamento, mesmo após o término do projeto, evidenciando uma mudança de “hábitos pedagógicos” na escola, a saber: a participação efetiva dos professores em encontros de formação; engajamento e motivação dos alunos no desenvolvimento do processo de aprendizagem da leitura e escrita; maior utilização do acervo de livros da biblioteca da escola, com ampliação de leitura para diversos gêneros textuais; a prática constante de leitura (literária e outras), além de escrita em sala de aula etc. Vale ressaltar que o trabalho de monitoramento e conscientização de professores para uma prática assertiva faz-se necessário continuamente. Isso

se mostra fundamental quando encontramos como fator dificultador a presença de novos profissionais na escola, devido ao término das designações e o início de novos profissionais.

Finalmente, podemos depreender que o trabalho de intervenção executado, e aquele ainda em exercício – tendo em conta que a equipe escolar optou pela continuidade das ações do projeto – têm-se evidenciado como um avanço fundamental no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Ao tomarmos como referenciais os resultados obtidos nas avaliações internas e externas, isso coloca em evidência o quanto é importante o papel da equipe gestora e pedagógica na observação, diagnóstico e empreendimentos de projetos que se mostrem necessários à resolução de problemas concernentes a uma determinada realidade escolar. Resultados positivos tornam, continuamente, esses profissionais mais motivados em seu trabalho e empenhados na busca e prática de uma educação de qualidade.

Referências bibliográficas

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Consulta em: 12 de dez. de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 06 dez. de 2019.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental** Brasília: MEC/SEF, 1998, pp. 69-70. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso em 13 de dez de 2019.

FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** São Paulo. Cortez/Autores Associados, 1986.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 24. ed. São Paulo. Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam – 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, Vitor. **A gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1988.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Atlântica, 2003a.

SOARES, Magda Becker. As Muitas facetas da alfabetização. In SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo, Contexto, 2003b.

SOARES, Magda Becker. Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização. In: SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema de três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.29-60.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: UMA DISCUSSÃO AINDA NECESSÁRIA?

Cristiano Lessa de Oliveira

Doutor em Linguística, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, Alagoas, Brasil.
Professor do Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

Neilton Farias Lins

Mestre em Linguística, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, Alagoas, Brasil.
Professor do Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

Marcos Antonio de Araújo Dias

Mestre em Linguística, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, Alagoas, Brasil.
Professor do Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar os conceitos de letramento e alfabetização, fazendo uma reflexão teórica acerca dos referidos termos. Para tanto, tomaremos como base teórica, autores como Magda Soares, Angela Kleiman, Roxane Rojo, Luiz Antonio Marcuschi, entre outros, além disso, faz-se necessária a busca pela compreensão do termo letramento enquanto práticas sociais da oralidade e da escrita na sala de aula. Apresentaremos discussões que nos inquietam sobre a interdependência ou complementaridade entre os termos alfabetização e letramento, logo após, discutiremos os conceitos que partem de letramento aos multiletramentos - da mídia à hipermídia. Na terceira seção, serão expostas concepções das leituras e discussões apresentadas no presente artigo. Concluiremos, afirmando que o letramento é uma complementaridade da alfabetização, ou seja, ambas estão associadas. Mostraremos que tal associação se torna um pilar essencial na conceitualização dos dois termos, uma vez que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização – Letramento – Multiletramento – Oralidade – Escrita.

ABSTRACT; This paper aims to discuss the literacy and lettering concepts, making a theoretical reflection about these terms, Taking account as theoretical basis, authors such as Magda Soares, Angela Kleiman, Roxane Rojo, Luiz Antonio Marcuschi, among others, in addition, is necessary to search for the term literacy understandings as a orality and writing social practice in the classroom. We discuss that we worry about the interdependence and complementarity between the terms literacy and lettering and, soon after, to discuss the concepts that depart from literacy to multiliteracy - the media to hypermedia. In the third section, will be exposed readings and discussions conceptions presented in this article. We will conclude by stating that the literacy is a complementarity of literacy, i.e., both are associated. We will make a presentatiion that this association becomes an essential pillar in the two terms conceptualization, once, lettering is one of the literacy practices which is part of the set of social practices writing use in a school institution.

KEYWORDS: Lettering – Literacy – Multiliteracy – Orality - Writing

INTRODUÇÃO

Muitos são os trabalhos que se dedicam aos estudos do letramento e da alfabetização, apresentando inúmeras possibilidades de apreensão de ambos os termos. Encontramos, na literatura específica da área, pesquisas que se voltam não somente às múltiplas perspectivas e facetas da alfabetização e do letramento (TARGINO, SILVA e SANTOS, 2017; SOARES, 2004), mas também que se debruçam em conceituar e relacionar os mencionados processos (SANTOS e MENDONÇA, 2005), bem como traçam um apanhado sobre essas noções no contexto brasileiro (BASTOS, 2017).

Partindo dessa realidade, este trabalho tem como objetivo analisar os conceitos de letramento e alfabetização, fazendo uma reflexão teórica acerca dos referidos termos, além disso, perceber o letramento como práticas sociais da oralidade e da escrita no ambiente de sala de aula. Nesse aspecto, de forma embrionária, é preciso ressaltar que o letramento é capaz de tornar real o uso da linguagem nas diversas práticas, as quais exijam a língua falada e a escrita em suas variadas realizações. O que corrobora com a ideia de que é impossível investigar oralidade e letramento sem uma referência direta ao papel dessas duas práticas na civilização contemporânea. Ainda assim, não é possível analisar as semelhanças e diferenças entre a fala e a escrita, sem levar em consideração a distribuição de usos na vida cotidiana.

É necessário enfatizar que (co)vivemos em uma sociedade mergulhada no uso da oralidade e da escrita, em uma sociedade urbana onde a oralidade e escrita estão cada vez mais presentes, a todo momento, somos obrigados a fazer usos dessas duas modalidades da língua no processo interativo,

Antunes (2009, p. 50) defende que “as línguas ocorrem somente sob a forma de textos”, vendo dessa forma, constitui-se tarefa incoerente pensar a dissociação dos textos, sejam eles, escritos, falados ou multissemióticos da língua e das práticas sociais, isso porque é impossível arrazoar em pessoas que não façam uso da leitura e da escrita, sejam alfabetizadas ou não, isso pelo fato de estarem o tempo todo em contato com material escrito, como menciona Kleiman (2005; 2010), Rojo (2009) em suas obras.

Bakhtin (1997, p. 290) defende que,

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...) 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.

Essa pressuposição, desenvolvida pelo teórico em tela, coaduna com ideia de que não há sociedade sem que não faça uso necessariamente de uma prática social da linguagem por meio de um gênero textual. Além disso, cabe ressaltar as discussões levantadas por Bronckart (1999, p. 103) e Miller (1984, p. 35). O primeiro diz que “a apropriação de um gênero é mecanismo fundamental de socialização, inserção de prática nas atividades comunicativas humanas”, antes disso, a segunda dizia que “o gênero é uma forma de ação social”. É imprescindível que a ação de alfabetizar esteja construída de forma vinculante com o ato de letrar.

Embora se reconheça que de forma embrionária haja a necessidade de se priorizar a alfabetização, esse ato não pode se dar de forma isolada, sem que o aprendiz se dê conta ou não participe desse primeiro momento, conhecendo e reconhecendo os gêneros textuais que começam a circular seu mundo, no período da alfabetização e que deles farão usos em seus fazeres sociais. Logo, este trabalho filia-se não somente à defesa da ação de “alfabetizar letrando” proposta por Magda Soares em seu livro *Alfabetização: A questão dos métodos*, (2006), mas também à ideia de que alfabetização e letramento não são práticas interdependentes, mas complementares.

Nesse sentido, o letramento é considerado como inserção nas práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Assim, é possível pensar o letramento não apenas do ponto de vista singularizado, restrito exclusivamente às práticas pedagógicas, já que se assim for considerado, ter-se-ia uma grande confusão entre o que são as diversas manifestações sociais do letramento com uma parte dela, a escrita.

Considerando essas proposições, o presente estudo se organiza em três sessões, a fim de melhor apresentar as discussões teóricas que subsidiaram as reflexões apresentadas. Nesse sentido, num primeiro momento são apresentadas discussões que versam sobre a interdependência ou complementaridade entre os termos alfabetização e letramento, em segundo lugar serão discutidos os conceitos que partem de letramento ao multiletramento - da mídia à hipermídia. Na terceira seção, serão apresentadas as considerações finais das leituras e discussões desenvolvidas nesse trabalho.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: INTERDEPENDÊNCIA OU COMPLEMENTARIDADE?

Essa pesquisa se propõe fazer uma reflexão sobre o conceito e aplicação de letramento no espaço de sala de aula, antes, porém, convém que cheguemos ao entendimento que esse texto não conseguirá esgotar a referida temática em seu âmbito geral. Para discussão dos pontos teóricos, foi mais que necessário tomar como base os pensamentos fundantes de letramento por Magda Soares (2009), Ângela Kleiman (2005-2010), Roxane Rojo (2009) e Luiz Antônio Marcuschi (2001).

Para Soares (2009), a palavra letramento surgiu na segunda metade dos anos 80. Aqui no Brasil, a respectiva expressão aparece pela primeira vez no livro de Mary Kato publicado pela editora Ática, intitulado “Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística” (1986). Para Kleiman (2005-2010), o surgimento dessa palavra tem ampla ligação como o que Paulo Freire chama de Alfabetização, processo que surge para designar uma prática sociocultural de uso da língua que vai se transformando ao longo do tempo, seguindo as épocas e as pessoas que usam, tal processo passa a ter um caráter libertador embora em época mecanicista.

As múltiplas possibilidades de uso da escrita desempenham um papel importante na vida familiar, no trabalho, nas relações sociais, comerciais e nas ciências. Nesse aspecto, foi preciso mudar a concepção de “ser alfabetizado”; o que não cabia apenas a decodificação da escrita, mais do que isso, era necessário acima de tudo, saber usar a escrita nas interações sociais diversas, que lhes eram apresentadas. Nesse aspecto, é preciso, antes de tudo, fazer uma distinção do que se compreende atualmente dos termos alfabetização e letramento.

A compreensão de letramento está relacionada, precipuamente, com o entendimento das palavras que estão em seu campo semântico, quais sejam: analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetização e alfabetizado, todas correspondem à aquisição ou não da decodificação do alfabeto ou do texto.

Para Soares (2009, p. 35), analfabetismo se define como o “estado ou condição de analfabeto”. Para essa autora, analfabeto diz respeito à pessoa que não adquiriu a competência de decodificar determinado texto ou é o estado ou condição de quem não saber ler ou escrever, enquanto que alfabetizar é ensinar a criança a escrever palavras, a

ler palavras, escrever sentenças, a ler sentenças, até a chegar a escrever um texto, e alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever.

O Caderno de Políticas Nacionais de Alfabetização (2019, p.18) define alfabetização como “...o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético”. O respectivo referencial discorre ainda que “O ensino dessas habilidades... é que constitui o processo de alfabetização. Se alguém é alfabetizado, significa que é capaz de decodificar e codificar qualquer palavra em sua língua”. Entretanto, os autores do atinente caderno compreendem que “a aquisição dessa técnica não é um fim em si”, conforme se verifica em (2019, p. 19).

É imprescindível enfatizar que vivemos numa sociedade em que a escrita está presente em todo momento. Por que não dizer, uma coletividade urbana de escrita. O que nos leva a enfatizar a ideia de que é impossível você pensar em pessoas que não façam uso da leitura e da escrita, sejam elas alfabetizadas ou não, visto que as pessoas o tempo todo estão em contato com material escrito. Nesse aspecto, cabe a ênfase de que o letramento é considerado como inserção nas práticas sociais de uso da leitura e da escrita, enquanto que, a alfabetização compreendemos como apropriação do sistema da escrita, como bem define o Caderno de Políticas Nacionais de Alfabetização.

Para Kleiman (2005-2010), letramento não pode ser confundido com alfabetização, entretanto o inclui, visto que letramento e alfabetização possuem certo vínculo associativo. Logo, tem-se que a alfabetização é uma das práticas de letramento, a que faz uso de um conjunto de ações sociais do uso da escrita na escola. Nesse aspecto, é possível pensar o letramento não apenas do ponto de vista singularizado, restrito exclusivamente às práticas pedagógicas. Assim considerado, ter-se-ia uma grande confusão entre o que são diversas manifestações sociais do letramento com uma parte dela, a escrita.

Já Marcuschi (2001) propõe o uso da expressão letramento no plural, uma vez que são diferentes práticas de letramento. Essa visão é compartilhada igualmente por Rojo (2009) e Rojo e Moura (2012), revelando que o conceito de letramento passa a ser plural: letramentos e/ou multiletramentos. Essa mesma concepção é defendida por Souza (2001, p. 36), para quem “os letramentos são múltiplos e, além disso, são críticos, pois englobam usos tão variados quantas são as finalidades dessas práticas”.

No pano de fundo histórico, a definição que se deu a “alfabetização” tem se identificado com o ensino e com a aprendizagem da “tecnologia da escrita”, mais

precisamente, com o conhecimento do sistema alfabético de escrita, o que, de modo geral, denota na *leitura* a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em “sons”, enquanto que, na *escrita*, tem-se a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.

A partir dos anos 80 do século passado, tal conceito teve uma considerável ampliação com as contribuições das pesquisas sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, em especial no que se refere aos trabalhos de Ana Teberosky e Emília Ferreiro.

Segundo essas pesquisas, o aprendizado do sistema de escrita não se restringiria ao domínio da mera correspondência entre grafemas e fonemas (a decodificação e a codificação), mais do que isso, tinha como característica um processo ativo em que a criança, a partir dos primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita compreendida como um sistema de representação.

Tal expressão passou, paulatinamente, a indicar não só a ação de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas também a apreensão dos saberes capazes de favorecer o uso dessas habilidades nas práticas sociais *lectoescrita*¹. Assim, diante dessas recentes vindicações surge uma nova forma de se nomear esse termo – alfabetização funcional – o mesmo fora cunhado com o objetivo de agrupar as habilidades de uso *lectoescrita* em contextos ou situações sociais e, posteriormente, o termo letramento.

A partir do surgimento das palavras letramento e alfabetização (ou alfabetismo) funcional, alguns estudiosos passaram a preferir distinguir alfabetização e letramento. Tais pesquisadores advieram a fazer uso da expressão alfabetização em sua definição restrita, e por fim, designar a apreensão inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema de escrita.

Além disso, é preciso esclarecer que os respectivos pesquisadores passaram de forma correspondente a reservar os termos letramento ou, em alguns casos, alfabetismo funcional para designar os usos (e as competências de uso) da língua escrita. Há uma tendência entres tais pesquisadores a preferir usar apenas o termo alfabetização no sentido tanto do domínio do sistema de escrita como nos usos da língua escrita em práticas sociais. Nessa perspectiva, ao sentirem a necessidade de situar distinções, há uma

¹ Habilidade adquirida de poder ler e escrever

tendência a fazerem uso de expressões, tais como, “aprendizado do sistema de escrita” e “aprendizado da linguagem escrita”.

Nos anos de 1980, especificamente na segunda metade dessa década, essa palavra toma força no discurso de pesquisadores das Ciências Linguísticas e da Educação, como uma tradução da palavra da língua inglesa *literacy*. A tradução desse termo se fez na tentativa de ter-se uma ampliação do conceito de alfabetização, para tanto, demonstrando que não se tratava apenas ao que se refere ao domínio da tecnologia do ler e do escrever (codificar e decodificar), assim como, para os usos dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são necessários.

O termo *Literacia*, definido em Morais (2014.12-13), é compreendido como um conjunto de “níveis básicos da leitura e da escrita. Só depois de alguns anos de prática é que se atingem os “níveis hábeis”, que correspondem ativação automática de representações ortográficas lexicais”. Esse teórico discorre ainda “que *literacia* pressupõe uma utilização eficiente e frequente da leitura e da escrita. Quem aprendeu a ler e a escrever, mas o faz mal e pouco, não é letrado”.

A ideia implícita nesta definição compreende o fato de que o domínio e o uso da língua escrita acarretam implicações sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas, tanto no que diz respeito ao grupo social em que venha ser introduzida, como para um sujeito que aprenda a usá-la. Logo, letramento é, pois, o produto da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, assim como o que resulta da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita.

Por serem diversificados os usos sociais que se fazem da escrita e as competências a eles associadas (de ler um simples recado colado em uma geladeira a escrever uma tese de doutoramento), é preciso levar em conta os níveis de letramento (dos mais simples aos mais sofisticados). Visto que as distintas funções (para se distrair, para se informar e se posicionar, por exemplo) e as maneiras as quais os indivíduos passam a ter acesso à língua escrita – de forma autônoma, por meio da intervenção feita pelo professor ou professora, ainda assim, através de alguém que escreve cartas ditadas por uma pessoa analfabeta – a literatura engajada nas discussões sobre a respectiva temática defende, ainda, a existência de tipos de letramento ou de letramentos – multiletramentos, como foi mencionado anteriormente.

É necessário, igualmente, esclarecer que a alfabetização como processo peculiar é imprescindível ao ato de apropriação da escrita, isto é, é a aquisição dos princípios, primeiramente alfabético e segundo ortográfico que serão capazes de criar possibilidades ao educando a ler e escrever de forma independente. A literatura especializada compreende o letramento como o processo em que o sujeito é inserido e participa, e, ainda, influencia na cultura escrita. Logo, diz respeito ao processo que inicia quando o aluno convive com as diferentes manifestações da escrita, ou textos multimodais na sociedade em que está inserido, tais como: placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, outdoor, anúncios em redes sociais, dentre outros., tal processo se delonga pela vida afora, sem contar com a crescente probabilidade de participar de ações sociais que esses sujeitos se envolveram, no que se refere à língua escrita ao longo da vida, tais como: leitura e redação de atas de reuniões, casamentos; contratos de serviços, aluguel; leitura e produção de livros científicos, de obras literárias, dentre outros. Logo, é possível inferir que alfabetização e letramento são processos distintos, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis.

Nessa perspectiva, não se discute simplesmente a escolha entre o alfabetizar e o letrar; mais do que isso, diz respeito ao fato de alfabetizar letrando. E ainda, não diz respeito ao ato de pensar os dois processos como se fossem uma sequência, ou seja, mais precisamente, um após outro, visto como se uma fosse preparação para o outro, isto é, o letramento fosse uma espécie de disposições preliminares para a alfabetização, mais ainda, como se a alfabetização fosse *sine qua non* para o início do processo de letramento. O maior entrave dos primeiros anos do Ensino Fundamental é o de conciliar esses dois processos, garantindo aos educandos a se apropriarem do sistema alfabético-ortográfico e condições que possibilitem o uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

Os alfabetizandos convivem em uma sociedade, cuja manifestação de letramento é diversificada, situações em que a língua escrita se faz presente de modo concreto e acentuado nas atividades do dia a dia. De maneira inevitável, eles entrarão em contato com textos escritos e hão de formular hipóteses sobre sua vantagem, como funcionam, e como se configuram. Nesse aspecto, ao excluir esse convívio no ambiente de sala de aula, poderá acarretar aos alunos possibilidade de desenvolverem concepções incorretas e disposições negativas a respeito desse objeto.

Além disso, não fazer uso das relações que esses alunos exercem fora da comunidade escolar, em se tratando do uso da escrita significativa, compreende,

sobretudo, dispensar ensejos de conhecer, não só isso, assim como, não desenvolver experiências ricas culturalmente.

Nesse aspecto, compreendemos que a ação pedagógica profícua e mais adequada é capaz, acima de tudo, de contemplar, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento, ainda mais, perceber a relação da oralidade e da escrita nas práticas sociais.

DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS - DA MÍDIA À HIPERMÍDIA

O século XXI e seus avanços tecnológicos promoveram o surgimento de uma concepção de leitura e letramento multissemiótico, uma vez que não há mais espaço para uma leitura restrita a uma única perspectiva, bem como não é possível pensar unicamente em um meio propagador de produzir leituras e sentidos. O que vai diferenciar essa geração é a possibilidade de evoluirmos o conceito de letramento, proposto por Soares (1998, p. 72), para quem o “letramento... é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”, isto é, diz respeito a práticas sociais por meio das modalidades falada e escrita da língua. A perspectiva de multiletramentos vai além desse primeiro conceito, o qual compreendia apenas o uso da palavra, seja ela escrita ou falada nas práticas sociais.

Reconhecemos, neste texto, a proposição de multiletramentos desenvolvida por um grupo de estudiosos da linguagem, denominado Grupo de Nova Londres², que propuseram uma ressignificação no que diz respeito ao processo de letramento, chamando a atenção para o fato de que as práticas de letramento na contemporaneidade, ou melhor, os multiletramentos, devem envolver não somente as múltiplas linguagens, semioses e mídias que fazem parte, inevitavelmente, do processo de significação, mas também a pluralidade e a diversidade cultural presentes em todas as sociedades.

Para Rojo e Moura (2012), a linguagem possui uma multiplicidade, reconhecida como os modos *multissemióticos* usados nas produções dos textuais, sejam em mídias audiovisuais, sejam impressos. Essa linha de pensamento é corroborada por Dionísio (2010, p. 164-165), quando expõe que:

² Bevilaqua (2013) nos esclarece que o *New London Group*, ao se reunir para tratar de questões relacionadas aos problemas educacionais do sistema anglo-saxão, teorizou acerca dos multiletramentos, partindo de dois grandes motes: a diversidade linguística e cultural presente nesses países e a multiplicidade de canais e meios de comunicação. De acordo com Cope e Kalantzis (2000; 2009 *apud* BEVILAQUA, 2013), esses motes foram os responsáveis pelo prefixo *multi*, do termo multiletramentos.

As alterações físicas no processo de construção dos gêneros provocam, conseqüentemente, uma mudança também na forma de ler os textos. O dinamismo da imagem do filme passou para a charge virtual, para o pôster interativo, a disposição do texto na página oscila entre os moldes ocidentais e orientais de escrita; estes são apenas alguns exemplos que deixam transparecer a necessidade de revisão do conceito de leitura e de suas estratégias que utilizamos em nossas aulas. Conseqüentemente, se os gêneros se materializam em formas de representação multimodal (linguagem alfabética, disposição gráfica na página ou na tela, cores, figuras geométricas etc.)

Essa nova perspectiva de práticas sociais gera uma necessidade de se perceber a extrapolação do que é proposto no conceito de letramento, pelo fato de ser insuficiente pensar apenas na leitura como algo preso às leis estritamente linguístico-discursivas. É nessa direção que Rojo (2013, p.21) define multiletramentos como

práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também digitais impressos – que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporem a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc.

A concepção de multiletramentos ou pelo menos a compreensão do respectivo conceito busca para si a necessidade de se conhecer:

- (1) o que são os signos;
- (2) que os significantes poderão ser primários, como acontece com a sucessão de fonemas na palavra oral, ou a de quiremas (unidades gestuais nos signos das línguas dos surdos), ou a das unidades rítmicas e melódicas do signo musical, ou das três cores (que não estão em sucessão, mas sim em substituição), utilizadas nos semáforos; secundários, como acontece com os grafemas, nos sistemas alfabéticos ou até terciários, como acontece no Braille;
- (3) que a base sensorial de cada um desses significantes pode ser distinta: auditiva, visual, tátil ou cinestésica;
- (4) que o processamento para reconhecer, identificar e compreender os signos é distinto daquele envolvido nas respostas, as quais, dependendo de cada sistema, podem ser linguísticas e/ou comportamentais (SCLiar-CABRAL, 2018, p.179).

Essa concepção de multiletramentos ultrapassa a ideia de letramento proposto primariamente por Soares (1998), uma vez que aquela definição dava ênfase às questões das práticas sociais em uma dimensão linguística, essa definição de multiletramentos dá um passo à frente daquela conceituação, uma vez que prevê não apenas o *sistema linguísticos*, mas também *sistemas comportamentais*, isto porque o signo nessa concepção não toma como base apenas as teorias saussurianas³, mas também as predileções feitas por Peirce (1993) relativa ao signo linguístico.

³ SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

No primeiro caso, o signo linguístico é formado por significante e significado, “significante é este som verbal (ou esta imagem acústica), e o significado, esta ideia (ou esta imagem conceptual)”, já na visão de Peirce (1993), o signo é qualquer coisa que representa alguma outra coisa para alguém, o *representamen* é esta coisa que representa, o objeto é esta coisa que é representada. Então, não estamos mais presos à língua, enquanto objeto único de construção significativa, mas a tudo que representa (significa) e é representado (significado).

A Teoria da Multimodalidade Textual proposta em Kress & Van Leeuwen (1996, 1998) e propalada no Brasil por Coscarelli (2016), Dionísio (2011), Kleiman (2005), Rojo (2012), levou a discussão dos multiletramentos, o que de certa forma esboça uma visão de que a modalidade escrita e ou falada não atendem à demanda explicativa em que a língua está inserida, uma vez que as práticas interativas se dão multimodalmente, isso é explicado pelo fato de vivermos em um contexto social em que a linguagem se dá por meio de múltiplas semioses, em outras palavras, a linguagem verbal se conecta aos sons, imagens, gestos, charges, gráficos, outdoors e é capaz de fornecer informações novas de formas intercambiáveis com os letramentos e as necessidades de desenvolver esses letramentos que surgem a cada instante. Não só isso, mas a necessidade de dominar essas novas linguagens para construir significados.

Dito isso, é possível defender que, nessa contemporaneidade multissemiótica, passa-se a adotar a linguagem numa perspectiva mais ampla, uma vez que seu caráter comunicativo não se dá somente do ponto de vista da escrita e da fala, mas por outros múltiplos aspectos não linguísticos, os quais possibilitam o domínio de novos gêneros textuais capazes de favorecer o desenvolvimento de processos de comunicação entre sujeitos nos diversos contextos sociais.

Dessa forma, ao compreendermos que a linguagem é multimodal, estamos assumindo que essa noção pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem em uma língua materna. Nesse sentido, estamos de certa forma aquiescendo que a escrita não é capaz de sozinha dar conta das práticas de produção e construção de sentidos do texto, e sim, que outras semioses, a exemplo de imagens, tabelas, designer gráfico e layout devem ser vistas como elementos essenciais a serem compreendidos e dominados na estrutura de gêneros textuais. Isso será capaz de formar e inserir o aluno dentro de *praxes* que envolvam os multiletramentos.

Como consequência das discussões que até agora estamos apresentando, cabe-nos fazer algumas reflexões que nos levem a defender uma noção de gênero que parte das considerações oriundas dos multiletramentos. Defendemos, portanto, a noção de Gêneros Textuais Semióticos (GTS). Schneuwly & Dolz (2004, p. 28) compreendem a ideia de gêneros textuais como sendo “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos” (em especial os de características linguísticas, não isentando os paralinguísticos), admitindo assim a possibilidade de se perceber, em diversas situações comunicativas, outras configurações que não as de cunhos linguísticos.

Bakhtin (2003, p. 261-262), ao tratar de gêneros, apresenta pelo menos três características que um gênero precisa ter, tais como, *forma de enunciados*, *conteúdo (temático)* e *construção composicional*. Se pensarmos o gênero em uma perspectiva semiótica, diríamos que esse tipo de gênero apresentaria características importantes no que se refere à construção composicional, a exemplo dos tipos de dispositivos (analógicos e digitais) e das técnicas que os operam, para a captação cognitiva e a manipulação desse objeto.

Se pensarmos nesse objeto enquanto instrumento de linguagem, diríamos que ele possui outras questões observáveis, como: se o formato em sua construção se deu por meio de papel e o modo de impressão, se por meio digital. Qual tipo de tela-suporte (resolução, cor, brilho, contraste) e a linguagem usada na programação e codificação (como sinal analógico codificado, como é o caso da televisão; quais os arranjos binários no caso da imagem do computador ou da TV digital), além dos sistemas de transmissão e recepção em geral.

Ao tratar do discurso semiótico Barros (2002, p. 14) menciona que,

O nível propriamente semiótico, imanente, compreende o percurso gerativo todo e distingue-se do nível linguístico (ou pictórico, gestual, etc.) aparente, que se situa fora do percurso gerativo e em que se reconhecem as estruturas textuais.

Os gêneros de textos multissemióticos são produções humanas oriundas de contextos de novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Os aspectos relacionados a esses gêneros estão representados pelos novos modos de produção de linguagem e sentidos em diversos contextos semióticos ou multissemióticos, textuais e hipertextuais das novas mídias tecnológicas, além da leitura crítica de imagens

produzidas/geradas nessas novas mídias e os múltiplos discursos propalados por esses gêneros.

Bomfante (2011, p. 3), ao traçar questões relacionadas à Multimodalidade textual, discorre que:

a maioria dos textos envolve um complexo jogo entre textos escritos, cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, enquadramento, perspectiva da imagem, espaços entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais, com predominância de um ou de outro modo, de acordo com a finalidade da comunicação, sendo, portanto, recursos semióticos importantes na construção de diferentes discursos.

As discussões que surgiram a partir da Teoria da Multimodalidade, assim como o desenvolvimento de textos multimodais nas relações sociais, como vimos, puseram em análise e contestações alguns conceitos, que carecem de serem revestidos de novas roupagens ou reconceituação, a exemplo do conceito de letramento. Dionísio (2011, p. 137) já defendia que esse conceito precisaria ser revisto, uma vez que essa proposição apresentada por Soares (1998), a partir da década de 80, defendia letramento como sendo,

uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreendem diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade (SOARES, 1998, p. 112).

Essa noção não tem sido suficiente, isso por que tal conceito não previa as evoluções que as relações sociais haveriam de impor por meio das novas práticas de linguagem. Na visão de Dionísio (2011, p.137), o ato de ler, interpretar, compreender apenas textos escritos, não se constitui o maior problema na construção do sentido em se tratando das multimodalidades dos textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível afirmar que o letramento não é alfabetização, todavia essa é uma complementaridade daquela. Isto é, uma e outra palavra possui um elevado grau de associação. O que de certa forma corrobora a existência e sustentação dos dois conceitos. Se considerarmos, por exemplo, as relações de usos em que as pessoas nos diversos contextos das instituições sociais fazem da língua escrita, de forma distinta e em práticas diferentes, diremos, pois, que a alfabetização é uma das práticas

de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar.

Embora alguns pesquisadores venham se opondo ao uso de letramento, afirmando que as ideias por ele alcunhadas estariam de alguma forma implícitas ao termo alfabetização, é preciso, antes de tudo, enfatizar que tal raciocínio não passa de uma tentativa de simplificar aquele termo, visto que a expressão letramento passou a ser usada carregada de novas associações e significados, como, por exemplo, uma nova relação com a oralidade e com linguagens não verbais, não incluídos nem previstos no termo alfabetização. Além disso, enquanto a alfabetização trata como objeto de estudo, o aprendizado das relações grafofônicas, sem atentar, necessariamente, para o uso social que o aluno fará dessas relações entre som e escrita, o letramento passou a tomar esse novo objeto como algo que lhe interessava, por sua vez expandindo um novo conceito, para isso agregando os conceitos definidos pelo termo alfabetização.

Diante do exposto, é possível inferir que as melhorias advindas de todo o processo tecnológico ao qual estamos submetidos deram origem a grandes transformações no ambiente educacional, corroborando com a necessidade de os professores de ensino de língua, não apenas os de língua materna, assim como os de línguas estrangeiras, vislumbrarem que a sua frente estão grandes desafios e, assim como surgem as transformações acarretadas pelo desenvolvimento tecnológico, igualmente surgem novos desafios, desafios estes amparados nas demandas sociais que os avanços tecnológicos nos impulsionam.

Nesse aspecto, consideramos que para que tenhamos um ensino pautado nas demandas de uma leitura multissemiótica convém, sobretudo, desenvolver um trabalho que se volte para os mais variados textos multimodais. Para tanto, cabe desenvolver discussões que ultrapassem meramente os aspectos estruturais do texto e ou da palavra, isso por sua vez será capaz de estimular e devolver no aluno a capacidade de ler esses múltiplos gêneros textuais semióticos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES. M.I.C.M. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 262-306.

BARROS, D. L. P. **Teoria do discurso: Fundamentos semióticos**. 3. ed. – São Paulo : Humanitas / FLLCH / USP, 2001.

BASTOS, M. J. **Alfabetização e Letramento no Brasil: Aspectos Gerais**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 14, pp. 55-63 Janeiro de 2017.

BEVILAQUA, R. **Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências**. RevLet - Revista Virtual de Letras, v. 05, nº 01, jan./jul, 2013.

BOMFANTE, Z.. **A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal**. Revista Gatilho (PPGL/ UFJF), v. 13, p. 8, 2011. Disponível em: [http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2011/10/Santos .pdf](http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2011/10/Santos.pdf). Acesso em: 17 set. 2016.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, São Paulo, Educ, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA : **Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília : MEC, SEALF, 2019

CANI, B. J.; COSCARELLI, V. C. Textos multimodais como objeto de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERS, F. D.; COSCARELLI, V. C.; CANI, B, J. (Orgs.) **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campina, SP: Pontes, 2016.

COSTA VAL, M. G., **Redação e Textualidade**. S. Paulo, Martins Fontes. 1991.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paula: Parábola, 2011.

GRAFF, H. J. **Os labirintos da alfabetização**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London and New York: Routledge, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**, 4. ed. São Paulo: Ática, 2003a

_____. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARQUESI, S. C. Escrita e Reescrita de Texto no Ensino Médio. In: ELIAS, Vanda Maria (Org). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: São Paulo, Contexto, 2014.

MILLER, Caroline. R. Genre as social action. In.: Freeman, A. e Medway, P. (eds.). **Genre and the new rhetoric**. London/Bristol, Taylor & Francis, /1984/1994. p. 67-78.

MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia** - Porto Alegre: Penso, 2014.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica e Filosofia**. São Paulo: Cultrix, 1993.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. **Escol@ Conectada: Os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Recife: Autêntica, 2007.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Experiências sobre multiletramento. In: ATAÍDE, Cleber (org). **Gelne 40 anos [recurso eletrônico] : vivências teóricas e práticas nas pesquisas em linguística e literatura**. São Paulo : Pá de Palavra, 2018.

SCHNEUWLY, B; Dolz, J. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; Dolz, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, B. M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

TARGINO, M. das G.; SILVA, E. M. P.; SANTOS, M. F. P. dos.. **Alfabetização e Letramento: múltiplas perspectivas**. Teresina: EDUFPI, 2017.

EVENTOS DE LETRAMENTO ESCOLAR: PRÁTICAS DE LEITURA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA-PI

Maria de Fátima Silva Araújo

Mestranda em linguística pela Universidade Federal do Piauí- UFPI, Piauí, Brasil.
fatinha_krdoso@hotmail.com

Pedro Rodrigues Magalhães Neto

Orientador. Doutor em linguística pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, Pernambuco, Brasil. pedrormneto@bol.com.br

RESUMO: O grande desafio das escolas é formar leitores que sejam capazes de se inserirem de forma efetiva nas práticas sociais, porém, a realidade comprova um cenário preocupante, alunos que não conseguem usar a leitura no seu dia-a-dia, dificultando assim a sua inserção no meio social. No campo da EJA, o conceito de letramento tem ajudado e permitido refletir sobre os conhecimentos e valores envolvidos nas práticas de leitura vivenciadas por jovens e adultos. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo geral verificar como as práticas de leituras se constituem nos eventos de letramento escolar dos discentes da sexta etapa, correspondente ao 1º e 2º anos do ensino médio, da EJA de uma escola pública da zona sudeste de Teresina-PI. Para tanto, este trabalho baseia-se em referenciais teóricos de Street (2014); Freire (2011); Sim-Sim (2007); Soares (1998; 2004; 2008); Tfouni (1997); Rojo (2009); Pietri (2009); Dehaene (2012); Koch (2009); Solé (1998); Magalhães Neto (2017); Dell'isola (2001) Lopes (2006) dentre outros. Para isso, utilizam-se como procedimentos metodológicos, a pesquisa qualitativa de viés etnográfico, o que implica o contato direto do pesquisador com o campo pesquisado, assim como, o método indutivo, no qual, se fundamenta a partir de dados do próprio campo pesquisado. As análises mostraram que os colaboradores possuem níveis de letramentos do mais simples ao mais complexo. Através da rotina deles foi possível observar que estão imersos na cultura letrada, mas ainda estão a margem de uma participação efetiva. Assim como, as definições de leitura apresentada pelos alunos apontam o letramento como algo que extrapola a simples decodificação dos códigos da língua. As respostas dadas pela professora mostram a necessidade de uma formação ou capacitação voltada para EJA, a fim de contribuir na sua prática pedagógica. Dessa forma, comprovou-se que o ensino de língua portuguesa da escola pesquisada, ainda não contempla as práticas de leituras que tornem o sujeito pleno a usar nas práticas sociais.

PALAVRAS- CHAVE: Letramento. Leitura. Estratégias de leitura. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT:The school's greatest challenge is to form readers who are ables to insert themselves in a effective manner inside social practices, however reality shows a worrying scenario, where students that do not use reading in their day-to-day, which complicate their insertion in social life. In the field of youth and adult

education (YDE), the concept of literacy has helped and allowed reflections on the values and knowledge around the reading practices experienced by young and adults. Thus, this article aims to verify how the reading practices are formed in the school literacy events of the students at the 6th stage, that is, the first and second years of high school from a public school in the southeast area in Teresina, Piauí. This article is theoretically supported in the works of Street (2014); Freire (2011); Sim-Sim (2007); Soares (1998; 2004; 2008); Tfouni (1997); Rojo (2009); Pietri (2009); Dehaene (2012); Koch (2009); Solé (1998); Magalhães Neto (2017); Dell'isola (2001) Lopes (2006), among others. As methodological procedures, it is used the qualitative research with ethnographic bias, which implicates the researcher direct contact in the researched field, and the inductive method, where the used data come from the own field researched. The analyses showed that the participants have literacy levels from simpler to more complex. By their routines it was possible to observe that they are immersed in the literate culture, although far from a more effective participation. While the definitions of reading said by the students point out literacy as something that extrapolates a simple decodification of language, the answers given by the teachers show the need of a improvement turned to YDE in order to contribute to their pedagogical practice. Thus, it was verified that the teaching of Portuguese language in the researched school, still does not include the reading practices that make the subject full to use it in the social practices.

KEYWORDS: Literacy. Reading. Reading strategies. Young and Adult Education.

1. INTRODUÇÃO

Formar alunos que sejam capazes de ler tem sido um grande desafio para os professores, estes têm a tarefa de iniciar o aluno no mundo letrado, fazendo de cada um, leitor e escritor. A escola deve oferecer condições para que os alunos consigam usar habilidades nas demandas sociais. Em algumas instituições de ensino isso não acontece por acreditarem em uma prática de leitura baseada na decodificação, que é apenas um processo inicial da compreensão leitora, acarretando uma aprendizagem distanciada do que existe no social.

Além do ambiente escolar, os alunos fazem parte de uma sociedade que lida com uma diversidade de textos, desde os mais simples aos mais complexos, como por exemplo: identificar que deve pegar ônibus, utilizar um caixa eletrônico, assinar um documento, fazer uma lista de compras, etc. Dessa forma, o ato de ler é importantíssimo para cumprir as exigências sociais, pois, quem domina a leitura é capaz de criar conhecimento acerca do social, ser questionador e crítico diante das situações sociais impostas.

Em se tratando de leitura no Brasil os números oficiais mostram uma realidade educacional preocupante. Os dados divulgados dos anos de 2015 e 2018 do programa internacional de avaliação dos estudantes (PISA) e do Indicador Nacional de Alfabetismo funcional (INAF) comprovam os desafios que a escola tem de formar leitores críticos que sejam capazes de atuar no mundo letrado. O PISA investiga os níveis de leitura, ciências e matemática, mostraram que 50% dos estudantes estão abaixo do nível básico de proficiência em leitura. O INAF, por sua vez, que mensura o nível de alfabetismo da população entre 15 e 64 anos, mostrou que a cada 10 brasileiros, três não conseguem resolver operações básicas que envolvam a leitura, e que 30% são analfabetos funcionais possuem o nível mais baixo de proficiência em leitura.

Diante desse cenário desfavorável da educação brasileira, encontra-se a modalidade EJA ou Educação de Jovens e Adultos, que atende a um público heterogêneo que retornam à escola para aprender mais que o simples domínio de leitura e escrita, eles procuram afirmar-se como sujeitos de uma sociedade que muitas vezes os exclui, por não terem o domínio da leitura ou do código escrito. Tendo em vista a necessidade e as dificuldades que esses alunos têm na leitura, podem-se levantar as seguintes questões: Que práticas de leitura são concebidas na modalidade EJA? Quais os eventos de letramento escolar que envolve práticas e atividades de leitura? A escola oferece leituras que favoreçam as vivências dos alunos?

Para atender a essa problemática propõe-se para este estudo, como objetivo geral: Verificar como as práticas de leituras se constituem nos eventos de letramento escolar dos discentes da sexta etapa, correspondente ao 1º e 2º anos do ensino médio, da EJA de uma escola pública da zona sudeste de Teresina-PI. A metodologia adotada para este estudo é uma pesquisa de campo qualitativa de viés etnográfico, este tipo de pesquisa procura desvelar a realidade encoberta de determinados contextos sociais

Como aporte teórico para desenvolver este estudo, tem-se, dentre outros, os trabalhos de Street (2014); Tfouni (1997); Soares (2008, 2004, 1998); Rojo (2009); Magalhães Neto (2017) e Lopes (2006), que tratam a concepção de letramento como prática social; e Solé (1998); Freire (2011); Pietri (2009); Sim-Sim (2007); com a visão de leitura como compreensão.

2. Noções do letramento

O termo letramento é ainda discutido, tendo em vista as várias concepções que se tem sobre o assunto, dentre elas, a capacidade que o individuo tem de ler e escrever de maneira satisfatória nas práticas sociais. Dessa maneira surge à discussão, todo individuo é letrado, mesmo que não seja alfabetizado?

Mesmo que o individuo não tenha aprendido a ler e a escrever convencionalmente, ele consegue se inserir em algumas práticas sociais de leitura e escrita, por exemplo, saber o valor do dinheiro, tomar um ônibus, distinguir mercadorias pela marca, isso acontece devido ao conhecimento adquirido ao longo do tempo, obtidos a partir do seu conhecimento de mundo. Segundo Tfouni (1997, p. 23) não existe “grau zero” de letramento, ou “iletrado”, o que muda na verdade é o grau de letramento de cada um, “do ponto de vista sócio-histórico, o que existe são sociedades modernas com graus de letramentos”. Mollica e Leal (2009) ao falar sobre níveis de letramento apontam que todos os indivíduos podem ser considerados letrados, pois:

Mesmo os não alfabetizados, por estarem inseridos em uma mesma cultura e serem possuidores de conhecimentos que lhe permitam criar estratégias próprias para realizar cálculos e decifrar letras e palavras, para entender o que necessitam, sem terem passado pelo ensino formal (MOLLICA E LEAL, 2009, p.10).

Muitas pessoas têm a concepção de que uma pessoa letrada é uma pessoa alfabetizada, porém, o letramento é um processo bem mais amplo que acontece por influências sociais. Diversas autoras como Tfouni (1997), Soares (2008) e Rojo (2009) definem alfabetização como ação de alfabetizar, ensinar a ler e a escrever, ou seja, aquisição da escrita e habilidade para a leitura. A alfabetização é adquirida por meio dos processos de escolarização e, portanto, de instrução formal, isto é, processo mais individual.

Em outras palavras, o letramento não é simplesmente uma a habilidade de leitura e escrita, mas são os usos dessas habilidades nas exigências sociais. Souza (2012) concorda com o pensamento de Soares (1998), pois, associa o letramento a ação. A leitura e a escrita seriam ferramentas utilizadas nas práticas sociais, como aponta:

Letramento é o conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e ou pela escrita. Por exemplo, a capacidade de ler uma notícia para se informar, ler livros religiosos, transcrever receitas para cozinhar, escrever e-mails... (Souza, 2012, p.15).

A autora coloca em questão os significados que a leitura e a escrita têm no dia-a-dia dos indivíduos. A questão não somente usar a leitura e a escrita, mas entender como essas ferramentas podem favorecer os papéis sociais dos indivíduos. Tfouni (1997), refletindo sobre os significados do letramento, sugere que não pode haver uma redução do seu significado à alfabetização ou ao ensino formal. Para ela letramento é um processo mais amplo que deve ser compreendido como um processo sócio-histórico. Tfouni (1997, p. 21-22) relaciona, assim, letramento com o desenvolvimento das sociedades. E ela explica:

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo.

O letramento seria um desenvolvimento que extrapola a escola e o processo de alfabetização, referindo-se a processos sociais mais amplos. Street (2014) considera o letramento como uma prática social. Em seu livro “*letramentos sociais*”, Street reforça a natureza social do letramento e no seu caráter múltiplo. Com isso, ele define dois tipos de modelos de letramentos: autônomo e ideológico:

O modelo autônomo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o ao progresso, civilização, liberdade individual e mobilidade social... O modelo ideológico por outro lado, ressalta a importância do processo de socialização na construção de significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo de dá, e não somente nas instituições pedagógicas (STREET, 2014, p.44).

Street deixa claro que esses letramentos são conflitantes no social, por estarem relacionados às relações de poder, como também, as relações de imposição por grupos dominantes a grupos dominados. O modelo autônomo é o mais prevalecente na sociedade, já que se impõe com maior força em instituições de poder.

3. Leitura e escola

Todos os indivíduos são leitores em tempo integral, sabe-se também que esses textos não são lidos de maneira iguais, pois depende do grau de letramento, que é necessário para enfrentar os desafios da vida em sociedade. A escola é uma instituição

responsável pela formação de leitores, cabe a ela oferecer meios para que os leitores sejam capazes de sobressair as mais diversas atividades impostas pelo social. Cabe a esta:

A maior responsabilidade de formar cidadãos críticos e capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, e talvez de criar situações interativas e conscientizadora junto a essa sociedade para que venha auxiliá-la na execução de tal tarefa (MAGALHÃES NETO, 2004, p.13).

É de responsabilidade da escola formar cidadãos críticos e reflexivos, mas a sociedade deve ser responsável também, afinal, a escola forma cidadãos para o convívio social. Porém, a escola enfrenta múltiplos desafios desde o ensino equivocado de leitura até a evasão, consequência do abandono escolar por consequência de os alunos não desenvolverem habilidades ensinadas

A leitura vai além de decifrar palavras, segundo Solé (1998, p. 18), “ler é compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas”, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para agir sobre o social. Essa autonomia é construída na leitura do texto, no qual, o indivíduo vai a todo o momento usando estratégias para construir a interpretação.

Pietri (2009, p. 39) afirma que “ler é solucionar um conjunto de problemas que o texto oferece para a compreensão e interpretação”, ou seja, para ele a leitura proficiente é aquela em o leitor consegue resolver os obstáculos que se encontra no texto, e isso é feito com o próprio texto e com as estratégias que o leitor estabelece. Sim-Sim (2007, p. 7), por sua vez, afirma que “ler é compreender, obter informação, acender ao significado do texto”. Ler é atribuir significado ao que se lê, e essa atribuição de significados ocorrem de maneiras diferentes em cada indivíduo, já que são influenciados pelo conhecimento prévio, conhecimentos linguísticos, as vivências e as estratégias para ler determinados tipos de textos.

O processo de ler envolve uma gama de fatores como: os cognitivos, linguísticos (texto) e sociais. Sendo assim, aprender a ler não se limita a memorização mecânica de sílabas, Freire critica fortemente “A leitura de um texto tomado por pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto resulta o conhecimento do objeto que o texto fala” (FREIRE, 2011, p.26

Saber ler é compreender o texto, ser capaz de refletir sobre ele, criticá-lo e saber como usá-lo no social. Os leitores passam a ser autônomos quando são capazes de interagirem nas sociedades letradas, porém, o contexto escolar não favorece isso, pois, segundo Kleiman (2002 p.30):

[...] o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino da língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado, quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá... nem sequer supõe.

Essa confusão do não entendimento do que seja leitura leva a um agravante no processo educacional, pois formam leitores que não sabem usar essas leituras nas atividades sociais. A atividade da leitura é um processo que vai além de análises que colocam os sujeitos leitores como ativos perante o texto.

O processo pedagógico de ensino na escola é regido por documentos oficiais que direcionam as práticas pedagógicas são eles: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998/2000) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Esses documentos podem ser considerados como um apoio pedagógico que dá o suporte para que os docentes possam delinear com maior precisão seu trabalho em sala de aula, vale ressaltar que cada escola deve adaptar a sua realidade.

Para o ensino de língua portuguesa no ensino médio, estabelece que o ensino de língua não deva ser isolado que esta deve ser ensinado, além de frases soltas ou apenas de classes gramaticais, pois:

A gramática extrapola em muito o conjunto de frases justapostas deslocadas do texto. O texto é único como enunciado, mas em múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados, devendo, portanto, ser objeto único de análise/síntese (PCN, 2000, p.19).

Os PCN consideram o ensino contextualizado de gramática, que use o texto como uma fonte inesgotável de significado. Não pode ensinar apenas regras gramaticais, deve ensinar ou levar o aluno para uma reflexão crítica da língua, para que tenha a capacidade de identificar os propósitos comunicativos, os contextos, a interação e as situações em que são produzidos determinados textos. Dessa maneira cabe à escola

trabalhar o ensino de gramática junto ao texto, já que o texto circula pelo social e faz parte da realidade do aluno. Sendo assim a escola deve selecionar textos de acordo com os interesses e necessidades dos alunos para que estes sejam autônomos. Por isso eles devem;

Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seu contextos, mediante a natureza, função, organização, estruturas das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção: intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas (PCN, 2000, p. 20).

O aluno deve ser capaz de usar os seus conhecimentos linguísticos relacionados aos textos, de entender de uma forma mais aprofundada, ou de maneira crítica e reflexiva. Um leitor competente e aquele que compreende aquilo que ler que sabe estabelecer relações com a sua vida, que questiona e que gera conhecimento. Um sujeito leitor é;

Aquele que sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente e capaz de ler as entrelinhas, identificando o que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre textos e outros textos já lidos (PCN, 1998, p.70).

Os documentos direcionam um perfil de leitor que deve ser projetado pelas escolas. Enquanto instituição de ensino, o objetivo é contribuir para que o sujeito consiga aplicar seus conhecimentos no social, para isso, é necessário viabilizar textos dos mais diversos tipos.

ABNCC estabelece apenas sete competências que abrangem para uma análise de língua para o campo semiótico. O intuito deste documento é consolidar alguns conceitos proposto pelos parâmetros e inovar ao colocar fenômenos novos vivenciados pela sociedade e escola. A base traz o fenômeno novo que é a cultura digital para a sala de aula, estimulando os usos dos mais diversos gêneros digitais, com o intuito de uma inserção maior dos alunos aos fenômenos sociais vivenciados diariamente. Por isso, as escolas têm que proporcionar o aprendizado dos multiletramentos aos alunos, para que estes consigam e tenham mais autonomia em suas aprendizagens, a BNCC coloca:

Os jovens estão dinamicamente inseridos na cultura digital, não somente como consumidores, mas se engajando cada vez mais como protagonistas. Apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdo em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (BNCC, 2017, 475).

Os multiletramentos, assim chamados, representam uma diversidade cultural de produções e circulações de textos, por isso, a escola tem que trabalhar essa diversidade de letramentos, a fim de, garantir um maior domínio dos textos nas práticas sociais. Ler significa, em sua completude, ler múltiplas linguagens, todas presentes em um único texto, muitas vezes: verbal escrita, verbal oral, sonora não verbal, visual etc. A escola não poderia continuar à margem dessas práticas sociais. Quando se refere à leitura de texto a BNCC estabelece que os alunos do ensino médio obtenham:

Habilidades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentido e apreciação e réplica (posicionar-se de maneira responsável em relação a temas e efeitos de sentido dos textos; fazer apreciações éticas, estéticas e políticas de textos e produções artísticas e culturais etc.) (BNCC, 2017, 501).

Espera-se que os alunos do ensino médio já comecem a ter uma leitura mais crítica, que saibam se posicionar e refletir sobre o texto, e também sabendo fazer associações nas práticas sociais.

Metodologia

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizada uma pesquisa qualitativa de viés etnográfico justifica-se, nesse estudo, justamente porque a pesquisa qualitativa “procura entender, interpretar os fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34), assim, o pesquisador tenta entender um determinado processo que ocorre em um contexto a partir dos atores sociais envolvidos. Bortoni-Ricardo (2008, p.49) afirma que:

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, [...], é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se invisíveis para os atores que deles participam.

A pesquisa qualitativa pode descrever ou desvelar a realidade do ambiente escolar e o perfil dos envolvidos. A etnografia, por sua vez, promove a interação entre os atores sociais envolvidos no processo, fazendo com que haja uma ativa participação na construção dos dados. Neste estudo quanto à menção a etnografia, se trata ao uso de métodos desenvolvidos dessa tradição, como a observação, para a geração e análises dos dados, já que a pesquisa etnográfica originalmente Antropológica requer uma vivência de grandes períodos em uma dada comunidade. Sendo assim, para a coleta de dados,

utilizou-se as técnicas da observação, questionários, entrevistas semi-estruturadas com alunos e professor, gravações eletrônicas, também foram utilizados diários de campo, que possibilitaram a obtenção de dados mais fidedignos.

Para as análises dos eventos de letramento usou-se as categorias proposta por Hymes (1972) conforme a teoria “etnografia da comunicação”, que estuda a língua atrelada à competência comunicativa. Lima (1996) compactua com a ideia de que os estudos etnográficos da comunicação estão preocupados tanto com os usos da língua como também as formas como essas unidades comunicativas estão relacionadas com os aspectos culturais. Leva o estudo da língua a uma perspectiva social como coloca Hymes (1974, apud LIMA 1996, p. 57):

“Não se pode tomar forma a linguística, um dado código, ou mesmo a fala em si, como um plano de referência limitador. Deve-se tomar como contexto uma comunidade, ou rede de relações pessoais, investigando as suas atividades comunicativas como um todo”.

Dessa forma, a etnografia da comunicação dirige o seu enfoque para os padrões de comportamento visto no social. Ela explica a competência comunicativa dos falantes de uma dada comunidade, ou seja, as regras que os falantes usam para se comunicar de maneira apropriada em uma comunidade específica.

Sendo assim, as análises deste trabalho foram desenvolvidas levando em consideração apenas sete dos elementos propostos por Hymes (1972, apud MAGALHÃES NETO, 2017, p.80), são elas:

1. Forma da mensagem-(Prioriza com é dito);
2. Conteúdo da mensagem-(A competência dos falantes no uso da língua);
3. Contexto- (O ambiente que ocorre a interação ou ao tempo e ao local que ocorre o evento de fala);
4. Cena- (Estabelece a diferença entre o ponto de vista do autor e ouvinte, por esta ser psicológica, podendo ser classificada como apropriada ou inapropriada dependendo dos propósitos comunicativos);
5. Participantes-(Os sujeitos da interação, ou encontram-se nos turnos de fala);
6. Normas de interação – (As regras que regem a interação, ou uma análise das estruturas e relações sociais existentes em uma comunidade);
7. Formas de fala- (O tipo de linguagem utilizada, ou refere-se ao código linguístico usado pelos falantes).

A investigação foi realizada em uma turma da 6º etapa da Educação de Jovens e Adultos, que correspondem ao 1º e 2º ano do ensino médio, em uma escola estadual, situada em um bairro da zona sudeste de Teresina-PI. O turno da noite, porém, possuem 148 alunos matriculados todos participantes da EJA. A sexta etapa é composta por 60 alunos divididos em duas turmas (A/B) compostas por 30 alunos, ao longo do ano letivo com as desistências de alguns alunos, as vagas são preenchidas pelos alunos que ficam na fila de espera. Existe sempre a procura de vaga desse público, porém, muitos desistem por conta do cansaço da vida de trabalho, questões familiares e outros conforme o relato do diretor “*por estarem alguns alunos envolvidos com drogas se matriculam para obter benefícios quando são presos*”.

A escolha dos sujeitos da pesquisa foi com base em três critérios: de serem devidamente matriculados na sexta etapa, que tivessem presença nas aulas, e desde que fossem maiores de 18 anos. Somente 18 frequentavam as aulas normalmente, dessa maneira, foram escolhidas 10 mulheres e 3 homens, formando uma pequena amostra. Como se pode ver na tabela abaixo:

Quadro 1- Perfil dos colaboradores

Colaborador / sexo	Idade	Tempo afastado da escola	Profissão
Colaborador 1 F	42 anos	9 anos	Autônoma
Colaborador 2 F	18 anos	_____	Estudante
Colaborador 3 F	33 anos	_____	Pensionista
Colaborador 4 F	20 anos	2 anos	Aux. Limpeza
Colaborador 5 F	19 anos	2 anos	Estudante
Colaborador 6 F	19 anos	_____	Estudante
Colaborador 7 F	34 anos	13 anos	Dona de casa
Colaborador 8 F	40 anos	10 anos	Estudante/ Dona de casa
Colaborador 9 F	25 anos	5 anos	Estudante
Colaborador 10 F	40 anos	14 anos	Balconista
Colaborador 11 M	42 anos	20 anos	Pedreiro
Colaborador 12 M	51 anos	13 anos	Marceneiro
Colaborador 13 M	18 anos	_____	Estudante
Colaborador P	44 anos	_____	Professora

Fonte: informações fornecidas pelos colaboradores.

O perfil da professora da turma é o seguinte: graduada em Letras-Português desde 2004, tem pós-graduação em supervisão com docência no ensino superior (2010), trabalha na rede de ensino do Estado do Piauí há 24 anos e na EJA há 16 anos.

Análise dos Dados

No diário de campo, registrou-se a rotina da turma nas aulas de língua portuguesa. Nesse período, onze aulas foram observadas e descritas, elas continham as mais diversas temáticas: gênero relato, figura de linguagem, complemento nominal, produção textual, uso dos porquês, oração subordinada substantiva, adjetiva e adverbiais, adjetivos pátrios e etc. Para a análise foi feito um recorte de 2 eventos que foram mais significados.

As interações se deram entre os sujeitos da pesquisa e a professora ministrante da aula. As aulas de Língua Portuguesa aconteciam três vezes por semana nos dias de terças e sextas-feiras. As aulas de terça sempre nos últimos horários de 21h:40 minutos até 22h:30 minutos, porém, por ser um bairro considerado pela comunidade que mora no entorno da escola um pouco violento, os alunos, em geral, saíam mais cedo.

Os alunos não haviam recebido o livro didático, apenas a professora tinha o livro. Por isso ela sempre tinha que escrever o assunto e passar atividade no quadro, o que limitava mais ainda o tempo da aula. O livro chegou apenas no final do segundo semestre e não pode ser folheado pelos alunos.

Nesse evento denominado 1, participaram apenas seis colaboradores, são eles: P, AF10, AM11, AM13, AF4 e AF3. Da mesma forma que o anterior, a professora iniciou a aula escrevendo no quadro sobre um assunto gramatical: orações adjetivas.

Quadro 1: Eventos de aula (oração subordinada adjetiva).

Evento 1 : aula sobre oração subordinada adjetiva

P: olha, psiu!! Nós estudamos as subordinadas substantivas, quais foram? Subjetiva, objetiva direta e indireta, predicativa, completiva nominal, que mais?

AF10: Não lembro.

P: Começa a ler no quadro “tem valor de adjetivo por que cumprir o papel de caracterizar o substantivo” né? Vai dá característica ao substantivo, antecede essa informação, “as orações subordinadas adjetivas são introduzidas pelos pronomes relativos”, quais? O quê, onde, o qual, os quais, cujo, cujas, entenderam?

AM13: não!

P: Os bois da minha fazenda serão sacrificados! Num tem aquela pessoa que quando fala gosta de detalhar?

AMI1: tem!

P: Num é? Aquela pessoa que gosta de contar uma historia com detalhes? Né? Aquela pessoa que fala, então ta aqui! Que contraíram febre aftose, uma justificativa. E essa justificativa justamente é uma explicação que “ eles serão sacrificados” . Quer falar alguma coisa? Diga!

AF10: não, eu conversando ia fazer uma pergunta, serão sacrificados, aí a pessoa pergunta porque?

P: é, se eu apenas quiser dizer isso, eu dei o recado e ninguém tem nada a ver. Só falo se eu quiser.

Alunos dão risadas.

AF10: eu vou dizer...

P: uma pessoa quer justificar, dizer porque será sacrificado ai já é algo bem pessoal. Você chegar e dizer assim: professora eu vou me separar, porque vai se separar mulher? Você responde se quiser né!

AF10: dá abertura pra pessoa perguntar também.

P: dá abertura num dá? Dá abertura! você responde se quiser! Né isso? E as vezes e algo assim, uma justificativa. Volta a ler as sentenças do quadro: “As classificações das orações adjetivas podem ser: restrintiva e explicativa, por exemplo, (fala de um assunto pessoal): quando a S.. deixou de vim, eu perguntei a várias pessoas e ninguém. Eu questionava: o que esta acontecendo? E ninguém de respondeu. Eu percebi que as pessoas me enrolavam, aí eu disse assim: quer saber de uma coisa não vou perguntar não. Um dia alguém vai me dizer o que ela tem. Aí depois eu soube.

AMI1: não queriam falar né?

P: então ó, restrintiva, ela restringe ou particulariza uma informação, aí ó, a explicativa antecede a informação. Essa daqui (aponta para o quadro) ela é restrintiva ou explicativa?

Alunos conversam muito entre eles.

Fonte: Gravações da aula e diário de pesquisa.

Esse evento mostrou a tentativa da professora em passar o conteúdo de orações subordinadas. Inicialmente, os alunos interagem tentando entender o assunto passado, depois de algum tempo a maioria fica desatento. Viu-se a dificuldade dos alunos em entender os exemplos de frases soltas e o esforço da professora em relacionar as frases ao cotidiano e as vivências dos alunos.

O evento 2 , é interessante por ser uma tentativa de aula de leitura. A professora havia participado de uma capacitação para professores do ensino fundamental e lá passaram o texto domingo de Márcia Paganini, ela achou interessante e resolveu trabalhar este texto com os alunos da EJA. Como no exemplo a seguir:

Quadro 2: Eventos de aula (leitura de texto).

Evento 2: Aula de leitura de um texto

P: pode ler, AF10...! Pode ler!

AF10: esse textozinho aqui?

P: é o primeiro

AF10: indique os significados das expressões... A aluna ler a questão que está acima do texto.

P: Não, o texto logo

AF10 Até.

P: domingo, eu passei o dia. Começa a ler a primeira frase do texto.

AF10: é esse texto?

P: Ó, esse texto é um jogo de palavras da nossa orientadora Marcia Paganine Cavéquia é ela que fez o curso conosco, a idéia dessa atividade foi dela, é um relato dela, né? Uma professora de português, acho que tem mestrado e ela que fez essa atividade.

A aluna F10(), começa a ler o texto em voz alta.

Texto: Domingão

Domingo, eu passei o dia todo de bode. Mas, no começo da noite, melhorei e resolvi bater um fio para o Zeca.

- E aí, cara? Vamos ao cinema?
- Sei lá, Marcos. Estou meio pra baixo...
- Eu também tava, cara. Mas já estou melhor.

E lá fomos nós. O ônibus atrasou, e nós pagamos o maior mico, porque, quando chegamos, o filme já tinha começado. Teve até um mano que perguntou se a gente tinha chegado para a próxima seção.

Saímos de lá, comentando:

- Que filme massa!
- Maneiro mesmo!

Mas já era tarde, e nem deu para contar os últimos babados pro Zeca. Afinal, Segunda-feira é dia de trampo e eu detesto queimar o filme com o patrão.

Não vejo a hora de chegar o final de semana de novo para eu agitar um pouco mais.

Márcia Paganini Cavéquia

P: Gente, né estranho?

AM11: É gíria, professora!

P: As gírias não e dos dias atuais. Não é dos dias atuais, posso falar, por exemplo.

AM11: pode.

AF10: professora ela não vi que eram dois rapazes.

P: como é que bode, era uma expressão que se usava quando estava menstruada? Mas eu pouco ouço.

AF 9: no colégio, as meninas do colégio antes.

P: eu pouco ouço, elas já usam outras expressões, o tempo vai atualizando e as pessoas vai se encaixando num é isso?

AM13: professora mas depende da região.

P: depende da região, que em outra cidade, quando ela falou essa expressão é isso e isso, caiu em desuso, é uma expressão corriqueira de mocinha de doze ou treze anos. O que seria esse bode aí?

AM 13: sei fazer não

AF10: coloquei pra baixo

Fonte: Gravações da aula e diário de pesquisa.

Neste evento a professora trabalhou o texto com leitura em voz alta de uma aluna. O intuito era de responder as questões que foram postas, indicar os significados das expressões que estavam grifadas no texto. Dessa maneira, trabalhar as gírias que se faziam

presentes no texto. Esse evento é o primeiro no qual a professora usou o texto, porém dá prioridade ao estudo somente de algumas expressões.

Obedecendo as sete categorias proposta neste trabalho, a análise dos eventos aconteceu da seguinte forma:

a) Forma da mensagem- Nesta sequência a professora novamente fez um jogo de perguntas e respostas com base nas frases que foram escritas no quadro. A professora dirigiu aos alunos perguntas de conteúdos já estudados, porém as respostas não foram satisfatória, como descrita abaixo:

P: As orações subordinadas adjetivas são aquelas com valor de adjetivo. Ela olha para o livro didático e escreve no quadro. Olha, psiu!! Nós estudamos as subordinadas substantivas, quais foram? Subjetiva, objetiva direta e indireta, predicativa, completiva nominal, que mais?

AF10: Não lembro.

b) Conteúdo da mensagem- a professora perguntou aos alunos com base no que está exposto o quadro. O assunto novamente é gramatical, por sua vez, os alunos interagiram tentando solucionar as perguntas levantadas com respostas curtas e vagas, tal como representado abaixo:

P: Elas só podem ser consideradas orações subordinadas adjetivas se tiver a introdução desses pronomes, ta? A classificação das orações adjetivas, exemplo: (aponta para o quadro no qual esta escrita uma oração e lê em voz alta) “os bois da minha fazenda, que contraíram febre aftose, serão sacrificados”. Se eu tirar isso aqui (ponta para o trecho): “que contraíram febre aftose”, essas duas informações tem sentido?

AM11: tem!

P: tem! Os bois da minha fazenda serão sacrificados! Num tem aquela pessoa que quando fala gosta de detalhar?

a) Contexto- os alunos estavam no início desatentos, mas depois houve mais participações no decorrer da aula. Eles estavam sentados em fileiras, porém, se viravam algumas vezes para conversar com o colega atrás.

b) Cena- geralmente falavam uns com os outros, afim de, conversarem ou mesmo tirarem brincadeiras um com os outros. A professora pediu o silêncio no início da aula, como aponta o exemplo a seguir:

*P: olha, **psiu!!** Nós estudamos as subordinadas substantivas, quais foram? Subjetiva, objetiva direta e indireta, predicativa, completiva nominal, que mais?*

c) Participantes- da mesma forma que o evento anterior, a aula era expositiva e dialogada. Neste evento a professora tomou mais o turno de fala e o aluno apenas dá respostas mais curtas, como se exemplifica a seguir:

P: não é outra, depois eu digo porque eu não quero ir pra sétima etapa. Começa a ler no quadro “tem valor de adjetivo por que cumprir o papel de caracterizar o substantivo” né? Vai dá característica ao substantivo, antecede essa informação, “as orações subordinadas adjetivas são introduzidas pelos pronomes relativos”, quais? O quê, onde, o qual, os quais, cujo, cujas, entenderam?

AM13: não!

d) Normas de interação- Neste evento, a professora tentou trazer um exemplo interligado às experiências dos sujeitos. Porém, não há a compreensão por parte da aluna. Como se vê a seguir:

P: Aquela pessoa que gosta de contar uma historia com detalhes? Né? Aquela pessoa que fala, então ta aqui! Que contraíram febre aftose, uma justificativa. E essa justificativa justamente é uma explicação que “ eles serão sacrificados” . Quer falar alguma coisa? Diga!

AF 10: serão sacrificados, aí a pessoa pergunta porque?

P: é, se eu apenas quiser dizer isso, eu dei o recado e ninguém tem nada a ver. Só falo se eu quiser.

F) Forma de fala- A fala da professora havia marcadores da oralidade e com algumas variações linguísticas, como no exemplo a seguir:

*P: tem! Os bois da minha fazenda serão sacrificados! **Num tem aquela** pessoa que quando fala gosta de detalhar?*

*P: **Num é?** Aquela pessoa que gosta de contar uma historia com detalhes? Né? Aquela pessoa que fala, então ta aqui! Que contraíram febre aftose, uma justificativa.*

A professora não destacou elementos importantes no trabalho com o texto, como o contexto, situação, interação e etc. Apenas trabalhou o aspecto linguístico do texto. Infelizmente o contexto escolar não favorece a leitura, pois, segundo Kleiman (2002 p.30):

[...] o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino da língua.

Não há uma aula real de leitura, apenas o trabalho de delinear algumas partes ou expressões soltas que estão dentro do texto, isso causa a não compreensão do real significado global do que está no texto. Por isso, muitas vezes a dificuldade de se entender ou compreender aquilo que está no texto por parte dos alunos.

De um modo geral, os eventos até aqui apontados mostram que as práticas pedagógicas da aula de língua portuguesa prioriza mais os assuntos relacionados à gramática e o trabalho com o texto ainda é bem discreto. Kleiman (2002, p.20) aponta o paradoxo no ensino de leitura das escolas, pois;

Enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor) quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá... nem sequer supõe.

Os alunos convivem em seu dia-a-dia com uma diversidade de textos, porém a escola não trabalha textos do social. E quando há uma aula de leitura, como no evento 2, não leva o aluno a uma leitura crítica ou reflexiva, o que existe é apenas um ensino gramatical. Em algumas escolas consideram-se apenas um tipo de letramento, o escolar. Dessa forma, depara-se com uma situação corriqueira nas salas de aula brasileiras: o ensino de leitura e escrita desvinculado da vida social dos alunos. E, por isso a dificuldade de muitos alunos em compreender os textos oferecidos pela escola.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que os alunos do ensino médio tenham algumas competências quanto ao ensino da leitura como:

Habilidades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentido e apreciação e réplica (posicionar-se de maneira responsável em relação a temas e efeitos de sentido dos textos; fazer apreciações éticas, estéticas e políticas de textos e produções artísticas e culturais etc.) (BNCC, 2017, 501).

O ensino de leitura como analisado no último evento, mostra que o aluno deve ter algumas competências desenvolvidas ao longo da vida escolar, porém a realidade isso não acontece. O ensino escasso de leitura principalmente na EJA nível médio, como

apontou os eventos, não levam os alunos a essas competências, ao fato da leitura ser colocada apenas no plano gramatical.

Analisa-se aqui também os questionários dos alunos e do professor, a fim de entender as principais situações em que os alunos da EJA, colaboradores da pesquisa, utilizaram a leitura no seu cotidiano, como eles viam a leitura. Como também a reflexão do professor sobre o processo da leitura e do letramento na sua prática pedagógica.

O questionário respondido pelos alunos mostrou que 6 dos 13 sujeitos da pesquisa gostam de ler, e 7 dizem que não. Porém, esses que afirmaram que não gostam de ler praticam a leitura nas mais diversas situações do seu cotidiano. Havia no questionário um leque de situações em que eles deveriam assinalar as práticas de leitura mais frequentes, os gêneros mais assinalados foram: lista de compras, bula de remédio, placas em geral, outdoors e etc.

A partir destes dados pode-se entender o quanto a leitura e escrita estão ligadas a vida dos colaboradores da pesquisa, confirmando o que Soares (1998, p.72) afirma: “conjunto de práticas sociais, ligadas a leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Em outras palavras, o letramento não é simplesmente uma habilidade de leitura e escrita, mas são os usos dessas habilidades nas exigências sociais.

Quando perguntado sobre o hábito de ler importante, e os resultados encontram-se expostos, tal como responderam, as transcrições:

09F “A leitura é importante para saber nomes de lugares, sabermos também sobre qualquer documento que iremos assinar”.

011M “A leitura tem conhecimento e conhecimento é poder”.

05F “Pois na leitura a vários conhecimentos que precisamos ter no trabalho ou até na maneira de falar”

012 M “A pessoa que não sabe ler é um sego”.

Percebe-se que a concepção de leitura dos alunos são associadas às práticas sociais, como uma ferramenta capaz de modificar a realidade social dos que a usam. A leitura nesta perspectiva deve ser construída por meio das interações sociais, das experiências vividas, não é somente das estruturas ou planos linguísticos textuais que vão levar a compreensão, vai além, envolvem fatores interacionais e sociais.

O questionário dado a professora era composto por questões abertas em sua maioria, tendo em vista oportunizar uma forma mais livre para o seu discurso. A indagação feita a professora diz respeito à forma como esta trabalha a leitura em suas aulas. Segundo ela:

“através de questionamentos orais, divulgação de textos, silenciosamente e oralmente” (Professora).

A professora ressaltou a forma como trabalha os textos indica ser oral e de forma silenciosa, não especificou de forma detalhada como se dá esse processo. Os PCN direcionam o educador a buscar textos que fazem parte do social dos educandos “Aquele que sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer estratégias adequadas para abordar tais textos.” (PCN, 1998, p.70). Um fato bastante notório quando a informante aponta as dificuldades enfrentadas no trabalho com a leitura em suas aulas:

“umas das maiores dificuldades é encontrar alunos que ainda não sabem ler” (Professora).

A partir desse relato pode-se inferir que a escola pesquisada infelizmente tem falhado no ensino de leitura. Alunos passam anos dentro da escola e não conseguem desenvolver a habilidade de leitura. Soares (1998, p. 45) relata essa relação:

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais.

E por conta disso, os alunos sentem dificuldades para lidarem com as demandas sociais de leitura e escrita. Tornam-se de acordo com a Unesco Alfabetos funcionais, pessoas que passam pela escolarização mas saem desta sem saber usar as habilidades de leitura e escrita no social. Os alunos devem aprender a ler e a escrever condizendo com as práticas sociais, ou seja, que consigam produzir textos necessários para as práticas comunicativas e situacionais em que estão inseridos.

No questionário havia uma pergunta sobre a capacitação voltada para a educação de jovens e adultos a informante relatou:

“Não participei de nenhuma formação. Estou participando do mais português que acredito que possa me fornecer alguma base e auxílio nessa luta de sala de aula” (Professora).

Dessa maneira, pode-se ver que as dificuldades no ensino da EJA envolvem a falta de capacitação de alguns profissionais. Como trabalhar práticas pedagógicas que favoreçam o aluno se o profissional não tem participado de capacitações? A professora não realça se é pela escassez dessas formações ou se é ao fato de ser uma escolha pessoal de não ir. A formação de professores poderia ajudar aos educadores a repensarem suas práticas pedagógicas, ela poderia favorecer os docentes a qualificação necessária para atuar de forma satisfatória e significativa.

Conclusão

Discutiu-se neste trabalho que o letramento é um desenvolvimento que extrapola a escola e o processo de alfabetização, referindo-se a processos sociais mais amplos. Assim, torna-se impossível se falar em um só tipo de letramento, a escola deve englobar em seus ensinamentos os mais diversos tipos de letramentos existentes no social, a fim de proporcionar inserção social e maior uso dos letramentos.

Em resposta à pergunta norteadora deste trabalho “quais os eventos de letramento que ocorrem em sala de aula”, os resultados mostram que esses eventos de letramentos são instaurados mais com uso da escrita, uso de atividades de copiar, pois, conforme visto nas análises, não há aulas voltadas para a leitura. Pode-se dizer que o letramento trabalhado nesta escola é reduzido, já que não abrangem as atividades voltadas com uso da leitura as práticas sociais. Os eventos de aula mostraram que a maior parte das aulas de portuguesa eram focadas apenas em assuntos gramaticais e não há aulas de leitura que contemplem os aspectos profundos do texto.

As análises mostraram também que os colaboradores possuem níveis de letramentos do mais simples ao mais complexo. Através da rotina deles é possível observar que estão imersos na cultura letrada, mas ainda estão a margem de uma participação efetiva. Assim como, a definição de leitura apresentada pelos alunos apontam o letramento como algo que extrapola a simples decodificação da língua.

Pelas respostas da professora foi possível observar a necessidade de uma formação ou capacitação voltada para EJA, a fim de contribuir na sua prática pedagógica. O ensino de

língua portuguesa da escola ainda não contempla as práticas de leituras que tornem o sujeito pleno a usar nas práticas sociais.

Este trabalho contribuiu para desvendar algumas realidades e mostrou a importância de se fazer algumas reflexões sobre o ensino de leitura na modalidade EJA. Cabe ressaltar que a escola tem um papel transformador na vida dos seus alunos, porém, é necessário ressignificar algumas práticas pedagógicas, para que os alunos consigam de maneira efetiva participarem das práticas de letramento. Então, que este estudo possa incitar mais estudos sobre este tema.

Referências:

BAGNO, Marcos. **A norma culta: língua e poder da sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

_____. **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? : Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editora, 2005.

_____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundamental/arquivos/pdf/> Acesso em 03 de junho de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais(Ensino médio)- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/>> Acesso em: 05 de junho de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/BNCC.pdf> Acesso em: 06 de junho de 2019.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em 26 de dezembro de 2019.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/inaf>. Acesso em 27 de dezembro de 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 51 ed. V. 22. São Paulo: Cortez, 2011.

HEATH, Shirley B. **Ways With Words: language, life and worw in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press,1982.

HYMES, Dell. **Models of interaction of language and social life**. Directions in Sociolinguistics. Editado por J. J. Gumperz e Hymes Dell. New York, HOLT, Rinehartand Winston, 1972.

_____. **Foundations in sociolinguistics: an ethnographic aproach**. Philadelphia:U.P.P., 1974.

KOCH, Ingedore Grungield Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

KLEIMAN, Ângela B.. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

_____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

LIMA, Maria da Glória. **Os usos cotidianos de escrita e as implicações educacionais: uma etnografia**. Teresina: EDUFPI, 1996.

LOPES, Iveuta A. **Cenas de letramentos sociais**. Recife, PE: Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE- Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras e Lingüística, Recife, 2006.

MAGALHÃES NETO, Pedro Rodrigues. **Leitura e senso crítico: uma pesquisa com alunos de 5ª e 6ª séries**. Teresina, Halley, 2004,

_____. **Eventos de letramento em situação Carcerária**. Teresina: Editora F. G. Com. de Equipamentos e Serviços Ltda. 2017.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PIETRI, Emerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SIM-SIM, Inês. **O ensino de leitura: a compreensão de textos**. PNEP- ministério da educação. Direcção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Lisboa: 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia da educação**. Trad. Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1987.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BREVE ANÁLISE DA MOTIVAÇÃO E ARBITRARIEDADE DA LIBRAS A PARTIR DA GRAMÁTICA VISUAL

Nairana Hoffmann Sedrez

Doutoranda, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL),
Pelotas, RS, Brasil.

Rafael Vetromille-Castro

Doutor, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL),
Pelotas, RS, Brasil.

RESUMO: Há uma divergência na Linguística quanto à motivação ou arbitrariedade da LIBRAS. Levando em consideração que a LIBRAS é uma língua viso-espacial, este trabalho pretende apresentar o que se tem na área sobre a dicotomia motivação/arbitrariedade da LIBRAS e discutir, a partir do trabalho de Kress e van Leeuwen (2006) sobre Gramática Visual, se o vocabulário daquela língua é motivado ou arbitrário. Ainda, abordar-se-á a relação de motivação dos sinais da LIBRAS por influência da Língua Portuguesa. Este trabalho concluiu que a LIBRAS é uma língua motivada, e que apresenta empréstimos da Língua Portuguesa no seu léxico.

PALAVRAS-CHAVE: Língua de Sinais. Gramática Visual. Motivação e arbitrariedade.

ABSTRACT: There is a disagreement in Linguistics regarding the motivation or arbitrariness of LIBRAS. Taking into account that LIBRAS is a visual-spatial language, this paper intends to present what is in the area about the motivation/arbitrariness dichotomy of LIBRAS and to discuss, based on the work of Kress and van Leeuwen (2006) on Visual Grammar, whether the vocabulary of that language is motivated or arbitrary. Also, the influence of Portuguese language on LIBRAS signs will be approached. This work concluded that LIBRAS is a motivated language, and that it presents loans from the Portuguese language in its lexicon.

KEYWORDS: Sign Language. Visual Grammar. Motivation and arbitrariness.

INTRODUÇÃO

Quando falamos a respeito de Língua de Sinais, claramente percebemos uma gama de desinformações e mitos que circulam na sociedade. No Brasil, muitos ainda acham que a LIBRAS é um conjunto de gestos ou mímica, que é universal e até mesmo confundem-na com Braille. O que grande parte das pessoas não sabe, no entanto, é que a LIBRAS é a Língua Brasileira de Sinais – e não *Linguagem* – e que passou a ser considerada oficialmente como uma língua no Brasil em 2002, conforme consta na Lei nº 10.436:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002)

No entanto, por ser uma língua que se utiliza do canal viso-espacial, a LIBRAS apresenta inúmeras diferenças em relação à Língua Portuguesa oral, já que possui uma gramática e características específicas próprias. Por utilizar os movimentos das mãos em diversas localizações espaciais combinatórias para expressar ideias, e por possuir expressões faciais e vários níveis linguísticos – morfológico, sintático, fonológico e semântico (ARCOVERDE, 2011) – a complexidade da estrutura linguística da LIBRAS a coloca no mesmo patamar das demais línguas. Ainda assim, é inegável o fato de que a Língua Portuguesa exerce certa influência na LIBRAS, visto que são línguas que existem concomitantemente em um mesmo espaço geográfico, conforme aponta Heloise Diniz.

[...] [Há uma] influência de falantes ouvintes e de línguas orais sobre as Línguas de Sinais. Nesse sentido, alguns sinais são claramente inventados pelos ouvintes e, algumas vezes, também por surdos, influenciados pela estrutura gramatical das línguas orais, na medida em que acreditam na obrigação de seguir a estrutura gramatical da língua oral [...]. (2012, p. 235-236)

O propósito deste trabalho, então, é o de fazer um levantamento sobre os estudos mais proeminentes que relacionam questões de arbitrariedade e motivação (iconicidade) com a LIBRAS para, então, traçar uma comparação destas visões com a da Gramática Visual de Kress e van Leeuwen (2006) visando a concluir se esta língua é considerada arbitrária ou motivada com base na perspectiva desses autores. Além disso, serão selecionados alguns sinais da LIBRAS para verificar se há motivação influenciada pela Língua Portuguesa.

Os principais trabalhos acerca desta temática que se têm até o momento (FRYDRYCH, 2012; STROBEL & FERNANDES, 1998) partem de uma visão Saussuriana. Strobel e

Fernandes afirmam que há alguns sinais icônicos (motivados) na LIBRAS, mas que a grande maioria é arbitrária. Frydrych compartilha dessa mesma visão a respeito do assunto e alega que

Tanto a *arbitrariedade* quanto a *iconicidade* são noções importantes à consideração do que faz as línguas (de sinais) serem *línguas*. A arbitrariedade, como vimos, é fundamental para a constituição de um sistema linguístico. Já a iconicidade, não como princípio linguístico, mas como característica formal das línguas (principalmente) de sinais, em maior ou menor grau, creio, fundamenta o terreno da linguística da fala. Por fim, a arbitrariedade não se opõe à iconicidade porque não são da mesma ordem. A arbitrariedade subjaz à iconicidade: todo o sinal é arbitrário, mas nem todo sinal é icônico. (2012, p. 291, grifos da autora)

No entanto, os autores Kress e van Leeuwen têm uma percepção diferente quanto à arbitrariedade ou motivação (iconicidade) das línguas orais. Dessarte, partiremos desta visão da Gramática Visual, utilizada para discutir aspectos referentes às *línguas orais*, para verificar se esses aspectos vão ao encontro do que já se tem até agora quando se trata de *língua de sinais*, e se seria uma abordagem plausível e coerente utilizar os entendimentos da Gramática Visual para discutir questões de arbitrariedade e motivação dos signos nas línguas de sinais.

DESENVOLVIMENTO

Kress e van Leeuwen, em sua obra de 2006 “Lendo imagens: a gramática do design visual”¹, apresentam uma visão sobre a arbitrariedade e a motivação das línguas que é oposta à de Saussure. Enquanto Saussure entende que as línguas são necessariamente arbitrárias, Kress e van Leeuwen defendem que elas são motivadas, já que para eles os sinais também o são, como podemos observar no seguinte extrato: “Esta, então, é a nossa posição frente à semiologia ‘Europeia’: onde Saussure havia (assumido ter) dito que a relação do significante e do significado no signo é arbitrária e convencional, nós diríamos que a relação é sempre motivada e convencional”² (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, p. 12, tradução nossa). Esses autores aprofundam a visão deles em relação à dicotomia significante/significado explicando que eles entendem que os signos são conjunções motivadas de significantes (formas) e significados

¹ Nome original: “Reading Images: the Grammar of Visual Design”.

² “This, then, is our position vis-à-vis ‘European’ semiology: where de Saussure had (been assumed to have) said that the relation of signifier and signified in the sign is arbitrary and conventional, we would say that the relation is always motivated and conventional.”

(conteúdos) e que “[...] em 'semiologia', a motivação geralmente não está relacionada ao ato de criar signos como em nossa abordagem, mas é definida em termos de uma relação intrínseca entre o significante e o significado.”³ (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, p. 8, tradução nossa).

No que diz respeito ao posicionamento de Saussure quanto à arbitrariedade das línguas, cabe destacar, aqui, que em seu Curso de Linguística Geral, o linguista e filósofo suíço abordou superficialmente a Pantomima. Apesar de a Pantomima ser apenas a expressão corporal/gestual e não ser uma língua – o que a diferencia totalmente das Línguas de Sinais – Saussure possivelmente colocaria a Pantomima e as Línguas de Sinais na mesma classe, já que na época ainda não havia o entendimento de que os sinais utilizados para comunicação entre surdos eram uma língua, e não apenas gestos isolados. Nessa discussão, Saussure reconhece que se futuramente se compreendesse que os modos de expressão baseados em signos inteiramente naturais pertenciam à Semiologia, o objetivo desta não deixaria “[...] de ser o conjunto de sistemas baseados na arbitrariedade do signo.” (SAUSSURE, 2006, p. 82). Podemos interpretar, portanto, que caso a condição se confirmasse, os signos da “Pantomima”, diferentemente dos demais signos, seriam considerados motivados.

Kress e van Leeuwen abordam as línguas de maneira geral, e, por isso, podemos considerar que a LIBRAS esteja incluída nestas considerações, já que ela é uma língua, e, portanto, tem a mesma relação “significante/significado”. Na visão deles, “[...] os signos nunca são arbitrários, e a ‘motivação’ deveria ser formulada em relação ao emissor do signo e ao contexto no qual o signo é produzido [...]”⁴ (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, p. 8). Esses mesmos autores entendem a representação

[...] como um processo no qual o emissor dos signos, seja criança ou adulto, busca fazer uma representação de algum objeto ou entidade, seja física ou semiótica, e no qual o seu interesse no objeto, no momento de fazer a representação, é complexo, surgindo da história cultural, social e psicológica do emissor, e enfocado pelo contexto específico no qual o emissor produz o signo. Este ‘interesse’ é a fonte de seleção do que é visto como o aspecto criterioso do objeto, e este aspecto criterioso é então considerado como adequadamente representativo do objeto em um dado contexto. Em outras palavras, nunca é o ‘objeto por inteiro’ mas apenas seus aspectos criteriosos que são representados.⁵ (ibid, p. 7)

³ “In ‘semiology’ motivation is usually not related to the act of sign-making as it is in our approach, but de fi ned in terms of an intrinsic relation between the signifier and the signified.”

⁴ “[...] signs are never arbitrary, and ‘motivation’ should be formulated in relation to the sign-maker and the context in which the sign is produced [...]”

⁵ “[...] as a process in which the makers of signs, whether child or adult, seek to make a representation of some object or entity, whether physical or semiotic, and in which their interest in the object, at the point of making the

No caso das Línguas de Sinais, isso quer dizer que cada sujeito que agrega um novo sinal ao léxico, o cria a partir da sua própria visão e entendimento sobre o objeto, pela sua percepção das características mais marcantes, por exemplo, possivelmente atrelado à forma mais prática de realizar o sinal.

Temos, até o momento, visões Saussurianas que defendem que a LIBRAS é arbitrária assim como o são as línguas orais (FRYDRYCH, 2012; STROBEL & FERNANDES, 1998), visões que afirmam que as línguas são motivadas (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006), e no livro do Ministério da Educação referente ao Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos temos que:

Um aspecto que se sobressai no contraste entre as modalidades visuo-espacial e oral-auditiva é a questão da arbitrariedade do signo linguístico. Esse conceito estabelece que, na constituição do signo linguístico, a relação entre o significante (imagem acústica/fônica) e o significado é arbitrária, isto é, não existe nada na forma do significante que seja motivado pelas propriedades da substância do conteúdo (significado). Uma característica das línguas de sinais é que, diferentemente das línguas orais, muitos sinais têm forte motivação icônica. Não é difícil supor que esse contraste se explique pela natureza do canal perceptual: na modalidade visuo-espacial, a articulação das unidades da substância gestual (significante) permite a representação icônica de traços semânticos do referente (significado), o que explica que muitos sinais reproduzam imagens do referente; na modalidade oral-auditiva, a articulação das unidades da substância sonora (significante) produz sequências que em nada evocam os traços semânticos do referente (significado), o que explica o caráter imotivado ou arbitrário do signo linguístico nas línguas orais. (SALLES et. al, 2004, p. 83-84)

Com base nesse excerto, fica evidente que a LIBRAS tem um caráter de iconicidade, ou seja, de motivação entre o seu significante e o significado, e que essa característica é fruto do canal de comunicação dessa língua, a qual se difere das línguas orais por utilizar a modalidade visuo-espacial para a expressão de ideias e interlocução.

Assim, com base nas noções da Gramática Visual que foram aqui apresentadas, e compartilhando da visão apresentada por Salles et. al, podemos concluir que a LIBRAS é uma

representation, is a complex one, arising out of the cultural, social and psychological history of the sign-maker, and focused by the specific context in which the signmaker produces the sign. That ‘interest’ is the source of the selection of what is seen as the criterial aspect of the object, and this criterial aspect is then regarded as adequately representative of the object in a given context. In other words, it is never the ‘whole object’ but only ever its criterial aspects which are represented.”

língua motivada. No entanto, há quem possa questionar tal motivação já que os surdos de um dado país não conseguem compreender os surdos de outro país. Ainda com base no exposto por Kress e van Leeuwen, podemos afirmar que isto se dá porque cada comunidade usuária de uma língua escolhe o(s) aspecto(s) do objeto que será(ão) representado(s), sendo que essa escolha se dá com base em aspectos culturais, como bem ressaltam os autores. Trazemos um exemplo sobre o sinal em LIBRAS e na Língua de Sinais Chinesa (LSC) para o objeto “árvore”:

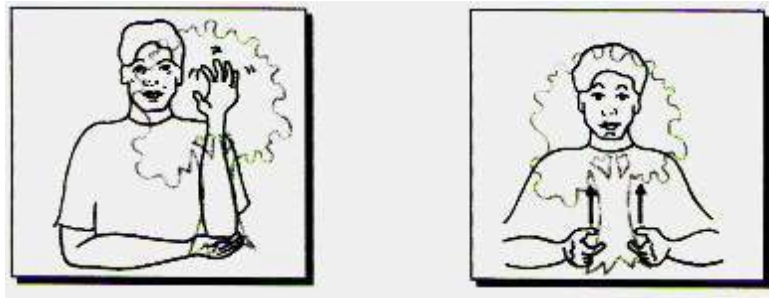


Figura 01 – Sinal de árvore na LIBRAS e na LSC, respectivamente.

Fonte: Strobel e Fernandes (1998, p. 5).

Como pode ser observado, na primeira imagem temos o sinal em LIBRAS, no qual temos o braço direito representando o chão, o braço esquerdo ereto representando o tronco da árvore, e os dedos das mãos abertos em movimento representando a copa da árvore. Na segunda imagem, temos o sinal de árvore em LSC, no qual as mãos em formato côncavo (imitando um “C”) ficam próximas e se movimentam para cima, como se desenhassem o tronco de uma árvore. Desta forma, vemos a motivação dos dois sinais, porém, cada comunidade escolheu representar o objeto a partir de um critério, selecionando aspectos diferentes do referente, o que certamente não torna essas línguas arbitrárias.

Há autores que analisam a arbitrariedade/motivação por outro viés, de forma que o sinal é considerado motivado/icônico quando uma pessoa que desconhece a língua é capaz de entender qual é o referente representado naquele dado sinal (KLIMA & BELLUGI, 1979). Tal reflexão, apesar de não ser correta por não levar em consideração as questões culturais e subjetivas que influenciam o olhar tanto sobre o sinal quanto sobre o referente, abarca um aspecto interessante que são os níveis de iconicidade dos sinais. Ou seja, é possível entender que, conforme defendem Kress e van Leeuwen, as línguas, e, portanto, a LIBRAS, são motivadas; no entanto, há diferentes níveis de motivação dos seus signos, até mesmo porque referentes abstratos, como sentimentos, por exemplo, são mais difíceis de se representar

gestualmente, dada a sua realidade imaterial. A Figura 02 mostra um sinal da LIBRAS que é altamente motivado ao passo que a Figura 03 apresenta um sinal com baixo nível de motivação, ainda que motivado.



Figura 02 – Sinal em LIBRAS do pronome pessoal “eu”

Fonte: Strobel e Fernandes (1998, p. 17).



Figura 03– Sequência de sinais em LIBRAS do verbo “chamar”

Fonte: Pacheco e Estruc (2011, p. 28).

Nota-se que os sinais relativos aos pronomes pessoais e demonstrativos possuem um nível de motivação muito alto, visto que são reproduzidos de forma a apontar para o referente. O verbo chamar, apresentado na Figura 03, representa o toque (mão direita) no sujeito a ser chamado (mão esquerda), fazendo o movimento de fechamento da mão e retração do braço – movimento que é comumente usado para chamar as pessoas, ainda que geralmente façamos com a palma da mão virada para cima. Com base nessa análise, é coerente afirmar que esse sinal é icônico, mesmo que visualmente possa não ser muito transparente para quem desconhece a LIBRAS. Ainda quanto ao nível de motivação, podemos perceber que os verbos relacionais, por serem uma categoria mais abstrata, tendem a um menor nível de motivação na LIBRAS, como pode-se observar no exemplo a seguir.



Figura 04 – Sequência de sinais em LIBRAS do verbo relacional “ter”

Fonte: Pacheco e Estruc (2011, p. 31).

Difícilmente alguém que desconhece esse sinal poderia dizer que ele representa o verbo “ter”. Ainda assim, no momento de sua criação, o indivíduo ou a comunidade certamente fez essa escolha com base em alguma característica do referente que eles acreditavam ser capaz de representá-lo. Muitas vezes, a causa ou característica motivadora dos sinais deixa de ser evidente ao longo do tempo, tanto por questões de variações linguísticas, quanto por mudanças culturais ou avanços sociais/tecnológicos. Devido a tal situação, em vários casos se torna difícil recuperar a relação de motivação do sinal; ainda assim, o sinal segue sendo motivado, o que não quer dizer que seja transparente.

Conforme Taub (2001, p. 75) explica, a criação de um sinal é feita a partir da escolha do(s) usuário(s) daquela língua, sendo que essa escolha pode variar, como também defendem Kress e van Leeuwen (2006), de uma língua para outra e conforme cada cultura. No que diz respeito à LIBRAS, não é raro que além de se partir desses modelos mentais que se tem do referente, também se recorra ao Português para se elaborar um sinal. Nesse caso, a soletração manual é o fator que evidencia os empréstimos linguísticos que a LIBRAS faz do Português.

Soletração manual não é uma representação direta do Português, é uma representação manual da ortografia do Português, envolvendo uma sequência de configurações de mãos que tem correspondência com a sequência de letras escritas do Português (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 88).

É inegável que a LIBRAS se utiliza da ortografia do Português para a criação de alguns de seus sinais. Além disso, para a expressão de nomes próprios, siglas, endereços (geográficos e eletrônicos) e esclarecimento de vocabulário os usuários das línguas de sinais recorrem à soletração manual, que é uma sequência de letras com as configurações de mão de cada letra da sua língua de sinais, partindo, obviamente, da soletração utilizada no Português.

Analisemos, então, alguns sinais da LIBRAS, buscando examinar a influência da Língua Portuguesa em seu léxico. A Figura 05 apresenta um verbo em LIBRAS que sofreu influência da Língua Portuguesa, isto é, além de sua motivação natural oriunda dos modelos mentais que se tem do referente, há também uma motivação linguística a partir da Língua Portuguesa escrita.



Figura 05 – Sequência de sinais em LIBRAS do verbo “responder”

Fonte: Pacheco e Estruc (2011, p. 30).

É importante esclarecer que o fator que demonstra a motivação do sinal “responder” com base na Língua Portuguesa é a letra “R” (formada pelos dedos de acordo com a representação desta letra em LIBRAS), com a qual se começa a palavra em questão. Dentre as palavras da LIBRAS, estas são algumas que são motivadas totalmente a partir do Português escrito, ou seja, seus sinais em LIBRAS são, como destacaram Quadros e Karnopp acima, a sequência de configurações de mãos correspondente à sequência de letras escritas do Português: cd, claro (advérbio), cloro.

Para encontrarmos tais palavras, utilizamos o “Dicionário da Língua Brasileira de Sinais” *online*⁶, no campo “mão” e configuração de mão que representa a letra “C” (apenas a título de exemplificação). Então, as palavras foram selecionadas e a execução em vídeo do seu sinal em LIBRAS foi observada para verificar se havia influência ou não da Língua Portuguesa. É importante ressaltar que vários sinais relativos aos meses e às cores, em LIBRAS, também têm influência direta do Português, como pode ser percebido nos exemplos a seguir.

⁶ Link para acesso ao dicionário: <http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main_site/libras.htm>.



Figura 06 – Sinal em LIBRAS do mês “fevereiro”

Fonte: Pacheco e Estruc (2011, p. 17).



Figura 07 – Sequência de sinais em LIBRAS da cor “castanho”

Fonte: Pacheco e Estruc (2011, p. 17).

No Brasil, a comunidade surda é muito ativa e tem orgulho da sua identidade e cultura surda. Portanto, há um interesse dos sujeitos surdos de eliminar as marcas da Língua Portuguesa de seus sinais, o que gera uma mudança linguística considerável. Nas últimas décadas já se percebeu que alguns sinais que originalmente continham letras em sua constituição foram substituídos por sinais livres de influência direta do Português.



Figura 08 – Sequência de sinais em LIBRAS do sinal “reunião” (antigo)

Fonte: Adaptado de Universidade Federal de Viçosa (2017, n.p.).



Figura 09 – Sequência de sinais em LIBRAS do sinal “reunião” (novo)

Fonte: Adaptado de Fernando e Adauto (2019, n.p.).

Ambos os sinais apresentados nas Figuras 08 e 09 são corretos e utilizados pela comunidade surda. No entanto, o sinal da Figura 08 é mais antigo e, por ser formado a partir da letra “R” em cada uma das mãos, foi substituído por um novo sinal, isento de letras, o qual é apresentado na Figura 09.

Há, ainda, casos de sinais que sofreram influência da ortografia de outras línguas, especialmente do Francês, cuja língua de sinais originou a LIBRAS com a vinda de Eduard Huet para o Brasil em 1857. Um exemplo de sinal em LIBRAS que apresenta empréstimo do francês é o verbo “falar”.



Figura 10 – Sinal em LIBRAS do verbo “falar”

Fonte: Acessibilidade Brasil (2005, n.p.).

Esse sinal (Figura 10) é constituído pela configuração de mão da letra “P”, saindo debaixo do queixo e com movimento para frente. A letra “P” é utilizada por influência do verbo “falar” em francês: “parler”. É evidente a representação icônica da ação de falar, por ser algo que sai da boca para frente, o que demonstra a motivação com base no referente e na língua de origem da LIBRAS.

CONCLUSÕES

Este trabalho apresentou diferentes perspectivas sobre a dicotomia motivação/arbitrariedade dos signos, e concluiu que, com base na Gramática Visual de Kress e Van Leeuwen (2006), a LIBRAS é uma língua motivada. É justo destacar, aqui, que defender a iconicidade dos sinais da LIBRAS não significa, de forma alguma, desconsiderar que a LIBRAS é uma *língua*. Entendemos toda a complexidade de seu sistema e, também, de seu léxico. No entanto, como já fora argumentado, por ser uma língua que utiliza do canal visoespacial, entendemos que a relação entre significado e significante é mais estreita e mais facilmente representável do que as línguas que se utilizam do canal auditivo.

Discutiu-se, também, que alguns sinais têm maior nível de motivação do que outros, e que devido a variações linguísticas e outros fatores pode ser difícil recuperar a relação de iconicidade entre o sinal e o seu referente. Além disso, foram apontados alguns exemplos de sinais da LIBRAS que têm por base uma sequência de configurações de mãos que são correspondentes às letras dos vocábulos em Língua Portuguesa, mostrando a influência que esta língua exerce sobre aquela.

Podemos, a partir da conclusão de que os sinais da LIBRAS são motivados, refletir sobre como essa característica repercute nas questões linguísticas, comunicativas e sociais da língua em si. Levantamos, para concluir, alguns questionamentos para futuras discussões: será que por apresentar uma relação mais clara entre sinal e referente a LIBRAS é mais facilmente aprendida do que as línguas orais, tanto como primeira língua quanto como língua adicional? Será que há mais variação linguística na LIBRAS do que nas línguas orais pelo fato de os modelos mentais que se tem sobre o referente influenciarem no sinal que o representa? Será que os usuários desta língua sentem a necessidade de serem mais discretos ao conversar sobre certos assuntos dada a exposição visual de seus diálogos e a transparência de muitos sinais? Será, afinal, que a motivação/arbitrariedade de uma língua tem o poder de influenciar em demais aspectos concernentes à essa língua, ou é apenas uma característica sem mais interferências?

REFERÊNCIAS

ACESSIBILIDADE BRASIL. **Dicionário da Língua Brasileira de Sinais**. 2005. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main_site/libras.htm>. Acesso em 03 jan. 2020.

ARCOVERDE, R. Dos desencontros com a linguagem escrita a um encontro plurilinguístico. In DORZIAT, A. (Org.) **Estudos Surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, p. 105-140.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em 02 jan. 2020.

DINIZ, H. As relações históricas entre as línguas de sinais Francesa (LSF), Americana (ASL) e Brasileira (LIBRAS). In PERLIN, G.; STUMPF, M. (Orgs.) **Um olhar sobre nós surdos: Leituras contemporâneas**. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 227-244.

FERNANDO E ADAUTO. **Como se diz "REUNIÃO" em Libras?** Aprenda agora com Fernando e Adauto. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=81Pi6OzudsE>>. Acesso em: 07 jan. 2020.

FRYDRYCH, Laura Amaral Kümmel. **Rediscutindo as noções de arbitrariedade e iconicidade: implicações para o estatuto linguístico das línguas de sinais**. ReVEL, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/ffcbf61b30948af9e368dd8d215987d8.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2020.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: the Grammar of Visual Design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

PACHECO, J; ESTRUC, R. **Curso Básico da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)**. V. 2.0. 2015. Disponível em: <https://estrucdiversidade.com.br/_include/Apostila_Libras.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Língua de sinais: origem e história**. Online. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/fonoaudiologia/lingua-de-sinais-origem-e-historia/61951>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

QUADROS, R.; KARNOPP, L. (2004). **Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=_EJvLxL7Cd0C>. Acesso em: 02 jan. 2020.

SALLES, H.; FAULSTICH, E; CARVALHO, O; RAMOS, A. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Vol. 1. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SAUSSURRE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006. Disponível em: <<https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2016/04/saussurre-curso-de-linguistica-geral.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2019.

STROBEL, Karin; FERNANDES, Sueli. **Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

TAUB, Sarah F. **Language from the body: iconicity and metaphor in american sign language.** University of California, Berkeley, 1997. Disponível em: <<https://escholarship.org/uc/item/8d8508zc>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Dicionário de Libras.** 2017. Disponível em: <<https://sistemas.cead.ufv.br/capes/dicionario/#>>. Acesso em: 07 jan. 2020.

GRUPO DE DISCUSSÃO COMO METODOLOGIA PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

Antonio Ferreira da Silva Júnior

Doutor em Letras Neolatinas. Professor de Língua Espanhola da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

RESUMO: Este artigo é fruto do recorte metodológico empregado em uma pesquisa que tem como interesse analisar falas de professores formadores de língua espanhola, que atuam em um curso de Licenciatura ministrado por um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, localizado em Minas Gerais. O interesse está em dar voz aos sujeitos com o intuito de levantar imagens de docência que predominam em suas concepções de trabalho. O texto pretende definir o grupo de discussão (ARANTES; DEUSDARÁ, 2017; GATTI, 2012) como procedimento e instrumento de geração de dados importante da pesquisa na área de Linguística Aplicada. Mediante a atribuição de sentidos para as falas de professores, esses sujeitos tornam-se peças fundamentais do processo histórico de implantação e continuidade do curso de Licenciatura onde atuam. Os dados gerados demonstram articulações entre as falas dos docentes participantes, do papel formativo dos Institutos Federais, do entendimento das prescrições do Projeto pedagógico de curso, das concepções de linguagem do curso de Letras e dos desafios do ensino de espanhol no contexto escolar.

Palavras-chave: grupo de discussão. Formação de professores. Língua espanhola.

ABSTRACT: This article is the result of the methodological approach used in a research that aims to analyze the speeches of Spanish Language teacher trainers who work on a licentiate degree at a Federal Institute of Science and Technology Education located in Minas Gerais. The interest is in giving voice to the teachers in order to raise images of teaching that predominate in their work conceptions. This text intends to define the discussion group (ARANTES; DEUSDARÁ, 2017; GATTI, 2012) as a procedure and an important data generation tool for research in Applied Linguistics. By assigning meaning to the speeches of teachers, they become fundamental pieces of the historical process of implantation and continuity of the licentiate degree course where they work. The data generated demonstrate articulations between the speeches of the participating teachers, the formative role of Federal Institute, the understanding of prescriptions related to pedagogical project of the Letters Course and the challenges of teaching Spanish Language in the school context.

Key words: Discussion group. Teacher training. Spanish language.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apoia-se nos pressupostos dos estudos qualitativos (BORTONIRICARDO, 2008), valendo-se dos procedimentos da pesquisa narrativa (TELLES, 2002) e da construção compartilhada proposta pela técnica do grupo de discussão (ARANTES;

DEUSDARÁ, 2017) como recursos para o entendimento do contexto de implantação de cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol no cenário de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. O foco do material oral gerado recai nos professores formadores de espanhol de um curso localizado no interior de Minas Gerais, suas reflexões sobre o trabalho docente e suas concepções de linguagem para o tema da formação de professores. Ter acesso ao material documental gerado pelos participantes foi fundamental para compreender qual o trabalho é desenvolvido no curso de Licenciatura e quais concepções de formação são mais difundidas pelos participantes.

Optamos por empregar o grupo de discussão (GD) como uma das estratégias narrativas empregadas na pesquisa com formação de professores na área da Linguística Aplicada. Para este artigo, optaremos por refletir sobre o GD como procedimento metodológico e instrumento de geração de dados, porque o entendemos como uma etapa importante de pesquisa antes das entrevistas individuais com os sujeitos participantes. Outro fator para focar nesta reflexão no GD deve-se aos limites de página para o artigo. No âmbito da pesquisa acadêmica, adotar mais de uma técnica para compor dados orais afasta algumas críticas que ainda não compreendem a importância do trabalho com dados subjetivos e saberes do campo da prática.

A opção metodológica pela modalidade qualitativa de natureza narrativa também partiu da vivência compartilhada entre o pesquisador e os futuros sujeitos da pesquisa, pois, segundo Telles (2002), esse aspecto seria um ponto positivo para o entendimento do material documental a ser gerado. Os sujeitos participantes são, portanto, docentes pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o que contribui para a criação de um espaço formativo e crítico-reflexivo de formação mútua.

Este texto pretende apresentar o conceito do GD como procedimento e instrumento de pesquisa de natureza qualitativa, além de reconstruir um pouco o histórico do cenário investigado mediante experiências selecionadas por meio das falas dos participantes.

Formamos um GD, espaço de troca de experiências entre o pesquisador e os professores formadores do Instituto Federal selecionado para o estudo no intuito de escutar suas histórias de docência no Instituto Federal e suas imagens para a formação de professores de espanhol nesse cenário, dando ênfase para a compreensão das concepções de linguagem que pautam a formação de futuros docentes. Para este texto, acreditamos que não seja tão importante a pesquisa bibliográfica sobre o histórico dos primeiros cursos de Licenciatura em Letras nos Institutos Federais ou a trajetória da formação de professores de espanhol no Brasil, porque

nosso interesse está justamente em mostrar como o material oral permite contribuir para pensar a formação do futuro professor a partir da fala de seus formadores.

GRUPO DE DISCUSSÃO NA PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

O GD foi idealizado por dois motivos: primeiro para funcionar como espaço para ouvir e compartilhar saberes em coletivo com os docentes formadores atuantes no curso de Licenciatura em Letras em questão. Essa troca ocorreu no próprio Instituto Federal, em uma cidade do interior de Minas Gerais, e possibilitou relacionar os diferentes posicionamentos pessoais e a participação do próprio pesquisador¹ como mediador do debate. O segundo motivo justifica-se porque se constituiu como instrumento de dados para complementar o material autobiográfico gerado posteriormente com alguns professores formadores, etapa que não vamos problematizar neste texto pelos motivos já apresentados.

Optamos por não empregar o conceito de triangulação na pesquisa, porque acreditamos que ele conduz à constatação de uma verdade ou contradição entre os dados, caminho contrário ao proposto pelos estudos que buscam destacar e evidenciar as experiências de vida e de aprendizagem dos sujeitos (TELLES, 2002). Também não compactuamos com a perspectiva de Labov (2008) sobre o que o autor denomina de paradoxo da observação, cuja proposta seria a tentativa de neutralidade ou imparcialidade da figura do pesquisador. Para o teórico, o paradoxo explica-se porque o pesquisador espera constatar os dados com os participantes no campo, mas sem a percepção de que estão sendo analisados.

O GD pauta-se em pressupostos da psicologia social e busca analisar o produto da interação entre determinado grupo e um membro moderador, podendo assumir distintos objetivos e contextos. Segundo Gatti (2012), a abordagem de trabalho com os grupos focais² permite:

¹ Podemos dizer que a participação do pesquisador ocorreu de modo discreto, pois só realizou a leitura dos tópicos (as questões de debate no GD foram decorrentes da leitura do Projeto Pedagógico de curso), os esclareceu e elaborou novos questionamentos a partir de informações novas ou raciocínio incompleto por parte dos participantes. Esse tipo de envolvimento, com certeza, provocou sentidos no momento de análise do conteúdo das falas.

² De acordo com Arantes e Deusdará (2017, p. 799), a técnica do grupo focal surge “[...] em meados dos anos 1940 e tinham como objetivo principal testar as reações às propagandas e transmissões de rádio durante a Segunda Guerra Mundial”. Os pesquisadores traçam como esse instrumento vai sendo empregado por outras áreas no decorrer das pesquisas científicas e, em particular, na corrente da análise do discurso.

[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações e fatos e eventos, comportamentos e atitudes, construindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2012, p. 11).

Portanto, o GD permitiria esclarecer e construir discussões do nosso contexto de interesse a partir da visão coletiva dos próprios sujeitos que vivenciam a realidade a ser esmiuçada no trabalho investigativo. Nenhum participante recebeu roteiro prévio para sua participação nessa etapa, somente foi informado de onde os tópicos propostos foram selecionados, ou seja, de questionamentos do Projeto Pedagógico do curso.

A técnica do GD permite que temas mais complexos sejam abordados de modo mais sutil entre os participantes a partir de uma noção de compreensão de certos questionamentos e episódios. Nesse aspecto, o GD diferencia-se da entrevista narrativa individual, pois, aqui, os dilemas já são colocados em coletivo esperando a reação dos pares e uma troca de ideias sem julgamentos. De acordo com Mariani e Medeiros (2013, p. 20), o sujeito ao assumir, individualmente, a palavra é capaz de “[...] tomar posição no sócio-histórico [...] inscrever-se subjetivamente em redes de sentidos”. Com isso, percebemos também como as experiências colocadas pelos participantes do GD são passíveis de gerar intervenções sobre o contexto de produção dessas falas.

Já na perspectiva de Arantes e Deusdará (2017), os grupos focais são instrumentos que oferecem certa estruturação proposta por uma entrevista e a espontaneidade a partir da interação coletiva, proporcionando naturalidade e clareza para os dados a serem pontuados. Os pesquisadores também expõem o papel do pesquisador como aquele responsável por estimular a interação, portanto, sua presença demanda certo encorajamento ao grupo e participação ativa na observação dos posicionamentos.

Arantes e Deusdará (2017, p. 799) retomam as três modalidades do grupo focal e suas diferenças. Nesta pesquisa, assumimos a proposição do GD como “proposta multimétodos qualitativos”, em que tal recurso dialoga necessariamente com outras fontes de geração de dados como a observação e as entrevistas. A interação desejada para o GD não parte simplesmente de perguntas e respostas, mas sim de tópicos e construções coletivas para determinadas questões a serem debatidas, multiplicando os saberes. Nosso critério para o GD

foi convidar³ todos os docentes formadores interessados em colaborar com a pesquisa, submetida à análise por meio da súmula do projeto no Instituto Federal, e recortar fragmentos e tópicos constantes no Projeto Pedagógico do curso de Letras, a partir dos objetivos gerais da pesquisa e possíveis lacunas no texto dos documentos.

Em Arantes e Deusdará (2017) encontramos alguns aspectos para geração de dados nos grupos focais, são eles: definição dos objetivos da pesquisa, ambiente físico, recursos empregados, convite e seleção dos participantes, roteiro e respeito aos participantes.

Em nossa pesquisa, os objetivos foram bem definidos e explicitados aos participantes, além disso, o roteiro prévio organizado para a geração dos dados também conduzia os participantes para os propósitos investigativos desejados. O GD gerado foi realizado em uma sala de aula, possibilitando que os participantes fossem motivados pelo ambiente físico a resgatar vivências sobre o contexto da formação de professores no próprio Instituto Federal.

Sobre o convite aos professores, já expusemos anteriormente nosso critério. Considerando nossa influência nos procedimentos necessários para a geração de dados de pesquisa de cunho narrativo e como uma forma de construir confiança entre os participantes do GD, começamos com uma apresentação e narrativa pessoal para demonstrar nossas experiências, interesses e motivo de aproximação aos colegas. A proposta dessa etapa inicial foi apresentar como surgiu a ideia da pesquisa e ajudar a reconhecer cada professor como produtor de saberes do contexto de trabalho investigado, já que todos os envolvidos no GD vivenciam e compartilham histórias um pouco semelhantes: aproximação à educação profissional, interesse pela proposta pedagógica dos Institutos Federais, experiência nula ou reduzida no ensino superior.

O roteiro do debate do GD surgiu após nossa leitura do Projeto Pedagógico. Algumas lacunas e dúvidas foram sendo evidenciadas no contato com o texto e agrupadas como tópicos ou questões. O guia proposto para o debate reunia os seguintes tópicos com temas mais gerais e específicos a partir dos objetivos propostos, seguindo as orientações de Arantes e Deusdará (2017):

³ Sobre o contato prévio com os participantes, tínhamos contato com dois docentes do Instituto pesquisado. Essa aproximação permitiu que a autorização para a geração dos dados da pesquisa fosse submetida para análise no respectivo colegiado. Cada participante assinou um termo de consentimento livre e esclarecido em que foi assegurado o sigilo da identidade e a leitura da transcrição dos dados.

Quadro 1: Tópicos para debate no Grupo de Discussão.

Instituto	Tópicos para o debate ⁴
Localizado em Minas Gerais	<ul style="list-style-type: none"> - O projeto de curso alicerça-se em alguns documentos e leis, entre eles, consta no Projeto a Lei 11.161/2005. O que muda na atualidade? - “Instalação da Universidade Federal na cidade”. Como se dá a interação do Instituto com a Universidade? - “Em 2013 inicia-se [...] a primeira turma do curso de Letras”. Como foi a experiência? Quais desafios e avanços o grupo reconhece após a visita do MEC? - “Há que se considerar ainda a demanda do ponto de vista social, a oferta de espanhol em escolas de ensino regular”. Como está essa oferta na cidade? - O curso teve um aumento da carga horária e 700 horas de estágio. Quais os motivos para aumento da carga horária? - Um dos objetivos do curso “possibilitar a compreensão dos fenômenos da linguagem [...] contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com valores éticos”. Como entender e colocar em prática tal objetivo? - Um dos perfis para o egresso é ter “Iniciativa e autonomia para formulação, gestão e administração de projetos em língua, literatura e cultura”. Como o corpo docente analisa e contribui para a formação desse perfil profissional? - A organização curricular do projeto de curso estrutura-se a partir de “três grandes pilares das competências das licenciaturas: a competência analítico-reflexiva e a pedagógica”. Como podem esclarecer tais competências? - As disciplinas optativas são somente aquelas que estão mencionadas no projeto?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a elaboração das dúvidas do projeto pedagógico, avaliamos que nosso roteiro do GD poderia acabar resultando um processo extenso e cansativo para os participantes, por isso, optamos por limitar algumas questões e direcionar para aquelas prioritárias para responder os objetivos centrais deste estudo. De acordo com Arantes e Deusdará (2017, p.802), “não será a quantidade de perguntas feitas em interação que determinará a suficiência ou pertinência dos ‘dados’ produzidos”.

Por ser uma pesquisa qualitativa e de caminhos em constante revisão, nem tudo saiu como planejado. Dos tópicos propostos no GD, nos limitamos a compor sentidos na etapa de

⁴ Como já justificado, a escolha dos assuntos para debate no GD partiu das dúvidas e/ou lacunas de leitura do Projeto Pedagógico dos cursos, sendo que selecionamos a versão mais recente dele e empregada na avaliação do curso pelo Ministério da Educação (MEC). Vale a pena informar que o curso recebeu nota máxima na avaliação *in loco* do MEC, visita que considera as instalações físicas, corpo docente e teor da proposta pedagógica do projeto. Os participantes só tomaram conhecimento dos temas no ato da realização do grupo. Apesar da redação de alguns tópicos constarem como perguntas diretas, o debate se deu com a leitura de temas ou contextualização das questões. O debate no GD também não seguiu, necessariamente, a sequência exposta no quadro 1.

análise para os debates sobre três temas mais evidentes nos dados: a inserção dos cursos de Letras/Espanhol nos Institutos Federais, a contratação dos professores formadores e as mudanças de concepção do projeto pedagógico, por entendermos que esses são os tópicos que mais diretamente se relacionam com os objetivos que estabelecemos na pesquisa.

O GD ocorreu em dezembro de 2017 e contou com a participação de quatro docentes de língua espanhola, número que constitui o corpo docente dessa área no referido Instituto. Uma das características do GD é dar o mesmo espaço de fala para os participantes e essas trocas de turno foram bem recorrentes entre os professores do Instituto pesquisado. Por outro lado, Arantes e Deusdará (2017, p. 801) apontam que fatores como timidez e silêncio também podem ocorrer na postura de alguns participantes, pois, de acordo com os autores, “grupos maiores acabaram por limitar a participação de alguns, restringindo as oportunidades de troca de posicionamentos e elaborações, aprofundamento do tema”.

Durante a realização do GD, também foi possível compilar algumas notas de campo sobre elementos não verbais da interação como material complementar, se necessário, para compreensão dos dados, já que registramos o GD somente em áudio. Tendo em vista os objetivos propostos para nossa pesquisa, não foi relevante observar o comportamento e/ou reação dos participantes, posto que nos interessava mais o compartilhamento das experiências e narrativas dos professores. Nesse sentido, também caracterizamos o respeito consentido a cada participante do estudo.

Após a realização dos GD, iniciamos a etapa de transcrição dos dados e revisão da autoria das falas como procedimentos importantes para nossa sistematização e nova aproximação ao material documental antes da análise dos dados. Por uma questão de opção metodológica, os participantes também receberam uma cópia da transcrição por meio eletrônico na interação ocorrida no GD.

A seguir, reconstruímos detalhes do GD, dos participantes e o motivo de nossa seleção pelos três temas mais explorados pelos professores e pesquisador. Não é nosso interesse comparar experiências entre os docentes do Instituto, mas sim compilar suas imagens do trabalho que vem sendo realizado no âmbito da formação de professores de espanhol no Instituto Federal localizado no interior de Minas Gerais.

EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Conforme exposto, optamos por realizar um GD com docentes de espanhol de um curso de Licenciatura de um Instituto Federal localizado no interior de Minas Gerais com o intuito de socializar as experiências de formação de professores e verificar concepções e linhas de trabalho seguidas pelos participantes. Adotamos as concepções de Gatti (2012) e Arantes e Deusdará (2017) na elaboração desse instrumento de geração de dados e composição de sentidos para os dados.

Não foi nosso interesse no GD dar um destaque individual para cada docente ou demonstrar o relato de cada professor isoladamente, mas sim evidenciar as vivências do coletivo e oferecer exemplos de falas de diferentes participantes para a compreensão do recorte temático proposto para a leitura dos dados.

O GD gerado em Minas Gerais aconteceu em dezembro de 2017 em visita do pesquisador ao *campus* do referido Instituto e teve a duração aproximada de uma hora. A conversa ocorreu em uma sala de aula, cenário que, do ponto de vista da pesquisa narrativa (TELLES, 2002), pode contribuir para a ativação de memórias e vivências da docência. Esse GD contou com a presença de quatro docentes de espanhol e do pesquisador. Inicialmente, o pesquisador expôs um pouco de sua trajetória profissional no contexto da educação profissional, seu interesse pelo tema e o motivo de realização do estudo. Além disso, esclareceu as etapas do procedimento metodológico.

No GD não foi recorrente o assunto sobre a implementação do curso no *campus*, talvez porque já houvesse uma distância temporal entre o início do curso e a geração dos dados. O corpo docente trouxe mais à tona as mudanças no projeto após a visita do MEC no ato de credenciamento do curso. O pesquisador abriu o debate contextualizando o momento da aprovação da Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017) e revogação da Lei nº 11.161/05 (BRASIL, 2005) e os desafios para o ensino de espanhol e a formação de professores. Diante dessa contextualização, percebemos que as experiências também tomaram um tom político, principalmente porque o próprio município ainda não tinha uma oferta regular de língua espanhola nos currículos da educação pública e privada, conforme fica corroborado no relato⁵ de um dos docentes:

⁵ Neste trabalho, adotamos a transcrição ortográfica e literal das falas.

[...] porque na nossa cidade, no nosso entorno, já não é uma prática as escolas estarem com o ensino de espanhol [...] Quando foi o acontecimento da revogação da lei a gente teve problemas em sala de aula. Tive que interromper os nossos programas para poder conversar com alunos e tranquilizá-los. (P1)⁶.

O docente mencionou que o fato de o curso habilitar também em língua portuguesa permitiu que os alunos não desistissem da licenciatura, tendo em vista o cenário político de pouca valorização da língua espanhola. Os estágios de espanhol da Licenciatura acabam sendo realizados por meio de projetos de ensino pontuais em escolas da cidade e entorno, contribuindo também para a aproximação desses contextos com a língua e sua cultura. Os professores citaram o exemplo do projeto experimental realizado na cidade de Lagoa Dourada que permitiu a inserção oficial do espanhol na grade e onde, atualmente, lecionam egressos do curso do Instituto Federal.

Os professores mencionaram que o processo de implementação do espanhol na região foi lento, porque, primeiro, os gestores argumentavam a partir da carência de professores. Segundo, eles diziam que os alunos não demonstravam interesse, no entanto, nenhum levantamento foi feito no ato da matrícula. Apesar disso, os participantes destacaram os resultados dos projetos de ensino e de extensão como mecanismo de entrada da língua no currículo e das potencialidades proporcionadas pelo estudo dessa língua estrangeira. Já na iniciativa privada também estão contratando os egressos tendo em vista os comentários sobre as oficinas de ensino na cidade. Os professores ressaltaram que os alunos participantes dos projetos se destacam pelo comprometimento e desenvolvimento de ações culturais e sociais, gerando o reconhecimento da sociedade pela seriedade do trabalho realizado. Pelo exposto, acreditamos que o curso em questão está conseguindo cumprir o papel expresso em seu Projeto Pedagógico de inserir os acadêmicos de modo a modificar a realidade social da região. Além disso, um professor comentou que, cada vez mais, a sociedade local entende o papel e a função do Instituto Federal como centro formador de professores e espaço de oferta de demais cursos superiores.

Quando o pesquisador perguntou sobre a parceria com a Universidade Federal da cidade, uma participante mencionou que essa cooperação não existia, já outro docente acreditava que existia uma colaboração parcial seja para bancas de concurso, discussão de algum documento, palestras etc., no entanto, ainda “não se construiu uma coisa sólida como

⁶ Para o GD, optamos somente por enumerar o participante (P1, P2 etc.) do Instituto.

pensar um evento conjunto, uma publicação, uma pesquisa”. (P2). Depreendemos do GD que a contrapartida acaba sendo mais unilateral, sendo o Instituto a instituição que mais tenta se aproximar. Sobre a relação dos alunos do Instituto com a Universidade, existe uma procura mútua de alunos de ambas as instituições, porque, ao mesmo tempo em que egressos do Instituto estão buscando a Universidade para cursar o Mestrado, existe uma contrapartida, pois, de acordo com um docente: “tem outro movimento, que é alunos da Universidade que já se formaram vindo para cá, porque querem a língua espanhola”. (P2). Vale ressaltar que a Universidade Federal da cidade oferece somente as habilitações em Língua Portuguesa e/ou Inglesa.

Silva Júnior (2016), em pesquisa semelhante, apontou a existência de um vínculo afetivo entre professores e alunos das Licenciaturas pesquisadas por ele dos Institutos Federais. Tal percepção se confirma novamente nos dados ora coletados, pois pelas experiências relatadas dos professores existe uma diferença de tratamento nessa relação entre as duas instituições, conforme percebemos na transcrição a seguir:

[...] existe um conhecimento de, principalmente, que já fez já passou pela Universidade, do tratamento que é diferente, do professor que está atolado em pesquisa. O nosso contato com eles em sala de aula é diferente. Até mesmo o público é diferente. O público da Universidade, pelo menos, no nosso caso é diferente ao do Instituto Federal. Existe essa proximidade [...] A gente sabe quem eles são, eu sei o nome dos meus alunos. (P1).

As experiências compartilhadas pelos docentes sobre o tema demonstram que o formador da Universidade parece não se envolver com as histórias de vida dos alunos, além disso, seria aquele preocupado com pesquisas em que o foco não é a sala de aula. Já o perfil docente dos Institutos Federais parece ser aquele mais voltado para as questões de sala de aula e acessível aos problemas e dificuldades dos alunos. Uma das professoras destacou a pesquisa aplicada também desenvolvida pelos alunos desde o primeiro período, já que as disciplinas demandam artigos que são divulgados e publicados, o que acaba por motivar os acadêmicos em formação. Ainda sobre a identificação do corpo discente com o Instituto, um docente informou que, após a obtenção da nota máxima na avaliação do MEC, o sentimento de pertencimento só aumentou: “acho que isso trouxe certa postura neles, realmente, de orgulho do curso, porque, até então, o Instituto era somente tecnológico” (P2).

Sobre a concepção de formação do Projeto Pedagógico do curso, o pesquisador propôs o assunto para o debate no GD a partir do episódio da visita do MEC, questionando as mudanças

no documento após a avaliação. Dois professores não participaram da recepção com os avaliadores, porque um estava afastado para estudos de Doutorado e a outra ainda não tinha tomado posse no cargo. Segundos os dois participantes que acompanharam a visita, um dos avaliadores do MEC também era docente do curso de Letras de um Instituto Federal no Espírito Santo, fato esse que colaborou para o entendimento da estrutura de oferta do ensino superior no contexto do Instituto. Expressaram, ainda, que a avaliação foi transparente e positiva, destacando aspectos como o envolvimento dos alunos em eventos da área, projetos de extensão e publicações de seus trabalhos acadêmicos. Quando questionados sobre as mudanças no projeto após a visita, uma das professoras mencionou:

Eu acho que não teve grandes mudanças, porque as disciplinas já estavam previstas e não foram modificadas. Eu acho que a gente tem pela frente uma estruturação de algumas questões que a gente acha que precisam ser trabalhadas [...] como em questões de disciplinas, desmembramento de algumas de 80 horas para duas de 40, para atender outros conteúdos que a gente acha importante. (P3).

A fala da professora destaca, basicamente, a preocupação do colegiado em desmembrar e/ou ampliar alguns conteúdos da formação do futuro professor de línguas, afirmando que o Projeto Pedagógico inicial não sofreu tantas alterações. Quando questionados sobre a concepção de linguagem da proposta de curso, os professores não se posicionaram claramente sobre uma identidade única para o curso. Uma docente defendeu a abordagem comunicativa como sendo uma aprendizagem fundamental para a atuação dos futuros professores, contudo apontou sua preocupação com a carga horária para as disciplinas de língua em um curso de dupla habilitação:

[...] a gente, é claro, sempre sente que precisaria mais tempo. Eu acho que em qualquer licenciatura você sente um pouco isso durante o processo [...] a sensação que a gente fica é que precisava mais tempo com o espanhol. Na verdade, a gente tem uma conta que precisa fechar dentro desse currículo, mas não cabe todas as disciplinas de espanhol que a gente queria colocar. (P3).

O relato da professora demonstra, claramente, o desafio da carga horária para o respectivo colegiado e demais cursos que oferecem a dupla habilitação, pois, o currículo não permite incluir todos os saberes considerados importantes para o futuro professor de língua espanhola. Outro professor entende que a proposta do curso deva desenvolver no licenciando algumas competências, conforme propõe o próprio projeto pedagógico, entre elas destacou a pedagógica, analítica, crítica, reflexiva e comunicativa. Apesar de o participante não estabelecer uma distinção entre elas, percebemos que as quatro primeiras estão relacionadas aos

caminhos formativos para o trabalho da docência e a comunicativa é aquela que exercita e prepara o futuro professor para o aprimoramento de sua proficiência linguística. Sobre essa competência, o participante apresentou a dificuldade por parte dos acadêmicos:

Talvez a competência comunicativa seja a mais difícil para o aluno tomar posse, na minha percepção, porque os meninos tem uma concepção, mas não é só aqui, é em qualquer curso de línguas também, o aluno tem uma concepção de que ele assiste duas aulas por semana e aquilo basta para que ele seja fluente [...] eu sei que essa competência é prejudicada pela questão da carga horária [...] A maioria ainda está com aquela visão 'eu vou na aula, aprendo, volto para casa, algum dia por intercessão de Nossa Senhora vou acordar falando espanhol'. Ainda que Nossa Senhora tenha dito que isso não é possível, eles continuam com essa visão. (P2).

A partir do posicionamento do docente, mais uma vez, identificamos a preocupação com a carga horária destinada para as disciplinas de língua espanhola, tendo em vista que o projeto pedagógico dispõe de 3.660 horas, sendo 2.360 horas de disciplinas de natureza científico-cultural (780 horas para as disciplinas de língua espanhola, 80 horas de literatura espanhola e 1500 horas para as demais disciplinas do curso de Letras), 200 horas de atividades acadêmico-científico culturais, 400 horas de prática como componente curricular e 700 horas de estágio supervisionado. De acordo com o projeto pedagógico, o curso exige a realização de 60 matérias obrigatórias e seis optativas. Desse total, a parte obrigatória e específica de língua espanhola soma somente 13 disciplinas, número considerado desproporcional se comparado aos demais núcleos de Língua Portuguesa, Literaturas e Educação. Destacamos também a ausência de uma discussão no currículo específica às literaturas hispano-americanas.

A fala do professor expressa que, possivelmente, o corpo discente tem uma concepção de que o ensino acontece somente em sala de aula e presencialmente, apesar de todo o incentivo e motivação proporcionados pelos demais colegas do corpo docente, que incentivam a leitura de livros e textos científicos, a audição de filmes e *podcast* e até a prática de jogos de computador como recursos para aperfeiçoar a proficiência linguística. É quase um consenso entre os participantes que a pouca carga horária do curso destinada à língua espanhola afeta a aquisição da língua estrangeira. No entanto, o professor destacou certa inércia por parte dos alunos que se acomodam e esperam por milagres sem a necessidade do esforço para assimilar a língua espanhola. Uma professora sinalizou ainda “o medo de errar e da crítica” (P4) que acompanha alguns estudantes.

Outros dois professores assumiram mais claramente como concepção teórica do projeto de curso a formação de docentes reflexivos, sendo essa competência desenvolvida com os

alunos que, normalmente, têm o receio de encarar o desafio da sala de aula por não se considerarem prontos para o exercício da docência. Um deles demonstrou no GD as etapas do processo reflexivo de formação:

Às vezes o aluno vai sentar e demorar três quatro horas para preparar uma aula de cinquenta minutos. Isso faz parte do processo. Você vai estudar, vai analisar qual o material mais interessante. Quando der a aula esse movimento continua. Você vai para casa pensando o que você fez, o que não fez, o que eu posso fazer melhor. (P1).

Os demais participantes corroboraram a relevância da formação crítica como mecanismo de (auto)avaliação constante das ações realizadas, mas concordando que esse caminho de autoconsciência é um pouco lento, já que, tradicionalmente, os cursos de Licenciatura em Letras destinavam-se somente ao beletismo e formação linguístico-normativa (SILVA JÚNIOR, 2016). A docência demanda planejamento e dedicação, seja pelo estudo, seleção e elaboração de materiais, discussão de conteúdos e critérios de avaliação. Um dos professores compartilhou seu próprio exercício reflexivo e crítico ao revisitar suas experiências como formador diante dos demais colegas: “[...] mas que aula é aquela que fui dar, que coisa horrível. Jamais eu queria ter passado uma aula daquela. Na próxima vez, farei de outro jeito”. (P1). Não sabemos se, ao empregar o verbo “passar”, o professor assumia uma postura de mera transmissão do conhecimento em suas primeiras práticas, porém, percebemos sua tomada de consciência sobre a necessidade de mudança das ações em sala.

Em relação ao tópico contratação de professores formadores, todo o colegiado prestou concurso para um perfil de vaga que exigia a habilitação em língua portuguesa e espanhola e três dos docentes ministram ou já lecionaram, ao mesmo tempo, as duas cadeiras em cursos e níveis diferentes no Instituto. Um dos professores teve a oportunidade de ser o único representante da área de espanhol no momento da elaboração do Projeto Pedagógico do curso e informou que a proposta previa a contratação de docentes com perfil de língua espanhola, ensino e literaturas. No início do curso, somente uma professora ministrava as aulas de língua espanhola e literaturas. Aos poucos o colegiado de espanhol foi se constituindo e se iniciou o processo de divisão de disciplinas por afinidades teóricas e de pesquisa. Atualmente, dos quatro participantes, dois atuam com as disciplinas formativas de língua espanhola e estágio, um deles com disciplinas de produção de textos em espanhol e literaturas e outra com mais ênfase nas disciplinas de literaturas. Como o curso tem uma única entrada anual, esse número de

professores consegue dar conta das atividades da habilitação em espanhol e nos demais cursos do Instituto.

Após a geração de dados no GD, julgamos que essa etapa da pesquisa foi bastante proveitosa para conhecer como os professores se expressam coletivamente sobre questões que interferem e dependem, de fato, de uma construção coletiva. Nosso interesse também não era medir a performance particular de cada um dos professores atuantes no curso, mas sim verificar como as vivências e experiências relatadas colaboram para a revisitação de práticas e a formulação de novas concepções de trabalho com a formação de professores de espanhol no cenário do Instituto Federal.

NA TENTATIVA DE FINALIZAR OS DIÁLOGOS DO GRUPO DE DISCUSSÃO...

Nossa perspectiva teórica de pesquisa narrativa opta por não impor uma única forma de leitura dos dados. Empregamos a composição de sentidos proposta por Telles (2002) em que o pesquisador propõe a elaboração de novas narrativas a partir das trocas experienciais e do resultado desses diálogos. Ademais, Telles (2002) nos alerta sobre a percepção de crenças, metáforas ou imagens que podem possibilitar a identificação de traços e características dos sujeitos participantes de uma pesquisa narrativa.

Neste artigo, apresentamos nossa compreensão para o trabalho do professor formador de espanhol no Instituto Federal a partir do “material documental” (TELLES, 2002), portanto, de falas geradas no GD. Elas acabam por demonstrar também um pouco de como as experiências formativas e de vida dos participantes se relacionam e contribuem para o trabalho desenvolvido no Instituto Federal e na formação de novos professores de espanhol na conjuntura atual que diminui a importância dessa língua estrangeira no cenário da Educação Básica.

Durante o GD, percebemos que a maioria dos participantes se refere aos alunos da Licenciatura como “meninos”, sendo uma mostra da relação mais afetiva entre o corpo docente e o discente, conforme apareceu nos dados. Essa maneira de referenciar demonstra que o ambiente da escola técnica ainda permanece no imaginário, seja dos professores mais antigos e dos recém-contratados no Instituto Federal. Como síntese das experiências do GD, apresentamos alguns aspectos mais recorrentes nas falas selecionadas: dificuldade de aceitação das escolas da cidade mineira pela inserção do espanhol no currículo; desenvolvimento de projetos de extensão pelos licenciandos para a realização dos estágios e tentativa de inserção da

disciplina nas cidades da região; dupla licenciatura como aspecto positivo para permanência dos estudantes diante da crise instalada para o ensino de espanhol no Brasil; pouca parceria entre o Instituto Federal e Universidade Federal da cidade; aproximação entre os professores formadores e os estudantes do curso, destacando o vínculo afetivo como um diferencial do trabalho realizado pelo corpo docente do Instituto e, por último, a reflexividade dos formadores no seu fazer pedagógico.

Sobre a participação do pesquisador no GD, acreditamos que ele colaborou na contextualização de algumas questões, permitindo que demonstrasse seu ponto de vista pessoal sobre alguns temas levantados. Podemos afirmar que a etapa da pesquisa descrita no artigo se constituiu como um evento de formação contínua.

O GD foi um procedimento metodológico adotado para ampliar nosso olhar para os dados de campo e, ao mesmo tempo, trazer para a pesquisa mais uma fonte de diálogo com as narrativas individuais, pois, sabemos do descrédito da pesquisa narrativa (TELLES, 2002) no meio acadêmico. Acreditamos no poder do GD como instrumento de produção de material documental que possui o papel de compreender processos de construção da realidade de interesse do pesquisador (GATTI, 2012) e também de contribuir para que os participantes ganhem maior intimidade com o pesquisador e com os próprios colegas na situação de pensar o trabalho docente. Em nosso artigo, o papel foi de refletir sobre o Instituto como local de formação de professores e de pensar práticas com a língua espanhola em um cenário de incertezas das políticas educacionais vigentes.

Por fim, os dados gerados nos confirmam que os Institutos Federais são instituições de ensino superior diferenciadas dos modelos já existentes na sociedade brasileira e as falas dos participantes demonstrou a vontade de crescimento da área de Letras nesses espaços originalmente do campo de ciências industriais e da natureza.

REFERÊNCIAS

ARANTES, P.; DEUSDARÁ, B. Grupo focal e prática de pesquisa em Análise do Discurso: metodologia em perspectiva dialógica. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v.25, n.2, p. 791-814, 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11161.htm>. Acesso em: 27 fev. 2020.

_____. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União. Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 30 fev. 2020.

GATTI, B. *Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

IF SUDESTE DE MG. CAMPUS SÃO JOÃO DEL REI. *Projeto pedagógico do curso de Graduação em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola*. 2016. Disponível em: <<http://www.sjdr.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/PPC%20LETRAS%202016.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARIANI, B.; MEDEIROS, V. Disciplinarização dos estudos em Análise do Discurso. *Gragoatá*, Niterói, n. 34, jan.-jun, p. 15-25, 2013.

SILVA JÚNIOR, A.F. Cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol nos Institutos Federais: percurso histórico e narrativas de professores formadores. In: SILVA JÚNIOR, A.F.; SANTOS, R.C. (Orgs.). *Retratos de cursos de Licenciatura em Letras/ Português-Espanhol*. Curitiba: Editora Appris, 2016, p. 39-149.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002, p. 15-38.

LITERATURA MARGINAL EN LAS CLASES DE ELE: GRAFITI Y *PICHAÇÃO* COMO INSTRUMENTO SOCIAL

Maria Luiza Siqueira dos Santos

Pós-graduanda, Faculdade Venda Nova do Imigrante
(Faveni), Venda Nova, Espírito Santo, Brasil

Caio Vitor Marques Miranda

Doutorando, Universidade Presbiteriana Mackenzie,
(Mackenzie), São Paulo, São Paulo, Brasil

RESUMO: Neste trabalho, conceituamos literatura, apresentamos sua relevância como ferramenta de transformação social. Nosso objetivo, assim, é tratar da pichação e do grafite, modalidades de arte literária essenciais para valorizar a cultura periférica, apresentando suas histórias, seus diferentes estilos e exemplificando-os através de sequências didáticas. Isso porque, em nossa realidade, o texto literário pouco presente nos materiais de espanhol como língua estrangeira contempla apenas a literária clássica, sem autores contemporâneos e tão pouco aqueles que fazem parte da realidade do aluno. Assim, fixamo-nos na literatura marginal, escolhendo uma pichação e um estilo de grafite para trabalhar nas aulas de espanhol como língua estrangeira – ELE –, propondo atividades de nível básico e intermediário. Utilizamos, para realizar a pesquisa, autores de renome como Candido (1999), Lajolo (1989), Lassala (2014), Souza (2013), entre outros que nos mostram a real possibilidade de inserção de textos literários de forma significativa que estejam mais conectados à realidade do estudante e exerçam a sua função social.

PALAVRAS-CHAVE: Texto literário. Ensino de espanhol como língua estrangeira. Literatura marginal.

ABSTRACT: In this work, we conceptualize literature, present the relevance as a tool for social transformation. Our goal, thus, is to deal with graffiti and graffiti, literary art modalities essential to value peripheral culture, presenting its stories, its different styles and exemplifying them through didactic sequences. This is because, in our reality, the literary text little present in the materials of Spanish as a foreign language contemplates only the classical literary, without contemporary authors and so little those that are part of the student's reality. Thus, we focus on marginal literature, choosing a graffiti and graffiti style to work in Spanish as a Foreign Language - SFL - classes, proposing basic and intermediate level activities. We use, to carry out the research, renowned authors such as Candido (1999), Lajolo (1989), Lassala (2014), Souza (2013), among others who show us the real possibility of inserting literary texts in a meaningful way that are more connected to the student's reality and exercise their social function.

KEYWORDS: Literary text. Teaching Spanish as a foreign language. Marginal literature.

INTRODUCCIÓN

En países donde la desigualdad social es muy evidente y el acceso a la lectura consecuentemente se vuelve más difícil por las poblaciones más periféricas, formar lectores es un acto político y urgente, pues, la lectura es lo que garantiza la democratización del acceso a la cultura y más allá de eso, es la responsable por inserir una gran mayoría en el mercado de trabajo, lleno de exigencias y competitividad. Y una herramienta para formar lectores, seguramente, es la literatura.

La literatura es el arte de humanizar a través de las palabras, creando una comunión entre el autor y el lector, dándoles la capacidad de explorar nuevos universos y romper las barreras del cotidiano. Según Candido (1999, p. 82, traducción nuestra), es “algo que expresa el hombre y después actúa en la propia formación del hombre”¹. A través de ella, el autor es capaz de expresar sus sentimientos, su modo de vida y valores, de este modo, es capaz de actuar en la formación de otras personas. El contacto con la literatura en la escuela es altamente significativo, debido a la receptividad de los jóvenes lectores, que absorben todo libremente y sin prejuicios.

No obstante, siempre hubo grandes discusiones sobre su conceptualización. Diversos cuestionamientos sobre qué es literatura, dónde podemos encontrarla y quién puede hacerla eran recurrentes. En la escuela, mismo que poco, ya no son presentados estos temas y no solo los cánones literarios, la literatura del pueblo, de las minorías empiezan a aparecer, tituladas a la luz de la nomenclatura de literatura marginal, la cual surgió en Brasil en 1970, en el momento en que la gente de la periferia de las grandes metrópolis empezó a mostrar sus ideas y pensamientos a través del medio literario. Se nombra literatura marginal por ser un tipo de literatura marginalizada por la elite, por los cánones y por la sociedad que no dan voces a estos autores. Su temática es la realidad de la periferia, expresada por medio de textos con un lenguaje coloquial, muchas veces utilizando imágenes, grafitis y otros elementos del lenguaje periférico como jergas y palabrotas, creando así construcciones escritas que discrepan de la norma culta.

Así, tras analizar los libros didácticos de español de la colección “Enlaces: Español para jóvenes brasileños” (OSMAN et al., 2013), adoptados por el *Programa Nacional do Livro e do*

¹“[...] algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CANDIDO, 1999, p. 82).

Material Didático (PNLD) en la enseñanza media en los años 2015, 2016 y 2017, observamos que no hay ningún momento en que se utilice actividades que involucren las literaturas de las camadas periféricas, sobretudo la *pichação* y el grafiti.

Es necesario, por lo tanto, pensar por qué los libros didácticos no traen este tipo de literatura que puede ser considerada como un arte literario, ya que, por medio de la *pichação* y del grafiti, los artistas logran expresar sus sentimientos, pensamientos, ideas, concientizan la sociedad y presentan su realidad a otras personas. Desafortunadamente, lo que pasa es que gran parte de la sociedad no las consideran arte literario, pues dicen que no pasa de una basura y/o una contaminación visual.

En este contexto, nuestra investigación llevará la *pichação* y el grafiti a las clases de español como lengua extranjera, proponiendo actividades que involucren dicho arte en el cotidiano de la enseñanza y del aprendizaje del español.

En la primera parte de nuestro trabajo, así, conceptuamos la literatura y demostramos su importancia como herramienta de transformación social. Enseguida, tratamos de algunas de sus modalidades, especialmente la *pichação* y el grafiti, presentando sus historias, sus diversos estilos y ejemplificándolos. Ya en la tercera, comprendemos la importancia de trabajar con la literatura en las clases de ELE y, por fin, elegimos una *pichação* y un tipo de grafiti para ilustrar modelos de actividades, de nivel básico e intermedio, al contexto de ELE.

LA LITERATURA Y SU RELEVANCIA

La literatura surgió en el siglo XV, momento en que se inventó la imprenta. En el siglo XVII se denominaba como poesía o elocuencia, es decir, todo texto era poesía, independiente de su género, de su disposición en verso. Solamente en el siglo XVIII la palabra literatura fue utilizada con el significado actual y, luego, empezaron las dudas sobre qué considerar literatura.

Cuando cuestionamos a alguien sobre qué es literatura, podemos obtener diversas respuestas y todas muy distintas. Diferentes autores ven discutiendo a lo largo de la historia lo qué es, como Lajolo (1989), quien dice que la literatura ultrapasa cualquier intelectualismo, por esta razón, podemos cuestionar si es equivocado decir que es lo que cada uno la considera individualmente. Con eso, ese arte tiene un significado distinto para cada persona, siendo, por lo tanto, muy difícil definirla con una respuesta unánime. “La respuesta es sencilla. Todo esto es, no es y puede ser que sea literatura. Depende del punto de vista, del sentido que la palabra

tiene para cada uno, de la situación en la cual se discute qué es literatura” (LAJOLO, 1989, p. 15, traducción nuestra)².

Las obras clásicas, fácilmente descritas como literatura, son obras producidas en un determinado tiempo de la tradición literaria y para que la consagren, existen diversas reglas que se deben considerar, como el lenguaje. No obstante, el nombre, el contexto social y el currículo del autor, además el mercado cultural que está introducido, son los responsables por encontrar en una obra la literariedad. Todo eso auxilia a tornar más difícil la definición de literatura y, aunque exista el concepto de literariedad, – según Chalub (1998) es un término del formalismo ruso que significa observar en una obra literaria qué tiene de específicamente literario, es decir, que estructuras narrativas, rítmicas, estilísticas y sonoras comprenden la obra – todavía no existe un único concepto para ella. El autor Antonio Candido (2004) señala:

Llamaré literatura, de la forma más amplia posible, todas las creaciones de toque poético, ficcional o dramático en todos los niveles de una sociedad, en todos los tipos de cultura, desde lo que llamamos folclore, leyenda, chiste, hasta las formas más complejas y difíciles de la producción escrita de las grandes civilizaciones (CANDIDO, 2004, p. 174, traducción nuestra).³

En este sentido, la literatura puede ser lo que uno la considere y que tenga una importancia individual para cada sujeto que la produce o la consume. Candido (1999) evidencia, así, una literatura humanizadora, que trata de actuar en la formación del hombre. En los tiempos actuales, donde la ignorancia, el prejuicio y la intolerancia están casi como de moda, ella es una herramienta de transformación. Brait (2013), acentúa que:

La buena literatura es siempre una ventana muy abierta para el mundo. Por medio de ella, la vida puede ser observada, disfrutada, comprendida, cuestionada y, en cierta medida, vivida. Todo eso gracias a la sensibilidad de un escritor, incesantemente atento a la vida y a el arte que la reinventa. Eso se traduce, necesariamente, por la capacidad de recolocar en pie lo vivido, lo imaginado o la mezcla de las dos cosas, por medio del lenguaje y, generosamente, ofrecer vivencias, percepciones, a los que tienen acceso a su texto (BRAIT, 2013, p. 133-134).⁴

²“A resposta é simples. Tudo isso é, não é e pode ser que seja literatura. Depende do ponto de vista, do sentido que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura” (LAJOLO, 1989, p. 15).

³“Chamarei literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2004, p. 174).

⁴“A boa literatura é sempre uma janela escancarada para o mundo. Por meio dela a vida pode ser observada, usufruída, compreendida, questionada e, em certa medida, vivida. Tudo isso graças à sensibilidade de um escritor, incessantemente atento à vida e à arte que reinventa. Isso se traduz, necessariamente, pela capacidade de recolocar em pé o vivido, o imaginado ou a misturadas duas coisas, por meio da linguagem e, generosamente, oferecer vivências, percepções, aos que têm acesso a seu texto” (BRAIT, 2013, p. 133-134).

Sin embargo, diferente de la pedagogía que forma a través de aspectos definidos por las clases dominantes, con la finalidad de mantener su estilo de vida, la literatura actúa de forma real, educa como la vida con todas sus adversidades.

Para nosotros, ella es lo más mágico que el ser humano ya ha creado. El poder de inventar, imaginar, sentir y transmitir a través de las palabras la torna un arte único. Por medio de ella, tenemos la oportunidad de descubrir nuevas posibilidades y podemos tener una nueva perspectiva de vida y futuro. En tiempos donde pocos tienen acceso a privilegios, la literatura es un modo de huir de su mundo y abrir una gran ventana para otras realidades.

OTRAS MODALIDADES DEL ARTE LITERARIO

El arte es un tipo de comunicación que surge con la humanidad. Existen, actualmente, once tipos de arte, entre ellas: la música, la danza, la pintura, la escultura, el teatro, la literatura, el cine, la fotografía, los cómics, los juegos electrónicos y el arte digital.

Así, como ya habíamos mencionado, la literatura es el arte de humanizar a través de las palabras y, de este modo, consideramos la *pichação* y el grafiti como su producción pues, por medio de ellos, los autores – *pichadores* y grafiteros – pueden comunicarse a través de las paredes de las calles, expresando y demostrando su realidad, las regiones periféricas, utilizando además de las palabras, otros elementos gráficos como los dibujos.

A seguir, entonces, presentamos las principales características de la *pichação* y del grafiti.

LA PICHÇÃO

En primer lugar, debemos evitar equívocos semánticos relacionados a la grafía de las palabras *pichação* con “ch” y *pixação* con “x”. De acuerdo con Lassala (2010, apud LASSALA, 2014, p. 11, traducción nuestra):

Pichação es una acción transgresora para marcar presencia o llamar la atención para alguna causa, principalmente en ambientes externos del espacio público urbano. No tiene un estándar en relación al contenido y a la forma de modo que cualquier persona

puede actuar con las más diversas herramientas para dibujar, pintar, escribir o garabatear.⁵

El caso de la *pixação* se distingue de la *pichação* pues se trata de una intervención urbana nativa de São Paulo (Brasil), surgida en el inicio de la década de los ochentas que, según Lassala (2014), tiene como característica principal el dibujo de letras rectilíneas escritas con rolo o spray llamadas “tag reto” que estampan logotipos de pandillas o individuos. Los jóvenes de comunidades periféricas arriesgan sus vidas escalando edificios con el objetivo de dejar su marca en locales con gran visibilidad, en la búsqueda por la notoriedad. Este fenómeno posee una estructura social con características propias. Los *pixadores* tienen un estilo de vida definido por un sistema de reglas que ellos mismos construyen, condicionándolos a pensar, sentir e actuar de tal forma.

Figura 01 - Avenida de Mayo, Buenos Aires: Movimiento Ni Una Menos – Ejemplo de *pichação*.



Fuente: el propio autor (2017).

⁵“Pichação é uma ação de transgressão para marcar presença ou chamar atenção para alguma causa, principalmente em ambientes externos do espaço público urbano. Não preza por um padrão em relação ao conteúdo e à forma, de modo que qualquer pessoa pode atuar com as mais diversas ferramentas para desenhar, pintar, escrever ou rabiscar” (LASSALA, 2010 apud LASSALA, 2014, p. 11).

Figuras 02 y 03 - Ejemplos de *pixação*.



Fuente: TAGNSTA (2019).

En la imagen 1, podemos percibir que los escritos son en lengua española y transmite un mensaje: en este caso, una protesta en contra la violencia de género que se dio en ciudades de Argentina, Chile y Uruguay entre junio de 2015 y junio de 2016. El asesinato de Lucía Pérez, en Argentina, fue considerado uno de los feminicidios más brutales ya registrados en el país. Las imágenes 2 y 3 muestran un edificio totalmente pintado con letras rectilíneas, el “tag reto”, con rollos, sin el objetivo de transmitir un mensaje, sino representar logotipos de individuos o pandillas, características principales de la *pixação* brasileña.

Este tipo de arte literario, la *pichação*, puede ser encontrado en cualquier región del mundo, incluso en los países hispanohablantes, posibilitando el desarrollo de nuestras actividades en las clases de español.

EL GRAFITI

¿Cómo debo escribir: grafiti, graffiti o grafito? Esta es una duda recurrente causada por el origen de esta palabra: *graffito*, que viene de Italia y fue adaptado a la lengua española como grafito, significando inscripción o dibujo en la pared. Sin embargo, de acuerdo con la RAE (2014), la grafía correcta es grafiti, que significa “firma, texto o composición pictórica realizados generalmente sin autorización en lugares públicos, sobre una pared u otra superficie resistente”. Según Rodríguez et al. (2017, p. 79), es posible establecer que el grafiti hace parte del arte callejero porque su contexto contribuye a su sentido en el espacio físico específico que

se presenta como discurso. Es decir, el uso de las calles es irremplazable para darle significado a la representación.

Con el pasar del tiempo, se ha demostrado que el hombre tiene una necesidad de expresarse que es completamente innata. Según Benefiel (2010, apud RODRÍGUEZ, 2017, p. 79), “quien plantea que el grafiti no era el dominio del individuo, sino más bien tenía una naturaleza social siendo, generalmente, la labor de alguien que contribuía a una conversación”. Eso remonta a los orígenes de este tipo de registro, en el Imperio Romano, donde se garabateaban las paredes y sitios públicos con protestas y profecías, con el fin de comunicarse y compartir informaciones con todos.

Souza (2011, p. 76, traducción nuestra) conceptúa el grafiti como “un texto multisemiótico que mezcla lo verbal y lo no verbal, con distintas técnicas y estilos para intencionalmente interferir en el paisaje urbano”⁶. Los grafiteros y grafiteras suelen pintar cosas relacionadas a sus vivencias, temáticas significativas a su realidad. Las paredes y fachadas son utilizadas por ellos para que manden sus mensajes, hasta que se lo reconozcan como arte, muchos fueron agredidos, siendo golpeados y presos.

Mismo después de reducir sus escritos en forma de dibujo, los grafiteros siguieron buscando formas de sostener su arte subversivo. Souza (2011, p. 77) señala que, actualmente, la mayoría de ellos, normalmente los de piel blanca y de clase media, exponen sus trabajos en galerías de arte o son invitados a pintar en espacios públicos. En el caso de Brasil, nos hace pensar sobre la cuestión del racismo y del prejuicio con el arte callejero y todo lo que viene de la periferia. En 2017, por ejemplo, el alcalde de una de las principales ciudades del país, São Paulo, trató de borrar los grafitis de una región del área central de la ciudad en nombre de la ley *Cidade Limpa*, utilizada como pretexto para la higienización social de la ciudad. Pero lo peor son las encuestas encontradas sobre el tema, siendo una de ellas, del sitio de noticias UOL, “*Você concorda com a remoção de grafites no centro de São Paulo?*”. Los resultados son anti racionales, siendo que 48% cree que el grafiti contamina visualmente la ciudad y solamente unos 23% lo ven como una manifestación artística. Los otros 28% piensan que deben mantener los grafitis, pero “limpiar” la *pichação*.

Desafortunadamente, la mirada de la sociedad todavía sigue con muchos prejuicios y tenemos esperanza que las escuelas, las cuales, actualmente, han introducido el grafiti como

⁶“[...] é um texto multissemiótico, que mescla o verbal e o não verbal, com diferentes técnicas e estilos para intencionalmente interferir na paisagem urbana” (SOUZA, 2011, p. 76).

una expresión artística literaria relevante, por medio de talleres en sus clases de arte, como tentativa de involucrar los alumnos y la comunidad. Aun así, muchos son los desafíos, pues mismo que lo haya sido reconocido como un arte, el costo de la producción es alto y, así, ni todos pueden expresarla.

ESTILOS DE GRAFITI

HALL OF FAME

Es el grafiti hecho en paredes legales o poco expuestas, sin riesgos de posibles problemas con autoridades. Este es un estilo más planeado y más trabajado, dando importancia no solo a el *lettering*, el arte de dibujar letras, sino también al fondo y a los posibles *characters*, como llamamos los personajes. Cuando este estilo toma proporciones considerables también puede ser llamado de producción.

Figura 4 - Ejemplo de grafiti *Hall of fame*.



Fuente: MONTANA CANS BLOG (2017).

BOMBING

Este estilo, que también puede ser llamado de *bomb*, es considerado cualquier tipo de grafiti que sea ilegal. Sin embargo, utilizamos estos nombres, cuando estamos nos refiriendo a los grafitis hechos en la calle, que no se encajen en los estilos de *tag*, ya mencionados anteriormente, en los conceptos de *pichação* o el *throw-up*, que será conceptuado más adelante.

Figura 5 - Ejemplo de grafiti *Bombing*.



Fuente: BOMBING SCIENCE (2018).

TRASH TRAIN

Los *writers*, nombre utilizado para nombrar los grafiteros, se refieren a vagones existe el concepto de *trash train*. Pueden ser utilizados vagones en uso o fuera de circulación, en estos casos, el grafitero tiene más tiempo para elaborar su grafiti.

Figura 6 - Ejemplo de grafiti *Trash train*.



Fuente: PINTEREST (2019).

STENCIL

En este estilo se utiliza un molde recortado en cartulina, radiografías u otros materiales, creando formas pre-definidas. En el momento de la pintura, se debe encostar el molde en la superficie y pasar el *spray*, así los huecos de los recortes se quedarán pintados en la pared. Puede ser hecho muy rápidamente pues es recomendable que sean pinturas de menor tamaño - por causa de los moldes - y pueden ser realizados en diversos sitios.

Figura 7 - Ejemplo de grafiti *Stencil*.



Fuente: el propio autor (2017).

WILD STYLE

En este estilo, se utiliza la intersección de formas, tornándolo un estilo bastante complejo. Un elemento muy característico del estilo es la utilización de setas. Su resultado es casi siempre indescifrable para los otros grafiteros y principalmente a quien no entiendo mucho de este arte.

Figura 8 - Ejemplo de grafiti *Wild style*.



Fuente: BBADSM (2011).

THROW-UP

Es cualquier tipo de grafiti que no tenga relleno. Normalmente son contornos utilizados por los *writers* para *tagear* paredes.

Figura 9 - Ejemplo de grafiti *Throw-up*.



Fuente: PINTEREST (2019).

Podemos encontrar estos diversos estilos de grafiti por las calles de diversos países, ya que este arte se propagó y es conocido en todo el mundo. Todavía existe mucho perjuicio acerca de esta manifestación, pero algunos estilos ya son más aceptados como arte decorativo.

LA LITERATURA EN LAS CLASES DE ELE

El texto literario es un gran recurso para las clases de ELE. Con él, los alumnos conocen mucho más de la lengua, su valor, además del enriquecimiento personal que la lectura proporciona. En el caso del español, existe un gran abanico de temas sociales y culturales que se puede abordar, pues la lengua es hablada en más de 21 países en el mundo. Además, según Navarro (2017, p. 64), “el texto literario ofrece al estudiante un exponente con el que desarrollar tanto su competencia lingüística como pragmática, discursiva y cultural”. De esta forma, usarlo es una actividad muy ventajosa. Muchos profesores, actualmente, tienen conciencia de sus beneficios en las clases, pero, todavía, no existen muchos recursos, propuestas que lo incentiven, porque en la mayoría de los casos, los profesores utilizan el libro didáctico o algún otro material ofrecido por la escuela o instituto de idioma, que muchas veces, lo incluye en sus páginas solamente como pretexto para actividades gramaticales.

Tal hecho, cuando ocurre, los textos normalmente son de los cánones literarios, algunos complejos y difícilmente encontramos algún de la literatura marginalizada, principalmente relacionado al grafiti y a la *pichação*. Por lo tanto, es necesario que propongamos actividades en las clases de español, que tengan más relación con el cotidiano de los alumnos, con el tipo de arte literario con los cuales ellos entran en contacto todos los días cuando van a la escuela, salen a las calles, que fomenten su criticidad y rompan con los estereotipos impuestos. Así, lo que traemos aquí son sugerencias de actividades con las cuales se espera que los aprendices se reconozcan como parte de su cultura y su entorno social.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

En nuestro trabajo propusimos actividades que van a trabajar la *pichação* y el grafiti como arte literario, sobretodo sobre la mirada de la literatura marginal, de los países hispanohablantes. El objetivo es ayudar a los alumnos a comprender otras culturas, valorar la literatura, el arte de las camadas periféricas, expandir su sensibilidad lingüística y animarlos a hablar de sus impresiones, opiniones y sentimientos acerca del texto.

PROPUESTA 1 – *PICHAÇÃO*

TEMA: Las protestas en Chile

NIVEL: Intermedio (B2)

TIEMPO/DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 4 clases de 50 minutos

DESTREZAS: Comprensión y producción escrita y oral.

DESARROLLO

PREACTIVIDAD: Como precalentamiento, el profesor deberá enseñar un video a los alumnos, disponible en YouTube, intitulado “Las CLAVES de la protesta en CHILE”⁷, el cual muestra diversas imágenes referentes a las protestas que están ocurriendo en Chile desde octubre de 2019, desarrollando la comprensión oral de los alumnos. A través del video, los alumnos, juntamente con el profesor, discutirán sobre las causas de las protestas y cuál es la situación actual del país. Además, el docente llamará la atención de los alumnos para las imágenes del video, como actos de vandalismo y *pichações*. A partir de eso, se les preguntará sus opiniones sobre este tipo de expresión, si les parece vandalismo o arte – producción oral - y, en seguida, les presentará definiciones y conceptos acerca del tema.

ACTIVIDAD: El docente trabajará con la *pichação* “La prensa apunta. La policía tortura”. Para eso, los estudiantes lo interpretarán y contestarán tres preguntas, en las cuales deberán considerar el papel social, político, ideológico, y el vehículo de comunicación y de denuncia. Mediante las preguntas, ellos pensarán en cuestiones relacionadas a la prensa y cuestiones históricas como la dictadura vivida en Chile en el periodo de 1973 a 1990. Tras eso, se les propondrá una puesta en común, donde todos compartirán sus respuestas, promoviendo una discusión acerca del tema. Aclaremos que no existe una respuesta correcta, única, se espera que los alumnos intenten y respeten la opinión del otro.

A leer y a debatir

1) A partir de la lectura, observación de la imagen y discusión con el profesor y compañeros de clase, contesta las preguntas acerca del texto.

Figura 10 – El poema.

⁷Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZgEEE54Kt9Q>>.



Fuente: FARIAS (2019).

a) En tu opinión, en la actual situación que Chile se encuentra, ¿cuál debería ser la postura de la prensa?

b) Sobre las acusaciones de tortura en el metro Baquedano en Santiago, ¿crees que es posible suceder una nueva dictadura como la de 1973?

c) ¿Cuál es el papel de la *pichação* en la situación que Chile está enfrentando?

POSACTIVIDAD: Como tarea, los alumnos producirán frases con la temática “El Chile que soñamos”. Considerando este tema, deberán escribir sobre cómo querían que el gobierno, la prensa y la policía reaccionasen ante la situación de protesta del pueblo, además de reflexionar también acerca de otros deseos que tienen para el progreso del país. Las frases, después de corregidas por el profesor, serán *pichadas* en una pared con papel protector y quedarán expuestas en la escuela. Al final, todos los alumnos van a presentar sus frases a los demás compañeros de clase, explicándoles cual fue su inspiración para la creación, trabajando la producción escrita y oral.

PROPUESTA 2 – GRAFITI

TEMA: Feminismo

NIVEL: Básico (A2)

TIEMPO/DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 4 clases de 50 minutos

DESTREZAS: Comprensión y producción escrita y oral.

DESARROLLO

PRE ACTIVIDAD: Como actividad de precalentamiento, el profesor les enseñará a los alumnos una diapositiva con imagen de igualdad entre hombres y mujeres. Ellos conversarán sobre ella, dándole un significado. Después, se les enseñará el video “¿Qué es el feminismo?”⁸, que retrata diversas personas hablando diferentes definiciones para el feminismo a partir de sus características. En esta actividad serán trabajadas la comprensión y producción oral de los alumnos.

⁸Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=4IpB0hFXdwE>>.

Figura 11: Imagen utilizada como motivación de la clase.



Fuente: ÉBAPHO (2019).

ACTIVIDAD: El profesor expondrá la imagen de un grafiti en el estilo *stencil*, con un dibujo y una frase feminista en la diapositiva, la leerá a los alumnos, la analizará, cuestionándoles si están o no de acuerdo o si tienen otra lectura. Tras eso, crearán una frase feminista, es decir, una que, como la presenta, sea motivadora y estimule la libertad de las mujeres.

Figura 12 - Imagen utilizada para la actividad (*Stencil*).



Fuente: SIPAZ (2012).

POSACTIVIDAD: Para finalizar, los alumnos darán vida a sus frases, creando también un dibujo que las represente. Luego, harán sus moldes de *stencil*, creando fuentes características para la

escrita de sus frases y dibujando en cartón. Para eso, deben cortar de forma que el dibujo se quede en el espacio vacío, para que pueda ser pintado con spray. Al final, ellos harán un mural de exposición de sus artes, en el colegio, pintándolas en una pared preparada.

A MODO DE CIERRE

Está claro, de hecho, que la literatura es el arte de las palabras y que con ella podemos cambiar puntos de vista, siendo vista de un punto al compartir realidades y vivencias de las comunidades periféricas con los grafitis y *pichações*. Verificamos, así, en ese artículo, el cual tenía como propósito traer la literatura marginalizada para las clases de ELE – con las actividades propuestas que permiten que los alumnos reflexionen sobre temas variados que abarcan valores sociales, estéticos, ideológicos y políticamente cargados –, que muchas son las posibilidades de insertarla de modo significativo y no como pretexto para los contenidos lingüísticos y pragmáticos.

Sea como forma de protesta, sea para embellecer las calles, estos artes literarios tienen una función de extrema importancia en la sociedad, principalmente en la actual. Por intermedio de estos artistas periféricos, la literatura se vuelve más accesible y democrática. La voz de las comunidades más carentes puede ser oída y resonar por todas las calles de la ciudad. Y es imprescindible concientizar a los alumnos sobre estas cuestiones desde niños, en las clases, para que crezcan siendo adultos respetuosos, más humanos, tolerantes al otro, transformados por el grande poder de la literatura.

En tiempos donde la intolerancia reina, es importante formar alumnos pensantes, críticos y conscientes de su lugar en el mundo, que sepan respetar las diversidades y convivir en armonía.

REFERENCIAS

AIDAR, Laura. **Tipos de Arte**. Disponible en: <<https://www.todamateria.com.br/tipos-de-arte/>>. Accedido el: 22 oct. 2019.

BLOG, Montana Cans. **The new koblenz hall of fame – Open for graffiti**. Disponible en: <<https://www.montana-cans.blog/the-new-koblenz-hall-of-fame-open-for-graffiti/>>. Accedido el: 11 nov. 2019.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. Remate de Males, **Revista do Departamento de Teoria Literária**, São Paulo, n. esp., p. 81-89, 1999.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. Cap. 1. p. 169-191.

CHALUB, Sharmila. **A metalinguagem**. 4. Ed. São Paulo: Ática, 1998. p. 84.
Concepto de literatura. Disponible en: < <https://concepto.de/literatura/>>. Accedido el: 22 oct. 2019.

DOMIC, Kari. **Historia del Graffiti**. Disponible en:
<<https://medium.com/graffitiago/historia-del-graffiti-1a2103f0a464>>. Accedido el: 23 oct. 2019.

ÉBAPHO. **Feminismo**. Disponible en: <<http://ebapho.com.br/tag/feminismo/>>. Accedido el: 18 nov. 2019.

FARIAS, Alvaro Sant-Ana. **La prensa apunta**. La policía tortura. Disponible en: <<https://instagram.com/alvaro.santaana>>. Accedido el: 05 nov. 2019.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. 98 p.

LASSALA, Gustavo. **Em nome do pixo**: A experiência social e estética do pixador e artista Djan Ivson. 2014. 102 f. Tese (Doutorado) - Curso de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

MATEO, Emilio Ruiz. **¿Se dice grafiti, graffiti o grafito?**. Disponible en: <http://www.estandarte.com/noticias/idioma-espanol/graffiti-o-grafiti-o-grafito_2078.html>. Accedido el: 02 oct. 2019.

MUSIC, Bikes, books & Little. **Graffiti Art in Detroit – Part 5 Masterpieces**. Disponible en: <<https://bbandm.wordpress.com/2011/02/02/graffiti-art-in-detroit-part-5-masterpieces/>>. Accedido el: 11 nov. 2019.

NAVARRO, Adela Granero. La literatura en el aula de ELE. In: II ENCUESTRO DE PROFESORES DE ESPAÑOL EN SÓFIA, BULGARIA, 2., 2017, España. **Actas**. España: Centro Virtual Cervantes, 2017. p. 64 - 71. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/sofia_2017/07_granero.pdf>. Accedido el: 01 nov. 2019.

NOTICIAS UOL. **Doria manda apagar grafites dos Arcos do Jânio e da av. 23 de Maio**. Disponible en: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/01/14/doria-manda-apagar-grafites-dos-arcos-do-janio-e-da-av-23-de-maio.htm>>. Accedido el: 23 oct. 2019.

PINTEREST. **Throw up graffiti**. Disponible en:
<<https://www.pinterest.it/pin/457256168406974536/>>. Accedido el: 11 nov. 2019.

_____. **Smash trash**. Disponible en:
<<https://br.pinterest.com/pin/377950593721942734/?lp=true>>. Accedido el: 11 nov. 2019.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Grafiti**. Disponible en: <<https://dle.rae.es/?id=JPvdsiL>>. Accedido el: 02 oct. 2019.

RODRÍGUEZ, Manuela Ramírez et al. El grafiti como artefacto comunicador de las ciudades: una revisión de literatura. **Encuentros**, Colombia, v. 15, n. 01, p.77-89, jan. 2017. Semestral. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5846740>>. Accedido el: 02 out. 2019.

SCIENCE, Bombing. **Tokyo graffiti: Bombing**. Disponible en:
<<https://www.bombingscience.com/tokyo-graffiti-bombing/>>. Accedido el: 11 nov. 2019.

SIPAZ. **IN FOCUS: Mexico in terms of gender**. Disponible en: <<https://www.sipaz.org/in-focus-mexico-in-terms-of-gendermexico-in-terms-of-gender/?lang=en>>. Accedido el: 18 nov. 2019.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistencia: Poesia, grafite, música, dança: hip hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 171 p.

TAGNSTA. **Ecarta redecorado = pixado**. Disponible en:
<<http://tagnsta.blogspot.com/2012/05/ecarta-redecorado-pixado.html>>. Accedido el: 01 oct. 2019.

TRAGRAFFS. **Tipos de grafitti existentes**. Disponible en:
<<https://tagraffs.blogs.sapo.pt/1449.html>>. Accedido el: 11 de nov. 2019.

YOUTUBE. **Las claves de la protesta en Chile**. Disponible en: <
<https://www.youtube.com/watch?v=ZgEEE54Kt9Q>>. Accedido el: 06 nov. 2019.

_____. **¿Qué es feminismo?**. Disponible en: <
<https://www.youtube.com/watch?v=4IpB0hFXdwE>>. Accedido el: 18 nov. 2019.

A LITERATURA NA FORMAÇÃO SOCIAL: ASPECTOS SUBJACENTES AO ENSINO DA LITERATURA SURDA

Prof. Dr. Marcio Jean Fialho de Sousa

Universidade Estadual de Montes Claros
(UNIMONTES), Montes Claros, MG, Brasil

RESUMO: Que a leitura do texto literário promova o exercício da fruição, do desenvolvimento da criatividade e o bem-estar do leitor, não pairam dúvidas, por outro lado, urge, nos dias atuais, talvez até mais do que em outras épocas, que se reflita sobre a grande contribuição que a Literatura apresenta para a manutenção e para reflexão da e sobre a sociedade contemporânea. Como dito por Antonio Candido, a literatura “requer uma certa comunhão de meios expressivos (a palavra, a imagem), e mobiliza afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento, para chegar a uma ‘comunicação’” (CANDIDO, 2011, p. 147), esta comunhão é claramente encontrada também na voz daqueles que por muito tempo vinham sendo silenciados frente a uma cultura tantas vezes elitizadas. Desse modo, o objetivo geral desta comunicação é apresentar algumas especificidades da literatura surda, sendo esta uma voz dissonante, e traçar alguns caminhos que demonstrem como o ensino e a escrita desta literatura contribuem para a construção da identidade desta comunidade, proporcionando aos seus membros um exercício de alteridade e empatia de modo a divulgar as especificidades da cultura surda, seus desafios e lutas, a partir da reflexão da literatura como espaço de resistência, a literatura na evolução de uma comunidade em diálogo com Antonio Candido (2011) e com as perspectivas da cultura e da literatura surda apresentadas por Cynthia L. Peters (2000). Por fim, esta comunicação apresentará alguns resultados de análises factuais que demonstram o quanto a literatura tem contribuído para a formação do sujeito surdo e com a propagação e aceitação das “diferentes” culturas na sociedade, de modo a estabelecer diálogos e reflexões acerca da comunidade surda diante da cultura ouvintista.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Surda. Fruição. Cultura Surda. Ensino.

ABSTRACT: That the reading of the literary text promotes the exercise of enjoyment, the development of creativity and the well-being of the reader, there is no doubt, on the other hand, it is urgent, nowadays, perhaps even more than in other times, to reflect about the great contribution that Literature makes for the maintenance and reflection of and about contemporary society. As stated by Antonio Candido, literature “requires a certain communion of expressive means (the word, the image), and mobilizes deep affinities that bring men together from one place and one moment, to reach a 'communication'” (CANDIDO, 2011, p. 147), this communion is clearly found also in the voice of those who for a long time had been silenced in the face of a culture so often elitist. Thus, the general objective of this communication is to present some specificities of deaf literature, which is a dissonant voice, and to outline some paths that demonstrate how the teaching and writing of this literature contributes to the construction of the identity of this community, providing its members with an exercise of otherness and empathy in order to divulge the specifics of deaf culture, its challenges and struggles, from the reflection of literature as a space of resistance, literature on the evolution of a community in

dialogue with Antonio Candido (2011) and with the perspectives of culture and deaf literature presented by Cynthia L. Peters (2000). Finally, this communication will present some results of factual analyzes that demonstrate how much literature has contributed to the formation of the deaf subject and to the propagation and acceptance of “different” cultures in society, in order to establish dialogues and reflections about the deaf community before the listening culture.

KEYWORDS: Deaf Literature. Enjoy. Deaf Culture. Teaching.

Introdução

“Literatura serve para ser irredutivelmente literatura”.
Luiz Claudio da Costa Carvalho

No emblemático livro *Literatura e Sociedade*, publicado em 1965, Antonio Candido apresentou diversos estudos nos quais a literatura aparece como ponto fulcral para a formação de uma sociedade crítica, evolutiva, bem organizada socialmente e, principalmente, comprometida com o bem comum. Nesse sentido, Candido apresenta um estudo que é fundamental para a discussão aqui proposta: “A literatura na evolução de uma sociedade” (CANDIDO, 2011, p. 147).

Logo no início de seu ensaio, Antonio Candido argumenta acerca de sua tese dizendo que “Se não existe literatura paulista, gaúcha ou pernambucana, há sem dúvidas uma literatura brasileira manifestando-se de modo diferente nos diferentes Estados” (CANDIDO, 2011, p. 147). De fato, independente do estado onde a manifestação literária se apresenta, todas, dentro do território nacional, compõem, portanto, o rol da literatura brasileira, isso não há mais o que se questionar, mas e quanto às literaturas ditas marginais, qual o lugar que elas devem ocupar? Por que são negligenciadas?

Mediante a esses questionamentos, parece ser pertinente olharmos para as produções literárias de comunidades marginalizadas, mas que apresentam muitas qualidades e que, diversas vezes, aparecem como vozes de resistência e de denúncia diante de uma sociedade que oprime, faz calar e ou não querem ouvir aqueles que, por serem minorias quantitativas são colocados em situação de apagamento social, isso é o que acontece muitas vezes com os negros, mulheres e com as comunidades de LGBTQ+, e também com a Comunidade Surdos.

A pertinência do olhar voltado a essas produções das margens está no fato de que, além da qualidade de suas produções, elas também pertencem à literatura brasileira, tal como discutido anteriormente – ainda que, em muitos casos, não sejam catalogadas em manuais – e, acima de tudo, expressam valores culturais, históricos e, principalmente, subjetivos, inerentes a toda escrita literária.

A literatura surda e sua coletividade

A literatura é coletiva e articula em si afinidades que mobilizam os indivíduos de um mesmo lugar e de um momento para se chegar a uma comunicação que não se restringe apenas a esta comunidade, mas que está apoiada a ela. Nesse sentido, a Literatura Surda “traduz a memória das vivências surdas através das várias gerações dos povos surdos”, afirma Karin Strobel (2018, p. 68), ou seja, demarca seu espaço e se coloca no mundo apresentando suas especificidades e desafios e, também, denunciando injustiças vivenciadas, vistas a uma cultura majoritariamente ouvinte.

Logo, ainda que a comunidade surda esteja, de certo modo, presente em grupos que se espalham em todo território nacional, seus textos compartilham dos mesmos desejos, dos mesmos desafios e anseios, pontos que as aproximam das produções literárias, mas que imprimem a identidade e a criatividade dos autores, haja vista que o que se registram em seus textos são as experiências subjetivas sobre suas vivências e testemunhos.

Nesse ponto, vale notar, por exemplo, que a denúncia do tratamento que o indivíduo surdo recebe nos sistemas tradicionais de ensino é recorrente e se configura pelos mesmos padrões, como pode ser notado nos textos autoficcionais a seguir:

[...] minha avó avisou a professora para que ela deixasse eu sentar na primeira cadeira por que eu não ouvia direito, na verdade eu não ouvia nada apenas lia as palavras que as pessoas diziam, lendo os lábios, a expressão do rosto e das mãos fazendo mímica representativa ou indicativa, usando exageradamente a intuição e vivia mais na dúvida do que na certeza.

[...] Se eu sentasse na primeira carteira as coisas ficavam mais difícil, pois sempre em vez de ver a professora por inteira só via a barriga dela [...] *Nem sempre o que os ouvintes acham que é bom para os surdos realmente é...* (Grifo meu. VILHALVA, 2004, p. 21).

Um dia, minha mãe foi informada de que [...] havia uma escola para surdos. Então eu passei a estudar lá [...]. a escola era oralista e o uso de sinais era proibido. Eu não gostava daquele método, que eu já conhecia da escola de Rio Grande. Nós sofriamos por não poder usar sinais e por sermos forçados a oralizar. (DANIEL, 201872-73).

Esse tratamento comum que recebem ou receberam muitas crianças surdas demonstra uma longa tradição que se baseia na falta de formação adequada dos professores que, muitas vezes, ignoram a língua de sinais, revelando também uma falta de empatia desses profissionais mediante ao, supostamente, novo, diferente. Essas experiências traumáticas não são exclusividade da cultura educacional brasileira, essa postura são registradas também em outros países como, por exemplo, em França, conforme apresenta Emmanuelle Laborit:

A mãe diz: “Até aos dois anos foste para um centro de reeducação, situado precisamente por cima dum consultório para doenças venéreas. Isso enfurecia-me. Surdez: seria uma doença vergonhosa? Em seguida pusemos-te no infantário do bairro. Um dia fui buscar-te, a professora estava a contar histórias ás crianças para elas aprenderem a falar. Tu estavas a um canto, sozinha, sentada a uma mesa sem prestar a menor atenção, a desenhar. Não parecias muito feliz.” (LABORIT, 2000, p. 25)

Mas o que esses relatos apresentam de novo? A partir das experiências de quem viveu, dos autores citados, por exemplo, somos convidados a refletir sobre o quanto a literatura está além das listas apresentadas nos manuais de literatura e quanto esse olhar subjetivo dos fatos carregam força e características que ora se unem pela angústia da opressão passiva ora se inovam por uma escrita criativa e reveladora que não deixa de ser também uma denúncia quanto aos métodos de ensino que não favorecem a aprendizagem de todos os alunos em suas especificidades.

Cynthia L. Peters (2002), em seu livro *Deaf American Literature*, traz uma importante reflexão sobre a Literatura Surda Norte-americana: “And just as American Writing is both British and American, and Native American is both “Indian” and

American, so Deaf American discourse is both American and ‘Deaf’”. (PETERS, 2002, p. 02).

Nesse sentido, voltamos à discussão do início desse estudo, valendo aqui a afirmação também ao sistema literário brasileiro, ou seja, a Literatura Surda Brasileira integra a Literatura Brasileira em maior ou menor proporção, visto que a comunidade surda primeiramente está inserida na cultura ouvinte, de língua portuguesa, logo são inseridos a essa língua de tradição oral, como segunda língua, sendo também apresentados à literatura brasileira canônica, muitas vezes em detrimento de qualquer menção à literatura surda.

Ainda que haja autores que produzam suas composições em língua de sinais, como Lu Neves e Nelson pimenta, muitos registram suas experiências em língua portuguesa. Desse modo, a literatura surda brasileira possui um campo de ação: a comunidade surda, mas traz em si valores inerentes à literatura brasileira ouvintista que, por sua vez, são universais. Esses pontos fazem da literatura surda uma manifestação coletiva, já que expressam diálogos entre a palavra criativa e os fatos comuns às pessoas surdas, mobilizando afinidades que unem os homens de um mesmo lugar, mesma comunidade, e de uma mesma realidade.

Desse modo, dialogando e parafraseando com Cynthia L. Peters (2002), as histórias ou as formas poéticas podem ser em português, mas tratam das experiências das pessoas surdas, podendo ser em Libras, mas sendo expressada na forma literária de tradição escrita.

O ensino da literatura surda

Ao se tratar acerca do ensino de literatura surda, urge que alguns pontos acerca da produção e divulgação desta literatura sejam colocados em reflexão. Desse modo, a literatura surda como manifestação cultural da comunidade surda expressa os anseios dessa comunidade, servindo também como registro da memória particular de um povo que, a partir de sua individualidade, constitui a memória coletiva. Nesse sentido, o ensino da literatura surda perpetua e mantém viva a história do povo surdo e de seus desafios de ontem, de modo que sirva às reflexões do presente. Assim, a literatura, como recurso da memória coletiva, contribui para a libertação de pensamentos pré-concebidos e, portanto,

(pre) conceituoso, rompendo com perspectivas estagnantes que ampara a servidão e o rebaixamento.

Ainda que a Literatura Surda apresente marcas sociais, assim como as outras literaturas, ela não se limita a fronteiras geográficas, mas reverbera nos mais longínquos territórios, leva seus leitores e escritores a perceberem que os desafios e reflexões são muito parecidos, inclusive em outros países, ou seja, como afirma Leyla Perrone-Moisés, “A literatura é, justamente, uma poderosa mediadora entre diferentes culturas, função que hoje em dia, num mundo globalizado pela informação e pelos deslocamento humano, é mais do que nunca oportuna” (PERRONE-MOISÈS, 2016, p. 77).

No livro intitulado *Mamadu: o herói surdo*, escrito pela autora surda portuguesa Marta Morgado, o leitor toma conhecimento da história do pequeno guineense Miguel, também conhecido como Mamadu em língua crioula: “Miguel era Miguel, e Miguel era Mamadu” (MORGADO, 2007, p. 07).

A história conta que em Guiné-Bissau não havia escola para crianças surdas, logo, para que elas pudessem estudar, o governo as enviava para estudar em Portugal, porém as crianças ficavam sozinhas na escola do país destino, sem contato com a família durante anos de suas vidas, visto a distância e a falta de condições financeiras das famílias.

Um dia, o presidente daquele país, que tinha ouvido falar daquele menino, ofereceu-lhe uma viagem de avião.

Os pais ficaram felizes e com esperança que em Portugal houvesse um milagre, de o pôr a ouvir e logo voltar para seu país.

Mas ao mesmo tempo estavam tristes, porque o filho ia para longe deles (MORGADO, 2007, p. 16).

Ainda que o livro se destine ao público infantil surdo, a autora, que é a primeira surda a escrever para crianças em Portugal, apresenta informações, no final do livro, sobre histórias reais de pessoas que passaram por situações iguais ou análogas as que passara Mamadu.

No Brasil, apenas em 1962, é criado o jardim da infância para crianças surdas, sendo sediado no Instituto nacional do Surdo – INES, e apenas em 1974 foi implantado o ensino fundamental (Cf. MAIA, 2016, p. 32-33), sendo sempre centralizado no Rio de Janeiro. Essa centralização dificultava o acesso à educação formal de muitas crianças,

pois sendo de outras regiões ou estados, acabavam tendo que se mudar para o Rio de Janeiro para frequentar a escola, logo muitas crianças surdas ficaram sem escolarização.

A partir desse exemplo, compreende-se, dialogando com a perspectiva de Antoini Campagnon (2009), que a literatura oferece um meio de preservar e transmitir a experiência àqueles que estão distantes no tempo e no espaço, e àqueles que se diferem por condições de vida; promove, desse modo, o exercício da empatia, “ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos” (CAMPAGNON, 2009, p. 47).

Mas além das denúncias necessárias, a Literatura Surda transmite os saberes do povo surdo, sua língua, costumes e tradições, como na história de Mamadu, por exemplo:

Era uma vez um menino de dois nomes.

[...]

Tinha dois nomes porque nasceu num país muito distante, em África, num país vermelho onde só existem duas estações no ano, a estação da seca e a estação húmida (MORGADO, 2007, p. 05).

Ao chegar à escola, Mamadu passa a ter três nomes:

Mamadu agora tinha três nomes:

Mamadu, Miguel e o nome gestual. O nome gestual foi dado pelos amigos surdos que arranjara na escola. Ele tem dois sinais na bochecha, logo o nome gestual passou a ser esse: “dois sinais na bochecha” (MORGADO, 2007, p. 29).

Nos fragmentos acima, ainda que curtos, trazem uma carga cultural riquíssima que ultrapassa os limites da cultura surda, apresentam também traços culturais comuns nos países africanos de língua portuguesa. No primeiro trecho o leitor é apresentado ao menino que tem dois nomes, um “nome que as pessoas lhe davam, quando comunicavam em crioulo, e o nome em português, o oficial, do bilhete de identidade” (MORGADO, 2007, p. 07). Assim, o nome do bilhete de identidade vem como herança do período de colonização dos países africanos de língua portuguesa, período em que a língua portuguesa foi imposta pelos colonizadores e que os nomes portugueses acabaram se

tornando uma condição *sine qua non* para que os povos africanos fossem reconhecidos como cidadãos dentro do regime colonial.

Em seguida, mais uma informação salta aos olhos do leitor que, porventura, não conheça a cultura surda: existe um nome gestual. Mamadu, na escola recebe um nome gestual que se origina de uma característica que parece evidente aos seus novos amigos surdos: “dois sinais na bochecha”, então, nesse caso é comum dizer que ele foi batizado por um surdo, este é um caso típico da comunidade surda de grande relevância. Ou seja, ele ingressou na comunidade surda, foi aceito por ela, tomou parte.

Desse modo, dialogando com Jacinto do Prado Coelho, concordo quando ele diz que “A literatura não se faz para ensinar: é a reflexão sobre a literatura que nos ensina” (COELHO apud PERRONE-MOISÈS, 2016, p. 70), ou seja, o ensino pela literatura deveria ser o resultado de um momento de fruição e de uma inevitável reflexão, e não o contrário. Assim, a literatura não seria pretexto para se ensinar, o ensino seria consequência.

Segundo Luiz Claudio da Costa Carvalho (2019), ao discutir sobre o conceito de literatura surda, a literatura deveria servir para não servir a utilitarismo algum, deveria “ser, entre outras coisas, um momento de descanso e revolta contra as pesadas exigências da realidade e do princípio de realidade. Literatura serve para ser irredutivelmente literatura” (CARVALHO, 2019, p. 41). Assim, é a satisfação ao se emocionar empática e catarsticamente com as personagens de uma narrativa ou com a organização lexical que produz a expressividade da poesia, que o leitor adquire novos conhecimentos e realiza na e pela leitura uma nova experiência, como no poema “Hoje vim descobrir...”, de Shirley Vilhalva:

Na melodia do tempo, hoje vim descobrir os corpos e suas linguagens com a arte da música, da dança, do teatro e da vida.

Os olhos dos homens conversam tanto quanto suas línguas. Os olhos que vêem o céu, que vêem a terra e o mar, que contempla toda beleza desta existência.

Os olhos que se iluminam de amor ante o majestoso festival de cor da generosa natureza.

Mas nós que perdemos a faculdade de ver o belo, vemos com a alegria incontida uma flor tanto pelo tato, pelo olfato suas pétalas, seus perfumes e sua cor.

A missão para arte não tem dor. [...] (VILHALVA, 2004, p. 69).

Nessa composição, a escritora mostra que é a experiência trazida pelo tempo que nos faz contemplar a vida por meio da beleza das artes, pela contemplação da natureza e da própria beleza da vida. Este olhar precisa estar atento à beleza que a vida nos mostra e a natureza nos presenteia, pois como afirma, “perdemos a faculdade de ver o belo”.

De tal modo também, em Mamadu, o leitor se emociona ao acompanhar sua ida a Portugal, ao acompanhar seus medos e suas alegrias, como a que teve ao ver a Escola de Surdos pela primeira vez:

[...] logo recuperou a felicidade quando chegou à escola de meninos surdos, onde ia ficar para aprender a escrever, perceber como nascem os bebês, como era o seu corpo, conhecer as árvores, saber o nome dos frutos, os nomes das cores, saber quem era a sua família e os seus amigos. Precisava de “ouvir” histórias bonitas. E ia arranjar muito amigos para brincar (MORGADO, 2007, p. 22).

A emoção se dá também ao tomar parte da tristeza de Mamadu diante das constantes saudades de sua família, afinal ficou anos sem vê-la:

Mamadu, às vezes, ficava triste porque tinha saudade do colo da mãe, saudade dos passeios com o pai e saudade dos irmãos com quem jogava à bola. Saudade do calor, que ali fazia mesmo frio nos dias de inverno. E outras vezes estava contente porque arranjava muitos amigos e aprendia muitas coisas novas (MORGADO, 2007, p. 28).

Como se nota, a literatura fala por si mesma, cumpre seu papel por meio da representação mimética e pelos efeitos catárticos que produz.

Algumas considerações:

No ensaio “A Literatura na sociedade: um olhar fictício do real”, publicado em 2019, já discuti sobre a necessidade e emergência do ensino da literatura e das práticas de leitura por fruição na sociedade atual como parte fundamental para a formação humana, pois, como discutido no decorrer deste artigo, por meio dos exemplos pinçados dos textos

dos escritores surdos Marta Morgado, Shirley Vilhalva, Emannelle Laborit e Daniel Lopes Romeu, a literatura propõe reflexões sobre a condição humana, onde “a pessoa é tratada em sua totalidade” (SOUSA, 2019, p. 140).

Desse modo, o ensino de Literatura Surda promove, assim como de outras literaturas, o deleite e a reflexão, mas, além disso, apresenta uma comunidade que foi silenciada durante muitos séculos, apresenta suas lutas, seus desafios e conquistas. Logo, estudar e, acima de tudo, ler textos literários produzidos pela comunidade surda faz-se necessário para a prática humana da alteridade.

Ao leitor surdo, traz o alívio de se perceber no outro, pertencente a uma comunidade, visto que em muitos casos a pessoa surda pertence a famílias ouvintes. Ao se perceber em comunidade, o surdo dá-se conta de que não está numa batalha sozinho. Ao leitor ouvinte, o exercício da empatia pode até leva-lo a se compadecer e a lutar com o outro. O que lê torna-se mais humano na medida em que se torna consciente da diversidade cultural e globalizada de um mundo plural.

Assim, resgatando e parafraseando a fala de Luiz Claudio da Costa Carvalho, é necessário se revoltar contra as pesadas regras da realidade, na literatura, a revolta se dá também pela leitura da Literatura Surda.

Referências

- CAMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro Azul, 2011.
- CARVALHO, Luiz Claudio da Costa. *Lendas da Identidade: o conceito de Literatura Surda em perspectiva*. Curitiba: Appris, 2019.
- LABORIT, Emmanuelle. *O grito da gaivota*. 2ª edição. Lisboa: Editorial Caminho, 2000.
- MAIA, Rosaria de Fátima. *Surdez, educação e políticas sociais: a educação de surdos*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.
- MORGADO, Marta. *Mamadu: o herói surdo*. Portugal: Surd’Universo, 2007.
- PERRONE-MOISÈS, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- PETERS, Cynthia L. *Deaf Literature: from carnival to the canon*. Washington: Gallaudet University Press, 2002.

Romeu, Daniel Lopes. “Minha história: minha vida”. In: ZIESMANN, Cleusa. PERLIN, G. VILHALVA, S. LEPKE, S. (Orgs). *Famílias sem Libras: até quando?* Santa Maria: Curso Caxias, 2018, p. 69-83.

SOUSA, Marcio Jean Fialho de Sousa. “A Literatura na sociedade: um olhar fictício do real”. In: SOUSA, M.J.F. *A atualidade dos gêneros autobiográficos: ensaios críticos*. São Paulo: Editora 24horas, 2019, p. 138-144.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 4ª edição. Florianópolis: Editora UFSC, 2018.

VILHALVA, Shirley. *Despertar do Silêncio*. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2004.

LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO DE SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE PRÉ-ADOÇÃO, ADOÇÃO E PÓS-ADOÇÃO

Carolina Favaretto Santos

Pós-graduanda no Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, Paraná, Brasil.

Cláudia Cristina Ferreira

Professora pós doutora da Universidade Estadual de Londrina (UEL) desde 2009. Londrina, Paraná, Brasil.

Valdirene Filomena Zorzo-Veloso

Professora doutora da Universidade Estadual de Londrina (UEL) desde 2001. Londrina, Paraná, Brasil.

RESUMO: O material didático desempenha papel essencial na rotina do professor em sala de aula. Para muitos profissionais da educação, o livro didático é utilizado como material didático por excelência em sua rotina pedagógica. Entretanto, ainda há um número pequeno de pesquisas que abrangem este tópico, como apontado por Tomlinson e Masuhara (2005) e Vilaça (2009). O ensino de línguas estrangeiras/adicionais tem se beneficiado desses estudos, oportunizando reflexão de experiências favoráveis ao ensino, para alcançar maior efetividade e melhor qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Nesse viés, este estudo tem por objetivo providenciar um olhar mais analítico quanto ao processo de pré-adoção, adoção e pós adoção de um material didático (ZORZO-VELOSO, 2018) levando em conta o contexto em que está inserido, juntamente com a concepção de língua adotada pela instituição e pelo corpo docente, e em seguida, propor uma ficha de análise de material didático baseada nos resultados encontrados. Para isso, serão apresentados conceitos de material didático, bem como descrição das etapas de pré-adoção, adoção e pós-adoção de material didático e alguns papéis que o mesmo dispõe no campo educacional. Concluímos, com este estudo, que pesquisas acadêmicas precisam continuamente existir e evoluir para um melhor processo de ensino e aprendizagem. Faz-se necessário manter em mente que, assim como não há o método perfeito (PRABHU, 1990 *apud* ZORZO-VELOSO, 2018), também não há o livro didático perfeito. Do mesmo modo, fichas de avaliação e/ou análise de materiais didáticos são instrumentos flexíveis, porém de extrema relevância para todo o processo de adoção.

PALAVRAS-CHAVE: material didático. Livro didático. Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais.

ABSTRACT: Instructional materials play an essential role in a teacher's routine inside the classroom. For many education professionals, the textbook/coursebook is used as an instructional material per excellence in their pedagogical routine. However, there is still a small number of studies covering this topic, as pointed out by Tomlinson and Masuhara (2005) and Vilaça (2009). The teaching of foreign/additional languages has benefited from these studies, allowing the reflection of favorable experiences to teaching, in order to achieve greater effectiveness and better quality in the teaching and learning process. In light of this, this study aims to provide a more analytical perspective towards the process of pre-adoption, adoption and post-adoption of teaching material (ZORZO-VELOSO, 2018). This article takes into account the context in which the material is implemented, along with the conception of language adopted by the institution and the faculty. The authors propose a

rubric for analysis and evaluation of instructional materials based on the results found. For that, concepts of instructional materials will be presented, as well as a description of the stages of pre-adoption, adoption and post-adoption of instructional material and some roles that such material has in the educational field. We conclude, with this study, that academic research must continually exist and evolve towards a better teaching and learning process. It is necessary to keep in mind that, just as there is no perfect method (PRABHU, 1990 *apud* ZORZO-VELOSO, 2018), there is also no perfect textbook/coursebook. Likewise, IM assessment and/or analysis rubrics are flexible instruments, yet extremely important for the entire adoption process.

KEYWORDS: instructional material. Coursebooks. Teaching and learning foreign/additional languages.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

No contexto de ensino de idiomas, mais especificamente, em institutos de idiomas, para muitos professores, as decisões sobre o que ensinar são altamente influenciadas pelo material didático que adotam (HARMER, 2015). Em muitos casos, o principal material didático utilizado é o livro didático. Ainda de acordo com Harmer (2015), muitas instituições desenvolvem o *syllabus* do curso ofertado baseado no conteúdo presente no livro didático, como por exemplo: sequências gramaticais, vocabulário, habilidades linguísticas, entre outros. Tais elementos funcionam como base para testes, avaliações e ensino para o professor e a instituição.

Para muitos professores, tal prática funciona como um grande alívio, pois podem depender exclusivamente do livro didático para ministrar suas aulas. Por outro lado, para outros, somente o livro didático não é o suficiente para suprir todas as necessidades de aprendizagem do aluno. Com base nesta última afirmação, faz-se relevante o uso do conceito de Material Didático (MD) segundo Tomlinson (1998; 2001 e 2004 *apud* VILAÇA, 2009, p. 04), onde o autor define MD como sendo “qualquer coisa que possa ser usada para facilitar a aprendizagem de uma língua”.

É com este princípio em mente, que o instituto de idiomas, no qual esta pesquisa se pauta para a posterior análise de seu processo de adoção de livro didático, enxerga o material didático em sua filosofia. Ao considerar língua, não somente como estrutura, mas também como forma de interação, prática social, cultural e como instrumento de agência, além de fazer uso do livro didático escolhido (Coleção LIFE, editora Cengage), o instituto de idiomas ainda encoraja seus professores a fazerem uso de outras ferramentas para auxílio pedagógico, como: lousa interativa, *internet*, *iPads*, celulares, atividades desenvolvidas em folhas separadas, robótica, arduino, impressora 3D, áudios, vídeos, entre outras.

Nessa perspectiva, em concordância com Vilaça (2009, p. 07), “os materiais didáticos devem contribuir de formas variadas para que a aprendizagem seja bem-sucedida e, se possível, rápida, prazerosa e significativa”. Além disso, o MD “ocupa funções de apresentador de conteúdo, fonte de atividade para a prática e interação comunicativa entre os estudantes e o professor” (PADILHA, 2013, p. 02). Todavia, o professor pode ter a liberdade para propor e/ou complementar atividades encontradas no material didático e não fazer uso do mesmo de maneira única e restrita. Por conseguinte, os objetivos deste trabalho são: providenciar um olhar mais analítico quanto ao processo de pré-adoção, adoção e pós-adoção deste material (ZORZO-VELOSO, 2018) levando em conta o contexto em que está inserido, juntamente com a concepção de língua adotada pela instituição e pelo corpo docente, e em seguida, propor uma ficha de análise de material didático baseada nos resultados encontrados.

MATERIAL DIDÁTICO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apoiada nas palavras de Tomlinson (2004), as quais conceituam MD, apresentadas na seção introdutória deste artigo, Zorzo-Veloso (2018, p. 157) considera que “uma caneta, uma fruta, uma peça de roupa, um dicionário e o livro didático (livro texto) ocupam a mesma categorização”. Porém, a autora reafirma que o Livro Didático (LD) é eleito como MD de excelência por muitos professores, sendo tomado como sinônimo de MD em muitos contextos.

A escolha do material didático está diretamente relacionada à concepção de língua e metodologia adotada pela instituição. No instituto aqui mencionado, o método utilizado é o comunicativo, com foco interdisciplinar e intercultural, e a concepção de língua adotada é baseada nos preceitos de Vygostsky (1986/2001), por meio da perspectiva sociointeracionista. Por esse viés, preza-se a relevância da competência comunicativa no ensino de uma língua estrangeira. Utilizando a alegoria apresentada por Ferreira (2013, p. 05 e 06) em seu artigo “É possível ser competente em uma língua estrangeira?”, a competência comunicativa funciona como um grande quebra-cabeça, onde as peças se unem e se complementam para atingir um objetivo maior. Tais peças representam as subcompetências da competência comunicativa: competência gramatical, competência pragmática, competência sociocultural, competência estratégica e competência discursiva. Logo, ensinar uma língua não envolve ensinar somente suas dimensões sistêmicas e funcionais, mas também seu caráter sociocultural. De acordo com Durão e Ferreira (2004, p. 02), língua e cultura são indissociáveis, pois

não há como separar uma língua de sua cultura; as línguas são faladas por pessoas que pensam, agem, interagem e modificam-se e, conseqüentemente, revelam seu modo de ser através da língua, das vestimentas, dos ornamentos, da aparência física, em função do momento histórico, do espaço geográfico e do contexto sócio-cultural no qual vivem. Qualquer expressão linguística (verbal ou não verbal) exprime aspectos que evidenciam e traduzem uma certa visão de mundo, deixando evidente a cultura que a forjou.

No contexto aqui apresentado, o MD de uso obrigatório tanto por alunos, quanto para professores, portanto, o mais utilizado em sala de aula, é o livro didático. O LD selecionado para análise neste estudo é a *Coleção Life – American English*, da editora Cengage. Esta coleção é parte de uma parceria com a *National Geographic Learning*, a qual apresenta uma série de seis livros que integram habilidades linguísticas e tecnológicas, juntamente com textos autênticos da *National Geographic*. Segundo a editora do LD em questão, a ficha descritiva assinala que os alunos têm chance de aumentar suas conexões globais enquanto aprendem uma linguagem necessária para a comunicação crítica no século 21.

Figura 1 – Coleção *LIFE – American English* (primeira edição)



Fonte: Cengage¹

Os livros são divididos em unidades e estas são subdivididas em lições, as quais apresentam as quatro habilidades linguísticas (compreensão escrita e oral, produção escrita e oral) para o desenvolvimento do aluno na língua-alvo. Cada livro corresponde a um nível linguístico, sendo eles de A1 a C1 de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência Para Línguas². As coleções são compostas por um livro do aluno (*student's book*) e um livro de tarefa (*workbook*), além de proporcionarem acesso a uma plataforma digital (*MyELT.heinle*), onde o aluno tem acesso a conteúdo extra para a prática da língua.

¹ Disponível em: <https://www.cengage.com.br/ngl/life-american-edition/>

² Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/>

ETAPAS DA ADOÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Ainda que haja a crescente necessidade de estudos sobre materiais didáticos, relevantes pesquisas vêm sendo apresentadas diante a urgência da atenção sobre a análise do processo de adoção de MD. Primeiramente, título de esclarecimento, é imprescindível destacar a diferença entre *avaliação* de material didático e *análise* de material didático; a avaliação pode incluir uma análise, mas os objetivos e procedimentos são diferentes. De acordo com Tomlinson e Masuhara (2005, p. 01) “A avaliação de materiais envolve a medição do valor de um conjunto de materiais por meio de julgamentos sobre o efeito que produzem em quem os utilizam”, portanto, foca nos usuários do material. Já a análise “foca nos materiais em si e tem como propósito providenciar uma análise objetiva dos mesmos”³. (TOMLINSON, 2013, p. 22 – tradução minha).

Quanto aos atributos de um LD, Kramersch (1988) identifica quatro características dos livros didáticos de língua estrangeira: (1) são orientados por princípios: princípios básicos de conhecimento, segundo o modelo de teoria de linguagem adotado; (2) são metódicos: o conhecimento é dividido em itens e classificado, e a aprendizagem é sequencial, cumulativa e cíclica; (3) são autoritários: o que o livro diz é sempre verdade; (4) são literais: devem ser seguidos literalmente e possuem formas e significados literais. Entretanto, nos dias atuais, tais atributos devem ser reconsiderados, levando em conta certos aspectos, como contexto de atuação do professor e contexto sócio-histórico-cultural dos alunos.

Sobre o papel do LD, Ramos (2009) afirma que este se configura tanto como um colaborador, quanto em uma ferramenta auxiliar para o professor de língua estrangeira. Desta forma, este professor necessita de materiais com padrão de qualidade que corresponda à sua realidade de atuação profissional (o contexto), às orientações oficiais vigentes de ensino-aprendizagem e às necessidades de seus alunos. (ZORZO-VELOSO, 2018, p. 05)

Ferreira (2015) discorre sobre o tema, pontuando que duranteo processo de seleção de um livro didático no contexto de línguas estrangeiras/adicionais, é essencial considerar alguns aspectos como: o perfil do aluno, objetivo a ser alcançado, abordagem e método utilizado, acessibilidade e disponibilidade de compra do material, e por fim, seu valor financeiro. Não obstante, fazendo uso das palavras de Tílio (2008, p. 05), “é importante ainda ressaltar que livros didáticos devem atender às necessidades e expectativas do aprendiz, adequando-se à sua

³Texto original: “On the other hand, an analysis focuses on the materials and it aims to provide an objective analysis of them.”

realidade”. Todos estes fatores devem ser levados em conta perante a consideração de adoção de um material didático. Por isso, faz-se de extrema importância a atenção ao processo de pré-adoção, adoção e pós adoção do mesmo.

ETAPA DE PRÉ-ADOÇÃO

A análise de um livro didático pode acontecer antes, durante ou depois de seu uso, dependendo das circunstâncias e os propósitos para os quais está sendo realizada. Richter (2005) enxerga a etapa de pré-adoção com sendo a mais difícil, pois não há a utilização com experiência efetiva do material para ajudar na tomada de decisões. O autor ainda diz que “neste caso, estamos olhando para o futuro ou para a realização de apresentação potencial do livro, e, de certa forma, qualquer decisão sobre o material acaba se tornando uma espécie de aposta” (p. 05).

Como pré-adoção, entendemos que a mesma envolve a “elaboração de previsões sobre o valor potencial dos materiais para seus usuários” (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p. 05). Isto envolve, geralmente, visões subjetivas em relação ao *layout*, forma, fonte e conteúdo do livro. Porém, Tomlinson(2005, p. 05) destaca que “fazer uma avaliação com base em critérios pode reduzir (mas não eliminar) essa subjetividade e pode, certamente, ajudar a fazer uma avaliação mais rigorosa e sistemática”. Ainda de acordo com o Tomlinson (2005), esta afirmação se torna ainda mais verdadeira quando dois ou mais indivíduos avaliam um mesmo material e, em seguida, ponderam seus resultados, podendo atingir assim, maior precisão.

ETAPA DE ADOÇÃO

Em relação ao processo de adoção em si, enxergamos a “medição do valor dos materiais tanto durante sua utilização quanto durante a observação de sua utilização” (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p. 07). Esta etapa analisa o livro enquanto está sendo utilizado durante as aulas. Ela tende a ser um pouco mais objetiva do que a avaliação de pré-adoção, pois não é mais baseada em previsões do material, e sim em sua efetiva utilização em sala de aula. Entretanto, os autores apontam que ela pode ser limitada à observação, pois não há como comprovar, nem mensurar o processo real de aprendizagem do aluno.

Outrossim, Ritcher (2005) diz que a mesma se torna necessária para que o processo completo de adoção seja efetivo, ou para alguma possível mudança de MD durante o curso, “como no monitoramento probatório ou na reavaliação por defasagem parcial” (p. 05). Jolly e Bolitho

(2011) (*apud* TOMLINSON, 2013, p. 22) relatam como *feedbacks* e comentários de alunos podem ser úteis durante este estágio.

ETAPA DE PÓS-ADOÇÃO

Quanto à pós-adoção, é por meio dela que podemos “medir os efeitos reais dos materiais nos usuários, oferecendo dados sobre quais decisões confiáveis sobre utilização, adaptação ou substituição dos materiais podem ser tomadas” (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p. 09).

Além disso, de acordo com Richter (2005, p. 05), a avaliação de pós-uso fornece uma maior perspectiva do uso do material já realizado. Ele a considera como o elemento chave que completa o processo de adoção, “permitindo identificar vantagens e desvantagens manifestas durante um período de uso constante e tomar decisões sobre a continuidade do uso do material”. Ao analisar e avaliar esse processo, o responsável, sendo o corpo docente, a coordenação ou direção da instituição deve estabelecer alguns critérios. É possível encontrar diferentes modelos e propostas em referenciais teóricos, como em Cunningsworth (1995), Brown (2001) e Harmer (2015).

Masuhara (2004, p. 12) enfatiza a necessidade da análise de necessidades no processo de avaliação de materiais didáticos: “A partir da compreensão das necessidades e das características do contexto de uso é possível delimitar melhor os critérios a serem adotados ou, ainda, estabelecer prioridades entre os critérios”. Porém, para esta etapa de pós-adoção ser de fato satisfatória em sua totalidade, as outras etapas também devem ocorrer.

A elaboração e aplicação deste sistema de avaliação de adoção de materiais podem gerar benefícios ao professor, coordenador ou diretor que esteja interessado em até produzir seu próprio material didático de maneira mais crítica e sistemática. Devido a isto, um olhar mais atento e investigativo foi direcionado ao processo de pré-adoção, adoção e pós-adoção no contexto de instituto de idiomas aqui mencionado.

METODOLOGIA

Os membros do corpo docente da instituição não participam ativamente de todas as etapas de adoção do livro didático exercidas na escola. Devido a esse fator, um questionário foi desenvolvido em formato *Google Forms* e enviado à coordenação pedagógica da instituição. Este questionário tem por função metodológica nesta pesquisa um olhar qualitativo (DEMO, 2001), pois é de cunho exploratório e investigativo. O questionário consiste em três perguntas, sobre o

tema *Análise da seleção, aplicação e avaliação do material didático adotado*. Para melhor compreensão e clareza, antes de cada pergunta, foi enviado também um pequeno texto teórico no qual a mesma foi embasada.

Quadro 1 – Perguntas aplicadas no questionário para geração de dados

Pergunta 1	Quais critérios e métodos de análise a escola aplicou para a adoção do material didático utilizado atualmente?
Pergunta 2	Após a escolha do material, a escola praticou um mapeamento da aplicação e implicações do material didático selecionado em sala de aula no dia-a-dia? Como?
Pergunta 3	Após a efetiva adoção, a escola avaliou/avalia os efeitos do material didático? Se sim, como isso ocorre?

Fonte: as autoras.

O questionário foi enviado e respondido por quatro membros da coordenação pedagógica do instituto de idiomas, cujos nomes serão preservados. Para posterior análise, as respostas dos entrevistados foram organizadas em tópicos em concordância com suas respectivas perguntas, de acordo com os quadros a seguir:

Quadro 2– Quadro de critérios de análise aplicados na etapa de pré-adoção do livro didático baseado nas respostas geradas pelo questionário aos coordenadores.

Critérios utilizados
O livro...
• Apresenta as quatro habilidades linguísticas
• Apresenta conteúdo condizente com os objetivos do curso
• Apresenta conteúdos cíclicos (i+1)
• Apresenta estratégias de apresentação e produção linguística em diferentes gêneros textuais
• Condiz com a carga horária do curso
• Condiz com a metodologia e as abordagens adotadas
• Condiz com a visão de língua adotada
• Condiz com o nível correspondente à CEFR
• É adaptável
• É atualizado
• É direcionado a um público específico (crianças, adolescentes, adultos, ESP)
• Possui foco sociolinguístico
• Possui qualidade gráfica
• Possui recursos tecnológicos extras
• Possui tópicos relevantes para comunidade onde os alunos estão inseridos
• Proporciona oportunidade para desenvolvimento do pensamento crítico

Fonte: as autoras.

Quadro 3: Quadro de processos de mapeamento utilizados durante o processo de adoção do livro didático baseados nas respostas do questionário aplicado aos coordenadores.

Respostas: SIM Modo como o processo foi realizado:
<ul style="list-style-type: none"> • Análise a longo prazo da performance do aluno dentro dos objetivos do curso, por meio de avaliações somativas, formativas e aulas de reforço
<ul style="list-style-type: none"> • Feedback dos professores quanto a: <ul style="list-style-type: none"> - Análise de adequabilidade de tempo e ritmo de sala de aula; - Análise na clareza da apresentação dos conteúdos; - Análise da reação do aluno ao material em nível de motivação e engajamento; - Nível de autonomia do aluno na execução das tarefas.
<ul style="list-style-type: none"> • Oferta de cronograma para preparação de aulas de acordo com o novo material
<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa de satisfação com os alunos
<ul style="list-style-type: none"> • Pilotagem do novo material
<ul style="list-style-type: none"> • Treinamento para professores
<ul style="list-style-type: none"> • Troca gradual de materiais

Fonte: as autoras.

Quadro 4 – Quadro sobre o processo de avaliação durante a pós-adoção do material didático baseado nas respostas do questionário aplicado aos coordenadores durante a coleta de dados da pesquisa.

Respostas: SIM Modo como a avaliação ocorre:
<ul style="list-style-type: none"> • Análise de desenvolvimento linguístico do aluno
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação dos resultados obtidos a longo prazo
<ul style="list-style-type: none"> • Comparação entre a porcentagem de reprovados usando o material anterior e o atual
<ul style="list-style-type: none"> • Feedback de alunos aos professores sobre aspectos como: <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade de acesso à plataforma online; - Pontos negativos quanto ao layout e clareza das atividades - Organização do livro didático - Prolixidade de exercícios
<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento de conteúdos que não foram possíveis de serem trabalhados com os alunos
<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa de satisfação com os alunos
<ul style="list-style-type: none"> • Relato de professores

Fonte: as autoras.

ANÁLISE DO PROCESSO DE ADOÇÃO DO MATERIAL SELECIONADO

Tomlinson e Masuhara (2005) atentam para a elaboração de critérios formais para uso em determinada avaliação. Isto serve para “assegurar que suas avaliações futuras sejam sistemáticas, rigorosas e, acima de tudo, fundamentada em princípios” (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p.

10). Os mesmos autores (2005, p. 10 – 15) apresentam uma lista com formas de desenvolvimento de um conjunto de critérios:

Quadro 5 - Lista adaptada com formas de desenvolvimento de um conjunto de critérios.

1. Faça um <i>brainstorm</i> de uma lista de critérios universais: os materiais oferecem oportunidades para autonomia? As instruções são claras? Os materiais atendem a diferentes estilos de aprendizado? Os materiais vão atingir um envolvimento afetivo?
2. Subdivida alguns dos critérios: por exemplo, a pergunta “As instruções são claras?” pode ser subdividida em: São concisas? São suficientes? São independentes?
3. Monitore e revise a lista de critérios universais: examine as perguntas dos critérios universais, se elas forem de cunho analítico, certifique-se de que as mesmas possam ser respondidas com “sim” ou “não”. Se forem avaliativas, atribua pontuação numérica.
4. Divida a lista em categorias: É importante fazer uma nova ordenação de sua lista aleatória de critérios universais em categorias que facilitam o enfoque e permitem que sejam feitas generalizações.
5. Desenvolva critérios específicos de acordo com o meio: são critérios que fazem perguntas de relevância específica para o meio utilizado, por exemplo: “Está claro a quais sessões os recursos visuais se referem?”
6. Desenvolva critérios específicos de acordo com o conteúdo: são critérios relacionados aos assuntos de ensino dos materiais.
7. Desenvolva critérios específicos de acordo com a idade: dessa forma, haveria critérios adequados para crianças de cinco anos, porém inapropriados para jovens.
8. Desenvolva critérios locais: são critérios relacionados ao ambiente real ou potencial do usuário, como recursos das instituições e tamanho da classe.

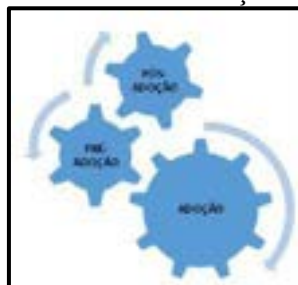
Fonte: As autoras com base em Tomlinson e Masuhara (2005, p. 10-15).

Em concordância com o quadro 4 demonstrado previamente, apesar do instituto de idiomas prover de alguns critérios de pré-adoção de material didático, eles ainda precisam ser moldados e adaptados para então possuírem caráter analítico ou avaliativo, dependendo da intenção dos coordenadores. Ao catalogar e analisar os critérios destacados nas respostas da pergunta 1, pode-se notar a relação entre alguns dos critérios, remetendo-os a grupos de cinco temas, que são: a) Metodologia; b) Objetivos de um curso em específico; c) Elementos gráficos; d) Tópicos e temas; e) Público. Portanto, de acordo com Tomlinson e Masuhara (2005), o próximo passo seria desmembrar esses temas em critérios mais específicos, classificando-os de maneira categórica.

Quanto ao processo de adoção e pós-adoção, apesar de possuírem etapas, ou até mesmo elementos que compõem essas etapas, ao elaborar uma ficha de critérios avaliativos e/ou analíticos para embasar esse processo, a instituição pode usufruir de um mecanismo sistemático e fundamentado em princípios, podendo assim transcorrer pela pré-adoção, adoção e pós-adoção de maneira mais efetiva e eficaz. Vale salientar que, na verdade, o processo de adoção de MD é um

processo cíclico, onde parte-se do processo de pré-adoção para o de adoção, e depois para o de pós-adoção, voltando à pré-adoção e assim sucessivamente (como mostra a figura 3).

Figura 3 – Processo de adoção de MD/LD



Fonte: (ZORZO-VELOSO, 2018, p. 08)

Outro apontamento referente à análise das respostas aos questionários é o fato de que os professores participam parcialmente do processo de seleção de material didático, não participando ativamente de todas as etapas. Talvez outra possível solução seja o corpo docente se reunir, juntamente com a equipe de coordenação pedagógica, para coletivamente elaborar uma ficha de análise e/ou avaliação de MD, para o desenvolvimento de um processo mais colaborativo.

O aconselhável é criar fichas com perguntas objetivas para mapeamento das necessidades e das demandas do contexto de ensino e que estas sejam preenchidas periodicamente pelos professores e coordenação pedagógica. Estas fichas alimentariam os pontos fortes e fracos do material adotado e em uso, o que facilitaria a atualização da ficha de análise do novo material quando da necessidade de nova escolha. (ZORZO-VELOSO, 2018, p. 08)

Diante do processo de adoção de MD, Zorzo-Veloso (2018) sublinha a relevância da postura crítico-reflexiva dos professores com relação à sua prática diária, a qual podemos relacionar com a atenção aos princípios pelos quais os mesmos lecionam e em sob qual perspectiva de língua se apoiam. Alguns critérios apresentados pelos coordenadores vão de acordo com essa postura, principalmente no que diz respeito à consideração com o *background* do aluno, comunidade alvo e a relação direta entre língua e cultura durante a escolha do material didático e durante as aulas ministradas.

Com base no construto teórico aqui exposto, nos critérios analisados como dados coletados, e em modelos de fichas de análise de material didático (TOMLINSON; MASUHARA, 2005; BROWN, 2007; DIAS 2009; HARMER, 2015; SOUZA-LUZ, 2015; FERREIRA, 2020*no prelo*) faço uma proposta de ficha de análise de LD, levando em conta a característica cíclica do processo de adoção de MD, o público alvo do instituto de idiomas aqui discutido e a concepção de língua adotada pelo mesmo.

Quadro 6 – Proposta de ficha de avaliação de livro didático adaptada de fichas pré- existentes e dos resultados obtidos por meio desta pesquisa.

PROPOSTA DE FICHA DE AVALIAÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO				
Assinale SIM, PARCIALMENTE ou NÃO				
Crítérios	SIM	PARC.	NÃO	COMENTÁRIOS
PRÉ-ADOÇÃO				
1. Aspectos gráfico-editoriais				
a. O livro didático apresenta uma diagramação adequada?				
b. Existe descanso visual (espaços em branco) ao longo das unidades do livro?				
c. O tamanho das letras/fontes é adequado ao público alvo?				
d. Os elementos visuais são de boa qualidade estética e servem para motivar ou aumentar o interesse do aluno?				
e. Os elementos visuais estão relacionados aos propósitos dos textos orais e/ou escritos?				
2. Visão de linguagem				
a. A visão de língua que permeia as atividades está de acordo com uma proposta sociocultural?				
b. O assunto de cada uma das unidades permite o trabalho interdisciplinar?				
c. O livro oportuniza a prática da interculturalidade em sala de aula?				
d. O livro proporciona oportunidade para desenvolvimento do pensamento crítico?				
e. As atividades são norteadas por uma formação crítica voltada para a prática social?				
3. Habilidades linguísticas				
a. O livro apresenta as quatro habilidades linguísticas (compreensão escrita e oral; produção escrita e oral)?				
b. As atividades propostas contemplam as habilidades comunicativas?				
c. A oralidade é valorizada durante as atividades?				
d. O livro apresenta estratégias de apresentação e produção linguística em diferentes meios semióticos?				
e. As atividades para o desenvolvimento da competência comunicativa encontram-se articuladas em torno de um tema nas unidades do livro?				
f. Os aspectos linguísticos são apresentados e abordados de maneira indutiva?				
4. Conteúdo				
a. O livro apresenta conteúdo condizente com os objetivos do curso?				

b. O livro apresenta conteúdos cíclicos?				
c. O conteúdo condiz com a carga horária do curso?				
d. O conteúdo do livro condiz com o nível correspondente ao Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas?				
e. O conteúdo é adaptável?				
f. O conteúdo é atualizado?				
g. O conteúdo é direcionado a um público específico?				
h. O livro possui tópicos relevantes para comunidade onde os alunos estão inseridos?				
i. A estrutura do livro propicia autonomia para o desenvolvimento das tarefas?				
j. As atividades de aprendizagem são diversas o suficiente para motivar os interesses do público alvo?				
k. O livro apresenta diversidade de temas?				
l. O livro apresenta diversidade de contextos culturais (textos que refletem aspectos de diferentes culturas)?				
m. O livro apresenta textos autênticos?				
n. O livro apresenta gradação no grau de dificuldade?				
o. As unidades trazem elementos avaliativos?				
5. Material				
a. O material possui algum item adicional, como CD ou DVD?				
b. O material inclui algum conteúdo extra em plataforma digital?				
c. O material oferece ferramentas de estudo online?				
d. O material oferece um manual do professor com orientações e atividades?				
e. O custo do material condiz com o público alvo?				
ADOÇÃO				
1. Aspectos gráfico-editoriais				
a. Os espaços disponíveis para que os alunos desenvolvam as atividades propostas são adequados?				
b. A organização sequencial das atividades é clara e de fácil compreensão para os alunos?				
c. Os recursos visuais são elementos motivadores para o aprendizado do idioma?				
2. Propostas de atividades				
a. As instruções das atividades são objetivas e de fácil entendimento para o aluno?				
b. As atividades proporcionam a prática da aprendizagem colaborativa?				
c. O grau de dificuldade das atividades é coerente com o nível linguístico dos alunos?				

d. O livro promove diferentes atividades de interação entre os alunos?				
e. O tempo de duração das atividades condiz com a carga horária disponível no curso?				
f. As atividades de aprendizagem atendem às necessidades do aluno no processo de aprender a língua alvo, favorecendo o desenvolvimento das múltiplas inteligências e dos estilos de aprendizagem?				
g. O aluno é incentivado a desenvolver sua criatividade e originalidade?				
h. As atividades envolvem um processo de pré-realização, realização e pós-realização?				
i. Atividades de compreensão incentivam o uso do conhecimento prévio dos alunos?				
j. Há uma variedade de tipos de atividades?				
k. As atividades priorizam mais práticas de produção linguística?				
3. Conteúdo				
a. O conteúdo necessita de grande adaptabilidade?				
b. O conteúdo das unidades se mostra motivador e engajador por parte dos alunos?				
c. O conteúdo possui flexibilidade de adaptação?				
d. O conteúdo condiz com o cronograma ofertado pela instituição?				
e. Há a exploração de um tema específico sob diferentes perspectivas?				
f. A competência intercultural é abordada como preceito para o ensino de outras habilidades, ou é inserida como tema central e crítico dentro da temática da unidade?				
4. Habilidades Linguísticas				
a. As quatro habilidades são abordadas de forma efetiva?				
b. As atividades de compreensão oral são coerentes com o conteúdo, contexto e nível linguístico?				
c. As atividades de compreensão escrita são coerentes com o conteúdo, contexto e nível linguístico?				
d. As atividades de produção oral são coerentes com o conteúdo, contexto e nível linguístico?				
e. As atividades de produção escrita são coerentes com o conteúdo, contexto e nível linguístico?				
f. A gramática é apresentada de maneira contextualizada e indutiva?				
g. O livro dá atenção suficiente ao estudo de aspectos léxicos?				

h. As atividades contemplam unidades fraseológicas afim de promover a interculturalidade?				
e. Desempenho dos Alunos				
a. Os alunos têm respondido positivamente à adoção do material?				
b. Os alunos têm obtido sucesso ao realizarem as atividades do livro?				
c. Os alunos têm demonstrado melhora significativa de aprendizado?				
d. Os alunos têm demonstrado autonomia durante a realização das atividades?				
e. Os alunos tiveram fácil acesso às plataformas online e recursos extra?				
f. O aluno é incentivado a dar opiniões e/ou reagir a favor ou contra o que foi ouvido e/ou lido?				
g. O aluno é incentivado a ler/ouvir mais fora dos limites da sala de aula?				
h. O aluno é incentivado a desenvolver projetos e/ou aprender mais a partir do que foi aprendido em sala de aula?				
i. O aluno é estimulado a contrastar diferentes culturas afim de refletir sobre possíveis choques culturais?				
PÓS - ADOÇÃO				
a. O material didático propiciou uma melhora na qualidade da interação entre aluno/aluno; aluno/professor, aluno/texto e aluno/mundo?				
b. Os alunos demonstraram melhora linguística após a adoção do material?				
c. Os objetivos do curso foram atingidos?				
d. As opiniões dos alunos foram favoráveis à adoção do material?				
e. Foi observada uma maior dificuldade de adaptação em relação ao livro didático anterior?				
f. Os critérios apresentados na etapa de PRÉ-ADOÇÃO foram revalidados?				
g. O número de alunos reprovados diminuiu em relação ao material adotado anteriormente?				
h. Os alunos tiveram fácil acesso às plataformas online e recursos extra?				
i. O layout e a clareza das atividades propiciaram melhor compreensão aos alunos?				
j. A organização do livro didático foi favorável ao cronograma do curso?				
k. Houve uma grande quantidade de conteúdo que não pôde ser trabalhada em sala de aula?				
l. A adoção do material favoreceu práticas interculturais?				

Fonte: Ficha elaborada pelas autoras com base em Tomlinson e Masuhara (2005); Brown (2007); Dias (2009); Harmer (2015); Souza-Luz (2015); Ferreira (2020*no prelo*).

Para retomar, a ficha de avaliação desenvolvida anteriormente foi baseada em outras fichas já existentes e nos dados apresentados a partir dos questionários aplicados à coordenação acadêmica do instituto de idiomas no contexto aqui descrito. A ficha é dividida em três partes, sendo compatível às etapas de pré-adoção, adoção e pós-adoção de um material didático (ZORZO-VELOSO, 2018).

Cada etapa consiste em critérios universais subdivididos em critérios específicos. A primeira etapa consiste em cinco critérios universais, sendo eles: aspectos gráfico-editoriais, visão de linguagem, habilidades linguísticas, conteúdo e material, respectivamente. Assim como a primeira, a segunda etapa também possui cinco critérios universais: 1) Aspectos gráfico-editoriais; 2) Propostas de atividades; 3) Conteúdo; 4) Habilidades linguísticas; 5) Desempenho dos alunos. A última etapa, diferentemente das duas que a antecede, não é dividida em critérios universais, mas em perguntas específicas, relacionando as três etapas de maneira crítica e concisa.

Para o avaliador do LD, a ficha dispõe de três colunas com as propostas “sim”, “parcialmente” e “não”, onde somente uma das opções poderá ser assinalada. Como dito anteriormente, para que um processo possa ser mais bem-sucedido, dois ou mais avaliadores devem comparar e ponderar seus resultados. Devido a isso, uma última coluna é apresentada na proposta de ficha de avaliação contendo a categoria “comentários”, para que assim, os participantes do processo de escolha do MD possam registrar ideias, opiniões e/ou justificativas para suas escolhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste artigo foi investigar e refletir sobre o processo de pré-adoção, adoção e pós-adoção do livro didático adotado em um instituto de idiomas para o ensino de inglês como língua estrangeira/adicional. Os resultados da análise a partir das respostas dos questionários aplicados indicaram que, apesar dos coordenadores mencionarem alguns critérios para adoção, não há o uso efetivo de um instrumento de análise. A partir desta reflexão, propôs-se uma ficha de avaliação de LD baseada em resultado de entrevistas com a coordenação pedagógica do estabelecimento, pesquisas na área e outras fichas pré-existentes na literatura que tivemos acesso.

Pesquisas acadêmicas precisam continuamente existir e evoluir para um melhor processo de ensino e aprendizagem. Faz-se necessário manter em mente que, assim como não há o “método

perfeito” (PRABHU, 1990 *apud* ZORZO-VELOSO, 2018), também não há o livro didático perfeito. É necessário continuar “investigando, experimentando e adaptando métodos e materiais, com o objetivo de encontrar o mais adequado ao nosso contexto educacional⁴” (FERREIRA, 2015, p. 12).

Do mesmo modo, fichas de avaliação e/ou análise de MD são instrumentos flexíveis, porém de extrema relevância para todo o processo de adoção. Em concordância com Richter (2005), são inúmeros os critérios que podem ser utilizados, entretanto, como critérios diferentes aplicam-se a circunstâncias específicas, cabe ao professor e/ou à escola/instituição de ensino identificar suas prioridades e adotar, ou até mesmo desenvolver, a ficha mais ajustada aos objetivos, ao perfil do aprendiz e ao contexto de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles**, An Interactive Approach to Language Pedagogy. 3rd edition. Pearson Education, 2007.

CONSELHO DA EUROPA, 2002. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação.** Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 24 abr. 2020.

CUNNINGSWORTH, Alan. **Choosing your coursebook**. Handbooks for the English Classroom Series. Oxford: Heinemann, 1995.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 4ª ed, 2001.

DIAS, Reinildes. **Avaliando o livro didático (LD) de língua estrangeira (LE) no contexto do Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

DIAS, Reinildes.; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. História do Material didático de língua inglesa no Brasil. In: **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.17-56.

DUMMETT, Paul; HUGHES, John; STEPHENSON, Helen. **LIFE: teacher's guide 5**. National Geographic Learning/Cengage Learning. Boston, MA, 2015.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; FERREIRA, Cláudia Cristina. A associação da língua e da cultura em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira (ELE). **Entretextos**. v. 4. 2004. p. 51-64.

⁴ Original: “*Lo que importa es seguir investigando, experimentando y adaptando métodos y manuales, con el objetivo de encontrar el más adecuado a nuestro contexto educacional.*”

FERREIRA, Cláudia Cristina. **E agora, José, com que livro eu vou?** Livro didático: algumas considerações. 2020. No prelo.

FERREIRA, Cláudia Cristina. É possível ser competente em língua estrangeira? In: ZORZO-VELOSO, Valdirene Filomena; FERREIRA, Cláudia Cristina; ORTIGOZA, Arelis Felipe. **El español en línea de mira: enlaces lingüísticos, literarios y metodológicos**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013, p. 67-83.

FERREIRA, Cláudia Cristina. Manuales y enseñanza de lengua extranjera/adicional en evidencia: investigación y criterios de análisis. In: KANASHIRO, D. S. K; SANTOS, J. J. (Org.). **Prática de Ensino de Língua Espanhola**. 1ed. v. 1. Campo Grande: Editora UFMS, 2015, p. 87-105.

HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. 5th edition. Pearson, 2015.

KRAMSCH, Claire. The cultural discourse of foreign language textbooks. In: **Towards a new integration of language and culture**. Middlebury, VT: Northeast Conference, A. Singerman, 1988, p. 63-68.

PADILHA, Emanuele Coimbra; SELVERO, Caroline Mitidieri. Crenças sobre o uso do material didático no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Linguagem**, 21.ed., 2013, p. 1-11.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. História do material didático. In: CRISTOVÃO, V. L., DIAS, R. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

RITCHER, Marcos Gustavo. O material didático no ensino de línguas. In: **Linguagem e Cidadania**. Santa Maria, edição de 14, jul-dez 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/linguagemecidadania>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

SALABERRI RAMIRO, María Sagrario. El libro de texto: selección y explotación. In: BELLO, P. et al (ed.). **Didáctica de segundas lenguas**. Estrategias y recursos básicos. Madrid: Santillana, 1990, p. 109-123.

SOUZA-LUZ, Ana Cláudia Cury Calia de. **Análise e avaliação de livros didáticos e a etapa de seleção das coleções do PNLD: a participação do professor de língua inglesa**. Londrina, 2015.

TILIO, Rogério. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**. Volume VII, nº XXVI, 2008.

TOMLINSON, Brian. (Ed.). **Materials development in language teaching**. 7ª impressão. Cambridge: CUP, 2004.

TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. São Paulo: SBS Editora, 2005.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**. Vol. VIII, N. XXX, jul-set, 2009.

ZORZO-VELOSO, Valdirene Filomena. Material Didático: Autonomia No Processo De Seleção E De Adoção. In: FERREIRA, Cláudia Cristina. **Vademecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2018, p. 157-176.

A CONSTITUIÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL: INFLUÊNCIAS POLÍTICAS/SOCIAIS NA PRODUÇÃO DE INSTRUMENTOS LINGUÍSTICOS

Carolina Piovesan

Mestranda em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria- RS, Brasil.

Liliane Monteiro

Mestranda em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria- RS, Brasil.

RESUMO: Neste trabalho, refletimos sobre as condições ideológicas de produção de alguns livros didáticos que figuram na história do ensino brasileiro. No que concerne o cenário educacional brasileiro, existem políticas que legitimam e determinam como deve ser o “manuseio” deste recurso pedagógico. Desta forma, procuramos mostrar como três livros didáticos, produzidos e circulados no Brasil, nas décadas de 1960, 1970 e 2000, são constituídos e vão se modificando o com as mudanças dos regimes educacionais e políticos de cada época. Os principais objetivos serão: identificar se as normativas oficiais da educação da época são consideradas na elaboração do livro didático; e compreender as concepções de linguagem e ensino tratados no livro didático, pensando, também quais formações discursivas se inscrevem os sujeitos- professores ao utilizá-lo. Para tal estudo, trabalharemos com conceitos chaves aludidos pela História das Ideias Linguísticas (HIL), como a historicidade e representação das condições de produção, em sua relação com a Análise de Discurso francesa (AD), refletindo sobre as formações discursivas apresentadas nos livros. Ao analisarmos, nosso arquivo, a partir de tais teorias, concebemos que o discurso pode ser interpretado através de um referente, considerando o político como fundamental para determinar o que pode ou não ser dito e como os sentidos serão postos. Desse modo, constatamos que as políticas educacionais de cada época são norteadoras na elaboração dos livros didáticos e outros materiais pedagógicos.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Políticas educacionais. Instrumento linguístico.

ABSTRACT: In this paper, we reflect upon the ideological conditions of production of some textbooks that emerge in the history of Brazilian education. Regarding the Brazilian educational scenario, there are policies that legitimize and determine how the “handling” of this pedagogical resource should be. In this way, we try to show how three textbooks, produced and circulated in Brazil, in the 1960s, 1970s and 2000s, are constituted and are modified with the changes in the educational and political regimes of each time. The main objectives will be: to identify if the official norms of the education of the period are considered in the elaboration of the textbook; and to understand the conceptions of language and teaching dealt within the textbook, thinking, also, which discursive formations are inscribed by the subject-teachers when using it. For this study, we will work with key concepts alluded to by the History of Linguistic Ideas (HLI), such as historicity and representation of the conditions of production, in its relationship with the French Discourse Analysis (DA), reflecting on the discursive

formations presented in the books. When analyzing, our archive, based on such theories, we conceive that the speech can be interpreted through a referent, considering the political as fundamental to determine what can or can not be said and how the meanings will be placed. Thus, we found that the educational policies of each time are guidings in the elaboration of textbooks and other pedagogical materials.

KEYWORDS: Textbook. Educational policies. Linguistic instrument.

INTRODUÇÃO

Como aparato teórico, para as nossas discussões nesse texto, utilizaremos conceitos da Análise de Discurso pecheutiana em relação com a História das ideias linguísticas (HIL). Entendemos, que o dispositivo teórico da Análise de Discurso (AD) nos possibilita condições para ler o nosso objeto de estudo, assim como, a HIL nos proporciona meios de estudar a epistemologia das teorias que fundamentam tais obras e entender como elas foram constituídas. Para nossos gestos interpretativos, consideramos as condições de produção do livro didático em cada época e a formação discursiva em que cada sujeito-professor se inscreve ao utilizar o livro didático.

No Brasil, as leis que determinam o ensino demarcam fronteiras entre o que se deve, ou não, ser significado no cenário pedagógico, tanto no que remete a posição do professor, quanto pelos instrumentos que auxiliam no ensino. Por consequência, o livro didático, nosso objeto de estudo, enquanto materialidade linguística, precisa atender critérios determinados pelas políticas educacionais para alcançarem à circulação necessária, ao mesmo tempo, precisam agradar os professores e gestores escolares para fazer parte do contexto escolar. Esta dupla articulação faz com que os livros didáticos sejam pensados e produzidos considerando o contexto de cada época e as teorias impostas pelo governo.

Nosso principal objetivo, com este trabalho, é analisar como os livros didáticos são produzidos e recebidos, no Brasil, desde as suas primeiras edições. Buscamos identificar como a proposta de ensino de Língua Portuguesa imposta pelas normativas oficiais de educação ressoam nos livros didáticos de diferentes cenários políticos nacionais. Faremos isso a partir de uma análise conceitual das orientações/introduções de três livros didáticos que foram produzidos a partir de leis que regulamentam a educação em três períodos históricos diferentes. Para entendermos a sua constituição, nos propomos a levantar algumas questões como as

concepções de linguagem e as concepções de ensino, pensando em quais formações discursivas se inscrevem os sujeitos professores que recebem estes livros didáticos.

Sendo os livros didáticos meios de circulação do saber e instrumentos linguísticos que marcam margens para várias propostas de ensino, escolhemos os seguintes exemplares, nos quais nos inclinamos a analisar recortes das suas orientações/instruções que foram dedicadas aos professores.

Livro Didático 1, *Português- Gramática- Antologia- Exercícios*. 3ª série- 9ª edição. Companhia. Editora Nacional - Domingo Paschoal Cegalla, produzido no ano de 1964;

Livro Didático 2, *Português Dinâmico: comunicação e expressão*. 5ª série - 1ª edição- Siqueira e Bertolin, obra de 1978.

Livro Didático 3, *Português Ideias e Linguagens*. 6ª série - 12 edição- Dileta Delmanto e Maria da Conceição Castro, livro de 2006.

Escolhemos tais obras, dentre nosso arquivo, para compor nosso corpus de análise, pensando nas políticas públicas educacionais de cada época, uma vez que a primeira obra citada corresponde à política educacional intitulada Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; as outras obras correspondem respectivamente à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5692 de 11 de agosto de 1971 e, por fim, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1998.

As obras escolhidas refletem a imposição, pelo Estado, de um conhecimento linguístico determinado, produzido no século/década passada e que tem ressonância fundamental na atualidade. Desta maneira, evidencia-se uma circulação do saber que se deu no nosso país e ecoam na formação dos sujeitos que foram alfabetizados no Brasil nas décadas de 60, 70, 80, 90 e 2000. Deste modo, percebemos “que todo saber seja um produto histórico significa que ele resulta a cada instante de uma interação das tradições e do contexto” (AUROUX, 1992, p.14), sendo que todo saber está pautado sobre uma política, marcando uma relação entre a língua e a ideologia. Ainda em consonância com Auroux (1992), nos propomos a refletir a historicidade destes livros visando que:

As causas que agem sobre o desenvolvimento dos saberes linguísticos são extremamente complexas. Pode-se notar conjuntamente: a administração dos grandes Estados, a literalização dos idiomas e a sua relação com a identidade nacional, a expansão colonial, proselitismo religioso, as viagens, o comércio, os contactos entre línguas, ou o desenvolvimento dos conhecimentos conexos com a medicina, a anatomia e a psicologia. (AUROUX, 1992, p. 28)

À vista disso, compreendemos o livro didático como um mecanismo de fixar uma língua, deixando marcas de um conhecimento que esteve vinculado a um contexto histórico específico e mostrar as singularidades de uma língua e o seu modo de ensinar. Isto posto, consideramos o livro didático como um instrumento linguístico que singulariza uma língua e descreve o seu funcionamento, constituindo um território. Nossa visão de instrumento linguístico, diferente da proposta por Auroux, do ideário de gramática e dicionário, abarca também o livro didático como um instrumento que organiza as ciências da linguagem e possibilita uma comparação entre línguas e condições de produção de determinadas épocas. Partimos da ideia de que, além do dicionário e da gramática, o livro didático também é um elemento facilitador no ensino e aprendizagem de uma língua. Petri (2012), para além do que Auroux (1992) propõe, também questiona sobre o conceito de instrumento linguístico:

Na verdade, gramática e dicionário são historicamente reconhecíveis como fundadores do processo de instrumentação das línguas, mas como nos determos apenas neles com tantas tecnologias ao nosso dispor? Penso que tratar de instrumentos linguísticos, hoje, é trazer à baila uma série de objetos que funcionam no interior do processo de instrumentação da língua, tais como: livros didáticos, dicionários de especialidades e ou de regionalismos, sites da internet, Museu da Língua Portuguesa, diferentes materiais publicitários, etc. Penso, ainda, que, a partir gramatização de uma língua, promove-se a instrumentalização desta língua e ela tem papel fundamental na constituição identitária e linguística de uma nação, tornando possível, por exemplo, o ensino e o aprendizado desta língua. (PETRI, 2012, p. 29)

É evidente diante desta visão de livro didático como instrumento linguístico que o político perpassa sobre a constituição de cada livro. Assim, o professor ao utilizar o livro é assujeitado às políticas que o regem. Por sua vez, essa política faz com que o Estado tenha ações sobre questões da educação, ou seja, o político age sobre as práticas de ensino. Ao se tratar do político da língua, pensamos as políticas linguísticas como fundamentais no processo de produção de conhecimento sobre a língua portuguesa no que remete a institucionalização, ao planejamento e a implementação de leis e documentos que administram o ensino e dão margem à construção de livros didáticos. Assim, compreendemos política linguística como Orlandi (2007, p.8) ao afirmar que “quando falamos de Política Linguística enquanto Política de Línguas, damos à língua um sentido político necessário”. Ressaltamos que o político para a AD é a divisão de sentidos. Esses sentidos sempre divididos correspondem às relações de forças

presentes na sociedade, que fazem com que um sentido seja mais dominante que outro. Desse modo, a AD trabalha com os efeitos de sentidos das políticas linguísticas.

PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL.

Atualmente, são diversos os pontos de vistas que constituem o livro didático. Contudo, antes de criticá-lo ou idolatrá-lo é preciso lançar um olhar que descortine a perspectiva sócio-histórica de cada livro didático. Criado na Grécia antiga, ele ainda persiste no cotidiano escolar de todas as sociedades, ao longo dos séculos. A pergunta que vem à tona é: por que o livro didático ainda continua no cenário escolar, depois de tantas mudanças no decorrer do tempo? Isso ocorre pelo fato da escola ser uma instituição caracterizada por seguir regras e procedimentos que organizam o ensino e a seleção de saberes. Desse modo, o livro didático se instaura como um instrumento facilitador na didatização e na asseguarção da aquisição dos conhecimentos escolares. Por isso, a persistência desse material na escola, pelo seu “poder” de partilhar, a cada geração, saberes e conhecimentos culturais, como afirma Soares (1996).

Durante o século XIX, os livros usados nas aulas de Língua portuguesa, nas escolas brasileiras, eram as gramáticas e os manuais de retórica. Desse modo, quem tinha acesso à escola eram apenas alunos socialmente e economicamente privilegiados, que estudavam a tradição do bem escrever e textos de autores consagrados. A partir do século XX, mais especificamente nos anos 50 e 60, com a democratização do ensino e o aumento de alunos nas escolas, há uma maior demanda de livros didáticos, que passam a ser editados no Brasil sob responsabilidade do Ministério da Educação. Então, começa a ocorrer algumas mudanças no conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, pois os livros didáticos começam a ser organizados por unidades que constituíam textos para interpretação e tópicos gramaticais. Outra característica dos livros é a inclusão de exercícios, que não ficam mais somente sob responsabilização do professor. Isso gerou uma crítica, presente até hoje, em relação aos professores que somente usam livros didáticos em suas aulas. Transferindo aos livros a tarefa de estabelecer o conhecimento.

Como mencionamos antes, o ensino sempre esteve associado à materiais, ou seja, gramáticas, livros de leitura, manuais de retórica, principalmente nas primeiras décadas do

século XX. Para o ensino da Língua Portuguesa, por muitos anos, a Antologia Nacional (material didático para leitura), de Fausto Barreto e Carlos de Laet, esteve presente nas escolas brasileiras. Conforme Leão (2007, p.42), “A Antologia Nacional vai constituir o *discurso fundador* do livro didático, que segundo Orlandi (2001-a, p.13), é um discurso ‘que cria uma nova tradição, ele re-significa o que vem antes e institui aí uma memória outra’”. Não só as antologias, como as cartilhas, livros para a alfabetização, foram fundamentais para a criação de livros didáticos atuantes no espaço escolar até hoje.

Diversas são as leis que delimitam e fomentam a educação no Brasil desde a Vinda da Família Real do Brasil, no século XIX, até os dias atuais. Tais ações governamentais marcaram a produção de materiais didáticos que circularam e circulam atualmente no nosso país, implementando e planejando políticas educacionais nas quais as redes de ensino e os livros didáticos devem aderir para o funcionamento do sistema educacional brasileiro.

No século XXI, a divulgação de livros didáticos e dicionários já ultrapassaram mais de 120 milhões de obras, segundo dados do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). A ampla divulgação de materiais didáticos começa com o Decreto lei nº 1.006/38 que institui o Conselho Nacional do Livro Didático, em 1938, e se perpetua em todas as instituições de todos os cantos do país. A utilização deste recurso pedagógico é de ampla relevância no auxílio da elaboração de aulas pelos docentes e na gestão do Governo Federal no que corresponde a implementação de medidas legislativas. Hoje em dia, a escolha dos livros didáticos que vão de fato para o ambiente escolar depende da aprovação dos professores de cada área específica que têm a oportunidade de conhecer alguns exemplares e escolher o que mais está de acordo com as suas demandas e as orientações pedagógica da escola, porém nas décadas anteriores, o livro didático era imposto pelo governo, em um sistema de reprodução de saberes determinados por entidades governamentais.

Desta forma, pensamos, hoje, o livro didático como um aliado do sujeito-professor, que pode contar com mais uma ferramenta na produção e ensino de um conhecimento, e nos propormos a pensar este recurso pedagógico em três esferas e tempos diferentes. Buscando compreender como as diretrizes e leis de ensino guiavam concepções de ensino e linguagem de cada época e como o sujeito-professor era considerado pelos governantes.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E ANÁLISES DOS LIVROS DIDÁTICOS

O primeiro arquivo que nos propusemos a analisar se intitula: *Português- Gramática- Antologia- Exercícios. 3ª série- 9ª edição.*

Recortes 1 e 2- Orientações livro didático

AMPLITUDE E DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA DE PORTUGUÊS

(Instruções baixadas pelo Conselho Federal de Educação)

O ensino da Língua Portuguesa no Curso Secundário tem em vista, primordialmente, proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita. Todas as atividades com ele relacionadas devem visar a esse objetivo.

Os estudos teóricos de gramática e de estilística são meramente subsidiários e, por consequência, não de constituir apenas o meio para desenvolver, no discente, a sua capacidade de expressão.

Por isso, importa considerar:

NO PRIMEIRO CICLO

1) Expressão oral

Nas duas primeiras séries ginasiais, escolher-se-ão, para leitura, textos simples, em prosa e verso, descritivos, com real valor literário, de autores brasileiros dos dois últimos séculos; na 3.ª e 4.ª séries ginasiais, textos, não só descritivos e narrativos, mas também dissertativos, de prosadores e poetas modernos, brasileiros e portugueses.

As observações de caráter gramatical e estilístico serão precedidas da leitura expressiva do texto e da exposição oral resumida, uma vez esclarecido aquele em todas as suas dificuldades. Quando a unidade do texto não for completa, caberá ao professor situá-lo na obra de que foi extraído, a fim de que o aluno possa bem compreendê-lo e apreciá-lo.

2) Expressão escrita

Nos exercícios escritos, procurar-se-á levar o aluno à utilização correta, ordenada e eficaz das palavras, a fim de que logre alcançar uma expressão clara do pensamento. Para isso, convirá

partir da elaboração das frases breves, sem pretender, todavia, a uniformidade estilística. Cumpro resguardar, e até estimular, a liberdade de expressão individual, dentro das possibilidades de escolha permitidas pelo idioma.

Aos progressos por parte do aluno no domínio da sintaxe deve corresponder mais ampla liberdade na eleição dos temas para redação, abrindo-se oportunidade à prática da análise literária, que irá desenvolver-se no segundo ciclo.

3) Gramática expositiva

O ensino da gramática, acentuadamente prático e derivado de exemplos concretos, fluirá, tanto quanto possível, dos textos. As noções hauridas, à medida que os fatos lingüísticos ocorrem, deverão ser progressivamente sistematizadas, a fim de assegurar ao discente um domínio sólido do idioma, quer quanto à expressão do pensamento lógico, quer quanto à dos valores afetivos.

Da oração se partirá para o estudo das classes de palavras.

O vocabulário será objeto de exercícios freqüentes, seja na sua forma, seja na sua significação, no contexto a que pertencer.

Nos estudos de fonética, atentar-se-á, particularmente, para a pronúncia normal brasileira e, em especial, para a entoação, por estar a ela condicionada a colocação dos pronomes átonos e, na escrita, o emprêgo dos sinais de pontuação.

Observação: Entende-se por pronúncia brasileira a que foi considerada padrão pelo *Primeiro Congresso Brasileiro de Língua Falada no Teatro*, realizado, em 1956, na Cidade do Salvador, o qual ratificou, em suas grandes linhas, as conclusões do *Primeiro Congresso da Língua Nacional Cantada*, reunido em 1937, em São Paulo. A descrição dessa pronúncia, tida como normal, consta dos *Anais* que se publicaram dos dois congressos.

Fonte: arquivo pessoal

Este livro tem como autor Domingo Paschoal Cegalla, produzido no ano de 1964. Após o sumário, o livro apresenta uma breve apresentação/orientação sobre o ensino de Língua Portuguesa no curso secundário, sendo que a partir dela iremos observar de que modo as normativas oficiais/leis se apresentam.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1961, há uma maior flexibilidade quanto à construção dos currículos escolares que passaram a serem definidos pelos Estados, sendo estes responsáveis pelas políticas educacionais, podendo ampliarem e desenvolverem o ensino das disciplinas, conforme evidenciado na Lei nº4.024:

Art. 11. A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei.

Art. 12. Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos.” (BRASIL, 1961, Art. 11, 12)

Embora a LDB seja promulgada só em 1961, já havia uma prévia na Constituição da República de 1946 sobre a responsabilidade da educação no Brasil e suas diretrizes: “Art. 5º Compete à União: XV - legislar sobre: *d*) diretrizes e bases da educação nacional;” (BRASIL, 1946, Art. 5º)

Com a LDB há uma determinação da educação como um direito de todos e incluindo o Estado como o maior responsável em assegurar este direito, o ensino passa a ser obrigatório a partir dos sete anos de idade e os livros didáticos seguiam as orientações curriculares estabelecidas nestas condições. Além da LDB-61, outra questão política que influenciou na educação e na elaboração de livros didáticos foi a publicação da Programação Oficial de 1951, que prescrevia que as aulas de Língua portuguesa “deveriam ter interpretação de textos de leitura, exercícios de linguagem oral, questões gramaticais, vocabulário e redação” (BUZEN, 2011, p. 898). A articulação gramática-texto pode ser evidenciada no livro didático em análise, que possui leitura de textos literários, atividades de interpretação de textos, explicação sobre conteúdos de gramática e exercícios gramaticais, também há pequenas propostas de redações, sem muitas explicações de como escrever.

Podemos observar que logo no início da introdução do livro de Cegalla, vemos as seguintes escritas: “Amplitude e desenvolvimento do programa de Português (Instruções baixadas pelo Conselho Federal de Educação)”. Estas instruções serviam para as orientações curriculares do período, e no livro elas aparecem explicitamente, divididas em três partes de ensino: Expressão oral, Expressão escrita e Gramática expositiva.

A expressão oral refere-se à leitura de “textos simples, em prosa e verso, descritivos, com real valor literário, de autores brasileiros dos dois últimos séculos.” Quanto à expressão escrita, os exercícios procuravam “levar o aluno à utilização correta, ordenada e eficaz das palavras, a fim de que logre alcançar uma expressão clara do pensamento”. A gramática expositiva tinha como objetivo “O ensino da gramática, acentuadamente prático e derivado de exemplos concretos, fluirá, tanto quanto possível, dos textos.”

A partir do discurso na introdução, podemos notar que os textos presentes neste livro visam a valorização de autores clássicos da Literatura. Entende-se que com o domínio da gramática e a leitura de textos literários, os alunos possam desenvolver corretamente a expressão oral e escrita: “Os estudos teóricos de gramática e de estilística (...) hão de constituir apenas o meio para desenvolver, no discente, a sua capacidade de expressão”

Outra característica que Cegalla deixa evidente, ao final da introdução do livro didático, é que a estrutura da pronúncia brasileira era a considerada padrão pelo *Primeiro Congresso Brasileiro de Língua Falada no Teatro*. Congresso esse que constitui-se como umas das tentativas de padronização da pronúncia do Português falado no Brasil. (SERPA, 2001)

Desse modo, o sujeito- autor, que redige a introdução e elabora o livro didático, ao se colocar na posição que defende o ensino de Língua Portuguesa a partir da gramática e textos puramente literários, visa fixar uma memória nacionalista, ao colocar em seu livro fragmentos de obras de autores brasileiros, como José de Alencar, Olavo Bilac, Euclides da Cunha, João Ribeiro, entre outros. De acordo com a teoria da Análise de Discurso, fundada por Michel Pêcheux, o sujeito ao se inserir em suas posições-sujeito se identifica com a formação discursiva que o determina. Para Pêcheux, (2014, p.160) formação discursiva é “aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, [...] determina o que pode e deve ser dito.” Assim, os discursos recebem sentidos, a partir da formação discursiva na qual são produzidos. O professor ao ocupar o livro didático analisado, que prioriza a leitura de textos clássicos e a expressão escrita através da gramática, se inscreve na formação discursiva do ensino gramatical tradicional a partir de textos somente literários.

Consequentemente, a concepção de linguagem do livro didático é a linguagem como expressão do pensamento, bem como uma concepção de ensino prescritivo/normativo (prescreve o que é certo ou errado na língua), como vimos na introdução do livro didático: “o ensino da Língua Portuguesa no Curso Secundário tem em vista, primordialmente, proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita”. Esse tipo de visão de linguagem corrobora para um ensino que privilegia as normas gramaticais e um único modo de usar a língua, por exemplo, parecido com o que há nas obras literárias.

Contrapondo-se a essa visão, Orlandi (2009) afirma que:

Em nosso imaginário (a língua imaginária) temos a impressão de uma língua estável, com unidade, regrada, sobre a qual, através do conhecimento de especialistas, podemos aprender, termos controle. Mas na realidade (língua fluida) não temos controle sobre a língua que falamos, ela não tem a unidade que imaginamos, não é clara e distinta, não tem os limites nos quais nos asseguramos, não sabemos como imaginamos, ela é profundidade e movimento contínuo. (ORLANDI, 2009, p. 18)

Assim, o Estado através das suas políticas, mantém no Ensino de Língua Portuguesa e na constituição dos livros didáticos da época a ilusão de língua única e padrão. E o que conserva

o português como língua materna, nacional e oficial do Brasil é a escola, ao reproduzir o ensino tradicional gramatical, deixando de lado todas as variações e outras línguas existentes no país.

O segundo arquivo do qual delimitamos o objeto de estudo se intitula *Português Dinâmico: comunicação e expressão*.

Recortes 3 e 4 - Orientações do Livro didático

A COLEÇÃO «PORTUGUÊS DINÂMICO»

A coleção "Português Dinâmico", composta de 8 volumes correspondentes às séries de 1.ª a 8.ª, dá oportunidade ao professor de ampliar ou restringir o conteúdo, conforme o nível da classe e o tempo disponível.

TEXTOS

Procurou-se dar ênfase às interpretações de textos, familiarizando o aluno, já desde a 5.ª série, com os termos comumente empregados na análise literária de narrações, como: **tempo, espaço, personagens e suas características, idéias centrais** (através de resumos), **mensagem**, etc.

Além dos 16 textos de abertura de unidade interpretados, há um grande número de outros suplementares, que dão opções para as mais variadas atividades.

* Fica a critério do mestre, conforme o nível da classe e o tempo disponível, trabalhar mais ou menos com eles. As turmas de bom aproveitamento poderão encená-los, interpretá-los oralmente, utilizá-los para revisão gramatical e outras atividades que julgar necessárias.

Os textos suplementares completam a unidade e ampliam a cultura do aluno.

A seu critério, o professor indicará leituras extraclasses. Caso as condições econômicas dos alunos sejam precárias, convém dar ênfase às leituras suplementares.

GRAMÁTICA

Parece-nos que está diminuindo a fase da superstição gramatical. Consideramos a gramática ativa, aplicada, um dos requisitos para bem se expressar. Nesta coleção, optamos pela linha defendida pela lingüística moderna, ou seja, a morfo-sintaxe: o fato gramatical não é visto isoladamente, senão num contexto expressivo e orientado para a plenitude da comunicação.

ORTOGRAFIA

Além dos muitos exercícios sistematizados de cada unidade, apresentamos, no fim do livro, um **Guia Ortográfico**, para a consulta de palavras que ofereçam dificuldades ortográficas.

Fica a critério do professor o aproveitamento desse Guia em atividades várias, como: competições ortográficas, ditados, cópias, bingos, etc.

Achamos necessário solicitar aos alunos, principalmente os de 5.ª e 6.ª séries, um pouco de exercícios de **caligrafia**, para facilitar a comunicação escrita.

REDAÇÃO

Insistimos, também, na apresentação de técnicas de redação que levem o aluno, progressivamente, a desenvolver idéias e expressá-las convenientemente.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LINGUA

LINGUAGEM

Todos reconhecem a importância vital da linguagem na vida humana. Sem ela não é possível a comunicação profunda com nossos semelhantes.

A linguagem tem uma dupla dimensão: compreensão e interpretação da linguagem **alheia** e interpretação e expressão da linguagem **própria**.

A comunicação é o fato social básico do qual provém todas as construções do homem e toda a sua cultura. A sociedade e a cultura são conseqüências entrelaçadas da comunicação. Sem comunicação não teria sido possível a organização e a interação sociais. A língua tem, pois, um papel unificador e civilizador.

ASPECTOS DO ENSINO DA LINGUA

CORREÇÃO

O uso da língua, falada ou escrita, deve ser correto. A primeira etapa da correção diz respeito à pronúncia dos fonemas (dicoção) e entonação da frase. Precisamos corrigir os vícios fonéticos, de regência, de concordância e de colocação.

Convém distinguir "correção" de "propriedade". A **propriedade** é a adequação das palavras ao pensamento que se deseja expressar. A **correção** é a acomodação das palavras às normas exigidas pela língua. Assim, na frase "A conta foi paga em dia" há adequação de termos, mas não correção.

111

Devemos evitar a inadequação de emprego da língua ao ambiente social em que nos expressamos, não só pela necessidade de nos fazermos entender, como também por uma conveniência de acomodação ao nível global de nossos interlocutores. O nível de nossa linguagem deve-se acomodar às circunstâncias e aos interlocutores, sob pena de falharmos na comunicação.

Em resumo, correção e adequação são importantes no ensino de língua para anular várias barreiras que impedem a comunicação de ser fácil e fecunda. Daí a necessidade e o grande valor didático das exposições orais, debates, discussões, leituras e redações de que este manual está fartamente servido de maneira motivante.

Todos esses aspectos levam a melhorar o nível geral da expressão oral e escrita. As leituras, os debates, as dramatizações, as recitações e os resumos orais são instrumentos didáticos de alto valor para atingir esses objetivos.

ENRIQUECIMENTO LINGÜÍSTICO

Deve-se fazer uma distinção entre vocabulário latente (passivo) e vocabulário ativo. O primeiro é muito mais amplo. Cabe à educação ampliar ambos, para enriquecer a capacidade de compreensão e expressão do aluno.

Os alunos devem perceber a **ambigüidade** da maior parte das palavras, resultando daí a necessidade de situá-las no **contexto** (na frase, no texto).

O aluno poderá ter um primeiro contato com a palavra isolada, observando que tem vários significados (polissemia), mas deve familiarizar-se com os seus empregos nos contextos onde ela adquire vida e força expressiva.

A **polissemia** (polivalência) da palavra é consequência do número bem maior de idéias em relação às palavras. Isso dificulta aos alunos, principalmente de 1.º grau, o manuseio do dicionário.

CRIAÇÃO

A pedagogia atual dá ênfase a que o ensino desperte e desenvolva a capacidade de criação, sem, contudo, esquecer esta realidade: a criatividade visa capacitar os alunos a uma expressão rica, própria, correla, fluente, sem a pretenso intenção de forçá-los a ser artistas.

ANÁLISE

A análise, de gramática e do texto, torna o aluno consciente dos recursos lingüísticos que usa como veículo de expressão de suas idéias.

DIDÁTICA DA LÍNGUA ORAL

Escutar e falar são atos difíceis; por isso, os diálogos entre os jovens costumam ser interrompidos com frequência em momentos inadequados. É difícil escutar e dar atenção ao que os outros dizem, embora com palavras pobres ou mesmo pouco agradáveis para nós. Escutar supõe cortesia bastante para esperar o tempo necessário até que chegue nossa vez de intervir, seja para refutar, com educação, seja para reforçar os pontos de vista do outro.

O mestre terá que dispensar esforço para **disciplinar** a fala dos alunos, não só quanto à propriedade e correção, mas sobretudo no que respeita à cortesia da comunicação oral.

Na linguagem oral deve-se sanar:

- o vocabulário pobre
- a sintaxe defeituosa
- as idéias confusas
- defeitos de pronúncia
- tom de voz inadequado,

A **desordem das palavras** e uma **sintaxe defeituosa** estão intimamente ligadas à **desordem das idéias**. São deficiências fundamentais que, no decorrer dos anos escolares, irão sendo corrigidas, através de várias atividades como:

- o recado
- a informação
- a exposição
- a narração e a descrição
- a redação oral
- a recitação
- o diálogo
- a conversação
- a discussão e o debate
- a dramatização
- o coro falado.

DIDÁTICA DA LÍNGUA ESCRITA

A ORTOGRAFIA

Disse um psicólogo francês, dedicado a problemas de linguagem infantil: "A ortografia é de fato o verdadeiro teste da evolução da linguagem e da aquisição da linguagem escrita".

RECURSOS DIDÁTICOS

- famílias de palavras (com duplo proveito: ortográfico e semântico)
- ditados ortográficos
- observação direta da palavra nas leituras e exercícios vários
- palavras cruzadas (os quadrinhos já limitam a quantidade de letras da palavra e a relaciona com outra palavra de posição horizontal ou vertical)
- cópias (os alunos poderão organizar álbuns ou cadernos de poesias e pensamentos escolhidos)

REDAÇÃO

Só se aprende a escrever, escrevendo.

Ultimamente, tem-se dado ênfase à redação, inclusive nos vestibulares. Nada mais certo.

Na redação, o jovem escreve o que pensa, sente, lembra, vê ou imagina.

É o exercício no qual ele apresenta suas mensagens pessoais, refletindo sua personalidade, seu nível de reflexão, profundidade e clareza de pensamentos.

Daí provém o valor formativo da redação, de grande importância didática e pedagógica.

a) Preparação

Na redação intervêm todos os processos psíquicos. Sua **preparação remota** está no ambiente do jovem, nos seus conhecimentos, em suas leituras, em seu mundo afetivo, etc. Deve-se chamar a atenção dos alunos para que observem o estilo, o modo de se expressar, a seqüência de idéias, a pontuação, etc. Nas leituras: os bons textos são bons modelos para redação.

V

Publicado no ano de 1978, corresponde à primeira edição de uma obra dedicada ao professor do 5º ano do ensino primário, de autoria de Siqueira e Bertolin. Objetivamos analisar as orientações para o docente responsável para o ensino que utilizará tal obra.

Nosso objeto de análise encontra-se nas primeiras páginas do livro que traz as orientações do livro, indicando como deve ser o manuseio e quem deve utilizá-lo.

A produção e circulação dessa obra ocorre após o Golpe Militar de 1964, período histórico onde a educação estava baseada no ensino tecnicista desde a 5ª série, que tinha como proposta formar trabalhadores. A Constituição de 1946 que antes vigorava é tomada por represálias e tem-se uma nova Constituição em 1967, promulgada pelo Ato Institucional Nº. 4 (AI-4). No entanto, em 1968, o Ato Institucional Nº. 5 (AI-5) instaurou a censura na sala de aula, com as proibições velada de livros, temas e conteúdos, deixando de circular toda a produção de material didático. São nestas condições que a lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, reformou a educação através da promulgação de uma nova LDB, a qual já tinha sido precedida pela lei 5.540 de 1968. Dividida em duas partes, a nova LDB, determinou algumas diretrizes que são utilizadas até hoje no ensino básico, como a obrigatoriedade de cursar pelo menos 75 por cento das aulas na escola e a obrigatoriedade de algumas disciplinas nos currículos educacionais.

Com a coleção Expressão e Comunicação, as orientações para o docente compreendem as habilidades que os alunos devem adquirir ao longo do processo educacional e como eles devem se portar em situações nas quais eles precisem se comunicar, orientações estas que estão expostas na LDB (1971, CAPÍTULO I): “§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.”

Estas orientações indicam um lugar no qual o sujeito-professor deve assumir, visando uma educação técnica onde o ato de se comunicar e de se expressar, seguindo as normas, facilitaria o aluno entrar para o mercado de trabalho. Assim sendo, o sujeito que ensina estaria somente reproduzindo um ensino pautando-se em uma série de objetivos que o livro didático impõe, sendo o sujeito professor visto como um manipulador de massas que alcançavam públicos amplos e tinham influência na produção de um saber.

Diante disso, a linguagem tomada é caracterizada no livro como “sem ele não é possível a comunicação profunda com nossos semelhantes”, assim, o professor é instruído a utilizar uma linguagem oral com ênfase no escutar e calar, através de um “manual” de como deve o ensino

para o educando sanar tais dificuldades. O que também nos chama a atenção é a busca por uma linguagem perfeita, livre de inadequações do emprego da língua e adequação ao ambiente social, critério que demarca as intenções das políticas públicas da época. Tais passagens apontam para a linguagem como um sistema, em que não se pode ter erros, no qual o sujeito ao fazer uso dela não é passível do equívoco.

No livro da coleção “Professor Dinâmico”, dedicado ao mestre, da 5ª série do ensino primário, há uma nova proposta de metodologia, imposta pela nova LDB, no qual o sujeito-professor é induzido a seguir um plano de curso e realizar provas bimestrais. Percebemos, ao analisar a obra, que as considerações sobre o ensino de língua estão pautadas em um ideário de que a linguagem serve apenas para a compreensão e a interpretação alheia e de sua cultura.

Outro ponto que destacamos a respeito do livro é a segmentação entre área e disciplina, na qual aparecem, respectivamente, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa. Esta divisão é determinada pela Lei C.F.E. Resolução n.º 8, de 1/12/1971, no seguintes parágrafo:

§ 1 .0 - Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas : a) em Comunicação e Expressão - A Língua Portuguesa ; b) nos Estudos Sociais - a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil ; c) nas Ciência (PARECER N.º 853/71)

Observamos que a mesma Resolução descreve como deve ocorrer o ensino traçando artigos que auxiliaram na produção de livros didáticos e no trabalho pedagógico em sala de aula.

ART. 3.º - Além dos conhecimentos, experiências e habilidades inerentes às matérias fixadas, observado o disposto no artigo anterior, o seu ensino visará:

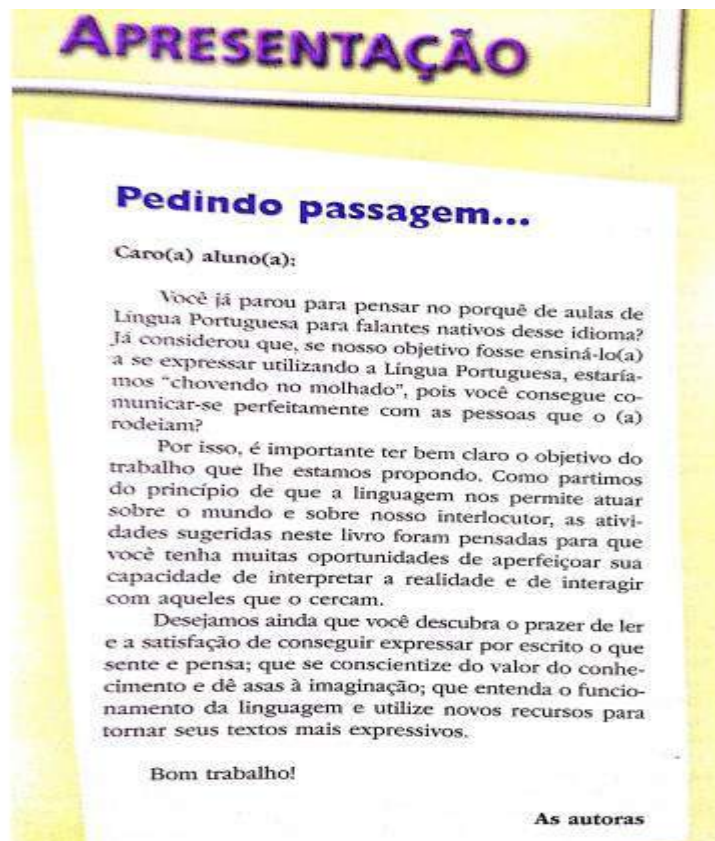
- a) em Comunicação e Expressão, ao cultivo de linguagem que ensejem ao aluno o contacto coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira ; b) nos Estudos Sociais, ao ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento ;
- c) nas Ciências, ao desenvolvimento do pensamento lógico e à vivência do método científico e de suas aplicações. (PARECER N.º 853/71)

Em consequências desses discursos sobre o ensino de linguagem, tanto no que concerne ao livro didático, quanto as leis que o regulamentam, percebemos que as propostas para o ensino no Brasil, principalmente, no que concerne ao período histórico ditatorial estão imbricados em uma série de ideologias, apesar da necessidade do governo da época tentar “apagar” o que eles consideravam “posição ideológicas” dos docentes e discentes. Entendemos assim, que há uma

ideologia dominante, no qual Pêcheux e Gadet (2010, p.96) apontam que se deve “considerar a ideologia do ponto de vista das relações de produção necessariamente implica, para um marxista, considerá-la do ponto de vista da resistência à reprodução”. Para formular tais concepções sobre o papel da ideologia na sociedade, os autores utilizam das noções propostas por Althusser sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), no qual a Escola faz parte e todos os meios possibilitam e determinam os saberes que nela deve ser ensinado.

O terceiro arquivo corresponde ao livro “Português Ideias e Linguagens. 6ª série - 12 edição- Dileta Delmanto e Maria da Conceição Castro”, publicado em 2006. Nosso objeto de estudo, neste livro, corresponde a apresentação da obra, visando as formas que se articulam a concepção de linguagem e ensino.

Recorte 5 - Apresentação do livro didático



Fonte: arquivo pessoal

A obra em questão, está de acordo com as normas do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2008. Divulgado pela Editora Saraiva, este Manual do Professor é dedicado a 6ª série do Ensino Fundamental.

A coleção “Português: Idéias & linguagens”, foi reformulada no ano de 2006 e faz parte da 12ª edição da obra. Formulada a partir das orientações da LDB de 9.94/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental, específico para o ensino de Língua Portuguesa. Tais documentos foram impactantes para o ensino da língua materna, defendida por Guimarães (2007, p.64) como, “a língua cujo os falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que se nasce a praticar [...] a língua que se apresenta como (que se apresenta como sendo) primeira para seus falantes”.

Estas medidas, oriundas no governo dos anos 1990, do então presidente Fernando Henrique Cardoso, onde se cria o Plano Nacional de Educação (PNE), no ano de 1996. Com o PNE a educação nacional tem-se um regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal e os municípios. A partir desta nova política linguística o trabalho com os gêneros textuais são fundamentais e há uma reflexão sobre os usos da linguagem e do texto, como está exposto no PCN’s (1998):

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (PCN’s, 1998, p.23)

Na apresentação do livro didático, em consonância com as políticas públicas, há um ideal de texto como um recurso que permite o educando “expressar por escrito o que sente e pensa; que conscientize do valor do conhecimento e dê asas à imaginação, que entenda o funcionamento da linguagem e utilize novos recursos para tornar seus textos mais expressivos”. A partir deste discurso, entendemos que as orientações do livro se distancia do ensino tradicional gramatical, considerando que o sujeito consegue se comunicar com outras pessoas e que precisa apenas aperfeiçoar sua linguagem. O ensino nesta perspectiva, deixa de ser focado no ensino da gramática tradicional e no ensino da língua como meio único de comunicação para o trabalho, tendo como objetivo as relações sociais e as interações entre os locutores focalizadas no texto e na sua diversidade.

Ainda de acordo com os PCN’s, a concepção de linguagem passa a considerar o texto como uma unidade discursiva que permite uma reflexão, através de uma análise linguística, proporcionando uma interação comunicativa que produz efeitos de sentido entre interlocutores...

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (PCN's, 1998, p.27)

Esta visão de linguagem aparece também no nosso objeto de análise, quando as autoras indicam que “a linguagem nos permite atuar sobre o mundo e sobre nosso interlocutor, as atividades sugeridas neste livro foram pensadas para que você tenha muitas oportunidades de aperfeiçoar sua capacidade de interpretar a realidade e de interagir com aqueles que o cercam.” Desse modo, a posição do sujeito-professor que atua sobre as orientações deste instrumento linguístico deve ser integratória na relação entre o aluno e o texto, proporcionando um ambiente favorável à interação social e a capacitação por meio dos gêneros textuais.

Exaltamos que tais noções sobre o ensino de língua, presentes no livro didático que está comprazível com os documentos oficiais de educação, relembra alguns conceitos da teoria discursiva elaborada por Michel Pêcheux no que concerne a noção de discurso e formações ideológicas. Desta forma, destacamos que segundo Orlandi (2002, p.21), “na perspectiva discursiva, o sujeito, ao significar, se significa. Desse modo é que podemos dizer que o sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo.”

EM EFEITO DE CONCLUSÃO...

Ao tratarmos dos diferentes modos de ensino no Brasil, em distintas décadas, pelo viés de três livros didáticos de contextos sócio-históricos heterogêneos, constatamos que as políticas linguísticas/educacionais que fomentam e asseguram a educação marcam as relações entre os sujeitos e as condições de produção do conhecimento linguístico no país. Ao analisarmos as orientações/apresentação dos três exemplares, podemos observar que as leis da época são seguidas pelos materiais didáticos e são fundamentais para a constituição das formações discursivas dos sujeitos que utilizam este instrumento linguístico, no que remete aos autores, aos professores e aos alunos.

Pensando a escola como um Aparelho Ideológico de Estado que tem como objetivo formar sujeitos, observamos que nas determinadas épocas, as suas concepções de ensino

mudam conforme as políticas públicas determinadas pelo Estado. No primeiro livro, percebemos que o viés ideológico estava pautado sobre o ensino da gramática e textos literários, formando sujeitos que respeitem as regras gramaticais para o bem falar e escrever; já na segunda obra, observa-se que o foco estava no ensino técnico, desta forma, a linguagem era utilizada como meio de expressão e comunicação, uma vez que o sujeito precisa saber se comunicar para estar no mercado de trabalho. Por fim, no terceiro livro, entende-se a linguagem como forma de interação social focalizando no ensino a partir de gêneros textuais e no uso reflexivo da linguagem.

Desta forma, concluímos que as políticas públicas para o ensino estão sempre em um jogo ideológico afetado pelo político, assim como a língua é marcada pelo simbólico e pelo político. Estas relações constituem os sujeitos e as suas relações com a língua, na sociedade e na história.

REFERÊNCIAS

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: Acesso em 09 ago.2019

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. (2019). **Guia de livros didáticos PNLD 2019: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação. Brasília: MEC.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Constituição (1946)**. Brasília: Planalto do Governo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 24/09/2019

BRASIL. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. *In: Documenta nº 132*, Rio de Janeiro, nov.1971 c.

BRASIL. Resolução nº 8/71, de 1º de dezembro de 1971, do CFE. Fixa o núcleo –comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. In: **Documenta nº 133**, Rio de Janeiro, dez.1971 d.

BUZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.11, n.34, p. 885-911, set./dez. 2011.

CEGALLA, D. P. **Português- Gramática- Antologia- Exercícios**. 9º ed. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1964.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**: o discurso na história da linguística. São Paulo: Fontes, 2010.

LEÃO, R. M. A. **A leitura no livro didático de língua portuguesa**: outras formas de dizer o mesmo. Orientadora: Amanda Scherer. 2007. 138 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós- Graduação em Letras, Santa Maria, 2007.

ORLANDI, E. P. **Língua Brasileira e Outras Histórias**: Discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.

ORLANDI, E. P. **Política linguística no Brasil**, Eni P. Orlandi (org.)/ Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ORLANDI, E.P. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil- São Paulo: Cortez, 2002.

PFEIFFER, C. Políticas públicas de Ensino”. In: **Políticas Públicas Urbanas: a Fabricação do consenso**. Campinas: ed. RG, PP.85/99, 2010.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. brasileira. Tradução Eni Orlandi et al., SP: Campinas, Editora da Unicamp, 2014.

PETRI, V. Gramatização das línguas e instrumentos linguísticos: a especificidade do dicionário regionalista. In: **Línguas e instrumentos linguísticos 29**/ Campinas: CNPq- Universidade Estadual de Campinas; Editora RG, 2012

SERPA, E. C. Gramática e a antologia: memórias cruzadas com a história. **História Revista**. 6(2) : 117 – 141, jul./ dez. 2001

MANIFESTAÇÃO DA LOUCURA EM MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS, DE MACHADO DE ASSIS

Vera Lúcia Nobre da Silva

Especialista em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Minas Gerais, Brasil. Mestranda no Programa de Pós Graduação em Letras (UNIMONTES), Minas Gerais, Brasil.

Antônio Wagner Veloso Rocha

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Minas Gerais, Brasil. Professor no Programa de Mestrado em Letras/Estudos Literários (UNIMONTES), Minas Gerais, Brasil.

RESUMO: O presente ensaio busca contribuir para a reflexão das representações produzidas pelo imaginário social sobre o louco a partir de uma releitura da obra *Memória Póstumas de Brás Cubas* de Machado de Assis, tomando o personagem Quincas Borba como o homem que foge aos padrões estabelecidos pela sociedade percebemos nele a construção do imaginário social, sua exclusão, e por fim, a loucura atribuída ao mesmo. Enquanto Brás Cubas advogado e com aparência aceitável socialmente embora não reconhecido pela sociedade como louco, apresentava sintomas semelhantes aos de Quincas Borba, assim esta leitura da manifestação da loucura na obra machadiana também irá discorrer sobre as aproximações desses dois personagens. Assim, evidenciamos um imaginário social negativo do louco e sua exclusão do convívio social, ainda nos dias de hoje. Sendo a literatura uma ferramenta de instrução, reflexão e poder para repensarmos nosso posicionamento na sociedade diante situações, nas quais o louco é condicionado à exclusão e ao esquecimento, essa pesquisa concluiu que há a necessidade de um novo olhar para nosso imaginário social, que pode surgir a partir de novas leituras de obras literárias.

PALAVRAS-CHAVE: Norma. Imaginário Social. Loucura.

ABSTRACT: The present essay seeks to contribute to the reflection of the representations produced by the social imaginary about the madman from a re-reading of the work *Memory Póstumas de Brás Cubas* de Machado de Assis, taking the character Quincas Borba as the man who escapes the standards established by society, we perceive in him the construction of the social imaginary, its exclusion, and finally, the madness attributed to it. While Brás Cubas a lawyer and with a socially acceptable appearance although not recognized by society as crazy, he presented symptoms similar to those of Quincas Borba, so this reading of the manifestation of madness in Machado's work will also discuss the approximations of these two characters. Thus, we show a negative social imaginary of the madman and his exclusion from social life, even today. As literature is a tool of instruction, reflection and power to rethink our position in society in situations where the crazy is conditioned to exclusion and forgetfulness, this research concluded that there is a need for a new look at our social imaginary, which can to emerge from new readings of literary.

KEYWORDS: Norm. Social Imaginary. Madness.

Historicamente, o discurso opressor construído socialmente com o sentido da loucura vinculado e limitado a um Projeto de reordenamento do espaço urbano da passagem do século XIX, limitado também ao conceito de doença mental, um mal que precisava ser extinto da sociedade, forjou a ideia de que o louco era um ser perigoso e incapaz de ocupar espaço no âmbito social.

Fazendo um breve relato sobre a loucura, e considerando as pesquisas de Bernardo e Castro (2007) apontamos os relatos na antiguidade referentes a Roma e a Grécia, na qual sua explicação estava ligada ao sobrenatural, ou mito de que a ela era oriunda de deuses e demônios, assim ideologias religiosas e ideologias sagradas influenciavam a construção dessa doença ligada ao mal. Na inquisição a doença mental ficou ligada ao satânico, à bruxaria, o que resultou na prisão dos seus portadores. No século XVII a loucura era entendida pelo complexo alienista-insano mental.

Foucault (1984) mostra que por séculos o sentido da loucura esteve vinculado e limitado a um Projeto de reordenamento do espaço urbano da passagem do século XIX, limitado também ao conceito de doença mental, um mal que precisava ser extinto da sociedade, o que contribuiu para a construção do imaginário social tendo o louco como um ser insociável. O teórico corrobora também sobre a multiplicação dos leprosos durante a Idade Média, os regulamentos criados pela monarquia, limitando- os ao convívio social pelo recenseamento. Em seguida, mostram que essa prática de exclusão ganhou nova roupagem no século XVI, neste período, os portadores de doenças venéreas eram internados estendendo- se ao séc. XVII junto com a loucura consolidaram de fato num espaço de exclusão.

Durante cento e cinquenta anos, os doentes venéreos e os insensatos vão ficar lado a lado no espaço de uma mesma prisão; e vão atribuir a esses durante muito tempo um certo estigma onde se trairá, para a consciência moderna, um obscuro parentesco que lhes destina a mesma sorte e os mesmos lugares no mesmo sistema de punição. (FOUCAULT, 1984, p. 87).

Assim, refletindo sobre o percurso cruel e os meios aos qual a sociedade recorria para o afastamento de minorias e dos loucos da esfera pública, como a *Nau do Louco*, descrito por Foucault em seu livro *História da Loucura* é que percebemos a necessidade de pensar sobre este imaginário social construído em consequência a este percurso histórico/social.

Com a industrialização e mudanças como: a abolição da escravatura, o êxodo rural, o distanciamento da cultura e padrões europeus as cidades passavam por uma espécie de caos, o que deu margem para políticos e intelectuais de classes de poder, consolidar como solução o

afastamento de indivíduos que representassem perigo ou que não estivessem dentro de normas e padrões sociais estabelecidos, em sua maioria os subalternos. Assim, a loucura segundo Cunha (1990) começa a ser analisada como uma doença de fundo orgânico, da necessidade de intervenção da ciência (medicina), e com objetivo de cura. Destarte, entendemos que os loucos eram encontrados em asilos para mendigos, nas ruas, nessas casas de exclusão junto com doentes venéreos por muito tempo, isso só mudou no decorrer do século XIX, quando a loucura passou a ser entendida como doença mental, havendo um lugar específico para sua reclusão e tratamento.

A construção do imaginário desde fora, do social, do exterior, feito dos homens de pouca razão é consequência de um contexto social e histórico. Uma vez que os estudos inerentes a História Cultural no séc. XX mostra que a cultura é conceituada por um conjunto de significados particulares e construídas pelo homem surge uma nova análise do conceito atribuído à loucura como bem nos aponta Nádía Maria Weber Santos (2010, p. 254).

Pesquisadores contribuíram para um novo olhar da loucura, ocorrendo uma rediscussão de representações que leva em consideração a noção de simbólico fazendo parte de um sistema de ideias e imagens de representações coletivas denominadas imaginário: a noção de sensibilidade, implicando na percepção e tradução sensível da experiência humana no mundo. (WEBER, 2010, p. 254).

De acordo com Weber, “Imaginário refere-se a um depositário a um conjunto de imagens, isto é, ele constitui um depositário de imagens, um conjunto de representações” (WEBER, 2010, P. 256). No que diz respeito aos loucos, perceptível no breve contexto histórico mencionado anteriormente, é um imaginário com aspecto negativo, resultando na exclusão dos mesmos. Assim a Loucura, inclusive no Brasil justificada pelo lema “ordem e progresso” foi por muito tempo, e infelizmente, ainda o é; vista como perigosa, ou seja, os considerados loucos são vistos como doentes mentais perigosos. Porém com as novas pesquisas, muitas lacunas estão sendo preenchidas na nossa historiografia e muitos reparos estão de certa forma, sendo feitos, assim já é possível compreender as palavras de Foucault (1984):

A loucura é o lado desaparecido da ordem, que faz com que o homem venha a ser, mesmo contra a vontade, o instrumento de uma sabedoria cuja finalidade ele não conhece; ela mede toda a distância entre a previdência e a providência (FOUCAULT, 1984, p. 179).

Nesse sentido, de que “a natureza da loucura consiste em uma secreta razão” (FOUCAULT, 1984, p. 179) acreditamos na necessidade de uma releitura da obra machadiana

Memórias Póstumas, sendo a pretensão deste estudo uma breve leitura da manifestação da loucura nos personagens Quincas Borba e Brás Cubas.

AO VERME
QUE
PRIMEIRO ROEU AS FRIAS CARNES
DO MEU CADÁVER
DEDICO
COMO SAUDOSA LEMBRANÇA
ESTAS
MEMÓRIAS PÓSTUMAS

Esta epígrafe já condiciona o leitor a pensar sobre a questão da loucura uma vez que um defunto autor embora sincero apresente-nos algo ‘louco’ fora da racionalidade humana, de fato foge à razão. Mas este trabalho irá analisar a loucura nos personagens Quincas Borba e Brás Cubas, este sendo analisado como narrador defunto e como o Brás ainda em vida, narrado pelo defunto autor.

Iniciemos por Quincas Borba, este descrito na narrativa em alguns momentos. Começemos pela infância e por entender quem é o personagem Quincas.

Chamava-se Ludgero o mestre; quero escrever-lhe o nome todo nesta página: Ludgero Barata, - um nome funesto, que servia aos meninos de eterno mote a chufas. Um de nós, o Quincas Borba, esse então era cruel com o pobre homem. Duas, três vezes por semana, havia de lhe deixar na algibeira das calças, - umas largas calças de enfiar -, ou na gaveta da mesa, ou ao pé do tinteiro, uma barata morta. Se ele a encontrava ainda nas horas da aula, dava um pulo, circulava os olhos chamejantes, dizia-nos os últimos nomes: éramos sevandijas, capadócios, malcriados, moleques. - Uns tremiam, outros rosnavam; o Quincas Borba, porém, deixava-se estar quieto, com os olhos espetados no ar. Uma flor, o Quincas Borba. Nunca em minha infância, nunca em toda a minha vida, achei um menino mais gracioso, inventivo e travesso. Era a flor, e não já da escola, senão de toda a cidade. A mãe, viúva, com alguma coisa de seu, adorava o filho e trazia-o amimado, asseado, enfeitado, com um vistoso pajem atrás, um pajem que nos deixava gazejar a escola, ir caçar ninhos de pássaros, ou perseguir lagartixas no morro do Livramento e da Conceição, ou simplesmente arruar, à toa, como dois peraltas sem emprego. E de imperador! Era um gosto ver o Quincas Borba fazer de imperador nas festas do Espírito Santo. De resto, nos nossos jogos pueris, ele escolhia sempre um papel de rei, ministro, general, uma supremacia, qualquer que fosse. Tinha garbo as traquinas, e gravidade, certa magnificência nas atitudes, nos meneios. Quem diria que... Suspendamos a pena; não adiantemos os sucessos. Fugamos sobretudo desse passado tão remoto, tão coberto, ai de mim! de cruces fúnebres. Vamos de um salto a 1822, data da nossa independência política, e do meu primeiro cativo pessoal. (ASSIS, 2008, p. 56).

Notemos a descrição do personagem ainda quando criança, descrito pelos adjetivos “cruel”, “inventivo” e “travesso”, assim entendemos que era uma criança que fugia às normas estabelecidas, tanto na escola com as travessuras feitas ao professor quanto em toda cidade. Notamos também as fantasias do menino, que envolve uma posição de *poder* “Quincas Borba fazer de imperador nas festas do Espírito Santo. De resto, nos nossos jogos pueris, ele escolhia sempre um papel de rei, ministro, general, uma supremacia, qualquer que fosse”. Ou seja, já em sua infância Quincas apresentava duas características que na fase adulta e até mesmo em uma criança incomodam a sociedade, a de fugir às normas, e a audácia de pensar, falar e fazer. Pensando na fantasia do menino da teatralização de imperador em festivais e a representação de reis, e autoridades de poder em brincadeiras de rua, acreditamos que na infância é encarado pelo contexto social como uma brincadeira, fantasia de criança, mas tomada essas falas e atitude na vida adulta, a mesma é vista como ‘loucura’, isto é claro fora de uma apresentação cultural.

O capítulo 59 ‘Encontro’ trata-se do reencontro de Brás Cubas ao Quincas Borba já na vida adulta na descrição do narrador defunto o Quincas estava “roupas, salvo o feitio, pareciam ter escapado ao cativeiro de Babilônia; o chapéu era contemporâneo do de Gessler (ASSIS, 2008: 141)”. Assim com a descrição de uma pessoa trajada como um homem saído de uma prisão o narrador mostra que em seu traje havia um elemento que lembrava uma autoridade de poder em determinado período histórico o chapéu de Gessler, este foi um ministro austríaco que durante a dominação da Áustria sobre a Suíça, ele pegava seu chapéu colocava no mastro na praça Altord e obrigava os suíços a saudarem, , assim temos aí na fase adulta aquela fantasia de criança , porém agora encarada como uma ‘loucura’, loucura esta inferida pelo Brás Cubas pela associação do estado de mendigo, pelos trajes distintos dos padrões sociais. Vale ressaltar também que, assim que o personagem Brás Cubas infere que Quincas está doido, imediatamente ele se afasta assim compreendemos que “a questão da noção (ou representação) da idiosincrasia mental está inserida na discussão e no estabelecimento de grupos marginalizados, atualmente- e cada vez mais – denominados de excluídos” (WEBER, 2010, p. 264). E assim, neste primeiro encontro entre Brás e Cubas acontece essa rejeição, e exclusão “Eu estava enjoado dessa abjeção tão cômica e tão triste, e preparei-me para sair (ASSIS, 2008, p.141)”.

Cuidei que o pobre-diabo estivesse doido, e ia afastar-me, quando ele me pegou no pulso, e olhou alguns instantes para o brilhante que eu trazia no dedo. Senti-lhe na mão uns estremeções de cobiça, uns pruridos de posse. - Magnífico! disse ele. Depois começou a andar à roda de mim e a examinar-me muito. - O senhor trata-se, disse ele. jóias, roupa fina, elegante e... Compare esses sapatos aos meus; que diferença! Pudera

não! Digo-lhe que se trata. E moças? Como vão elas? Está casado? - Não. - Nem eu. - Moro na rua... - Não quero saber onde mora, atalhou Quincas Borba. Se alguma vez nos virmos, dê-me outra nota de cinco mil-réis; mas permita-me que não a vá buscar à sua casa. E uma espécie de orgulho... Agora, adeus; vejo que está impaciente. (ASSIS, 2008, p. 152).

Pelo diálogo dos personagens na narrativa, percebe-se Quincas também utiliza expressões que remete ao poder “In hoc signo vinces” com a tradução “com estes símbolos vencerás” e entendendo que essas palavras foram às utilizadas pelo imperador romano Constantino durante uma vitória histórica, é possível inferir que a relação com o poder ainda na infância é retomada na vida adulta através das roupas, do assessorio e do discurso, este segundo Foucault (2008: p.253) “abarca todo o domínio de extensão da loucura”, o que contribui para o personagem Brás Cubas o considerar, neste momento da narrativa “um doido”, pois além dessa expressão Quincas diz também “não vá sem eu lhe ensinar a minha filosofia da miséria”.

No capítulo 91, Quincas Borba escreve a Brás Cubas, e após a leitura da carta, Brás menciona o fato de agora Quincas parecer Lúcido:

Cuidei que Li esta carta sem entendê-la. Vinha com ela uma boceta contendo um bonito relógio com as minhas iniciais gravadas, e esta frase: Lembrança do velho Quincas. Voltei à carta, reli-a com pausa, com atenção. A restituição do relógio excluía toda a idéia de burla; a lucidez, a serenidade, a convicção, - um pouco jactanciosa, é certo, - pareciam excluir a suspeita de insensatez. Naturalmente o Quincas Borba herdara de algum dos seus parentes de Minas, e a abastança devolvera-lhe a primitiva dignidade. Não digo tanto; há coisas que se não podem reaver integralmente; mas enfim a regeneração não era impossível. Guardei a carta e o relógio, e esperei a filosofia. (ASSIS, 2008, p. 123).

No trecho referente ao capítulo *Uma carta extraordinária* revela que do mesmo modo que a aparência exterior, o dinheiro (pois, Quincas trajava como mendigo e comparado a um preso vindo do cativeiro da Babilônia) no capítulo *Encontro*, é um dos motivos para Brás considerar Quincas como um Louco, agora o fato de Quincas ter restituído o objeto de valor, faz com que Brás mude seu posicionamento “A restituição do relógio excluía toda a idéia de burla; a lucidez, a serenidade, a convicção, - um pouco jactanciosa, é certo, - pareciam excluir a suspeita de insensatez.”. Assim, Brás Cubas neste olhar que define o outro a partir das suas condições sociais representa esse imaginário desde fora, do exterior, que construímos a partir das posições sociais ocupadas, da divisão de classe, e de uma história cheia de lacunas e equívocos no que diz respeito ao louco.

A narrativa prossegue, e Brás passa a ter um contato maior com Quincas Borba, inclusive o recebe em sua casa, e de modo irônico faz o leitor refletir sobre a filosofia apresentada por Quincas Borba, o fato é que embora fictícia a filosofia de Quincas Borba, ele mostra acreditar nesta filosofia e a têm como verdade, assim podemos inferir pelos enunciados de Quincas Borba que se manifesta no personagem a consciência prática de loucura, uma vez que ele manifesta ações que revela a prática da loucura, como pregar sua filosofia do humanismo como verdade absoluta, e manifesta tranquilidade e tem em si a certeza de possuir a verdade e ao mesmo tempo fundamenta-se nessa consciência obscura manifestando uma inquietação pela perturbação da loucura, esta na narrativa é perceptível no primeiro encontro com Brás quando Quincas pede para ele não ir embora sem ouvir sua filosofia, e insiste depois com a carta e com os outros discursos falando do humanismo.

- Venha para o Humanismo; ele é o grande regaço dos espíritos, o mar eterno em que mergulhei para arrancar de lá a verdade. Os gregos faziam-na sair de um poço. Que concepção mesquinha! Um poço! Mas é por isso mesmo que nunca atinaram com ela. Gregos, subgregos, antigregos, toda a longa série dos homens tem-se debruçado sobre o poço, para ver sair a verdade, que não está lá. Gastaram cordas e caçambas; alguns mais afoitos desceram ao fundo e trouxeram um sapo. Eu fui diretamente ao mar. Venha para o Humanismo (...) que a multiplicação personificada da substância original. Como me não aparecesse assaz clara esta exposição, Quincas Borba desenvolveu-a de um modo profundo, fazendo notar as grandes linhas do sistema. Explicou-me que, por um lado, o Humanismo ligava-se ao Bramanismo, a saber, na distribuição dos homens pelas diferentes partes do corpo de Humanitas; mas aquilo que na religião indiana tinha apenas uma estreita significação teológica e política, era no Humanismo a grande lei do valor pessoal. (ASSIS, 2008, p. 184).

Em síntese, a loucura em Quincas Borba apresenta algumas consciências da loucura, há em suas ações e discursos objetos da antiguidade, uma calma intemporal, e como era perceptível sua loucura, a consciência enunciativa da loucura também é inerente ao personagem. Vale ressaltar que a loucura revelada em seus discursos sobre sua filosofia “o humanismo”, é uma forma de encontrar um equilíbrio no conhecimento. E isso faz-se presente na narrativa, uma vez que o personagem Quincas Borba é sociável, passando até a frequentar e dialogar com o Brás Cubas, não apresentando perigo social, o que desmistifica o imaginário social de que todo “louco” é perigoso. Vale ressaltar também a sensibilidade do personagem diante do mundo em toda a narrativa, tendo o sensível:

Tradução do sensível como uma forma de conhecimento do mundo- imaginário-social, subjetividade, emoções, sentimentos, etc. Mesmo que tais representações sensíveis se refiram a algo que não tenha existência real ou comprovada, o que se coloca na pauta de análise é o sentimento, a experiência sensível de viver e enfrentar

aquela representação. Sonhos e medos, por exemplo, são realidades enquanto sentimento, mesmo que suas razões ou motivações, no caso, não tenham consistência real. (PESAVENTO 2003, cidadão por WEBER 2010: 256).

Interessante pensarmos na loucura em um personagem que já é declarado louco na narrativa, mas agora faremos uma leitura do personagem Brás Cubas como narrador e personagem do romance. A loucura manifesta-se em Brás de modo gradativo, uma vez que não é perceptível, mas no início da narrativa até o fim da mesma temos diversas passagens em que Brás Cubas entra em conflito com a razão e sandice.

Em primeiro momento o advogado Brás Cubas percebe-se com uma “ideia fixa”, vejamos que esta ideia é ambiciosa e revela que temos um personagem orgulhoso, vaidoso e egoísta em que o narrador Brás defunto confessa com sinceridade de almejar ver seu nome estampado nas caixas do remédio “emplasto Brás Cubas” “Assim, a minha idéia trazia duas faces, como as medalhas, uma virada para o público, outra para mim. De um lado, filantropia e lucro; de outro lado, sede de nomeada. Digamos: -- amor da glória”, a loucura está no fato de o mesmo ser advogado e não médico, mas os fatos vão ficando mas bem fundamentados no decorrer da narrativa; até então sabemos que ele tem esta ideia como fixa, a inversão de um remédio para curar a melancolia. Foucault (2005:18) aponta a melancolia como um dos sintomas para a loucura, mas ele corrobora também que “o Louco afasta-se da razão, mas pondo em jogo imagens, crenças, raciocínios encontrados, tais quais, o homem de razão”, esta afirmativa é comprovada tanto no caso de Quincas Borba quando Brás Cubas o define louco no início e final da narrativa, quando Quincas retorna de Minas Gerais:

“Voltou quatro meses depois, e entrou-me em casa, certa manhã, quase no estado em que eu o vira no Passeio Público. A diferença é que o olhar era outro. Vinha demente. Contou-me que, para o fim de aperfeiçoar o Humanitismo, queimara o manuscrito todo e ia recomeçá-lo.” (ASSIS, 2005, p. 198).

Quanto a Brás Cubas quando o próprio Quincas no capítulo *O alienista* manifesta por gestos reconhecer no Brás a loucura:

Era um simples gracejo; disse-o, todavia, ao Quincas Borba, que olhou para mim com certa cautela e pena, levando a sua bondade a comunicar-me que eu estava doido. Ri-me a princípio; mas a nobre convicção do filósofo incutiu-me certo medo. “A única objeção contra a palavra do Quincas Borba é que não me sentia doido, mas não tendo geralmente os doidos outro conceito de si mesmos, tal objeção ficava sem valor” (ASSIS, 2005, p. 171).

Aqui podemos pontuar que, assim como Quincas Borba valia-se de uma verdade, a filosofia humanista, Brás Cubas também da ideia fixa da criação do Emplasto Cuba. Também podemos refletir da pertinência da fala do próprio Brás cuba na narrativa que podem ser

confirmadas por Foucault (2005) “o louco não pode ser louco para si mesmo, mas apenas aos olhos de um terceiro”. E estando Brás Cubas em estado de loucura também podemos inferir é possível “debruçar sobre o delírio do louco, ou em outras, palavras, mostrar a pertinência de seu imaginário como algo não louco” (Weber, 2010, p.266). Para entendermos a loucura manifestada em Brás Cubas, tomemos para análise o capítulo *O Delírio*:

Que me conste, ainda ninguém relatou o seu próprio delírio; faço-o eu, e a ciência mo agradecerá. Se o leitor não é dado à contemplação destes fenômenos mentais, pode saltar o capítulo; vá direito à narração. Mas, por menos curioso que seja, sempre lhe digo que é interessante saber o que se passou na minha cabeça durante uns vinte a trinta minutos, Primeiramente, tomei a figura de um barbeiro chinês (...) (ASSIS, 2005, p25).

Foucault (2005) aponta que o delírio é a essência da loucura, aqui o personagem Brás mostra por meio do Brás defunto revela- nos um de seus delírios, recordemos que no início da narrativa o mesmo busca uma cura para a melancolia o “emplasto Brás Cubas”, seria a solução e a cura para mesma, assim tomemos a teoria de Foucault (2005:203) e quando ele aponta que “a melancolia também é um delírio”, dessa maneira podemos através dos elementos desse delírio e dessa ideia fixa, juntar mais elementos que revelem a manifestação da loucura no personagem Brás Cubas.

No capítulo 7 intitulado *Razões contra sandice* têm o embate razão & loucura, o comprova a loucura no personagem Brás Cubas, uma vez que ele apresenta às características da consciência crítica da loucura, o embate da razão e loucura, a consciência de não está louco:

Mas é sestro antigo da Sandice criar amor às casas alheias, de modo que, apenas senhora de uma, dificilmente lha farão despejar. É sestro; não se tira daí; há muito que lhe calejou a vergonha. Agora, se advertirmos no imenso número de casas que ocupa umas de vez, outras durante as suas estações calmosas, concluiremos que esta amável peregrina é o terror dos proprietários. No nosso caso, houve quase um distúrbio à porta do meu cérebro, porque a adventícia não queria entregar a casa, e a dona não cedia da intenção de tomar o que era seu. Afinal, já a Sandice se contentava com um cantinho no sótão. -- Não, senhora, replicou a Razão, estou cansada de lhe ceder sótãos, cansada e experimentada, o que você quer é passar mansamente do sótão à sala de jantar, daí à de visitas e ao resto. -- Está bem, deixe-me ficar algum tempo mais, estou na pista de um mistério... -- Que mistério? -- De dois, emendou a Sandice; o da vida e o da morte; peço-lhe só uns dez minutos. A Razão pôs-se a rir. -- Hás de ser sempre a mesma coisa... sempre a mesma coisa... sempre a mesma coisa". E, dizendo isto, travou-lhe dos pulsos e arrastou-a para fora; depois entrou e fechou-se. A Sandice ainda gemeu algumas súplicas, ainda grunhiu algumas zangas; mas desenganou-se depressa, deitou a língua de fora, em ar de surriada, e foi andando... foi andando... Provavelmente andarás até a consumação dos séculos. (ASSIS, 2005, p29).

Em síntese Brás cubas até no último capítulo o das negativas alega que não teve a demência do Quincas Borba, ele Cubas nega o fato da loucura, porém fala do sucesso da escrita do livro já que “O principal deles foi a invenção do emplasto Brás Cubas, que morreu comigo, por causa da moléstia que apanhei”, assim esta certeza da verdade sobre a invenção do emplasto, os questionamentos envolvendo razão e sandice, a ironia do personagem tanta quando em relação a Quincas Borba e outros aspectos da narrativa mostra a busca pela necessidade de reencontrar a lucidez.

Entre a morte do Quincas Borba e a minha, mediaram os sucessos narrados na primeira parte do livro. O principal deles foi a invenção do emplasto Brás Cubas, que morreu comigo, por causa da moléstia que apanhei. Divino emplasto, tu me darias o primeiro lugar entre os homens, acima da ciência e da riqueza, porque eras a genuína e direta inspiração do céu. O acaso determinou o contrário; e ai vos ficais eternamente hipocondríacos. Este último capítulo é todo de negativas. Não alcancei a celebridade do emplasto, não fui ministro, não fui califa, não conheci o casamento. Verdade é que, ao lado dessas faltas, coube-me a boa fortuna de não comprar o pão com o suor do meu rosto. Mais; não padeci a morte de Dona Plácida, nem a semidemência do Quincas Borba. (ASSIS, 2005, p176).

E de fato esta releitura da obra Machadiana entende que “não é necessário que um homem louco elabore falsos silogismos para perceber a alucinação ou o delírio que o atingiu; seu erro e sua alucinação são facilmente perceptíveis através da discordância que existe entre suas ações e a conduta dos outros homens” (Foucault, 2005, p. 189), e isso nosso personagem fez em toda narrativa, advogado, inventor do emplasto que segundo ele era a cura para a melancolia, mergulhou em sua paixão Vigília, Maia analisa essas ações do personagem contrapondo- as com o escritor:

Todos os romances de Machado de Assis e a maioria de seus contos são estruturados por um triângulo amoroso: uma mulher e dois homens que exibem perspectivas opostas. Por um lado o tolo (primeira fase) ou medalhão (segunda fase) que dota a perspectiva estratégica. Por outro lado há o homem de espírito que adota a perspectiva ingênua. Como a mulher em geral prefere o tolo, o homem de espírito se torna ou um personagem problemático (primeira fase) ou um personagem cético (segunda fase). A principal diferença entre essas duas fases é que na primeira experiência de separação do homem da mulher torna o homem de espírito problemático (suicida, louco ou deslocado) enquanto no segundo ele se torna um personagem reflexivo que é também um narrador. A autoria passa a ser um personagem que se divorciou da vida que permite a expressão da perspectiva cética (MAIA, p.26, 1937).

Destarte inferimos que o homem de espírito problemático em *Memórias Póstumas de Brás Cubas* é em primeiro momento o Quincas Borba, que na narrativa fugia aos padrões sociais no modo de vestir, nas brincadeiras de criança, na rebeldia, e na convicção da criação de uma

filosofia o humanitismo, que se pensarmos um pouco perceberemos que se trata de uma ideia fixa assim como a do personagem Brás Cubas a criação do emplasto, cura da melancolia “a minha idéia, depois de tantas cabriolas, constituíra-se idéia fixa. Deus te livre, leitor, de uma idéia fixa; antes um argueiro, antes uma trave no olho.” (ASSIS, 2005, p. 48). Assim, em segundo momento inferimos que Brás Cubas embora aparentemente estivesse dentro dos padrões sociais, este personagem também como Quincas Borba fugia as normas estabelecidas, sendo um homem problemático no que diz respeito ao fracasso e os desvios sociais como: possuía uma amante Vírgilia, a qual dá adeus no fim da narrativa, sem refletirmos pelos outros amores, como Eugenia, o falecimento de Nhã- loló, o que resulta a Brás Cubas enquadrar- se no “solteirão”, e embora chegasse ao cargo de deputado, perde a cadeira e assiste a morte do seu primeiro amor Marcela “Não acabarei, porém, o capítulo sem dizer que vi morrer no hospital da Ordem, adivinhem quem?... a linda Marcela;” (ASSIS, 2005, p. 138) Enfim Brás Cubas como ele mesmo diz no capítulo das negativas, socialmente ele não tem sucesso e na sua morte manifesta a consciência do seu fracasso:

“Somadas umas coisas e outras, qualquer pessoa imaginará que não houve minguagem nem sobra, e conseqüentemente que sai quite com a vida e imaginará mal; porque ao chegar a este outro lado do mistério, achei-me com um pequeno saldo, que é a derradeira negativa deste capítulo de negativas: - Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado da nossa miséria” (ASSIS, 2005, p176).

Corroboro que o personagem Brás Cubas finaliza a vida fora dos padrões sociais que permite ao homem ser reconhecido como “Homem bem sucedido”, uma vez que não foi ministro e nem se casou, mas em busca da fama, do sucesso, e principalmente do reconhecimento social o personagem insiste na ideia fixa, da cura para a melancolia, o que aproxima o personagem Brás Cubas ao personagem Quincas Borba em sua loucura. O fim de Quincas Borba também de fracasso social, mas já reconhecido como louco “voltou quatro meses depois, e entrou-me em casa, certa manhã, quase no estado em que eu o vira no Passeio Público. A diferença é que o olhar era outro. Vinha demente” (ASSIS, 2005, p. 198). Assim, ao refletirmos sobre o imaginário social do louco na narrativa, é perceptível que Quincas Borba foi reconhecido como louco pela sociedade e pelo narrador na obra, diferente de Brás Cubas, cuja loucura pode ser analisada pelo leitor como um processo lento e construído pelos questionamentos do próprio personagem acerca da sua sanidade mental. Desse modo, essa discussão estende- se para este imaginário do louco como alguém perigoso, e que não pode conviver socialmente é atribuído pela sociedade somente a Quincas Borba, que foge aos padrões

culturais, um reconhecimento capaz de excluí-lo socialmente para Minas Gerais. Mas vejamos que Brás Cubas também apresentava sintomas de loucura como Quincas Borba, embora permanecesse no mesmo lugar, e com uma vida social. Além da ideia fixa, Quincas Borba, o humanitismo, Brás Cubas, o emplasto hipocondríaco, ambos quando criança fugiam as normas estabelecidas. Como Quincas o personagem Brás Cubas também na infância era uma criança levada, e já manifestando o lado perverso e maligno, transgredindo ao interdito social:

“Desde os cinco anos merecera eu a alcunha de “menino diabo”; e verdadeiramente não era outra coisa; fui dos mais malignos do meu tempo, arguto, indiscreto, traquinas e voluntarioso. Por exemplo, um dia quebrei a cabeça de uma escrava, porque me negara uma colher do doce de coco que estava fazendo, e, não contente com o malefício, deitei um punhado de cinza ao tacho, e, não satisfeito da travessura, fui dizer à minha mãe que a escrava é que estragara o doce “por pirraça”; e eu tinha apenas seis anos.” (ASSIS, 2005, p176).

Portanto essa discussão conclui que o jogo de poder, e posição social conta na narrativa e socialmente. Uma vez que a loucura é reconhecida a um personagem o Quincas e não aos dois, embora ambos apresentem características da mesma. Conclui-se também que Brás Cubas estava de fato louco e sua loucura é construída ao logo da narrativa, desde as narrações do defunto autor, quanto aos episódios vividos pelo personagem Brás Cubas, como no capítulo Idéia Fixa; Razão contra Sandice, O delírio entre outros. Salientamos ainda que o jogo de poder e a importância da “cadeira que se ocupa na sociedade” está presente em toda a narrativa, sendo um elemento decisivo para o fim dos personagens, como a da Marcela, a Eugenia que pertencem às classes menos favorecidas, têm o fim de não acessão social. Mas, notemos que a importância do lugar social em quem está inserido está na narrativa desde a raiz desses personagens, desde suas origens:

“CAPÍTULO III / GENEALOGIA

Mas, já que falei nos meus dois tios, deixem-me fazer aqui um curto esboço genealógico. O fundador da minha família foi um certo Damião Cubas, que floresceu na primeira metade do século XVIII. Era tanoeiro de ofício, natural do Rio de Janeiro, onde teria morrido na penúria e na obscuridade, se somente exercesse a tanoaria. Mas não; fez-se lavrador, plantou, colheu, permutou o seu produto por boas e honradas patacas, até que morreu, deixando grosso cabedal a um filho, licenciado Luís Cubas. Neste rapaz é que verdadeiramente começa a série de meus avós — dos avós que a minha família sempre confessou, — porque o Damião Cubas era afinal de contas um tanoeiro, e talvez mau tanoeiro, ao passo que o Luís Cubas estudou em Coimbra, primou no Estado, e foi um dos amigos particulares do vice-rei Conde da Cunha. Como este apelido de Cubas lhe cheirasse excessivamente a tanoaria, alegava meu pai, bisneto de Damião, que o dito apelido fora dado a um cavaleiro, herói nas jornadas da África, em prêmio da façanha que praticou, arrebatando trezentas cubas aos mouros. Meu pai era homem de imaginação; escapou à tanoaria nas asas de um calembour” (ASSIS, 2005, p19).

Aqui concluímos que esta obra machadiana revela a hipocrisia social e reafirma que as pessoas são socialmente valorizadas pelo “status”, de fato amadas e consideradas pelo valor que se tem no bolso “Marcela amou-me durante quinze meses e onze contos de réis” (ASSIS, 2005, p.44). É possível observar que Eugênia, era bastarda, coxa, sendo sua origem “pecaminosa” e “pobre” seu fim na narrativa seria a não ascensão social, sendo encontrada por Brás em um cortiço e ainda manca. Mas veja que a questão genealógica é um elemento decisivo, uma vez que a família de Brás Cubas nega sua origem humilde, ao afirmar que em Luís Cubas “é que verdadeiramente começa a série de meus avós — dos avós que a minha família sempre confessou, — porque o Damião Cubas era afinal de contas um tanoeiro, e talvez mau tanoeiro, ao passo que o Luís Cubas estudou em Coimbra” (ASSIS, 2005, p19). Veja que Damião Cubas mesmo tendo trabalhado e deixado uma herança significativa para Luís Cubas, ele é negado como o fundador, uma vez que não possui status. O mais interessante é que mesmo negando esta parte da árvore o fim de Brás Cubas, que tentou durante toda a narrativa alcançar um “lugar relevante socialmente” sua vida, finaliza como no início de uma ação dos seus e sua de negar a origem, finaliza com negativas, isso se sustenta quando relembramos o capítulo *Das Negativas*, cujo fracasso é evidente “não alcancei a celebridade do emplasto, não fui ministro, não fui califa, não conheci o casamento” (ASSIS, 2005, p. 176), claro que chamamos aqui de “fracasso” o que está fugindo as regras sócias no que diz respeito ao sucesso: ter status, bom casamento, dinheiro e fama; seria o suficiente para chama- lo de um “homem bem sucedido”. Como Cubas não alcançou essas normas sociais coube a ele de fato terminar sua vida dentro do capítulo das negativas, aproximando o do Quincas Borba no estado de loucura “Entre a morte de Quincas Borba e a minha, mediram os sucessos narrados na primeira parte do livro. O principal dele foi à invenção do *emplasto Brás Cubas*, que morreu comigo (...)” (ASSIS, 2005, p. 176), digo ainda que a morte de Quincas Borba pode simbolizar a morte mental de Brás Cubas que sai do plano real e abita o imaginário ao acreditar com forte convicção de que é o criador do emplasto “e aí vos ficais eternamente hipocondríacos.” (ASSIS, 2005, p. 176). Por fim, nesta leitura conclui-se que Brás Cubas distancia- se de Quincas Borba no fato daquele não ter sido reconhecido e excluído socialmente como o Quincas, uma vez que também apresentava as mesmas loucuras. Concluímos que embora o pesquisador, o leitor consiga ver estes estágios de loucura em Brás Cubas, este na narrativa não foi mandado para Minas, reconhecido ou chamado de louco pelo narrador, ou por outro personagem da obra, com exceção do Quincas, devido ao fato de Brás na narrativa ter sido o tempo todo o “homem da mascará”, que soube com sua ironia camuflar

sua própria “loucura”. Destarte, essa reflexão aponta que o personagem Brás Cubas teve uma vivência social, assim podemos inferir que este imaginário social do louco como uma ameaça, devendo viver fora da sociedade, junto com os seus, sendo internado e afastado é “negar o papel de cidadãos, privando- os de sua dignidade respeitada, de sua autonomia realizada e seus direitos e deveres exercidos em todas as instâncias individuais e sociais.” (PESAVENTO, 2003, p. 262).

Dessa maneira, acreditamos que Brás Cubas ao ter sido pensado como um membro da sociedade e não ter sido considerado um louco, é que tornou- se possível sua presença nas relações sociais, e ficou incluído na sociedade diferente de Quincas Borba que ao ter sido reconhecido como louco foi condicionado ao imaginário social do louco “perigoso, ameaça” e destinado a exclusão que segundo Pesavento (2003) é uma prática de ordem social assim como a cidadania, ambos orientam práticas e instauram paradigmas sociais , sendo nada mais do que conceitos construídos ao logo da história social.

Em síntese destacamos a necessidade da continuidade das reflexões sobre o imaginário social do louco e conseqüentemente sua exclusão do convívio social, ainda nos dias de hoje. Sendo de fato a literatura uma ferramenta de instrução, de reflexão e de poder para repensarmos nosso posicionamento na sociedade diante de situações, nas quais os menos favorecidos: o pobre, o negro, a mulher e o louco, são condicionados a exclusão e ao esquecimento. Dessa maneira, percebemos a relevância de um novo olhar para nosso imaginário social, que pode surgir a partir de novas leituras de obras literárias como foi esta releitura da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas* de Machado de Assis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Campinas: Komedi, 2008.

CUNHA, M. C. P. (1990). *Cidadelas da ordem: a doença mental na República*. São Paulo: Brasiliense.

FOUCAULT M. *História da Loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

PISCITELLI, Adriana. *Reflexões em torno do gênero e feminismo*. In: COSTA, Cláudia de Lima e SCHMIDT, Simone Pereira. *Poéticas e Políticas Feministas*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2004.

MAIA, José Raimundo. *O Ceticismo na obra de Machado de Assis* Edição Integral, 1937.

SANTOS, Nádía Maria Weber. O Ceticismo na obra de Machado de Assis São Paulo Brasiliense, 2010.

SCHMIDT, A loucura e a república no Brasil: a influência das teorias raciais Psicol. USP v.17 n.1 São Paulo mar. 2006 Retirado do http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-517720

O LUGAR DA LÍNGUA MATERNA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: REFLEXÕES SOBRE REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES

Josilene Pinheiro-Mariz

Doutora, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, Paraíba, Brasil.

Emerson Patrício de Moraes Filho

Mestrando, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, Paraíba, Brasil.

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar as representações dos professores de Línguas Estrangeiras (LE) a respeito do lugar da língua materna e de outras LE nas atividades docentes em sala de aula. Para isso, aplicamos um questionário elaborado na plataforma do *google docs* (Formulários GOOGLE), que foi enviado para o e-mail dos participantes desta investigação, em todo os estados do Brasil. Portanto, nossa pesquisa é de levantamento e o *corpus* da nossa análise é constituído por 167 questionários. Os participantes desta pesquisa são professores de oito línguas distintas (inglês, francês, espanhol, português, italiano, alemão, russo e LIBRAS). Nossa análise foi realizada à luz de fundamentos da sociolinguística, com base em Castellotti e Moore (2002) e na Didática de Línguas, com base em De Carlo (2011) e Coste, Moore e Zarate ([1997] 2009). Os resultados demonstram que, mesmo que alguns professores tenham certo bloqueio ou resistência em se apoiar na língua materna, a maioria reconhece a importância do papel da língua materna e de LE, sobretudo as românicas, nas atividades em sala de aula, o que é relevante, em se tratando do nosso contexto linguístico de língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Línguas estrangeiras. Representações. Língua materna.

ABSTRACT: This article aims to analyse the representations of foreign language (FL) teachers about the role of mother tongue and other FL in classroom activities. To do this, we applied a questionnaire designed on the google docs platform (GOOGLE Forms) that was sent to the collaborators email. Therefore, our research is survey based and the corpus of our analysis consists of the answers to the 167 questionnaires. Our research contributors are teachers from 8 different languages (English, French, Spanish, Portuguese, Italian, German, Russian and Brazilian Sign Language). Our analysis is made in the light of sociolinguistics, based on Castellotti and Moore (2002) and language didactics, based on De Carlo (2011) and Coste, Moore and Zarate ([1997] 2009). The results show that even though some teachers have some block or resistance in relying on their mother tongue, most recognize the importance of the role of mother tongue and FL, especially the Romance, in classroom activities, relevant in our Portuguese language context.

KEYWORDS: Foreign language; Representations; Mother tongue

INTRODUÇÃO

Ao longo da evolução dos métodos de ensino de línguas estrangeiras (LE) a língua materna (LM) ocupou lugares muito distintos: ora um papel central, ora completamente banida de procedimentos e atividades em sala de aula. No método gramática-tradução -também conhecido como método tradicional-, a língua materna ocupava um lugar central nas atividades de tradução em sala de aula. Logo em seguida, o método direto -final do século XIX e início do século XX-, banuiu completamente qualquer apoio na língua materna, buscando um ensino-aprendizagem da LE de forma direta, isto é, sem “interferência” da LM. Na sequência, os métodos e abordagens que surgiram no ensino de LE, a exemplo dos métodos estruturais, nos anos 60 e 70 do século XX, e as abordagens comunicativas, em meados dos anos de 1970 e 1980, também estigmatizaram qualquer apoio na LM nas atividades em sala de aula, argumentando-se que em se tendo o suporte da LM, nunca a língua-alvo seria aprendida. Apenas no início dos anos 90 do século passado (século XX), com o surgimento das abordagens plurais das línguas e das culturas, é que o lugar da LM foi recolocado em discussão no ensino de LE.

Atualmente, tem vigorado no ensino de línguas duas concepções muito distintas em relação ao suporte da aprendizagem na língua materna em sala de aula. A primeira, trazida das abordagens singulares de ensino de LE, que busca banir completamente a LM das atividades em sala de aula e a segunda, em uma perspectiva antagônica, trazida das abordagens plurais das línguas e das culturas. Esta busca apoiar-se nos conhecimentos prévios do aprendiz, tanto de sua língua materna como de outras línguas estrangeiras, a fim de construir os conhecimentos na(s) língua(s) alvo.

Nesse contexto, no presente trabalho buscamos analisar as representações dos professores de línguas estrangeiras em relação ao apoio na língua materna e em outras línguas nas atividades em sala de aula. Este trabalho é parte de uma pesquisa em nível de pós-graduação, em nível de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Essa pesquisa, no seu cômputo geral, consiste em refletir sobre a Intercompreensão de Línguas Românicas no ensino de LE, no Brasil, levando-se em conta as representações sobre o ensino/aprendizagem de professores de

LE de todo o Brasil, enfocando-se a língua portuguesa e a abordagem da literatura no contexto de ensino de línguas estrangeiras.

Para este artigo, o nosso recorte se volta para o espaço dado à língua portuguesa (LP), enquanto língua materna no contexto brasileiro, no ensino de línguas estrangeiras. Tal inquietação nasce das experiências enquanto professores de francês como língua estrangeira (FLE) em cursos de idiomas e em universidades, sendo este o principal centro de formação de professores no nosso país. Assim, motivados por esse desassossego em relação ao lugar da LM no contexto do ensino de FLE, buscamos em nossa pesquisa identificar o lugar da LP enquanto apoio no ensino de uma LE.

Com o intento de apresentar considerações sobre a questão central deste artigo, na próxima seção, apresentamos algumas das bases teóricas de nossas reflexões, a fim dar enfoque às ponderações sobre as representações dos professores de línguas em uma perspectiva que dá conta dessa realidade no Brasil.

ABORDAGENS PLURAIS E REPRESENTAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUAS

As abordagens plurais das línguas e das culturas, surgidas nas últimas três décadas, introduziram um novo paradigma no ensino de línguas. Nós chamamos “abordagens plurais das línguas e das culturas” abordagens que implementam atividades de ensino-aprendizagem que implicam ao mesmo tempo várias (= mais de uma) variedades linguísticas e culturais (CARAP, 2009, p.5). Essas abordagens se opõem às abordagens ditas “singulares”, nas quais o único objeto de atenção levado em conta nos procedimentos didáticos é uma língua ou uma cultura particular, tomada isoladamente (CARAP, 2009, p.5).

As abordagens plurais de ensino de línguas dividem-se em quatro: a Intercompreensão, que favorece o ensino de várias língua-culturas de forma simultânea a articulada; a abordagem intercultural, que valoriza a reflexão sobre as trocas entre indivíduos de culturas diferentes e, por consequência, a abertura à alteridade; a didática integrada das línguas, que se apoia nos conhecimentos linguísticos anteriores dos aprendizes para a aprendizagem de uma nova língua; e, o despertar para as línguas, que coloca em prática atividades de observação, de escuta, de comparação, de reflexão, com o objetivo de desenvolver uma abertura à diversidade linguística (FRANÇA, 2015, p. 6).

Portanto, nas abordagens plurais das línguas-culturas, também chamadas de abordagens plurilíngues, a língua materna dos alunos, assim como outras línguas estrangeiras, servem como apoio para a aquisição da(s) língua(s) alvo. Esse procedimento metodológico implica uma reconfiguração dos paradigmas de ensino de línguas, trazidos pelas abordagens singulares, “onde toda tradução e todo recurso à língua primeira eram banidos do ensino” (CARAP, 2009, p.5).

Nesse contexto, no presente trabalho buscamos apresentar alguns resultados da nossa pesquisa de mestrado. Para isso, fizemos um recorte da nossa pesquisa e selecionamos as respostas de uma das questões do nosso questionário, a qual consistiu em identificar as representações dos professores em relação ao apoio na língua materna ou em outras LE em sala de aula.

Para além das abordagens plurais, também buscamos em De Carlo (2011), ancoragens para refletirmos sobre o papel da LM no ensino de uma LE. Cada vez mais, faz-se necessário que se reforce que a língua materna não pode ser vista ou entendida como rival da língua-alvo; sendo aquela que impede que haja progresso na aprendizagem da LE.

Muitas vezes, prevalece ainda hoje a ideia de que se deve esquecer a própria L1 (língua materna) para dar espaço à L2 (segunda língua), e que a influência da L1 é, acima de tudo, uma fonte de erro. Esse legado da análise contrastiva conduz a uma ideia de “falsos cognatos” e a ignorar os “verdadeiros cognatos”, isto é, todos os casos em que a transparência entre as línguas é evidente¹ (DE CARLO, 2011, p. 164-165).

Urge, entretanto, que professores de LE e demais especialistas compreendam e vejam a LM como aliada na aprendizagem, haja vista que, sobretudo com estudantes adultos, não se pode desconsiderar que já chegam à aprendizagem da língua-alvo com sólidos conhecimentos da sua própria língua e, por essa razão, tal fato pode e deveria ser transformado em um aliado na aprendizagem da língua estrangeira. Ratifique-se, pois, que a LM pode ser trabalhada igualmente em uma perspectiva plurilíngue, de modo especial quando se leva em conta um contexto como o brasileiro, em que a língua portuguesa (língua românica) é próxima também, geograficamente, do espanhol, por exemplo.

¹ Troppo spesso prevale ancora oggi l'idea che si debba dimenticare la propria L1 (lingua materna) per fare posto alla L2 (seconda lingua), e che l'influenza della L1 sia soprattutto fonte di errore. Questo retaggio dell'analisi contrastiva ci porta a parlare dei “falsi amici” e ad ignorare i “veri amici”, cioè tutti i casi in cui la trasparenza fra le lingue è evidente (DE CARLO, 2011, p. 164-165) [Todas as traduções são nossas].

Em vista disso, não se pode prescindir do vigoroso suporte que pode ser a LM na aprendizagem de outras línguas românicas como o francês e o italiano que também constituem-se em língua de ensino no Brasil. Por essa razão, perquirimos nesse contexto de ensino e identificamos essa realidade a partir de uma cuidadosa investigação, conforme descrevemos, na sequência, destacando-se o contexto da pesquisa e participantes além do *corpus* da nossa análise e a metodologia utilizada.

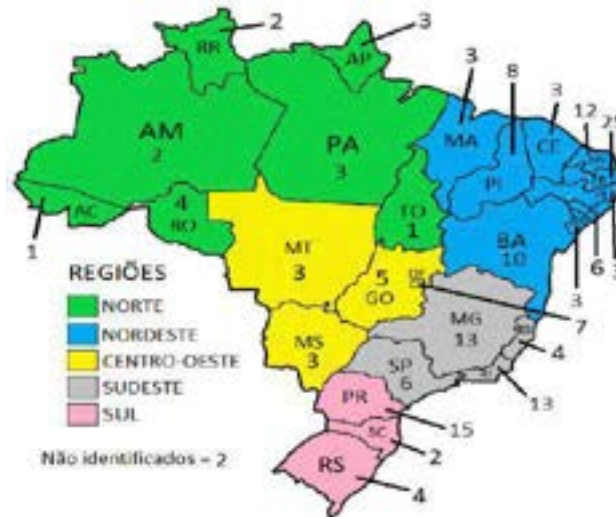
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa foi desenvolvida por meio de um questionário elaborado na plataforma do *google docs* (Formulários GOOGLE) e enviado para o e-mail dos participantes em potencial. Portanto, nossa pesquisa é de levantamento, sendo constituída por 167 questionários. Os participantes dela são professores de línguas estrangeiras e de língua materna oriundos de todos os estados do Brasil e do Distrito Federal.

Ressaltamos que a realização desta pesquisa foi outorgada pelo Conselho de ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande, sob o parecer consubstanciado número 3.174.201. Portanto, a pesquisa foi realizada com garantia de não haver discriminação na seleção dos indivíduos nem exposição destes a riscos desnecessários. Ademais, a obtenção dos dados foi realizada com o consentimento informado e a garantia da preservação da privacidade. No entanto, tanto os pesquisadores, quanto os participantes tinham consciência de que a participação poderia gerar algum tipo de desconfortos, por se tratar de um questionário que visa expor suas representações e posicionamentos didático-metodológicos. Entretanto, os dados desta pesquisa só foram colhidos e divulgados mediante concordância dos participantes e foi assegurado a preservação dos dados, a confidencialidade e anonimato dos indivíduos.

A figura 1 ilustra o número de participantes por estado da Federação.

Fig. 1: número de participantes por estado

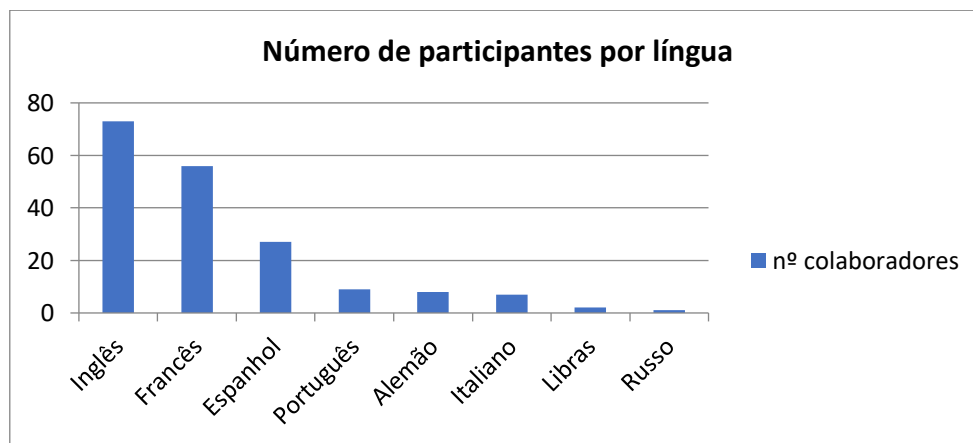


Fonte: dados da pesquisa 2019.

Os professores participantes são representantes de 8 línguas distintas: 73 de língua inglesa; 56 de língua francesa; 27 de língua espanhola; 9 de língua portuguesa; 8 de língua alemã; 7 de língua italiana; 2 de língua brasileira de sinais (LIBRAS) e 1 de russo.

O gráfico 1 ilustra bem a proporção de colaboradores em cada língua.

Gráfico 1: número de participantes por língua



Fonte: dados de pesquisa 2019.

Esses professores atuam em escolas de nível básico, em universidades (públicas e privadas) e em cursos livres (Alianças Francesas, escolas de idiomas, cooperativas de ensino de língua e associações) de todo o Brasil. Foram, então, 125 professores que atuam em

universidades públicas (estaduais e federais); 3 professores em universidades privadas; 3 em escolas de aplicação; 2 em institutos federais; 11 em escolas de ensino básico (privadas e públicas); 25 em escolas de idiomas; 4 em cooperativas de ensino de línguas; e 2 como professores particulares. Quanto ao nível de escolaridade dos colaboradores, 22 possuem graduação; 5 possuem especialização; 16 são mestrandos; 31 mestres; 15 doutorandos; 67 doutores; 1 pós-doutorando e 10 pós-doutores.

Quanto à metodologia de análise, adotamos uma abordagem mista, que une os procedimentos da pesquisa quantitativa e da pesquisa qualitativa. No que concerne aos fundamentos teóricos, nos apoiamos na sociolinguística, com base em Castellotti e Moore (2002) e na Didática de línguas, com base em De Carlo (2011) e Coste, Moore e Zarate ([1997] 2009), entre outros.

REPRESENTAÇÕES SOBRE A LÍNGUA MATERNA E LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM SALA DE AULA

Nosso questionário foi composto por 11 questões, que buscaram identificar representações de ensino dos professores de LE. Para a presente análise, selecionamos as respostas da questão 9, na qual buscamos identificar tais representações em relação ao apoio na língua materna e em outras LE em sala de aula. Para isso, formulamos uma questão fechada, cujas alternativas eram “sim” ou “não”. A pergunta foi: *Em suas aulas, você faz comparações entre a língua materna (o português) e a língua alvo ou entre a língua alvo e outras línguas estrangeiras?*

A relação das repostas está ilustrada no gráfico 2:

Gráfico 2: percentual de professores que fazem comparações entre LE e LM em sala de aula.

9. Em suas aulas, você faz comparações entre a língua materna (o português) e a língua alvo ou entre a lí...utras línguas estrangeiras? Justifique.

167 respostas



Fonte: dados de pesquisa 2019.

Percebe-se pelo gráfico 2 que a grande maioria dos professores (98,2%) afirmou fazer comparações entre a língua materna e a língua alvo ou entre a língua alvo e outra LE em sala de aula. Apenas 3 dos 167 professores disseram não fazer esse tipo de comparação. Destes, dois são professores de francês e um é professor de inglês. A fim de preservar a identidade dos participantes, os nomeamos apenas de P, indo de P1 a P167.

Quanto às justificativas para não fazê-la, esses professores apresentaram as seguintes respostas:

P 17	Trabalho com o ensino de literatura em língua inglesa, em que as aulas acontecem totalmente em inglês, sem a necessidade de uma comparação com a LP.
P 56	Comparar uma língua a outra já seria uma forte ideologia linguística da qual prefiro me desvincular. Cada língua tem seu valor, seu mérito, não precisa ser comparada.
P 72	Não faço “comparações”, desenvolvo percepções de pontos em comum e/ou divergentes (culturais, lembrando que cada língua tem a sua cultura gramatical, linguístico cultural), através de paralelismos ou análises contrastivas.

Excertos 1: dados de pesquisa 2019.

Percebe-se que as três justificativas acima são distintas, embora caminhem no mesmo sentido. P17, por exemplo, cita como justificativa o fato de dar aula de literatura em língua inglesa. Assim, o seu foco não seria ensinar a língua, mas a literatura. Além disso, sua resposta deixa entrever outra razão para isso: o fato de trabalhar com alunos que, em tese, já dominam bem o idioma. Apesar de P17 afirmar não fazer comparações entre a língua materna e a língua

alvo em sala de aula, P17 não faz nenhum julgamento de valor sobre essa prática, apenas justifica o porquê de, no seu caso, não fazer essas comparações.

No caso de P56, notamos uma posição diferente quanto a essa prática. P56 se coloca fortemente contrário(a) às comparações entre LM e LE em sala de aula. Sua justificativa é que as comparações fazem parte de uma ideologia linguística, da qual prefere se desvincular. Ainda associa as práticas de comparação entre LM e LE à linguística, aludindo à linguística comparativa ou os estudos da filologia. Também cita como justificativa de não fazer comparações o fato de cada língua ter “seu valor, seu mérito” e, por isso, não precisarem ser comparadas. A partir dessas afirmações, P56 evidencia sua forte vinculação a uma metodologia comunicativa de ensino de LE, na qual “todas as traduções e todos os recursos à primeira língua foram banidos do ensino”² (CARAP, 2009, p. 5). Essa postura parte de um pressuposto de que o recurso à LM é fonte de erros e, por essa razão, deve ser evitada, conforme já citado sob a ótica de Maddalena De Carlo (2011). Isso posto, P56, sob o argumento de evitar os falsos cognatos, deixa de explorar em sala de aula o riquíssimo potencial das línguas, sobretudo, pelo fato de ser professor(a) de língua francesa, com raiz linguística igual a do português. Os “verdadeiros cognatos”, que poderiam ser uma ótima fonte de exploração em sala de aula são deixados de lado por uma resistência pessoal/ ideológica.

No caso de P72, sua opinião quanto a essa prática é mais mitigada. Pelo seu posicionamento, parece haver uma resistência muito maior pela terminologia utilizada no enunciado da questão do que, de fato, pela prática em si. P72 afirma não fazer “comparações” entre as línguas referindo-se à terminologia utilizada no enunciado, porém, afirma recorrer à prática de análises contrastivas ou paralelismos. Essas práticas, segundo o/a participante, consiste em desenvolver “percepções de pontos em comum e/ou divergentes” entre as línguas. Logo, percebe-se que P72 não é, de fato, contra a prática de comparações entre LM e LE em sala de aula, existe apenas um equívoco quanto ao conceito que associa ao termo “comparação”. Nota-se, todavia, certo receio em fazer essas comparações, pois ressalta que “cada língua tem a sua cultura gramatical, linguístico cultural”. Desse modo, sua opinião parecer ser dividida, já que, ao mesmo tempo que afirma recorrer à prática da análise contrastiva e do paralelismo, também chama atenção para o fato de cada língua ter sua própria cultura gramatical e

² toute traduction, tout recours à la langue première étaient bannis de l’enseignement. (CARAP, 2009, p. 5).

linguístico-cultural. Assim, fica perceptível, pela sua ótica, certo receio de que a influência da L1 seja uma fonte de erro, por conta dos “falsos cognatos”.

No que concerne às respostas afirmativas, que foram bem mais numerosas que as negativas, percebemos uma diversidade enorme de argumentos utilizados pelos professores para justificar o recurso à prática das comparações entre LM e LE ou entre a língua alvo e outras LE em sala de aula. Os argumentos também se diferenciam bastante entre os professores e, numa escala de frequência, encontramos desde professores que afirmam recorrer sempre às comparações até os que afirmam recorrer raramente a esse tipo de prática.

Quanto à frequência com que recorrem às comparações entre as línguas em sala de aula: 6% dos participantes disseram recorrer às vezes a essas práticas; 5,3% recorrem sempre ou frequentemente; 1,8% apenas quando necessário; e outros 1,8% afirmaram recorrer a esse tipo de prática raramente. Essas opiniões podem ser percebidas nos excertos a seguir:

P5	Porém raramente devido à carga horária e à abordagem comunicativa que sigo. Porém, pessoalmente, essas comparações me interessam muito.
P9	Sim, mas muito pouco.
P45	Do ponto de vista estrutural, isso acontece raramente, apenas, em casos pontuais e muito específicos. O que relacionamos são traços culturais, presentes na língua, comportamentos, usos, significados. O nosso foco está sempre centrado no conjunto de valores da língua alvo.
P58	Sempre aciono mecanismos de resgate etimológico, a partir de cognatos. Também incentivo o interesse pelas categorias metalinguísticas do sistema em estudo, para compará-lo com os da língua portuguesa.
P68	Sempre faço e acho interessante esse diálogo, principalmente porque acho que as estruturas do francês e do português são muito parecidas. Óbvio, em algumas ocasiões, não funciona.

Excertos 02: dados de pesquisa 2019.

Como se pode perceber nos excertos acima, as opiniões dos professores se divergem bastante no que concerne ao apoio na língua materna ou em outras línguas estrangeiras em sala de aula. Alguns professores acreditam que essa prática é muito profícua para a aprendizagem e, por isso, recorrem sempre a elas. Já outros procuram evitá-la ao máximo e, dessa forma, só recorrem às comparações “em casos pontuais e muito específicos”. Percebe-se também que essa resistência às comparações entre as línguas é um legado das abordagens estruturais e, na sequência, da “abordagem comunicativa”, que busca sempre focar a atenção na língua-alvo (CARAP, p. 5), como está expresso em P5 e P45. Essa prática parte de um pressuposto de que é necessário fazer o aluno “pensar na língua-alvo” para evitar as interferências negativas da língua materna provenientes da análise contrastiva. Contudo, essa visão é ultrapassada, pois muitos dos “erros” cometidos pelos estudantes em L2 ocorrem justamente porque a análise

contrastiva da L1 (ou outra LE) e a língua-alvo, não é suficiente para que o aprendiz possa progredir na aprendizagem, tendo em conta as zonas de dificuldade na passagem de uma para outra (CORDER, 1980).

Isto posto, em vez de coibir essa prática em sala de aula, o professor deveria incentivá-la, justamente para evitar esse tipo de erro. Além disso, “a influência da língua materna não se limita em permitir aos sujeitos de se apoiarem em um certo número de ancoragens lexicais, ela os dota de um certo número de ferramentas heurísticas de caráter metalinguístico utilizáveis ao longo do percurso de decifração³” (DABÈNE, 1996 *apud* CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 18).

Dando sequência à análise, 25,7% dos professores disseram que as comparações entre as línguas ajudam ou facilitam a aprendizagem/compreensão. Outros 6% disseram que os conhecimentos anteriores dos alunos (de sua língua materna ou de outras LE) podem servir de subsídio para as práticas pedagógicas em sala de aula, ou seja, o apoio na língua materna dos alunos ou em outras línguas estrangeiras podem ser um bom recurso pedagógico. Outros 1,8% acreditam que esses conhecimentos sempre ajudam o trabalho do professor. Essas opiniões podem ser observadas nos excertos a seguir:

P7	O conhecimento prévio dos alunos sempre ajuda.
P49	O aluno sempre parte de algum conhecimento sobre a língua seja a língua materna, seja a última língua aprendida, por isso, o mais importante é estabelecer encontros entre esses aprendizados com o objetivo de dar sentido aos novos caminhos que serão percorridos pela nova língua.
P52	Para fazer um <i>link</i> com outros conhecimentos já adquiridos dos estudantes.
P116	Utilizo o conhecimento prévio dos alunos para explicar estruturas muito similares ou opostas no par português x espanhol.

Excertos 03: dados de pesquisa 2019.

Como se percebe nessas respostas, esses professores ressaltam a necessidade de se apoiar nos conhecimentos prévios do estudante, tanto de sua língua materna como de outras línguas já conhecidas por ele. Essa ideia parte de uma concepção de aprendizagem que concebe os conhecimentos linguísticos do estudante como complementares ao invés de justapostos, ou seja, eles fazem parte de uma competência plural e complexa. Essa concepção se alinha à perspectiva do plurilinguismo.

³ L'influence de la langue maternelle ne se limite pas à permettre aux sujets de prendre appui sur un certain nombre d'ancrages lexicaux, elle les dote d'un certain nombre d'outils heuristiques à caractère métalinguistique utilisables tout au long du parcours de déchiffrement (DABÈNE, 1996 *apud* CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p.18).

Além desses argumentos, os professores citaram outros motivos para se apoiarem na língua materna ou em outras línguas estrangeiras em sala de aula. 11,3% desses participantes disseram que essas comparações são úteis para mostrar as semelhanças e as diferenças entre os idiomas. Outros 1,2% dos participantes, numa linha de raciocínio parecida, disseram que essas comparações são importantes para prevenir confusões entre as línguas. Portanto, percebemos que, para esses professores, as comparações, em vez de serem uma fonte de erros, são justamente o oposto: uma fonte de prevenção de falsos cognatos. Essas opiniões podem ser observadas nos excertos a seguir:

P14	É fundamental. O português brasileiro é a primeira língua dos alunos e deve ser colocado em contraste com o espanhol devido à proximidade e aos contrastes entre as duas.
P16	As comparações entre a LE e a língua materna ou entre outra LE possibilitam ao aluno ter certa familiaridade com a estrutura linguística da língua estrangeira em aprendizagem, e, assim, fazer analogias que poderão auxiliar em seu percurso.
P20	Como o francês e o português derivam do latim vulgar, a comparação facilita a aprendizagem.
P30	Trabalho também sob a perspectiva da linguística contrastiva. Como dou aula de língua espanhola e há uma proximidade com o português, considero interessante estabelecer comparação entre as duas estruturas, de modo que o aluno consiga aprender mais facilmente determinada estrutura da língua que está aprendendo.
P47	Quando necessário, comparo as estruturas da língua portuguesa com as da língua italiana, para ressaltar pontos de contato e diferenças. Procuro demonstrar também como se deu da passagem do Latim para as Neolatinas.
P71	Porque o conhecimento não está separado. A latinidade é um elemento importante a ser trabalhado.
P85	Busco trabalhar de forma contrastiva Espanhol/Português para que o aluno entenda as diferenças e semelhanças que há entre as duas línguas, de forma que facilite a aprendizagem do aluno.
P99	Pela proximidade das línguas, a abordagem contrastiva é eficiente, principalmente para aproveitar as semelhanças e, ao mesmo tempo, escapar das armadilhas.
P107	Pois a língua francesa pertence ao mesmo tronco linguístico da língua portuguesa.
P156	Sim. Especialmente pelo fato de que a língua francesa e a língua portuguesa terem a mesma raiz (latina).

Excertos 04: dados de pesquisa 2019.

Como se percebe nesses excertos, o parentesco entre as línguas, decorrentes de suas formações linguísticas e históricas, é citado por vários professores como um elemento importante a ser trabalhado em sala de aula. Alguns professores citam as semelhanças entre o português e o espanhol, outros entre o português e o francês, ou entre o português e o italiano, ressaltando a “latinidade” dessas línguas.

O aprendizado de uma língua de mesma raiz linguística, como no caso das línguas românicas supracitadas, é uma vantagem em relação ao aprendizado de uma língua de raiz linguística diferente da língua materna do estudante. Essa proximidade, se bem explorada pelo professor em sala de aula, pode constituir uma fonte riquíssima de aprendizagem, além de ser

um elemento motivador da aprendizagem. No entanto, se essas comparações forem reprimidas pelo professor em sala de aula, pode ocorrer uma influência nas representações dos estudantes sobre sua língua materna, sobre a língua-alvo, e sobre a distância inter-linguística que separa o sistema da sua língua ao da língua-alvo (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 9). Por conseguinte, a depender da abordagem adotada pelo professor, essas semelhanças ou diferenças podem ser percebidas de forma diferente. Assim, a abordagem adotada pelo professor em relação ao apoio na língua materna ou em outras LE tem uma forte influência nas representações dos alunos sobre os parentescos/proximidades e as distâncias/diferenças entre as línguas e, conseqüentemente, sobre a facilidade ou dificuldade de aprendê-las.

Quanto à relevância/importância de se fazer comparações entre os idiomas, 18% dos professores disseram que essa prática é importante ou necessária. Outros 9% foram mais incisivos e disseram que essa prática é indispensável, imprescindível ou inevitável. Já para 6% dos professores, essas comparações são fundamentais em sala de aula. Alguns participantes, entretanto, tiveram uma opinião menos entusiasmada e 1,2% disseram que é uma prática interessante. Essas opiniões podem ser observadas nos excertos a seguir:

P12	Nunca se aprende uma segunda língua sem intermédio da língua materna. Se descobrirem o contrário, me chamem que eu vou querer aprender.
P23	Não é possível ensinar língua estrangeira sem expor às diferenças contrastivas.
P29	Além de ser inevitável que falantes adultos partam dos conhecimentos de sua língua nativa, essa comparação entre diversas línguas aumenta a sensibilidade do aprendiz para a possibilidade de expressões diversas para conteúdos semelhantes. Também fornece maior <i>input</i> e possibilidade de ancoragem cognitiva de expressões e itens linguísticos.
P34	É algo indispensável, pois o aluno necessita dessa luz para que faça uso como instrumento na compreensão da cultura alheia.
P37	Faço, porque me parece impossível prescindir dos conhecimentos e saberes (e também das experiências) do sujeito com a língua materna. Se entendo que o que chamamos de língua materna é o que faz de um sujeito um sujeito, ou seja, é a base de sua constituição psíquica e cultural, ela será, faça o professor relações ou não, sempre o lugar de partida para esse sujeito até que ele possa se deslocar desse lugar.
P86	Porque não é possível ignorar a LM e também contribui para que o aluno assimile melhor o conteúdo.
P94	Não se faz tábula rasa do cérebro humano... Sempre somamos conhecimento, e a base para que isso aconteça é o que já sabemos/adquirimos, no caso, a cultura e a língua materna, muitas vezes a língua inglesa (obrigatória nas escolas)...
P97	Com certeza. Não há como ensinar uma língua sem levar em conta a base (<i>foundation</i>) que o sujeito tem. Nada se aprende sem poder conectar a algum conhecimento prévio.
P129	É impossível não fazer comparações entre os idiomas, pois existe também o Anglicismo, que são estrangeirismos provenientes da língua inglesa, ou seja, vocábulos em inglês que se incorporaram no português, sendo frequentemente usados em nossa língua, em diversos contextos. Desta forma, isto faz com que o aluno fique mais incentivado a aprender, pois geralmente estes fazem muitas associações.

P136	É impossível eliminar a língua materna do sujeito, pois ela é constitutiva de sua identidade e de seu conhecimento sobre a linguagem, sobre como atuar discursivamente. Ademais, creio que analogias entre as línguas auxiliam na compreensão de seus funcionamentos específicos.
P155	Não é possível trabalhar as línguas em isolamento. Quanto mais conhecemos e compreendemos o uso das línguas, mais aceitamos e absorvemos as línguas estudadas.

Excertos 05: dados de pesquisa 2019.

Percebe-se nessas respostas que esses professores reconhecem a importância de se apoiar nos conhecimentos prévios dos alunos, tanto de sua língua materna como de outras línguas conhecidas por eles. Vários professores afirmam que esses conhecimentos são incontornáveis no processo de aprendizagem, pois “não se faz tábula rasa do cérebro humano” (P94). Além disso, esse procedimento “fornece maior *input* e possibilidade de ancoragem cognitiva de expressões e itens linguísticos” (P29).

Dessa forma, esses professores reconhecem que o apoio nos conhecimentos prévios dos alunos – de sua língua materna e de outras LE que eles conhecem – constitui um procedimento cognitivo natural na construção do conhecimento da língua-alvo. Conseqüentemente, esses conhecimentos servem de passarelas para a aquisição da LE. Essa concepção é basilar na didática do plurilinguismo, pois aprender uma nova língua não implica partir do zero, uma vez que os alunos já trazem alguns conhecimentos das línguas-alvo, ainda que inconscientemente, que os ajudarão no processo. P129 cita como exemplo os anglicismos existentes na língua portuguesa, que são uma base importante para os estudantes brasileiros de língua inglesa. Além disso, poderíamos citar como outros elementos de ancoragem para o aprendizado da língua inglesa, os vocábulos de origem latina, que são muito numerosos. Por certo, embora a língua inglesa seja de origem germânica, há muita proximidade desse idioma com as línguas românicas, como vimos no capítulo 2.2. Assim, mesmo nos casos de línguas aparentemente ou efetivamente distantes da língua materna dos alunos, haverá sempre elementos de conhecimentos prévios dos alunos que os ajudarão no processo de aprendizagem de uma nova língua estrangeira.

No que concerne às razões para se recorrer a essas comparações, 3% dos professores disseram que essas práticas são boas para fazer o aluno perder o receio em aprender a LE ou para ter autoestima. 1,2 % desses professores acreditam que essas práticas enriquecem a aprendizagem e outros 1,2% disseram que as comparações entre as línguas despertam o interesse dos alunos. Essas opiniões estão destacadas nos excertos a seguir:

P38	Acho que desperta o interesse do aluno. Além disso, tenho interesse pela área de Estudos da Tradução, que também ensino, de modo que a comparação entre a língua materna e a língua estrangeira faz parte da formação do aluno.
P54	Demonstrar algum exemplo de frase funcionando na língua materna pode permitir que os/as estudantes percam o receio em construir frases e viver em outra língua. No entanto, a tradução direta de uma frase é sempre vetada.
P157	Por motivos de aproximações históricas em disciplinas com este condão ou para motivar interesses em outras línguas ou compartilhar o que sabia.

Excertos 06: dados de pesquisa 2019.

O apoio nos conhecimentos prévios dos alunos dá ao aprendiz muito mais confiança e motivação na aprendizagem, além de romper com a ideia de que aprender uma nova LE implica partir do zero. Ademais, como cita P157, as comparações entre as línguas desperta o interesse dos estudantes para outras línguas, quebrando as barreiras ao plurilinguismo. Desse modo, percebe-se que as concepções desses professores se alinham às concepções do plurilinguismo, por extensão com a Intercompreensão.

Dando prosseguimento à análise, alguns dos professores que afirmaram recorrer às comparações entre os idiomas em sala de aula foram mais cautelosos em suas opiniões. 1,2% afirmaram recorrer a essa prática, sobretudo, nos níveis iniciais, deixando transparecer que, nos níveis mais avançados, esse recurso não lhes parece adequado ou importante, como se percebe nos excertos a seguir:

P83	As comparações linguísticas podem ser um bom recurso para o aprendizado de uma nova LE, principalmente, em níveis iniciais. Contudo, é necessário deixar claro que, na maioria das vezes, esse recurso não se aplica, pois cada língua tem significados e estruturas diferentes.
P87	Sim, dependendo do conteúdo que está sendo visto em sala de aula, cabem alusões à língua materna ou a outras línguas. Há um esforço em me fazer entender na língua alvo.
P109	Nos níveis iniciais de aprendizagem acho que é bastante positivo.

Excertos 07: dados de pesquisa 2019.

Percebe-se nessas respostas certo receio ou resistência em se apoiar na língua materna ou em outras línguas estrangeira em sala de aula. Alguns professores frisam o esforço de se fazer entender na língua-alvo, como em P87. Esses professores acreditam que esse recurso deve ser evitado nos níveis mais avançados, com o receio de criar um entrave na aprendizagem. Contudo, é importante ressaltar que o apoio na língua materna ou em outras LE conhecidas pelos alunos é um processo cognitivo natural, no qual o aluno se apoiará ao longo da aprendizagem, mesmo em níveis avançados. Não há necessidade de se ter receio ou bloqueio de recorrer a esses mecanismos de aprendizagem, já que são naturais.

Além desses, outros 1,2% dos participantes afirmaram que fazem comparações entre os idiomas de forma implícita e 2,4% disseram que as traduções diretas são evitadas ou vetadas em sala de aula, como se percebe nos excertos a seguir:

P25	Procuo evitar traduzir palavras, mas faço comparações de formação ou uso de estruturas gramaticais, principalmente.
P59	Apesar de não usar o português em sala, eventualmente comparo o conteúdo gramatical ou cultural com o contexto brasileiro ou permito que os próprios alunos teçam suas observações nesse sentido.
P122	Minha língua materna é o francês. Sabendo das dificuldades mais comuns dos alunos, posso, de maneira pontual, fazer algumas comparações, na maioria dos casos de maneira implícita.
P142	Procurando não fazer tradução direta, mas sempre procurando retornar à língua materna, ou a outras línguas, para confirmação da informação.

Excertos 08: dados de pesquisa 2019.

Novamente, percebe-se forte influência da abordagem comunicativa, ao se tentar evitar a todo custo o recurso às traduções ou o apoio na língua materna em sala de aula. Há, nas respostas desses professores, uma estigmatização em relação a essa prática pedagógica. Nesse sentido, para esses professores, é necessário ensinar a língua-alvo de forma direta, isto é, sem se apoiar na língua materna, ou se apoiando nesta o mínimo possível. Existe uma representação de que o apoio na língua materna é um hábito que deve ser repreendido.

Além disso, outros 2,4% dos professores disseram que os próprios alunos fazem esse tipo de comparação sem a intervenção do professor, como se pode observar nos excertos a seguir:

P53	Os próprios alunos fazem essas comparações.
P143	O aluno, quer queira o professor ou não, sempre estabelecerá uma relação entre a estrutura estudada e a equivalente (se houver) em língua materna.
P145	Acredito que um aprendiz tem inteligência para fazer associações e comparações que o auxiliem no processo de aprendizagem.

Excertos 09: dados de pesquisa 2019.

Percebe-se, nessas respostas, que esses professores reconhecem que o apoio na língua materna ou em outras línguas conhecidas pelo estudante é um procedimento natural, empregado por todo aprendiz no processo de aprendizagem de LE. No entanto, a depender da abordagem utilizada pelo professor, o recurso às comparações entre as línguas pode ser percebido pelo aluno de forma diferente. Pelo fato dos professores serem transmissores de modelos de representações das línguas, as representações destes podem influenciar as representações dos próprios alunos. Assim, quando o professor tende a estigmatizar a prática das comparações entre LM e LE, o aluno também tenderá a ter essa mesma representação. Dessa forma, os alunos

que, de forma natural, recorrem à língua materna evocam muito mais esse fato como um hábito vergonhoso do que um apoio frutuoso (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 17). É necessário desmistificar essa prática em sala de aula para que o aluno se desculpe e as explore da melhor maneira possível.

Alguns professores disseram que também recorrem a outras línguas em sala de aula, além da língua materna. Essas opiniões podem ser observadas nos excertos a seguir:

P61	Acho fundamental citar exemplos de outras línguas, comparar o funcionamento de cada uma delas, assim como suas culturas.
P66	Frequentemente faço comparações entre inglês e português e, também, entre inglês e outras línguas que compareceram na formação da língua inglesa como o alemão, latim, grego e francês.
P92	Faço comparação com todas as línguas que conheço e com os aspectos descritivos e/ou culturais de algumas que só conheço parcialmente.

Excertos 10: dados de pesquisa 2019.

Como se pode perceber nessas respostas, esses professores demonstram uma abertura à didática do plurilinguismo. Essas práticas são enriquecedoras em sala de aula, pois não existe língua pura ou homogênea. Toda língua sofre influências e também pode influenciar outras línguas. Então, quanto mais línguas se conhece, em tese, mais fácil se torna o aprendizado de outras, pois se terá à disposição mais elementos de ancoragens lexicais e estruturais para a aquisição de novas LE.

Conforme dito anteriormente, os conhecimentos linguísticos de um sujeito não são superpostos ou justapostos, mas complementares. Assim, a competência plurilingue é “uma competência plural, complexa, mesmo composta e heterogênea, que inclui competências singulares, mesmo que parciais, mas que é um como um repertório disponível para o ator social em questão” (COSTE; MOORE; ZARATE, [1997] 2009, p. 12). Portanto, trazer para as aulas conhecimentos de outras línguas que têm relação com os da língua-alvo, em vez de provocar confusão – como frequentemente são associados –, promovem um enriquecimento da aprendizagem, além de despertar o interesse dos alunos para outras LE. Ademais, esse procedimento didático muitas vezes ajudam na descoberta do funcionamento da própria LM.

Por fim, três dos participantes disseram trabalhar com a abordagem da intercompreensão de línguas românicas. Selecionamos uma dessas respostas para ser analisada. Segue a resposta:

P63	Mesmo antes de trabalhar com a intercompreensão, sempre procurei valorizar os conhecimentos prévios dos aprendizes, inclusive o da língua materna, para mostrar que somos capazes de compreender além do que imaginamos. Na explicação gramatical, também, geralmente peço para
------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

que eles formulem a regra de gramática com base no conhecimento que têm das línguas que já estudaram.

Excertos 11: dados de pesquisa 2019.

Uma das vantagens de se trabalhar com a abordagem da IC, citada por P63, é que ela faz o aluno perceber que conhece muito mais do que imaginava sobre a língua-alvo. Isso faz com que o aluno tenha mais motivação em aprendê-la e o dota de ferramentas heurísticas de caráter metalinguístico, utilizáveis ao longo da aprendizagem (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 18). Isso é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e que deve ser levada em consideração por professores de LE em qualquer contexto de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode perceber ao longo das respostas, não há um consenso entre os professores em relação ao apoio na língua materna ou em outras línguas estrangeiras em sala de aula. Entretanto, a maioria desses professores reconhece os princípios da IC e de sua importância na didática de línguas. Apesar de alguns professores apresentarem certa resistência ou bloqueio em fazer comparações entre a língua alvo e a LM em sala de aula – por receio de induzir os alunos ao erro ou para “fazê-los pensar na língua estrangeira” –, a maioria reconhece que é importante/necessário se apoiar nos conhecimentos prévios dos alunos, tanto de sua LM como de outras LE conhecidas pelos alunos. Além disso, a maioria dos professores também reconhece que esse apoio é um elemento motivador da aprendizagem e um meio de despertar o interesse dos alunos para outras línguas estrangeiras.

Portanto, percebemos que os paradigmas da didática do plurilinguismo já são reconhecidos pela maioria dos professores, embora, em sua grande maioria, trabalhem sob uma perspectiva de abordagens que buscam centrar as atividades na língua-alvo. Há, dessa forma, no contexto atual de ensino de LE, uma progressiva passagem de um paradigma monolíngue para um paradigma plurilíngue, fortemente influenciado pelas novas concepções de ensino-aprendizagem e pelas abordagens plurais das línguas e das culturas.

REFERÊNCIAS

CASTELLOTTI ; V. MOORE, D. **Représentations sociales des langues et enseignements.** Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Etude de référence. CE, Strasbourg, 2002.

CARAP. CANDELIER, M. ; et al. (Coord.). **Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures** – CARAP. Conseil de l'Europe : Áustria, 2009.

CORDER, S. P. **Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs.** In: Langages. 14º ano. nº57. 1980. p.17-28.

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. **Compétence plurilingue et pluriculturelle.** Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires. Division des Politiques linguistiques, Strasbourg. [1997] 2009.

DE CARLO, M. **Intercomprensione e educazione al plurilinguismo.** Wizarts editore : Porto Sant'Elpidio, 2011.

OLIVEIRA, J. M. F.; ALAS-MARTINS, S. A Intercompreensão de Línguas Românicas e a compreensão de textos em língua inglesa: uma experiência nos cursos da EJA. In. ARANHA, M. ; ARAÚJO, N. ; ALMEIDA, S. (Org.). **Discursos linguísticos e literários:** investigações em Letras. São Luís: EDUFMA, 2017. p.95-111.

MAGISTÉRIO EM CONTEXTO MARCADO PELOS CONFLITOS URBANOS: NARRATIVAS E POSICIONAMENTOS DISCURSIVOS DE PROFESSORES

Viviane dos Santos Cavalcanti

Mestra em Letras, Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro - RJ, Brasil

RESUMO: A presente pesquisa toma como campo uma escola estadual localizada em um bairro no estado do Rio de Janeiro que vem sofrendo mudanças relacionadas aos conflitos urbanos nos últimos anos. Estudando as construções narrativas e os posicionamentos (BAMBERG, 1997; 2002), a pesquisa buscou compreender como os professores constroem suas identidades, lidam com os desafios da violência e se posicionam em relação a Discursos sobre educação e violência.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Pública. Identidade de professores. Desafios da Violência.

ABSTRACT: The present research takes as a research field a state school located in a neighborhood in Rio de Janeiro which has undergone changes related to the urban conflicts in recent years. Studying the narrative constructions and discursive positioning (BAMBERG, 1997; 2002), the research aimed at investigating how teachers construct their identities, how they deal with the challenges of violence and stand in relation to Discourses on education and violence.

KEYWORDS: Public School. Teachers' Identity. Violence Challenges

INTRODUÇÃO

As narrativas apresentam-se como centrais no entendimento sobre a vida social, posto que elas nos possibilitam observar como nos posicionamos em relação às situações e aos outros (MOITA LOPES, 2001). Por fazer menção às experiências pessoais dos participantes, as narrativas são analisadas como histórias de vida que constroem o *self*, isto é, quem somos e como nos transformamos no que somos (LINDE, 1993). Por isso, elas se fazem presentes neste artigo, que tem por objetivo mostrar o escopo da dissertação.

Nesta pesquisa, realizada através de seis entrevistas gravadas em áudio com seis professores e colegas de trabalho de uma escola da rede pública do Rio de Janeiro, o objetivo geral foi produzir conhecimento sobre o que é ser professor diante das adversidades ocasionadas pelos desafios dos conflitos urbanos.

Outras questões estão imbricadas ao objetivo do meu questionamento como refletir sobre a membridade dos professores na comunidade onde trabalham e seus desafios causados

pela violência. Por conseguinte, a análise interpretativa dos dados foi orientada para responder a três perguntas de pesquisa, que constituem os objetivos específicos do estudo: (i) Como os professores de escola pública em uma área periférica se posicionam em relação as suas histórias de vida e trajetórias profissionais?; (ii) Quais são seus posicionamentos que emergem nas narrativas quanto aos desafios causados pela violência?; (iii) Como os professores se posicionam em relação a Discursos circulantes sobre educação e violência?

INGRESSAR NO MEIO ACADÊMICO E TORNAR-SE PROFESSOR APESAR DAS ADVERSIDADES

Conquistar uma vaga e manter-se no ensino superior, principalmente em uma universidade pública, acaba se tornando uma jornada cheia de percalços para os que provêm de uma família de baixa renda. Pode-se dizer que, comparado às décadas anteriores, o espaço universitário no Brasil, após algumas medidas como o PROUNI (Programa Universidade Para Todos) e a política de cotas (conforme lei 12.711) durante o governo Lula, possibilitou o acesso das camadas socioeconomicamente desfavorecidas. Houve um processo de democratização da educação superior no país, resultando na reorganização das vagas para a inclusão de grupos economicamente excluídos no interior do sistema de ensino universitário brasileiro. No Brasil, as políticas de ação afirmativa assumiram grande destaque e ainda merecem uma referência especial, conforme afirma Santos (2004):

em resposta à crescente pressão de movimentos sociais pela democratização do acesso ao ensino superior, especialmente do movimento negro, O Governo Lula lançou no primeiro semestre de 2004 o programa “Universidade para Todos” (PROUNI) que preconiza uma ação afirmativa baseada em critérios raciais e socioeconômicos. Dois projetos de lei elaborados pelo Ministério da Educação já encaminhados ao Congresso Nacional definem o escopo e os instrumentos dessa nova política de inclusão social no ensino superior. (SANTOS, 2004, p. 70-71).

De acordo com Santos (2004), o primeiro projeto previa bolsa de estudos integral para alunos de baixa renda concedida pelas próprias instituições privadas de ensino superior em troca da manutenção das isenções fiscais e previdenciárias já concedidas pelo Estado. Essas instituições passaram a destinar pelo menos 10% das suas vagas para estudantes de baixa renda e professores da rede pública de educação básica. A segunda proposta legislativa determinou que as instituições públicas federais de educação superior deveriam destinar pelo menos 50% das suas vagas para estudantes de escolas públicas, cabendo às respectivas instituições de

educação superior fixar o percentual de vagas a serem preenchidas por estudantes negros e indígenas. Tais propostas representam um esforço meritório no sentido de combater o tradicional elitismo social da universidade pública. Decerto, a vida universitária de sujeitos vindos de camadas populares é algo relativamente bem recente em termos históricos em nosso país e, mesmo assim, ainda é um desafio.

Embora o fato de ser aprovado no ENEM ou no vestibular em uma universidade possa dar a muitos estudantes a sensação de missão cumprida, para a grande maioria dos alunos de baixa renda conquistar uma vaga na universidade é apenas o primeiro passo (SANTOS, 2004), pois o maior problema desses estudantes está na dificuldade de se manter em uma universidade em função dos gastos que surgem logo ao iniciar a carreira universitária. Por isso, é importante a efetivação de políticas públicas voltadas para o ensino superior que garantam o acesso e a permanência do aluno, a equidade de oportunidades e a efetivação da democratização do espaço acadêmico.

Para transpor a barreira universitária e obter ascensão social diante da escassez de recursos da família, estudantes de camadas populares buscam se formar e trabalhar na área de ensino, pois há mais possibilidades de mobilidade socioeconômica, seja trabalhando em instituições privadas de ensino ou, ao término da graduação, em instituições públicas de ensino (PORTES, 2001). Conseguiremos visualizar melhor essa questão através dos excertos desta pesquisa. Sobre a escolha da carreira, segundo Linde (1993), a profissão exercida pelos sujeitos constitui uma grande compreensão sobre as suas vidas. A autora também ressalta que há profissões nas quais ninguém precisa explicar o motivo para ter escolhido segui-las, como ser médico, por exemplo. Porém, há outras que necessitam constantemente de justificativa para a sua escolha porque são vistas culturalmente sob um olhar negativo, como ser professor (LINDE, 1993).

O aumento das exigências em relação à atividade docente na atualidade é um aspecto que merece destaque. O trabalho do professor está cada vez mais complexo e tem exigido uma responsabilidade cada vez maior. As demandas contemporâneas estabelecem uma nova dinâmica no cotidiano das instituições de ensino que se reflete diretamente sobre o trabalho dos professores. Como explica Fanfani (2007), a sociedade espera mais do que a escola pode produzir, ou seja, existe uma distância entre a imagem ideal da função docente e a realidade relacional e temporal da sua prática. No cotidiano da escola, o professor, para desenvolver sua

atividade de ensino, precisa lidar com a violência, com a necessidade de trabalhar com um número maior de alunos e desenvolver sua tarefa educativa na e para a diversidade.

Ao longo deste estudo e dos excertos, veremos que os professores participantes e eu, no papel híbrido de pesquisadora e participante, viemos de camadas populares e enfrentamos desafios socioeconômicos para conseguir o ingresso acadêmico e permanência na universidade pública. Portanto, a universidade pública tem um papel imensurável na transformação socioeconômica de muitas pessoas, embora tenhamos políticas públicas que parecem contribuir para o sucateamento dessas universidades como a falta de verba e incentivos públicos. Além disso, segundo Ferreira (2003), muitos professores conseguiram superar a situação de vida dos seus familiares, inclusive sendo os primeiros a transpor as barreiras de acesso ao ensino superior, e isso significa que o magistério é também uma das poucas carreiras a permitir movimentos de ascensão social.

UM POUCO SOBRE O CAMPO DESTA PESQUISA E SEUS ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi realizada com seis professores que trabalham e moram no município de São Gonçalo, que se divide em cinco distritos: São Gonçalo, Monjolos, Neves, Sete Pontes e Ipiiba. O bairro Jardim Catarina, onde fica a escola em que os professores participantes e eu trabalhamos, está localizado no distrito de Monjolos, periferia do município. São Gonçalo tem sua história de formação caracterizada pelo processo de modernização da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, resultante de um demorado processo de urbanização, sendo, além disso, um reservatório de mão-de-obra barata ainda nos dias atuais, notadamente formada por emigrantes de várias localidades, principalmente nordestinos (PINHO, 2006).

O desenvolvimento econômico e urbano da região permitiu a aglomeração populacional na área, que avançou com a criação da ponte Presidente Costa e Silva, popularmente chamada de Ponte Rio-Niterói, em 1974. Com o processo de industrialização, a migração das áreas rurais e o conseqüente declínio das lavouras, o município de São Gonçalo apresentou aumento demográfico (DOMINGUEZ, 2012). De acordo com Mendes (2012, p.18), “além de possuir grandes áreas propícias à moradia, o município localizava-se relativamente próximo da capital federal. As áreas de fazendas e sítios de São Gonçalo acabaram se tornando focos de loteamentos”. Sendo assim, alguns loteamentos surgiram, dentre eles: Laranjal, Santa Luzia e

Jardim Catarina. Porém, esse último será o foco dessa investigação por ser o local onde se localiza a escola ora pesquisada.

Conforme salienta Mendes (2012), a partir desse momento, São Gonçalo começou a viver um processo de periferização, ou seja, o surgimento de áreas transformadas em bairros periféricos, notadamente ocupados pela população mais pobre. Tavares (2003) acrescenta que a periferização da cidade de São Gonçalo e dos loteamentos, depois transformados em bairros, apresenta aspectos relacionados à ausência de políticas públicas locais, o que redundou na construção de novos espaços/tempos, lógicas diferenciadas de ocupação espacial e de sobrevivência urbana.

Embora nos dias atuais algumas ruas do bairro Jardim Catarina encontram-se asfaltadas, essa modernização apresentada pelo asfalto veio somada à entrada das UPPs (Unidades de Polícia Pacificadora¹) nas periferias da cidade do Rio de Janeiro, levando ao bairro novas preocupações como a chegada de facções não-locais e, conseqüentemente, a violência motivada em função da disputa pelo tráfico de drogas e a facilidade de escoamento do produto.

De acordo com o ponto de vista do direito à cidade, das políticas urbanas e da urbanidade, quando se amplia a pobreza, o desemprego e a precariedade urbana também há o aumento da violência. Morre-se e mata-se muito na cidade São Gonçalo, principalmente nos bairros e loteamentos irregulares. Não há como não relacionar essas questões aos processos de educabilidade dos jovens, já que são justamente eles quem mais sofrem as repercussões da escalada da violência urbana em suas ruas e bairros, pois se tornam alvos fáceis das “balas perdidas”, tanto dos traficantes, quanto da própria polícia, pouco preparada para intervenção nessas áreas de conflitos (TAVARES, 2010).

Pelo contexto, decerto esta pesquisa não poderia estar inserida em outro paradigma a não ser o qualitativo interpretativista que considera “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 23). Além disso, a presente pesquisa se configura em interpretativista, pois se caracteriza pela busca, como princípio do conhecimento, de uma compreensão das complexas relações constituintes da realidade social. Ela parte da ideia de realidade como construção e “consiste em um conjunto de práticas

¹ As UPPs fazem parte de uma história política de segurança pública adotada no estado do Rio de Janeiro. Elas foram implementadas nas comunidades e favelas pelo Governo do Rio de Janeiro, a partir do ano de 2008, com o discurso de “guerra contra as drogas” e reforçando “um modelo de Estado Penal”. A definição está calcada na dissertação de Marielle Franco, que foi publicada em 2014, cujo título é UPP – A redução da favela em três letras: uma análise da política pública de segurança do Estado do Rio de Janeiro.

materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 17).

Ademais, nesta pesquisa, a Linguística Aplicada (LA), a Sociolinguística Interacional (SI) e a Análise de Narrativa se entrelaçam como arcabouço teórico-metodológico na medida em que tece uma análise interpretativa de histórias de vida (LINDE, 1993) e relatos de professores gerados em situação de entrevista, a fim de compreender o que é ser professor de escola pública em uma periferia e como os mesmos (re)constróem suas identidades, para si e para outros, com relação ao seu pertencimento à comunidade e aos desafios causados pela violência local.

As entrevistas individuais realizadas com cinco professoras e um professor são compreendidas como atividades de fala, isto é, discursos coconstruídos entre entrevistados e entrevistadora (MISHLER, 1986), que agem no evento discursivo negociando e compartilhando significados. Por essa razão, aqui, “análises e interpretação de entrevistas são baseadas em uma teoria de discurso e significado” (MISHLER, 1986, p.66). De uma maneira prática, as entrevistas de pesquisa passam a acontecer de modo espontâneo por meio de perguntas abertas ou semi-estruturadas (MINAYO, 1993), como neste estudo e, é possível penetrar pouco a pouco o mundo do entrevistado e perceber as suas reações, os seus intervalos silenciosos, seus movimentos mais simples. Desse modo, as perguntas mais abertas não conseguem funcionar como um roteiro pronto, mas como um convite amigável para um bom diálogo.

A transcrição dos excertos das entrevistas foi embasada numa adaptação do modelo de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974). A primeira entrevista foi realizada com a professora Michele em dezembro de 2017 e a última com a professora Jéssica em novembro de 2018. Além disso, todos os participantes receberam nomes fictícios na pesquisa. Ressalto ainda que, para este artigo, foram selecionados alguns excertos dos dados de pesquisa das entrevistas realizadas com a primeira professora participante.

DISCURSIVIDADES

É na tessitura da Sociolinguística Interacional, da Linguística Aplicada e da proposta laboviana (1972) e as novas concepções sobre narrativas (LINDE, 1993; BAMBERG & GEORGAKOPOULOU, 2008; BASTOS & BIAR, 2015, MOITA LOPES, 2001; 2006; 2013) que a fundamentação linguístico-discursiva deste estudo é alinhada.

A ESTADIA DA LINGUÍSTICA APLICADA NESTE ESTUDO

Os dados deste estudo corroboram os motivos pelos quais optei pela Linguística Aplicada (LA) para dar suporte às minhas reflexões. Neles, há questionamentos sobre como os professores constroem suas identidades sociais em suas histórias de vida e experiências na escola pública em que trabalham e como conflitos urbanos (tiroteios, operações, barricadas, entre outros) que ocorrem em torno de uma escola pública afetam a prática docente. Vale ressaltar que este estudo compreende “a necessidade de pensar o mundo por um olhar não-ocidentalista” (MOITA LOPES, 2013, p.87), pois o olhar ocidentalista entende que o conhecimento não tem nada a ver com o modo como as pessoas vivem suas vidas cotidianas, seus sofrimentos, seus projetos políticos e desejos. Sendo assim, acredito que não é possível produzir conhecimento de uma forma imune às questões que estou levantando e, seguindo os passos da LA transgressiva e indisciplinar conforme Moita Lopes (2006), entendo que a divisão que afasta a teoria da prática não se sustenta.

Portanto, no presente estudo, sete professores que trabalham em uma escola da rede pública estadual do Rio de Janeiro, localizada em um bairro periférico de São Gonçalo onde estão ocorrendo conflitos urbanos, se reconstróem e coconstroem ao falar sobre questões que atravessam as suas práticas como docentes. Uma das professoras sou eu, que também assumo o papel de pesquisadora, construo o conhecimento junto aos outros professores/colegas de trabalho, desafiando assim a tradição ocidentalista de pesquisa ou o chamado “conhecimento científico tradicional e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas de carne e osso no dia-a-dia” (MOITA LOPES, 2006, p.88).

A SOCIOLINGUÍSTICA INMTERACIONAL E A ANÁLISE DE NARRATIVA

Este estudo se alinha à abordagem sociointeracional do discurso, que adota uma perspectiva interdisciplinar por fazer considerações a Linguística, a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, a Psicologia Social, o que envolve relações entre linguagem, cultura e sociedade. Segundo Schifffrin (1994), os estudos precursores dessa abordagem e que influenciaram trabalhos atuais foram do sociólogo Erving Goffman e do antropólogo e linguista John Gumperz. Assim, os estudos desenvolvidos por tais autores preconizam uma visão de discurso relacionando o uso da linguagem como forma de prática social.

Conceitos como *footing* e as pistas de contextualização estão presentes na análise de dados com o apoio da abordagem teórica tratada nesta pesquisa e de acordo com Goffman e

Gumperz. A noção de *footing*, conforme Goffman (1979), são os alinhamentos, que são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação. Eles exprimem o modo como gerenciamos a produção ou a recepção das elocuições em um encontro social, ou seja, na interação face a face (RIBEIRO & GARCEZ, 1998). Gumperz (1982) destaca as pistas de contextualização que contribuem para a sinalização de pressupostos contextuais que são: (i) as pistas paralinguísticas, ou seja, ritmo (tempo da fala), pausas, hesitações e risos (ii) as pistas prosódicas representadas por entonação, acento e tom e, (iii) as pistas linguísticas, como a alternância de código, de dialeto ou de estilo, escolhas lexicais e sintáticas, expressões formulaicas e aberturas e fechamentos conversacionais (RIBEIRO & GARCEZ, 1998).

NARRATIVAS DE ACORDO COM LABOV E OUTROS AUTORES POSTERIORES

Toda a trajetória deste estudo é embasada em uma visão sociolinguística interacional de narrativa. Elucidando esta perspectiva baseada em análise de narrativas conforme Bastos & Biar (2015), as narrativas podem ser definidas como o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista como pesquisa social, que é o caso desta pesquisa.

Ademais, para Labov (1972), a narrativa organiza-se por meio de seis componentes estruturais: *sumário* ou *resumo* (resumo inicial do que virá a seguir), *orientação* (contextualização da história, ou seja, identificação de personagens, tempo, lugar e atividades narradas), *ação complicadora* (quando efetivamente o narrador deixa de contextualizar e passa a contar o que aconteceu, sendo a parte da narrativa que responde a pergunta “e o que aconteceu depois?”), *avaliação* (parte da narrativa que demonstra a relevância da história e a explicitação da postura do narrador em relação à narrativa), *resultado* (desfecho das ações narrativas) e *coda* (encerramento da narrativa que avalia os efeitos da história).

Vale salientar que, embora Labov (1972) tenha desenvolvido um trabalho pioneiro sobre análise de narrativas, estudos posteriores somaram-se ao que Labov havia pesquisado até então como os estudos de Linde (1993), Riessman (1993), Bamberg & Georgakopoulou (2008), Bastos & Biar (2015), Biar (2012) e Moita Lopes (2001). Os estudos de Linde (1993), em conformidade com a uma visão socioconstrucionista, redimensionam os estudos da narrativa dentro de uma perspectiva que se apoia no conceito de histórias de vida como unidade oral da interação social.

Linde (193, p.152) também faz emergir em seus estudos a noção de avaliação como “um fator essencial para a compreensão de uma determinada pessoa, de suas ações e de seu contexto”. A autora analisa a estreita relação entre avaliação e prática social, ao analisar a avaliação como elemento de negociação em interações sociais. Tal relação alinha-se a este estudo que pretende estabelecer uma conexão entre avaliação (posicionamento) e (re) construção identitária.

Os estudos de Bamberg & Georgakopoulou (2008) também apresentam contribuições consideravelmente relevantes no que diz respeito à análise de narrativas trazendo a proposta de narrativas *não-canônicas*. Os autores propõem uma análise direcionada para o que eles identificam como pequenas histórias ou micronarrativas que vão além das categorias propostas por Labov, pois o “termo micronarrativas abrange uma gama de atividades narrativas subrepresentadas, como histórias sobre eventos em andamento, eventos futuros ou hipotéticos e eventos compartilhados” (BAMBERG & GEORGAKOPOULOU, 2008, p. 381).

POSICIONAMENTOS DISCURSIVOS DOS PROFESSORES DIANTE DOS DESAFIOS E UM OLHAR INCLINADO PARA ELES NESTE ESTUDO

Assim como Bamberg (1997), neste trabalho eu também considero a agência uma mola impulsionadora das ações dos indivíduos no sentido “sujeito para o mundo”, que é, portanto, uma questão central nas práticas de posicionamento. É necessário compreender que usar a linguagem é uma ação social. Por conseguinte, os sujeitos se alicerçam em função da agência e dos papéis sociais de liderança que possam vir ou não a assumir.

Os estudos de Bamberg (1997; 2002) e Bamberg & Georgakopoulou (2008) abarcam de forma relevante a noção de agentividade e de posicionamento que tratam, ambas, de uma agência no processo de construção de *self/si*. Durante a interação, os agentes sociais se constroem como: (i) aqueles que estão no controle ou (ii) aqueles que estão à mercê de forças externas, ou que é recompensado por Deus, pela sorte, pelo destino ou por qualidades pessoais, por exemplo, coragem, nobreza ou caráter (BAMBERG, 2002). Com isso, compreende-se como os falantes constroem seus *selves* e se posicionam diante de discursos culturais (hegemônicos).

De acordo com Bamberg (1997; 2002), o posicionamento narrativo é orientado por três níveis de análise: o primeiro nível se refere à história, o segundo à interação e o terceiro nível

à pergunta “Quem sou eu? ”. Os três níveis foram desenvolvidos pelo autor, de maneira que, a análise é iniciada em nível localmente situado (nível 1), isto é, em nível textual, e segue em nível interacional (nível 2) chegando até o nível do macro contexto social (nível 3). As análises dos posicionamentos nestes três níveis corroboram com a projeção dos participantes da pesquisa como agentes sociais (BAMBERG, 1997; 2002). Vejamos:

O nível 1: Trata-se, em linhas gerais, de se compreender o assunto de uma história. Nesse ponto, o analista deverá observar as escolhas linguísticas do narrador a fim de perceber a localização dos “personagens” (entendidos nesta pesquisa como sujeitos) no mundo da história e sua construção como vítimas, agentes, etc;

O nível 2: Aqui o interesse da análise se volta para o momento da interação, pois é quando nos “perguntamos por que uma história é contada em um dado ponto da interação” e qual efeito narrador “está tentando alcançar com a história” (BAMBERG, 2002, p.157). A audiência numa narrativa adquire o status de participante.

O nível 3: Trata-se do momento em que o analista deve deslocar seu foco de observação para os discursos socialmente disponíveis. É uma tentativa por parte do narrador de definir o seu *self* para si e para os outros. Segundo Bamberg (2002, p.156), o nível 3 de posicionamento está associado às posições tomadas diante de “Discursos com ‘D’ maiúsculo, ou seja, formas sociais de comunicação preexistentes”. No terceiro nível, há um cuidado em compreender como a linguagem é usada para defender os pontos de vista do narrador, suas crenças, que vão além daquela conversa e o posicionam em um contexto macro. Portanto, o nível 3 foca no posicionamento do sujeito face aos Discursos que circulam na sociedade e ideologias.

UM RECORTE BASEADO NA ANÁLISE DO ESTUDO

A pesquisa está alicerçada em uma visão de discurso que favorece a coconstrução de significados, sendo as entrevistas compreendidas como eventos sociais e as narrativas como um modo de dispor e dar sentido à vida social. Cada história de vida (LINDE, 1993) é compreendida como uma grande narrativa composta por diversas narrativas, micronarrativas, relatos, sendo todos interligados.

Os dados apresentados são da professora que aceitou fazer parte deste estudo e com quem fiz a primeira entrevista: Michele. A professora é moradora do bairro Jardim Catarina desde a infância. Um de seus familiares trabalhava na escola onde ocorre a pesquisa e a levava

lá algumas vezes quando ainda era criança. Posteriormente, decidiu cursar o Ensino Médio Normal e se formou em Letras (português-literaturas) pela UERJ-FFP lecionando português na escola para os ensinos fundamental e médio normal. Iniciou na Rede Estadual de Ensino após passar no concurso em 2006 e passou a trabalhar na escola onde ocorre a pesquisa em 2009. Michele foi a primeira professora entrevistada. A nossa interação em gravação de áudio aconteceu no dia 28 de dezembro de 2017 e durou 53’33”.

CONHECENDO A REALIDADE ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS DE VIDA E NARRATIVAS DE TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS

No excerto a seguir, Michele e eu apresentamos um alinhamento que constrói o nosso posicionamento como alunas, assim como os nossos alunos, pois já fomos estigmatizadas/discriminadas assim como eles pela questão financeira e também por ter pertencido a uma estrutura familiar fora dos moldes da sociedade, como cita Michele (linhas 4-8; 10). Tal perspectiva ecoa o ponto levantado por Goffman (1963, p.149) que, ao teorizar normalidade e estigma, os coloca como “perspectivas geradas em situações sociais”. Assim como Michele, alguns alunos e eu, outros em tantas partes do país enfrentam essa mesma realidade.

Michele: Excerto 1- “*Eu fui uma dessas crianças que estudam aqui*” (39’51” - 41’56”)

001	Michele	eu fui uma ... uma dessas crianças que estudam aqui. eu
002		... eu não fui aluna do colégio distrito ((nome
003		fictício)), eu fui aluna do irene, que é outro colégio
004		daqui do bairro. toda vez que eu olho para esses alunos,
005		eu lembro de mim, sabe? que eu fui uma criança pobre,
006		tão <u>pobre</u> quanto eles ou MAIS. eu fui uma criança
007		<u>discriminada</u> também porque aqui na minha época era
008		muito ruim você não ter pai.
009	Viviane	Uhum
010	Michele	meu pai largou a minha mãe com dois filhos pequenos.
011		minha mãe trabalhava o dia inteiro. então, a gente
012		sofreu muito preconceito. eu vejo essas crianças
013		<u>pobrezinhas</u> que não tem dinheiro para nada. é... a
014		gente não comprava roupa.... a gente ganhava roupa
015		usada dos outros. e eu vejo meus alunos... eu me vejo
016		nessas crianças, sabe? por isso que eu tenho tanto essa
017		coisa sabe? por isso que eu tenho tanto essa coisa do
018		... do bairro. e assim... com todas essas coisas, e com
019		todos os problemas, tem muita coisa boa que a gente
020		pode tirar daqui. essas crianças precisam de uma
021		

022		oportunidade. a gente VÊ, as vezes uma criança que tem tudo para ser uma coisa ruim.
023	Viviane	verdade.
024	Michele	[e é] uma criança boa. e assim, por isso que eu tento dar o meu <u>melhor</u> . eu nunca cheguei aqui na escola e pensei..."ah.. eu vou dar isso e tá bom". para quem não quer. SEMPRE tem... aquela... <u>até</u> naquelas piores turmas tem [aqueles]
029	Viviane	[uhum]
030	Michele	[dois] ou três que ali que você...que você olha para ele, e você vê que... quando você está explicando a matéria você deve sentir isso
033	Viviane	sim, sim.
034	Michele	e olha que tem alguém prestando atenção em você. nem que seja um, você fala " caraca, [ganhei]".
036	Viviane	[o dia] né? dá aquela esperança né? esperança de continuar
038	Michele	[aque:lezinho] ali tá te olhando, tá prestando atenção no que você tá falando. " pô, ganhei né?"
040	Viviane	é isso que eu também penso. eu também tive uma infância difícil, complicada. eu acho que isso faz com que a gente ainda tenha motivação, né. esperança de continuar trabalhando com eles, porque a gente também precisa disso.
045	Michele	a gente precisou de professores que olhassem [para gente
047	Viviane	[para gente]...sim=
048	Michele	=e que nos vissem, além de tudo, além de todo o problema. a escola onde eu estudava também era complicada, muitas vezes a gente precisou de professores que olhassem para gente. tivessem aquela atenção, que vissem além de tudo.

A análise é iniciada pelo nível 1 de acordo com Bamberg (1997; 2002), ou seja, etapa em que o foco é a construção dos sujeitos da história com relação uns aos outros. Há duas histórias simultâneas acontecendo no excerto. A primeira é sobre alunos de escola pública que são discriminados/estigmatizados (GOFFMAN, 1963) por isso, pela sociedade e por estudarem em um local que também é estigmatizado por serem, em sua maioria, de uma classe não privilegiada e que vem sofrendo problemas com o tráfico de drogas no entorno e com a falta de políticas públicas (TAVARES,2003). Já a segunda história se encaixa com a primeira e trata do estigma que as professoras também sofreram enquanto alunas. A fala reportada de Michele na linha 26 indica que alguns alunos também são estigmatizados por outros professores pelos seus descriditos não só no ensino público como na possibilidade de ser feito um trabalho com esses alunos diante da situação de violência no entorno. Enquanto nas linhas 48 a 52, Michele nos mostra que essa é uma questão já vivenciada por ela como aluna, porém encontrou professores que não a estigmatizaram e acreditaram em seu potencial (FREIRE,1981; MOITA

LOPES,2003), e, assim, nos alinhamos quando confirmo e compartilho da mesma experiência como ex-aluna (linha 47).

Os primeiros minutos (linha 1-2), ou seja, o *sumário* e em seguida a *orientação* na narrativa de Michele, já nos esclarece qual é o seu posicionamento diante da sua situação como professora. Como já foi estigmatizada, ela não deseja o mesmo para os seus alunos e, como professora, os entende. O nível 2 de posicionamento se entrelaça ao nível 1 quando ocorre a interação entre mim e Michele, pois sou a sua audiência e ela tem consciência disso, surgindo pistas linguísticas/de contextualização (GUMPERZ, 1982) que neste caso são as escolhas lexicais como o uso do pronome “você” (linhas 34-35) para relatar a própria experiência e o “a gente” (linha 45) como recursos de persuasão e também do meu envolvimento com a história que contribuem para o nosso alinhamento no segundo nível de posicionamento e transformam o enquadre de relação profissional em um enquadre pessoal (GOFFMAN, 1974).

Além disso, duas *ações complicadoras* vão se entrelaçando na narrativa de Michele quando ela diz “meu pai largou a minha mãe com dois filhos pequenos. minha mãe trabalhava o dia inteiro. então, a gente sofreu muito preconceito” (linhas 10-12) ao falar da sua própria história de vida (LINDE, 1993) e quando se refere a sua experiência profissional com seus próprios alunos “eu vejo essas crianças pobrezinhas que não tem dinheiro para nada.”(linhas 12-13). Elas são seguidas pelas *avaliações* “com todas essas coisas, e com todos os problemas, tem muita coisa boa que a gente pode tirar daqui” (linhas 18-20), “essas crianças precisam de uma oportunidade” (linhas 20-21) e “a gente vê, as vezes uma criança que tem tudo para ser uma coisa ruim” (linhas 21-22). Com essas ações complicadoras e avaliações, Michele se mostra uma professora preocupada com o destino dos seus alunos e, até mesmo receosa que alguns comecem a fazer parte do tráfico de drogas, embora ela não perca as esperanças ao avaliar que, o que eles precisam é de uma oportunidade, assim como ela teve. Aqui, Michele e eu coconstruímos a *coda* (linha 40) quando digo à ela que “é isso que eu também penso” e estamos tratando de questões que atravessam as nossas práticas como docentes (MOITA LOPES, 2006). Como pode ser visto, a história de vida está interligada à prática profissional. As pessoas estão sempre construindo a história de si e da escolha da profissão simultaneamente. Consequentemente, o que vemos aqui é uma simbiose entre local de moradia e profissão.

Ao observar as outras duas camadas de análise, percebo o quanto Michele e eu reconstruímos e coconstruímos nossos *selves* ao lembrar de profissionais que foram bons

exemplos em nossas vidas e nos quais tentamos nos espelhar em nossa prática docente. Lembramo-nos de que essas pessoas voltaram seus olhares e atenção para nós duas independentemente dos problemas dessa época (linhas 45-52). Tal perspectiva corrobora a importância do olhar sobre o mundo social na análise das narrativas (MOITA LOPES, 2006). Além disso, o discurso hegemônico de discriminação do pobre pela sua condição social está presente em nossa sociedade, ou seja, no macro contexto social, conforme foi colocado na interação (BAMBERG,1997; 2002).

OS DESAFIOS DEVIDO À VIOLÊNCIA MOTIVADA PELOS CONFLITOS URBANOS NO ENTORNO DA ESCOLA E SEUS IMPACTOS

Não há como não relacionar essas questões aos processos de educabilidade dos jovens, pois são justamente eles quem mais sofrem as repercussões da escalada da violência urbana em suas ruas e bairros, por se tornarem alvos fáceis das “balas perdidas”, tanto dos traficantes, quanto da própria polícia, pouco preparada para intervenção nessas áreas de conflitos (TAVARES, 2010).

Um outro desafio é o caráter empresarial do tráfico de drogas, que utiliza mão de obra jovem e de áreas periféricas, seduzindo jovens pelos ganhos superiores aos de empregos formais, ocasionando prisões ou mortes prematuras, além do aumento da violência (BIAR, 2012). Além disso, há fluxos socioeconômicos poderosos que redesenham os espaços urbanos, redefinem as dinâmicas locais, redistribuem bloqueios e possibilidades (TELLES, 2007). Consequentemente, observa-se uma ausência de políticas públicas para as periferias, o que acaba construindo novas relações (espaço/tempo) além da sensação de que a população dessas áreas vivencia uma situação de sobrevivência urbana, conforme é relatado no excerto 2.

Excerto 2- “Isso reflete dentro da escola de uma forma muito grande” (14’54”- 16’17”)

001	Viviane	eu me lembro que quando eu cheguei em 2014, não tinham
002		essas barricadas aqui perto.
003	Michele	isso...o tráfico de drogas aqui nessa região sempre
004		houve, mas <u>era lá em baixo</u> , eles não subiam ...né.
005		não tinha essa violência TODA que a gente tem hoje.
006		então eu acho que essa violência... essa-... a escola
007		fica no MEIO... sabe? de tudo, de uma área muito
008		violenta, uma área onde o tráfico de drogas é muito
009		INTENSO. então eu acho que isso reflete <u>de:ntro da</u>
010		<u>escola de uma forma muito grande</u> . eu acho que
011		determina muito das vezes até o funcionamento da

012		escola. a gente sabe que quando tem operação a escola
013		fica vazia, mesmo que a escola esteja aberta. a gente
014		sabe que quando tem operação policial no BAIRRO, os
015		alunos mudam o comportamento quando estão na escola,
016		então ficam mais AGITA:DOS, ficam mais PREOCUPA:DOS,
017		mais <tensos>.
018	Viviane	Verdade
019	Michele	e isso também reFLete no aprendizado do aluno
020	Viviane	Uhum
021	Michele	e também <u>na questão da violência mesmo deles se</u>
022		tornarem mais violentos, porque muitos alunos tem o
023		entorno como única referência de lugar. a <u>única</u>
024		<u>referência</u> de lugar é isso aqui. então eles veem o
025		irmão, o vizinho entrando para o tráfico, de repente
026		desfilando com uma arma <na mão>, colocando o medo...
027		muitas das vezes essas pessoas são os espelhos para
028		os nossos próprios alunos. <u>infelizmente</u> eles trazem
029		essa violência para dentro da escola.

Ao longo da interação entre mim e Michele, o alinhamento faz parte de nossa fala. Michele inicia a micronarrativa se posicionando no nível 1 (BAMBERG, 2002) como moradora alternando o seu posicionamento como professora da escola a partir da linha 9, fazendo do *resumo* (linhas 3-4) uma estratégia que coopera com o que eu havia dito nas linhas 1-2 e esclarece a história que se inicia. Posteriormente, a narrativa de Michele apresenta a *ação complicadora* (linha 5) e conduz uma sequência de *avaliações* das linhas 6 a 17 em que ela se posiciona (nível 2) sobre a violência no entorno da escola e sobre o quanto isso afeta a nossa prática docente e a rotina escolar.

Michele se utiliza de recursos linguísticos como a entonação e escolhas lexicais (GUMPERZ, 1982) ‘MEIO’ (linha 7), ‘INTENSO’ (linha 9) e “de:ntro da escola de uma forma muito grande” (linhas 9-10), que consigam dar conta de sua mensagem, ou seja, mostrar o quanto os conflitos urbanos impactam e modificam vidas até mesmo dentro do ambiente escolar. Além disso, há uma pista linguística (GUMPERZ, 1982) isto é, a escolha lexical de “a gente” com a repetição da palavra, o que significa que Michele utiliza-se desse recurso para me incluir, promovendo o nosso alinhamento através do compartilhamento de experiências e isso corrobora com o entendimento sobre identidades como uma coconstrução social nos encontros interacionais (MOITA LOPES, 2003).

Uma marca presente na narrativa de Michele é como ela constrói o seu *self* com expressiva agentividade (BAMBERG & GEORGAKOPOULOU, 2008) como moradora e professora. Michele continua uma nova sequência de avaliações (linhas 21-26) e, de acordo com a sua narrativa, o *resultado* é que “muitas das vezes essas pessoas são os espelhos

para os nossos próprios alunos” (linhas 27-28). Como podemos ver, não há como não relacionar essas questões aos processos de educabilidade dos jovens (TAVARES, 2010).

Compreende-se através do posicionamento (nível 3) que há uma associação entre violência do ambiente e por parte dos alunos nas *avaliações* da narrativa de Michele que situações recorrentes de conflito urbano estão se tornando banais, “quase-normais, uma muito peculiar normalidade construída num equilíbrio muito frágil, no fio da navalha” (TELLES, 2007, p.209), conforme Michele encerra a sua narrativa através da *coda avaliativa* “infelizmente eles trazem essa violência para dentro da escola” (linhas 28-29). Portanto, essa é uma questão que não pode ser vista como normal por falta de políticas públicas, de gestão do social e administração de suas urgências (TELLES, 2007) que possam, de fato, garantir o direito à educação e a ascensão social dos que vivem em áreas periféricas evitando a exclusão social.

ESTIGMA SOCIAL E RESISTÊNCIAS

Através da narrativa de Michele no excerto 1, é compreendido que há um discurso hegemônico de discriminação/estigmatização do pobre pela sua condição social presente em nossa sociedade, ou seja, no macro contexto social, conforme foi colocado na interação (GOFFMAN, 1963). A narrativa de Michele dialoga com dois momentos de posicionamento: o primeiro como moradora e ex-aluna de escola pública e o segundo como professora da escola onde trabalhamos.

Há duas histórias simultâneas acontecendo no excerto. A segunda é sobre alunos de escola pública que são discriminados/estigmatizados (GOFFMAN, 1963) pela sociedade e também por estudarem em um local que também é estigmatizado por serem, em sua maioria, de uma classe não privilegiada e que vem sofrendo problemas com o tráfico de drogas no entorno e com a falta de políticas públicas (TAVARES, 2003). Já a primeira história se encaixa com a segunda por meio de *ações complicadoras* que vão se entrelaçando na narrativa de Michele quando ela diz “meu pai largou a minha mãe com dois filhos pequenos. minha mãe trabalhava o dia inteiro. então, a gente sofreu muito preconceito”. Ao falar da sua própria história de vida (LINDE, 1993), capta-se a clareza de que o estigma social sofrido por Michele aconteceu pelos mesmos motivos que hoje ela vê em nossos alunos.

Levando em consideração questões de classe social, segundo Bauman (2013) um dos maiores problemas da atualidade é a questão da desigualdade social, que no cenário em que vivemos está virando uma marca registrada na história. No entanto, o que parece ocorrer é que a desigualdade social ultrapassa as questões puramente econômicas. O fator responsável é uma enorme desigualdade distributiva e, que se amplia a uma atração fatal entre pobreza e vulnerabilidade social, que é a realidade de muitos de nossos alunos estigmatizados por essas questões conforme nas linhas 12-13.

Somos diariamente bombardeados pelas mídias que são as principais difusoras de ideologias hegemônicas que focam em marcas de descrédito que geram sensação de incapacidade e estigmatização para quem vive na vulnerabilidade social de uma área periférica. Michele mostra em sua narrativa qual é o seu posicionamento com relação aos nossos alunos (linhas 18-22), sendo o seu posicionamento discursivo um ato de resistência às ideologias opressoras presentes nos discursos circulantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias de vida dos professores estão interligadas à prática profissional e isso ocorre simultaneamente. Nessas histórias, como vimos nos excertos de Michele, são narrados acontecimentos de sua infância, adolescência e fase adulta, gerando retrospectiva ao contar a história de si e da escolha da profissão. Conseqüentemente, há uma simbiose entre o local de moradia e a profissão, pois a vontade de ser professor manifesta-se como um ato de resistência desses profissionais contra Discursos estigmatizantes que julgam os moradores de áreas periféricas como incapazes de ter uma formação de nível superior.

A violência é apontada como algo que está determinando o funcionamento da dinâmica escolar, conseqüentemente afetando a prática docente de forma negativa. Além disso, a violência é enquadrada como uma mudança numa relação antes/depois. Antes a preocupação era somente com as questões sociais referentes a pobreza e a falta de infraestrutura. Depois se transformou em um somatório de pobreza, falta de infraestrutura e violência. Os nossos posicionamentos e alinhamentos indicam que apesar dos conflitos urbanos vivenciados que afetam a dinâmica escolar, os professores não pensam em fazer dessa situação um pretexto para não exercerem uma prática de qualidade para o público da comunidade local pelo fato deles se verem e se construírem nela, não pensando em deixá-la. Os posicionamentos (nível 3) apontam

que os professores, como vimos nos excertos de Michele, se constroem como agentes sociais reflexivos sobre os Discursos hegemônicos e que não pretendem aceitá-los, pois em suas falas subvertem as relações de poder que tentam representar negativamente o trabalho do professor.

REFERÊNCIAS

BAMBERG, Michael. Positioning Between Structure and Performance. In: *Journal of Narrative and Life Story*, v. 7, n. 1-4, pp. 335-342, 1997.

_____. Construindo a masculinidade na adolescência: posicionamentos e o processo de construção da identidade aos 15 anos. In: MOITA LOPES, L.P. & BASTOS, L. C. (Orgs.) *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____; GEORGAKOPOULOU, Alexandra. *Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis*. Text & Talk, [S.l.], v. 28, n. 3, pp. 377-396, 2008.

BASTOS, L.C.; BIAR, L.A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *D.E.L.T.A. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, n. especial, p. 97-125, fevereiro de 2015.

BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BIAR, Liana de Andrade. “*Realmente as autoridades veio a me transformar nisso*”: narrativas de adesão ao tráfico e a construção discursiva do desvio. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2012.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOMINGUEZ, Marcos Thimoteo. Jardim Catarina: memória e movimentos cotidianos numa periferia Fluminense. *Anais do XI Encontro Nacional de História Oral: memória, democracia e justiça*. Rio de Janeiro, 2012.

FANFANI, Emilio Tenti. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI, Editores Argentina, 2007.

FERREIRA, Rodolfo. *O professor invisível: trabalho docente e vocação*. Quartet: Rio de Janeiro, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GOFFMAN, Erving. *Stigma: notes of the management of spoiled identity*. New York: Anchor Books Edition, 1963.

- _____. *Frame Analysis*. New York: Harper & Row, 1974.
- _____. Footing. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, [1979] 2013.
- GUMPERZ, John. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo, Edições Loyola, [1982] 2002.
- LABOV, William. The transformation of experience in narrative syntax. In: LABOV, W. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972.
- LINDE, Charlotte. *Life stories: the creation of coherence*. New York: Oxford University Press, 1993.
- MENDES, Pitter. *E assim surge.... Jardim Catarina*. São Gonçalo: Ponto de Cultura, 2012.
- MÉNDEZ, Mariza. *Autoethnography as a research method: advantages, limitations and criticisms*. Colombian Applied Linguistics Vol. 15, n.2, 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento pesquisa qualitativa em saúde*. 2ª ed. São Paulo: Hucitec/ Abrasco, 1993.
- MISHLER, Elliot. *Research Interviewing: Context and Narrative*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- MOITA LOPES, Luiz. Paulo. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B.T; LIMA, C. C; DANTAS, M. T. L. *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.
- _____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: Moita Lopes, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editora, 2006.
- _____. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística aplicada na modernidade recente*. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo. Parábola Editora, 2013.
- PINHO, Osmundo. Araújo. *A vida em que vivemos: raça, gênero e modernidade em São Gonçalo*. Estudos Feministas, Florianópolis, 14 (1): p. 169 -198, janeiro/abril de 2006.
- PORTES, Ecio Antonio. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- RIBEIRO, Bruno Teixeira, GARCEZ, Pedro de Moraes. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

RIESSMAN, Catherine Kohler. Narrative analysis. *Qualitative Research Methods Series*, n.30. Newbury Park, CA: Sage, 1993.

SACKS, Harvey, SCHEGLOFF, Emanuel, JEFFERSON, Gail. *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*, Language, vol. 50, no. 4, 1974.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A Universidade no século XXI*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SCHIFFRIN, Deborah. *Approaches to Discourse. Blackwell Textbooks in Linguistics*, Oxford: Blackwell, 1994.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. *Os Pequenos e a Cidade: o papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

_____. *A(s) infância(s) e a cidade: discutindo processos formativos de crianças nos territórios gonçalenses*. Projeto de Iniciação Científica, UERJ, Rio de Janeiro, 2010.

TELLES, Vera da Silva. Transitando na linha de sombra, tecendo as tramas da cidade, In: OLIVEIRA, Francisco, RIZEK, Cibele Saliba (Orgs). *A era da indeterminação*. São Paulo: Boitempo, 2007.

INTERAÇÃO DISCURSIVA EM UM MATERIAL DIDÁTICO NA MODALIDADE À DISTÂNCIA: ESTUDOS LINGUÍSTICO- DIALÓGICOS

Denize de Oliveira Araújo

Doutoranda em Linguística - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil.

Wilder Kleber Fernandes de Santana

Doutorando em Linguística - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil.

Pedro Farias Francelino

Doutor em Linguística - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil.

RESUMO: Este trabalho objetiva realizar uma análise da Interação discursiva no material didático de um curso de licenciatura em Letras na modalidade à distância de uma instituição da rede federal de ensino, especificamente sobre como é construído o *horizonte ideológico* (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Nesse sentido, tenciona-se reacentuar e discursivizar estudos que se desenvolvem na modalidade à distância, buscando averiguar como os sentidos se concretizam nas fronteiras em perspectiva linguístico-dialógica. Os dizeres aqui construídos têm subsídio teórico nos pressupostos de Bakhtin (2006 [1979]; 2010 [1923-1924]), Volóchinov (2017 [1929]; 1926) e Medviédev (2016 [1928]), ao tratarem da problemática do texto em terreno russo. Em perspectiva dialógico-discursiva, no âmbito das discussões em Ciências Humanas, divide-se este trabalho em três seções. Na primeira, articulam-se breves considerações sobre o material didático na modalidade EaD no ensino superior; na segunda seção, é realizada uma discussão sobre a Interação Discursiva e a construção do horizonte ideológico na perspectiva do Círculo de Bakhtin. Após isso, em terceiro tópico, seguem as análises de dois fragmentos discursivos.

PALAVRAS-CHAVE: Texto. Fronteiras. Dialogismo.

ABSTRACT: This objective paper conducts an analysis of the discursive interaction in didactic material of a degree course in Letters, in the distance modality of an institution of the federal education network, specific about how it is built or ideological horizon (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). In this sense, direct and discover studies that develop methods at a distance, looking for how the senses materialize at the borders in a linguistic-dialogical perspective. The statements constructed here have theoretical support in the assumptions of Bakhtin (2006 [1979]; 2010 [1923-1924]), Volóchinov (2017 [1929]; 1926) and Medviédev (2016 [1928]), when dealing with the problem of the text in Russian terrain. In a dialogical-discursive perspective, without the scope of discussions in Human Sciences, divide this work into three groups. In the first, brief considerations about the didactic material in distance education in higher education are articulated; in the second section, there is a discussion on discursive interaction and the construction of the ideological horizon from the perspective of Bakhtin's circle. After that, in the third topic, follow the analysis of two discursive fragments.

KEYWORDS: Text. Borders. Dialogism.

INTRODUÇÃO

Não somos pioneiros em debater sobre processos de ensino e aprendizagem na Educação à Distância, uma vez que diversas discussões têm sido empreendidas no Brasil (PIMENTA-ARRUDA, 2015; FOFONCA; ALE, 2017; CALVI, 2018), ao averiguar seus efeitos em instituições públicas e privadas, de diferentes níveis e para diferentes finalidades. Essa modalidade de ensino exige novos modos de organização do trabalho docente produzindo dinâmicas diferenciadas.

No contexto de ensino superior à distância, foco desse trabalho, o uso do material didático (impresso ou digital) aumentou¹, conforme dados da Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED), enquanto um dos recursos educacionais oferecidos pelas instituições nos cursos regulamentados. De acordo com a ABED, “os textos para leitura e estudo em formato digital prevaleceram em 2018: com maior incidência textos como artigos e apostilas (83,7% e 78,2%, respectivamente), seguidos de livros eletrônicos (81,5% e 75,5%)” (BRASIL, 2018, p.91). Torna-se pertinente mencionar que os livros elaborados para a modalidade à distância têm como finalidade ser um instrumento facilitador da aprendizagem do estudante, por isso é recomendável apresentar uma linguagem didática na exposição do conteúdo veiculado por ele. A proposta é a de que o texto produzido se aproxime da voz docente no momento da apresentação do conteúdo. Nessa perspectiva, esse material se diferencia de outros textos teóricos, cujo objetivo é o de divulgação do conhecimento. Ele vai além disso, ao propor a interação na explanação de conteúdos, muitas vezes considerados densos e complexos pelos estudantes.

Sendo assim, o presente trabalho objetiva realizar uma análise da Interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]) no material didático de um curso de licenciatura em Letras na modalidade à distância de uma instituição da rede federal de ensino, especificamente sobre como é construído o *horizonte ideológico* (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 214) a partir do instante em que o autor recorre a outras vozes para corroborar seu discurso. O horizonte ideológico consiste em todo o repertório de diálogo entre consciências e remissão a outras vozes por parte do autor, para corroborar seu discurso. Então, sua concretude se dá no instante em que percebemos o diálogo concreto do pesquisador com seu(s) outro(s), não apenas em atos de

¹ Esse aumento não foi percebido apenas nos cursos totalmente à distância, mas também nos semipresenciais.

concordância, mas criando elo(s) nessa incessante rede de dizeres e de posicionamentos semântico-axiológicos (SANTANA, 2019).

Para isso, selecionamos como *corpus* a aula 01 do módulo *Leitura e Produção Textual I* do primeiro período. Para os propósitos deste trabalho, escolhemos dois trechos, mais especificamente da seção *Tecendo conhecimento*, em que o conteúdo temático é efetivamente apresentado ao estudante. A opção por esse módulo deu-se pelo fato de ser da área de língua e por ser um material, como os outros desse período, produzido para os estudantes ingressantes no curso de Letras. Os professores, sujeitos autores, têm a consciência de que é um material produzido para esses destinatários.

Compreendemos que a Interação discursiva presente em algumas formas enunciativas não apenas orienta os interlocutores (alunos) para a interpretação do conteúdo citado, mas também revelam aspectos como a avaliação e o posicionamento axiológico do sujeito autor diante do conteúdo transmitido em um material que visa à formação de docentes. Todos esses aspectos compõem o horizonte ideológico, que, segundo Todorov (2006), em prefácio à *Estética da Criação Verbal*, consiste em um conjunto de ideias nas quais estão presentes vozes constituintes. Ainda de acordo com o crítico francês, esse percurso é acessado por meio de uma arte dialógica, a qual nos conduz a um terceiro estado, situado além do verdadeiro e do falso, do bem e do mal (TODOROV, 2006).

Em termos estruturais, buscamos inicialmente, na seção 1 (um), apresentar o contexto de produção do material didático, na medida em que são tecidas breves considerações sobre a inserção deste na modalidade EaD no ensino superior. Na segunda seção, realizamos uma investigação sobre a Interação Discursiva e a construção do horizonte ideológico na perspectiva do Círculo de Bakhtin, em como essas formas relacionam-se à voz autoral que se movimenta “nesse universo espacial e temporalmente habitado por várias vozes que são convocadas pelo autor para atuarem favoravelmente a si” (FRANCELINO, 2013, p. 22,) no texto produzido. A terceira seção compreende as análises, em que averiguamos o horizonte ideológico em 2 (dois) fragmentos discursivos selecionados do material do módulo *Leitura e Produção Textual I* do primeiro período. Em seguida, vem as considerações finais e as referências.

O MATERIAL DIDÁTICO NA MODALIDADE EAD NO ENSINO SUPERIOR: BREVES CONSIDERAÇÕES

A Educação a Distância (doravante EaD) no Brasil foi impulsionada pelo desenvolvimento de políticas públicas que potencializassem o acesso, a baixo custo para atender às demandas imediatas do sistema econômico, de camadas da população com dificuldades de deslocamento e disponibilidade de tempo presencial para o ingresso em cursos de graduação com o intuito de promover o progresso da sociedade. A sua implementação se consolida, portanto, como uma alternativa viável de democratização do ensino superior, em virtude, principalmente, do advento das novas TICs e da necessidade de ampliação da formação inicial de profissionais para atuação qualificada em diferentes áreas.

Regulamentada com a promulgação da Lei nº 9.394 de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação – LDB) e, posteriormente, pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 que regulamenta o artigo 80, “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 43), a EaD passa a ser definida de forma mais clara quanto a sua organização e funcionamento nos seguintes termos:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Entendemos que essa legislação lançou novos desafios de ensino e aprendizagem ao propor o desenvolvimento de novas competências que contemplem a autonomia, a interação e a interatividade enquanto características essenciais no processo educativo na modalidade a distância. Sendo assim, partir da percepção da importância do papel dessa modalidade na expansão do ensino superior Brasil adentro, tornou-se necessária a elaboração de critérios de qualidade para a EaD, apresentados em sua primeira versão pelo documento *Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância* no ano de 2003, elaborado pela diretoria de Política de Educação a Distância do MEC. Posteriormente, depois de submetido à consulta pública, teve uma nova versão divulgada em 2007² e que vigora até os dias atuais.

² Esses referenciais circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007. (BRASIL;MEC;SEED, 2007, p.02)

Conforme orientação do referido documento, as dimensões pedagógicas de recursos humanos e de infraestrutura devem estar integralmente expressas no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância. Dentro da dimensão pedagógica, destacamos o terceiro tópico do documento, “Material Didático”, que diz respeito aos diferentes materiais impressos ou disponíveis na rede a serem disponibilizados para os estudantes nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Quanto à elaboração do material impresso, objeto de nosso interesse, os *Referenciais* destacam que este deve “facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor”, devendo, portanto, “ser estruturado em linguagem dialógica, de modo a promover a autonomia do estudante desenvolvendo sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento” e estar em conformidade com o projeto pedagógico do curso, uma vez que este “deverá especificar claramente a configuração do material didático que será utilizado” (BRASIL, 2007, p. 13-16).

Entendemos que a facilitação da construção do conhecimento e a efetivação da interlocução entre estudante e professor são perpassadas, nas diretrizes supranarradas, como fatores positivo e excedente, uma vez que transcende a perspectiva formalista estrutural da linguagem. De modo semelhante, a menção a um processo de estruturação *em linguagem dialógica* impulsiona os saberes discorridos para uma prática pautada na alteridade, por meio de uma linguagem constitutiva, em que o eu é constituído pelo outro (BAKHTIN, 2006 [1979]).

Diante dessas considerações e da evidente importância dada por esse documento à interação discursiva entre os envolvidos nessa modalidade de ensino, em especial, ao sujeito da aprendizagem, interessa-nos investigar *o horizonte ideológico* (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 214) a partir da remissão autoral a outras vozes para corroborar seu discurso. Conforme Volóchinov, “o estudo produtivo do diálogo pressupõe uma análise mais profunda das formas de transmissão do discurso alheio, pois elas refletem as tendências principais e constantes da *percepção ativa do discurso alheio*”, pois o ‘discurso alheio’, “é *o discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado*, mas ao mesmo tempo é também *o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado*” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 249 – 252, grifos do autor).

Entende-se, dessa forma, que, na produção do material didático, o sujeito autor, aquele que produz o texto efetivamente, realiza uma ação discursiva que se configura como um processo de didatização de um conhecimento teórico específico de uma determinada área do conhecimento para “um saber a ensinar”. Nesse contexto, ao mobilizar discursos alheios, que se estratificam nas formas da língua, o sujeito autor emite juízos de valor, emoções e expressividade, refletindo uma “percepção ativa” diante deles na elaboração de um conteúdo

para fins didáticos. Nesse sentido, podemos dizer que as escolhas linguístico-enunciativas na construção do texto empírico refletem formas de compreender responsivamente esses discursos.

Quanto ao *specificum* de delimitação do nosso *corpus*, os livros-texto do curso foram produzidos por professores da própria instituição vinculados ao curso, bem como por professores de outras instituições da rede federal de ensino. Antes do momento de produção, os professores, responsáveis pelo conteúdo temático desse material didático, receberam orientações gerais e específicas sobre o formato dos textos e o estilo de linguagem a partir de um guia institucional de produção, subsidiado pelos *Referenciais de qualidade para cursos à distância* (BRASIL, 2007).

Dentre as orientações dadas, o texto de cada aula deve ser dividido nas seguintes seções: *Objetivos da aprendizagem, Começando a história, Tecendo Conhecimento, Exercitando, Aprofundando seu conhecimento, Trocando em miúdos, Autoavaliando e Referências*. Esse material, em seu formato digital, é disponibilizado para os estudantes no AVA. Todos os componentes curriculares do curso devem usar esse material como um instrumento básico de acesso dos estudantes ao conteúdo teórico e prático dos respectivos componentes do curso. O conjunto de material didático produzido para esse curso de licenciatura em Letras na modalidade à distância é composto por 44 volumes, sendo 15 da área de língua/linguística, 15 da área de literatura, 8 da área de fundamentos didático-pedagógicos e 5 de caráter mais instrumental, distribuídos em 8 semestres.

A INTERAÇÃO DISCURSIVA E A CONSTRUÇÃO DO HORIZONTE IDEOLÓGICO NA PERSPECTIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Na perspectiva dos estudiosos e membros ativos do Círculo de Bakhtin, a linguagem é viva, real, ideologicamente preenchida (BAKHTIN, 2006 [1979]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Assim, pontua Volóchinov (2017 [1929]) que esta não se apresenta aos sujeitos da enunciação como sistema abstrato de formas linguísticas, mas como atividade. No momento em que o locutor faz uso da língua para suas necessidades enunciativas concretas, a forma da língua não é evidenciada como elemento protagonista, tal como propunham as escolas formalistas. Ao isentar a linguagem de processo(s) de centralização, postula Bakhtin que a forma ganha significação e novos sentidos ao ser materializada nas relações sociais concretas. Essa significação é, portanto, flexível e variável.

Sendo assim, de acordo com os pressupostos dessa abordagem teórica, a palavra só existe em função do outro, ela é a “ponte” que liga os interlocutores pelo fato de não só proceder

de, bem como se dirigir a alguém (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Ela é produto da interação verbal entre locutor e interlocutor, organizados socialmente, de tal modo que a enunciação tomará forma em função dessa organização, e, conseqüentemente, dos papéis sociais assumidos pelos sujeitos interactantes e da própria situação social mais imediata numa situação concreta de comunicação (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]).

A Interação Discursiva é concebida por Volóchinov (2017 [1929]) como fenômeno social, consistindo na *realidade fundamental da língua* enquanto material verbal e processo social. Nessa perspectiva sociológica, a enunciação, um ato de fala determinado ou pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo de uma determinada comunidade linguística, é compreendida como produto da interação social.

Essa característica dialógica da linguagem se estende para todos os tipos de interação e coloca a necessidade de diferenciar as situações específicas em que ocorrem as interações, bem como de considerar o contexto histórico, cultural e social mais amplo, de modo que a situação extraverbal integra-se ao enunciado, constituindo-se como parte essencial de sua significação (BAKHTIN, 2006 [1979]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]);. A imbricação desses fatores é o que possibilita presumir aquilo que não está dito explicitamente num enunciado concreto, a partir das formas linguísticas, enunciativas e discursivas mobilizadas nos textos.

É a partir dessa concepção de linguagem, em que se assume o seu caráter dialógico como realidade fundamental (BAKHTIN, 2006 [1979]), que interessam as vozes do discurso e, sendo o discurso sempre social, pois discursiva com outros discursos, interessam as vozes com as quais interage o discurso interior, o monólogo, a comunicação diária, os gêneros de discurso, a literatura e demais manifestações culturais, privilegiando-se o “dito” dentro do universo do “já-dito”. Nessa dimensão, as palavras que usamos se baseiam na palavra do outro, numa perspectiva ideológica (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Mais do que os diferentes significados da palavra dicionarizada, importa a sua circulação discursiva, o sentido que a palavra enunciada assume em uma determinada situação.

Sobre o *horizonte ideológico* (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 214), importa mencionar que, para o círculo de Bakhtin (2006 [1979]), ao enunciarmos, respondemos ao já dito e ao mesmo tempo provocamos as mais diversas respostas: adesões, recusas, críticas, ironias etc. Ou seja, é na prática real e concreta das interações verbais que falante e ouvinte formam a sua consciência linguística (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), e, sendo assim, diante de um texto produzimos outro(s) texto(s), pois a atividade de compreensão não é passiva, mas, sobretudo, dialógica, ativa e responsiva (BAKHTIN, 2006 [1979]).

A consciência responsiva ativa convoca a necessidade interna, visível, da história de um determinado processo histórico, de acontecimentos concretos. Na agenda de Bakhtin, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota, em mesma instância, “uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 271).

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa a resposta do outro (dos outros), uma *compreensão responsiva ativa*, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural. A obra é um elo na cadeia da comunicação verbal; do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com as outras obras-enunciados: com aquelas a que ela responde e com aquelas que lhe respondem, e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 279, grifos nossos).

Isto porque os textos (conjuntos de signos verbais ou não) são a expressão de um sujeito social e historicamente situado, que tem uma visão de mundo, um universo de valores com o qual interage (MEDVIÉDEV, 2016 [1929]). Daí os significados construídos terem uma dimensão plural, efeitos da interação nos quais atuam conjuntamente cosmovisões e orientações axiológicas dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, os contextos são concebidos como essenciais pois são eles que determinam o sentido da palavra, e eles nem sempre são convergentes, ao contrário, uma mesma palavra pode figurar em contextos mutuamente divergentes, de modo que toda efetivação de uma enunciação aponta sempre, com maior ou menor força, acordo ou desacordo em relação a alguma coisa, numa “situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto”.

Além de expressar um posicionamento em relação ao mundo circundante, a palavra quando pronunciada se dirige a um interlocutor, mesmo que este não esteja presente. É também em função desse interlocutor que nos situamos e adequamos o uso da palavra, por isso seu uso varia conforme a pessoa com a qual interagimos, seja ou não do mesmo grupo social ou familiar, do mesmo nível socioeconômico ou não, como bem descreve Volóchinov:

A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor. (2017 [1929], p.205)

Isso implica dizer que, no processo enunciativo, todo e qualquer enunciado é um ato singular, irrepetível, uma vez que a forma como nos posicionamos no mundo se dá em relação a valores. Esse posicionamento avaliativo, ainda nas palavras do autor, determina as escolhas operacionalizadas e a ordem de todos os principais elementos significantes que constituem o enunciado. Desse modo, “Todo enunciado é antes de tudo uma orientação avaliativa” (VOLOCHINOV, 2017 [1929], p. 236), de forma que o estudo da língua consiste em “tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação” (GERALDI, 2006, p. 42).

Refletir sobre o investigar *o horizonte ideológico* do enunciado é, portanto, analisar as incidências sociodiscursivas sobre o fenômeno social, em como os enunciados são produzidos e compreendidos em condições de produção situadas. Esses enunciados, ao serem processados, tornam-se, em parte, do sujeito e, em parte, do outro. Logo, o sujeito é constituído hibridamente pelos discursos que o circundam nessa fronteira entre o que é seu e o que é do outro, uma *arena de conflitos e de confrontação* dos vários discursos.

O HORIZONTE IDEOLÓGICO EM FRAGMENTOS DISCURSIVOS

A seguir estão dispostos dois fragmentos que selecionamos a fim de analisarmos a manifestação da interação discursiva, especificamente como se delineia o subitem categórico *horizonte ideológico*.

Fragmento 1: Para compreender a leitura

“Iniciamos nossos primeiros passos rumo à leitura quando ainda somos bebê; quando começamos a compreender o mundo à nossa volta. A leitura é uma atividade permanente do indivíduo, uma habilidade adquirida desde cedo e desenvolvida de diversas maneiras. Lê-se para entender, conhecer, entreter, para sonhar, por prazer ou curiosidade, para

questionar e resolver problemas. Mas será que é necessário entender, conhecer, questionar, sonhar para compreender o que está sendo lido?

Na tentativa de responder esse questionamento, recorremos à reflexão deixada por Paulo Freire (1983, pp. 11-12) ‘a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela’.

Não é à toa que esta citação é recorrente nos textos que tratam desta temática. Nela, Paulo Freire destaca, de forma muito lúcida, que o primeiro contato do indivíduo com a leitura é quando começa a perceber o mundo que o cerca. Não é possível defender a bandeira de que no início do processo de ensino de leitura o educando não traga nenhuma bagagem, nenhum conhecimento prévio de mundo” (LPT 1, p. 03)

Nesse primeiro fragmento, percebemos os indícios de uma organização enunciativo-discursiva, na qual entra em jogo explicitamente a orientação da palavra para o outro, nesse caso, o professor, sujeito-autor de quem procede a palavra, e o aluno, interlocutor direto do material didático para quem se dirige. Servindo a palavra de expressão do “eu” em relação ao “outro”, os papéis sociais são definidos nesse *horizonte ideológico*, em que há uma relação hierárquica entre aquele que fala e o seu interlocutor. Então, podemos perceber, conforme assevera Volóchinov (2017 [1929], p. 206), como “a situação social mais próxima e o ambiente social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado”.

O sujeito-autor inicia o trecho com assertivas sobre “leitura”, tema da aula e, na sequência, como se já antecipando possíveis respostas de seu interlocutor, lança uma pergunta retórica, “Mas será que é necessário entender, conhecer, questionar, sonhar para compreender o que está sendo lido?”, uma estratégia típica da interação no contexto de sala de aula trazida para o material didático, uma vez que, como já dito, ele deve se aproximar da voz do professor, daquele que fala. Em seguida, para responder ao questionamento, é trazida a voz de Paulo Freire, como o discurso de autoridade para dar respaldo às assertivas anteriores. Quanto a esse processo, Francelino (2013, p. 24) observa que “o professor se constitui autor de seu dizer à medida que organiza, do ponto de vista linguístico, enunciativo e discursivo, a emergência de vozes outras que compõem o tecido discursivo”.

Evidencia-se, assim, um processo de avaliação no momento em que o professor, sujeito autor, ao fazer menção à voz de outrem, no caso a Paulo Freire, refere-se como um discurso recorrente, imprescindível talvez, nos textos que abordam a temática em questão. Sobre o processo de formação de discursos em âmbito enunciativo, mencionam Bakhtin (2006 [1979]) e Medviédev (2016 [1928]) que há uma estreiteza nos horizontes histórico-ideológicos dos

estudos científicos, linguísticos e literários. Desse modo, a separação que é realizada entre aspectos teóricos da linguagem e a historicidade provocam uma incerteza (metodológica), independente das categorias de época (BAKHTIN, 2010 [1920-24]).

Toda a edificação discursiva é corroborada pela máxima de que a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra, o que, de certa forma, já havia sido afirmado pelo sujeito autor, mas que recebe uma expressividade que fortalece o posicionamento do sujeito autor. Assim, o horizonte ideológico é marcado pelo posicionamento autoral que usa a expressão *de forma muito lúcida*, desvelando uma argumentação que se fundamenta no pensamento freireano. Em contrapartida, parece negar possíveis argumentos que se opõem a essa ideia quando o sujeito autor diz, de forma enfática e incontestável, que *...não é possível defender a bandeira de que no início do processo de ensino de leitura o educando não traga nenhuma bagagem, nenhum conhecimento prévio de mundo*.

Fragmento 2: Compreender o que se ouve e o que se lê

“Outro ponto que destacamos, exposto por Antonio Suarez de Abreu (2004), é a importância de entendermos o que ouvimos/lemos. Conseguimos isso por meio de nosso conhecimento de mundo, definição que o autor chama de repertório, já refletido a partir da citação de Paulo Freire, e, com ele, compreendemos o conteúdo semântico e percebemos a intenção de quem produz o texto” (LPT 1, p. 05)

No segundo trecho, percebemos como a construção enunciativo-discursiva é reiterada por um horizonte ideológico quanto ao tema em questão, reforçada pela menção a Antonio Suarez de Abreu e reiterada por mais uma menção a Paulo Freire. Tais processos de instauração discursiva marcam a construção da subjetividade no enunciado a partir da remissão autoral a outras vozes para corroborar com o discurso do sujeito autor, o que reflete uma atitude responsiva e autoral diante de discursos alheios.

Sob os óculos de Medviédev (2016 [1928]), Em *O método formal nos estudos literários* (2016 [1928]), destaca-se a impossibilidade da existência da ideologia casos sejam separados o processo cultural (meio socioideológico) e o objeto, sujeitos de sujeitos. Dito de outra forma, o teorismo não produz ideologia, produz apenas abstrações (SANTANA, 2019). É possível, desse modo, perceber que o do *Fragmento 2: Compreender o que se ouve e o que se lê* não se

distancia dos diálogos entre teoria e historicidade³. Ao recorrer às vozes autorais, instaura em seus enunciados reflexos do horizonte ideológico, ou seja, diálogos e articulações entre consciências responsáveis, imersas na história, nos acontecimentos reais da vida.

Na tessitura do texto, percebemos que a incorporação do discurso de outrem vai construindo a subjetividade no discurso, sendo este, como nos diz Bakhtin, “pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 294). Nessa perspectiva, compreendemos, ainda de acordo com o autor, como as formas da língua ganham significação e “novos sentidos ao serem materializadas nas relações sociais concretas” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 294). É nessa direcionalidade argumentativa que, na concepção de Ponzio, o indivíduo tem participação ativa, totalmente responsiva, com o outro na formação social do ser. A partir desse ato de compreensão, a vida é concebida como dialógica por natureza, onde o outro é o construtor do eu (PONZIO, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As breves reflexões aqui apresentadas evidenciam que, na elaboração de um material didático destinado à EaD, cuja principal característica deve ser o de apresentar uma linguagem dialógica, a inserção de discursos alheios não ocorre de forma neutra, pois as escolhas das formas linguístico-enunciativas na construção do texto são feitas de forma avaliativa. Essas formas, ao produzirem determinados efeitos de sentido, parecem conduzir o estudante leitor a concordar com o discurso do sujeito autor, permeado por vozes que corroboram com a voz desse sujeito, trazidas para a construção de um discurso autoral.

O material didático (impresso ou virtual), enquanto um dos principais instrumentos pedagógicos no contexto de formação docente na modalidade a distância, tem um papel fundamental no processo de constituição do sujeito em formação, uma vez que este se constitui como um material textual-discursivo cujas palavras e discursos, ao serem processados, circunscrevem os sujeitos leitores em atividades de linguagem.

³ Santana (2019) afirma que, ao tratarem da relação entre cultura e vida, Bakhtin (1993) e Medviédev (2016) propõem a indivisibilidade entre esses dois mundos, do mesmo modo como se procedia nas ciências naturais, filosofia da vida e estética formalista.

Desse modo, foram trazidas reflexões, em perspectivas sociológica e dialógica, sobre como os enunciados são produzidos nesse contexto de produção situada. Nessa direcionalidade, é possível perceber como os *horizontes ideológicos* são subjacentes a esse processo de ensino e aprendizagem, lançando olhares também para o leitor direto desse material. Diante do exposto, defendemos uma visão de língua que ultrapassa os limites do código, ao considerar seu aspecto interacional e discursivo, centrando-se sobre as práticas de uso do código linguístico, e não no código em si, em situações reais nas sociedades, nas culturas, em tempos e lugares específicos. A interação se situa, assim, em dimensão dialógica, em uma teoria social da enunciação. Considera-se que cada enunciado não apenas é dirigido para uma resposta como também é profundamente influenciado pelo enunciado que ele antecipa como resposta e pelos enunciados que o seguirão.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Reformulação do livro sobre Dostoievski. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006 [1979].

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do Discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979], p 261 - 306.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Trad. de Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920-24]. 140 p.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 05 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Brasília: MEC/SEED, 2007.

BRASIL. Associação Brasileira de Educação à Distância – ABED. Pesquisa em: <http://www.abed.org.br/site/pt/> Acesso em: 17.02.2020.

CALVI, Gabriel Coutinho. O ensino do design aplicado ao material avaliativo de aprendizagem prática da Educação à Distância. **Paidei@** - Revista científica de Educação à Distância. Vol.10, nº 18, 2018; p. 1-17.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FOFONCA, Eduardo; ALE, Maria Beatriz Sandoval Filártiga. As transformações na formação e atuação da docência: legislação, organização e competências para a Educação à Distância. **Paidei@** - Revista científica de Educação à Distância. Vol.9, nº 16, 2017; p. 1-14.

FRANCELINO, Pedro Farias. Autoria em perspectiva enunciativa. In: **Teoria dialógica do discurso**: exercícios de reflexão e de análise. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley [et al] (Orgs). **O texto na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006. P. 39-53.

MEDVIÉDEV, Pável. A linguagem poética como objeto da poética. In: **O método formal nos estudos literários**: Introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016 [1928]. p. 131-163.

PIMENTA-ARRUDA, Eucídio; PIMENTA-ARRUDA, Durcelina Ereni. Educação à Distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao Ensino Superior. **Educação em Revista**, v.31|n.03, 2015. p. 321-338.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Tradução de Valdemir Miotello. 2 ed. São Paulo, Contexto, 2008.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Explorando as multifaces da palavra: sobre a emergência de ultrapassar o teoreticismo e o imanentismo na/da linguagem. In: **Re-unir Revista**, v. 6, nº 1, p.65-80, 2019.

TODOROV, Tzvetan. Prefácio. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.

VOLOCHÍNOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

DISCURSOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DOS MECANISMOS ENUNCIATIVOS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA INSTÂNCIA DO ENSINO SUPERIOR

Lillian Gonçalves de Melo

Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais -
PUC/Minas

RESUMO: Neste artigo analisa-se os mecanismos enunciativos em práticas de letramento, na instância do ensino superior com o intuito de compreender como são construídos os discursos de caráter formativo. Para isso, foi realizada uma pesquisa interpretativista baseada em um estudo de caso. Os preceitos teóricos pautam-se nos estudos do Letramento Acadêmico a partir de uma perspectiva social, cultural e discursiva, em que letramento é concebido como um processo constituído de práticas sociais e interativas, envolvendo o protagonismo de sujeitos em formação docente. A esse viés relacionamos os subsídios advindos do Interacionismo Sociodiscursivo, da Análise do Discurso, dos estudos sobre Identidade e Currículo do ponto de vista multicultural. Para analisar os discursos, recorreremos aos mecanismos enunciativos, com foco nas modalizações e agenciamento de vozes, além dos operadores argumentativos. Os dados analisados demonstraram vários modalizadores enunciativos que exaltam a certeza nas ações necessárias para o exercício profissional, além do desejo de uma educação igualitária, além de vários momentos em que houve o agenciamento de vozes, a representação da identidade sociocultural dos discentes e a existência de uma identidade formativa – em construção - para o exercício docente, nos princípios norteadores da ética e da formação cidadã de sujeitos para atuação social, os discursos são permeados de dizeres que ilustram modos de didatizar as aulas, simulacros nos modos do agir docente, revelando posicionamentos enunciativos diante da realidade educacional brasileira, das ações éticas para o exercício profissional docente e das construções de sentido tecidas no decorrer de práticas letradas no contexto da instância do ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de Letramento. Mecanismos Enunciativos. Formação Docente. Identidade Profissional.

ABSTRACT: This article analyzes the enunciative mechanisms in literacy practices, in the instance of higher education in order to understand how formative discourses are constructed. For this, an interpretive research was conducted based on a case study. The theoretical precepts are based on the studies of Academic Literacy from a social, cultural and discursive perspective, in which literacy is conceived as a process constituted of social and interactive practices, involving the protagonism of subjects in teacher education. To this bias we relate the subsidies from Sociodiscursive Interactionism, Discourse Analysis, studies on Identity and Curriculum from the multicultural point of view. To analyze the discourses, we resorted to enunciative mechanisms, focusing on modalizations and voice agency, in addition to argumentative operators. The data analyzed demonstrated several enunciative modalizers that exalt the certainty in the actions necessary for professional practice, in addition to the desire for an egalitarian

education,, in addition to several moments in which there was the agency of voices, the representation of the sociocultural identity of the students and the existence of a formative identity - under construction - for the teaching exercise,, in the guiding principles of ethics and citizen education of subjects for social performance, the discourses are permeated by sayings that illustrate ways of teaching simulate classes, simulacrum in the ways of teaching action,, revealing enunciative positions in the face of the Brazilian educational reality, ethical actions for the professional practice of teaching and the constructions of meaning woven in the course of literate practices in the context of the higher education instance.

KEYWORDS: Literacy practices. Enunciative Mechanisms. Teacher Training. Professional Identity.

Introdução

Nesta pesquisa investiga-se a presença dos mecanismos enunciativos em práticas de letramento, na instância do ensino superior, especificamente, em um curso de Pedagogia, a fim de compreender como os sujeitos discursivos constroem seus posicionamentos enunciativos em práticas formativas para o exercício profissional. A análise realizada neste estudo é um recorte da tese de doutorado (desta autora), realizada na PUC- Minas -no programa de Pós-Graduação em Letras, sob orientação da professora Maria Angela Paulino Teixeira Lopes, além do apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

As indagações norteadoras deste estudos foram originadas no decorrer da participação em cursos de capacitação, em que surgiu o interesse de compreender como os sujeitos discursivos se posicionam diante de práticas de letramento em cursos de formação docente, neste estudo, focaremos nos discursos do curso de Pedagogia, por compreender que trata-se de uma graduação que forma profissionais para atuar em vários contextos educacionais, tanto no que se refere à docência (Educação Infantil e Anos Iniciais), quanto nas áreas da inspeção, analista educacional e supervisão.

Outro fator que impulsionou este estudo foi perceber a necessidade de investigar as vozes sociais pertencentes a essa instância de ensino, por meio de um estudo discursivo, que considerasse os posicionamentos enunciativos dos acadêmicos e docentes a fim de flagrar tensões que emergem mudanças, ocasionando (re)construções identitárias e novos modos de agir em um contexto formativo docente.

Como base norteadora de discussão abordamos os estudos do letramento, partindo da concepção de práticas de letramento a partir de uma perspectiva social, cultural e discursiva,

visto que o letramento acadêmico é desenvolvido em diversas instâncias sociais, ao longo das experiências com práticas da linguagem entre sujeitos discursivos.

A concepção de letramento adotada é a de um processo constituído de práticas sociais e interativas, envolvendo o protagonismo de sujeitos em formação docente. Para isso, utilizamos os estudos de Street (2006), Kleiman (1995; 2005), Correa (2011;2018), Lopes (2016) e demais estudiosos da área. Inter-relacionamos esses estudos com os da Análise do Discurso, recorrendo às pesquisas de Orlandi (2007;2016) e Koch (2002), aos subsídios decorrentes de pesquisas advindas da filosofia da linguagem (Bakhtin, 2008), das Formações Discursivas investigadas por Foucault (2008); além dos preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo sob o viés dos estudos de Bronckart (1999;2006).

Por perceber que os discursos emanavam identidades em construção, recorreremos às investigações de Hall (2000;2006) e Bauman (2005). Cabe citar também as pesquisas direcionadas para o currículo, sob o viés da perspectiva cultural, abarcadas pelos estudos de Silva (2000).

Esse quadro teórico, juntamente com outras pesquisas nessas áreas, orientou-nos no decorrer deste estudo, o qual inter-relacionamos vertentes diversas cujos diálogos direcionam-se para o desenvolvimento de pesquisas científicas no âmbito da formação docente, por considerar que investigações dessa natureza são de suma importância para a valorização dos fenômenos da linguagem sob o viés de práticas discursivas em um contexto institucional formativo.

Metodologia e coleta dos dados

O método de análise adotado é interpretativista, com observação participante, por meio de um estudo de caso. Segundo André (2005), pesquisas dessa ordem possibilitam compreender os valores, hábitos, crenças, práticas e comportamento de um determinado grupo social. Em educação, esse método contribui consideravelmente para compreender situações e sujeitos específicos, possibilitando interpretações e análise dos dados de forma satisfatória, porque o sujeito pesquisador vivencia o processo interacional e dialógico *in loco*, podendo perceber a complexidade de um ambiente institucional que tem por responsabilidade formar sujeitos para atuarem em diversas instâncias sociais.

Foi estabelecido com o objeto de pesquisa um teor investigatório a fim de que o conhecimento particular da pesquisadora não influenciasse nos dados coletados, traduzindo-os em verdades prontas. O foco foi possibilitar a compreensão dos fenômenos pesquisados, assumindo a postura de uma professora pesquisadora que, segundo os estudos de Bortoni-Ricardo (2008), é uma docente que visa conhecer, refletir e produzir conhecimentos a partir da prática para propiciar o desenvolvimento de ações positivas, identificar e sanar aspectos negativos, ou seja, um sujeito que questiona, reflete, cria e propõe mudanças.

O corpus analisado é composto de discursos coletados – de modo oral - por meio de uma pesquisa *in loco*, em uma instituição particular de ensino superior (IES), situada em Minas Gerais, a partir de um estudo interpretativista. Os sujeitos participantes da pesquisa assinaram o termo de livre e esclarecido, autorizando o uso dos discursos orais para a referida pesquisa científica. Os discursos foram gravados e depois transcritos com base nos estudos de Dino Preti (1999). Adotamos as siglas P1- para professor da EJA, A – para aula, A5 para discente, EJA – Educação de Jovens e Adultos. Na seção a seguir, realizamos a análise dos dados.

Mecanismos Enunciativos na Instância Formativa do Ensino Superior

A prática de uso social da linguagem, em contexto acadêmico, oportuniza ao aluno a construção de conhecimentos, tais como: ler e escrever voltados para a produção dos diversos gêneros discursivos previstos na graduação, participação em eventos de letramento, produção de gêneros acadêmicos e didáticos para atuação na área educacional. É por meio das interações verbais, no contexto acadêmico, que os sujeitos estudantes agem, pensam, interagem de maneira conjunta e sincrônica com a linguagem.

O termo *letramento*, de acordo com Kleiman (1995), foi inserido nas pesquisas brasileiras no final de 1980, no campo de estudos da Linguística Aplicada e da Educação. Vários estudiosos se dedicaram a essa área, tais como Leda Verdiani Tfouni, Angela Kleiman, Magda Soares, Roxane Rojo, dentre outros. No campo da Linguística Aplicada, os estudos do letramento apropriaram-se em abordagens etnográficas, discursivas e sócio-históricas. Essas vertentes direcionaram o letramento para o viés sociocultural.

Além disso, a instituição promotora das práticas de letramento está atravessada por ideologias e relações de poder. Para Hall (2000), a identidade é o ponto de encontro ou de sutura entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos interpelar, ou seja, nos convocar a

assumir lugares como sujeitos sociais discursivos particulares e, de outro lado, os processos que produzem subjetividades, aqueles que “nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2000, p. 112).

Sob o viés dos estudos culturais, a pesquisa de Tomaz Tadeu Silva, intitulada *A produção social da identidade e da diferença* (2000), aponta que a identidade e a diferença mantêm entre si uma relação de estreita dependência. Além disso, identidade e diferença não podem ser concebidas fora dos sistemas de significação¹, nos quais adquirem sentido, visto que são elementos constitutivos da cultura e dos sistemas simbólicos que as compõem, porque é resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. Em relação a isso, Silva argumenta que:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e linguística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas, elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA, 2000, p.81).

Para o autor supracitado, esse contexto de estreita conexão entre identidade e diferença com as relações de poder é complexo, sendo marcado por operações de inclusão e exclusão. Esse embate ocorre porque, ao mesmo tempo em que dizemos, “o que somos, significa dizer também o que não somos” (SILVA,2000).

Cabe citar que essa identidade não é um dado ou fato, conforme expõe Silva (2000), é uma identidade que não é fixa, nem estável, nem permanente. É uma identidade formativa em construção, instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada, interligada às estruturas discursivas, com estreitas conexões com as relações de poder.

No decorrer das práticas de letramento, sob um viés da produção de sentido, essa identidade profissional de sujeitos em formação está em constante processo no plano das

¹ Para a teoria cultural contemporânea, a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação. Sob o viés dos estudos pós-estruturalistas e, sobretudo, os Estudos Culturais como o de Stuart Hall, houve uma nova vertente que concebeu a representação como um sistema de significação, descartando os pressupostos realistas e miméticos associados com a concepção filosófica clássica. Nessa nova vertente, foram rejeitadas quaisquer conotações mentalistas ou associações a uma interioridade psicológica. O novo conceito de “representação incorpora todas as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade atribuídas à linguagem [...]. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (SILVA, 2000, p.91).

relações sociais, visto que há diversos momentos de interação com os outros e com os objetos simbólicos que permeiam a formação docente.

Nesta abordagem de pesquisa, concebemos o letramento acadêmico como construído no espaço social, por meio de eventos interativos entre sujeitos, cuja identidade está em construção a partir da relação com o outro, em um processo dialógico constitutivo da linguagem, permeado por efeitos do dizer, ideologias e relações de poder, segundo os estudos de Bakhtin (2008).

Hall (2006), baseando-se numa concepção de sujeito pós-moderno, salienta que a identidade é como uma celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação as demais formas pelas quais somos interpelados pelos sistemas culturais que nos rodeiam, além de ser definida historicamente. No contexto do ensino superior, por exemplo, a cada experiência vivenciada, a identidade formativa do acadêmico está em constante mudança, sendo atravessada por questões históricas, sociais e culturais que permeiam esse ambiente formativo.

Segundo Hall (2006), o sujeito assume identidades múltiplas em diferentes momentos, pois são identidades não identificadas ao redor de um “eu”, mas identidades plurais, que nos confrontam em diferentes direções, visto que nossas identificações estão totalmente deslocadas. Trata-se de uma identidade sempre incompleta. O autor afirma que devemos conceber a identidade como um processo em andamento. Para Hall (2006, p. 39), a identidade é “preenchida a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros”.

A perspectiva discursiva concebe o sujeito como sócio-histórico, no qual o discurso não se pauta apenas ao que é pronunciado ou registrado graficamente, mas se define pela materialidade do sentido (tanto linguística quanto social e histórica). Desse modo, o discurso se define pela materialidade do sentido, por uma memória que se mantém, amplia-se ou define-se no decorrer de diversas práticas sociais que promovem efeitos de presentificação de temporalidades passadas e/ou futuras que remetem, segundo Corrêa (2018,p.110), a uma “historicidade constitutiva, caracterizada por espaços-tempos tão precisos quanto contraditórios e, por isso, não necessariamente linearizados do ponto de vista cronológico (e geográfico, no caso das espacialidades)”.

Cabe citar também a relação de alteridade que impõe também a “reprodução de sentidos já dados, pois há uma experiência que atua na novidade do acontecimento discursivo” (CORRÊA, 2018, p.110). No contexto complexo do ensino e aprendizagem, nas instituições de ensino, a construção de sentidos é constituída no cruzamento de práticas sociais. Para Corrêa

(2018, p.110) “num viés teórico como o exposto, tanto a noção de letramento quanto a proposta de ensino por meio de gêneros do discurso deveriam ser marcadas, portanto, pelo mesmo cruzamento de práticas aludido acerca do sujeito e do espaço de aprendizagem”.

O autor supracitado utiliza a noção de prática social a partir do modo de institucionalização dos dizeres. Segundo essa proposta, as formas linguísticas são constantemente marcadas pelas “práticas sociais de que procedem; tanto pelas práticas em que essas formas linguísticas emergem, quanto por outras para as quais, eventualmente, elas migram e nas quais se mantêm vivas” (CORRÊA, 2018, p.113).

Desse modo, é importante que esses saberes sejam iniciados a partir de práticas discursivas já conhecidas, ocasionando aproximações entre a instituição de ensino e a realidade dos sujeitos acadêmicos, ao mesmo tempo em que visa inseri-los nas práticas dessa nova instância formativa. As práticas sociais assumem relevância e sentido por intermédio dos discursos didáticos e formativos, porque estão relacionados ao uso da linguagem numa instância social, seja nos modos de falar, ouvir, ler, escrever, agir e interagir, que são socialmente situados.

Durante as práticas de letramento, os alunos irão construir saberes e posicionamentos que servirão de base para a formação e atuação profissional. Lopes (2016) salienta que - nos estudos de Street (2006) - há um consenso em afirmar que, no contexto acadêmico, as práticas de letramento são múltiplas, híbridas e diversificadas em virtude da multiplicidade de disciplinas distintas, marcadas por relações de poder, significados institucionais e identidades sociais.

No curso de Pedagogia, por exemplo, percebemos essa variedade de disciplinas distintas, como: Legislação, Práticas de Ensino, Currículo, Didática, Metodologias, Supervisão, Educação Especial Inclusiva, Informática, Estatística, Pedagogia em espaços não-escolares, Gestão, Relações étnico-raciais e Educação de Jovens e Adultos. Cada um desses conteúdos atende a uma área social de atuação do pedagogo e, juntas, as disciplinas compõem a formação superior desse sujeito social e sua responsabilidade de educador/ formador. Além disso, as disciplinas são planejadas de acordo com a necessidade histórica e social atual.

Como as categorias de análise deste artigo pautam-se nos mecanismos enunciativos, para Bronckart (1999), eles contribuem para a coerência pragmática do texto, tais como o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos, que representam as vozes das instâncias sociais que assumem ou se responsabilizam pelo dizer, traduzindo avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo temático.

A respeito dos posicionamentos enunciativos como ações de linguagem que envolvem a mobilização de conhecimentos e representações pertencentes, especialmente, ao contexto físico e social, além de serem construídas na interação com as ações e com os discursos dos outros, reportando traços da alteridade constitutiva da linguagem. Para Bronckart (1999, p. 321)² “quer se trate de opiniões ou de valores, as representações disponíveis no autor são sempre já interativas, no sentido de que integram as representações dos outros, no sentido de que continuam a confrontar-se com elas e a negociá-las[...]”.

Desse modo, essas representações constitutivas demonstram um estatuto dialógico, o autor transfere às instâncias sociais a responsabilidade pelo que é enunciado, projetando uma instância coletiva, implicada no conjunto das operações em que se baseia a infraestrutura e os mecanismos de textualização, intervindo diretamente nos mecanismos enunciativos, especificamente, no gerenciamento das vozes de instâncias sociais e nas modalizações.

Bronckart (1999) ressalta que as modalizações possuem como finalidade geral traduzir, por meio de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formuladas sobre algum elemento do conteúdo temático. As modalizações são independentes da linearidade de progressão e coerência temática pertencentes aos mecanismos de textualização. As modalizações pertencem à dimensão configuracional, o que contribui para o estabelecimento da coerência pragmática ou interativa, além de orientar o destinatário desse conteúdo temático.

As indagações norteadoras desta análise são: a partir do cenário da sala de aula, como as práticas letradas são construídas na instância do ensino superior? Como os modos de agir, discursivizados durante as práticas letradas, interferem/contribuem para a formação do pedagogo? Quais identidades docentes e escolhas teórico-metodológicas são idealizadas para projetar uma efetiva atuação do pedagogo em contextos sociais plurais situados? Que identidade docente emerge das práticas letradas no curso de Pedagogia?

O exemplo (1), a seguir, foi apreendido durante as aulas da disciplina - EJA. A professora propôs leituras de duas obras de Paulo Freire, a saber: Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia. A partir daí, ocorreram várias discussões a fim de pôr em cena as ações, os desafios e os modos de agir dos futuros docentes no processo de formação em nível superior. As significações construídas, nesse contexto social, condizem com o discurso didático da formação superior, porque direcionam para os desafios profissionais e para uma possível identidade idealizada para o exercício da profissão docente. Hall (2000) enfatiza que a identidade é

construída no discurso, porque é produzida em espaços sociais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas.

O excerto abaixo pertence à primeira e segunda aulas da disciplina EJA. No exemplo abaixo, a docente destaca a questão política existente na obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire e enfatiza a relação da formação escolar do aluno, com a função social e educativa do professor, como elementos imprescindíveis para o fomento de uma educação de qualidade. Isso acarreta, no excerto, a presença do discurso didático, observe:

- (1) [...] essa metodologia de ensino... onde o educador decide por si só ... decide pelo sistema ... o que e como ele irá ensinar ... para quê... e por que vai ensinar... sem levar em conta a realidade ...a vida ... as questões sociais do dia a dia ... isso contribui muitas vezes para o desânimo e:: muitas vezes ... a má formação do nosso aluno... que não se sente como sujeito do processo... e o professor ... o profissional que sai copiando esse processo de formação... muitas das vezes... ele leva o estudante a apenas repetir ... memorizar... decodificar ... aprender sem sentido e sem significado (P1- A- EJA).

A professora da IES utiliza, por meio de mecanismos enunciativos, o modalizador² (*decide*) para mostrar uma atitude de certeza, moldada nos princípios da liberdade e do planejamento, que interfere consideravelmente no êxito ou no fracasso do ensino. P1 discursiviza a importância de os acadêmicos refletirem sobre essa postura do exemplo (1) e as possíveis consequências que ela pode acarretar para o desenvolvimento do aluno. Os preceitos sociais e históricos idealizados, no contexto da Pedagogia, expressos pela FD (Formação Discursiva) que indaga o aprendizado sem sentido e sem significado, ilustram os ideais formativos impulsionados nessa prática (FOUCAULT, 2008).

O exercício da docência descrito, no exemplo (1), é constituído por práticas sociais plurais e situado em um determinado espaço histórico. Há o discurso de responsabilidade social que perpassa a profissão docente, atribuindo a ele a culpa ou o êxito no processo de ensino-aprendizagem de sujeitos sociais e culturais.

Kleiman (2006) afirma que o professor é um agente de letramento, um agente social, conhecedor dos meios, fraquezas e forças dos membros dos grupos, além disso, é um sujeito que é mobilizador de saberes e experiências. Nessa ótica, os alunos são atores sociais nesse

² Baseado na teoria dos três mundos de Habermas (1987), Bronckart (1999) adota quatro funções de modalização, a saber: modalizações lógicas, modalizações deonticas, modalizações apreciativas e modalizações pragmáticas. No excerto (1), temos a modalização pragmática, que contribui para a explicitação de “alguns aspectos de responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático em relação às ações de que é o agente, e atribui a esse agente [...] capacidades de ação” (BRONCKART, 1999, p.332).

contexto institucional de ensino. Kleiman (2006, p.90) ressalta que os cursos de formação devem promover “representações orientadas para a participação coletiva, para a mobilização e agência, para a autonomia e autoria [...], visando à colaboração e à cooperação na interação”.

O lugar histórico-social situado, no exercício da profissão docente, resulta de FD implicadas em transformações sociais, formações ideológicas e práticas discursivas responsivas para esses sujeitos em formação. Isso ocorre devido à heterogeneidade que atravessa os modos de formação educacional e o caráter dialógico da linguagem sob o viés da dimensão social, histórica e cultural.

O interdiscurso do fracasso escolar é visível a partir da FD que incita o ensino tradicional, técnico e mecânico, promotor da repetição e memorização de conteúdo, inscreve as vozes sociais da área educacional que condenam esses modelos de ensino, porque eles implicam um aprendizado sem sentido, sem significado. Essa prática técnica constitui o método bancário, enunciado que rememora FD recorrentes no discurso de Paulo Freire (1994). É uma proposta de ensino que desqualifica a educação libertária, porque ela é capaz de transformar os sujeitos e o contexto social educacional (FREIRE, 1994).

A prática letrada do exemplo (1) visa incitar a reflexão de que a postura técnica e a prática bancária em sala de aula não são ações pertencentes à identidade do pedagogo/educador comprometido com o ensino, assim como todo docente deve ser. O interdiscurso³ de respeito à realidade do aluno é uma concepção recorrente no contexto social docente, corroborando para a adesão dessa ideologia, cujos princípios estão calcados nos ideais de Paulo Freire, objeto de discussão da aula exposta no exemplo em pauta.

Bauman (2005) afirma que é comum, em comunidades (grupos sociais), a projeção de que as identidades são difundidas por entidades que apregoam ideias ou variedade de princípios. Na exposição dessas ideias ou princípios, essas comunidades consideram necessário realizar escolhas, conciliar demandas, estabelecer possíveis ideais.

No excerto (1), por exemplo, identificamos a exposição de princípios norteadores para o exercício da docência, espécie de ideais compartilhados por uma comunidade educacional, cujo objetivo pauta-se em projetar ações necessárias para o êxito do docente a fim de promover um ensino-aprendizado satisfatório aos seus alunos.

³ O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada, possibilita um saber discursivo que contribui para que seja possível todo dizer e que ele retorne sob a forma de pré-construído ou já-dito que está na base do dizível (ORLANDI, 2007, p. 31).

Cabe ressaltar que essas práticas letradas são heterogêneas, direcionadas por interesses sociais, epistemologias e relações de poder. É um contexto de discussões e contestações que aprimoram e refletem as consequências do agir docente no processo de formação escolar de sujeitos sociais⁴.

No excerto (2), a seguir, pertencente às aulas três e quatro da disciplina EJA, a professora inicia a aula com o objetivo de discutir as produções realizadas anteriormente pelos alunos. A docente visa realizar intervenções de modo a promover reflexões que despertem nos acadêmicos a necessidade de aprimorarem as competências e as habilidades letradas exigidas no contexto do ensino superior. Esses preceitos estão previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, dentre eles, podemos citar: estar imerso em práticas letradas permeadas por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas; possuir o domínio e manejo de conteúdos e metodologias que atendam às necessidades de diversas linguagens, tecnologias e inovações.

- (2) [...] aí vocês dizem... nossa... mas logo no dia que a gente volta depois de dez dias? todos nós fizemos faculdade... faculdade não é fácil não... eu tiro o chapéu quando vejo vocês trazendo os filhos... ou então têm que sair correndo... tudo bem! mas isso não justifica não ter domínio das competências mínimas que vocês precisam ter... estou falando algo errado? então... tem que mudar... então... independente disso... eu quero propor a vocês que... na minha aula... faltando quinze minutos... que eu possa sair para que vocês tenham uma conversa franca com os colegas... troquem experiências... vejam quem está precisando de ajuda... vocês já cumpriram mais da metade do curso e podem se ajudar... eu quero falar mais... não adianta ter beleza... vir arrumado ... ter o telefone da hora... ter a roupa da hora e não ter conhecimento superior e técnico para depois você carregar o seu diploma ou sua função de pedagogo... então... está na hora de pensar (P1-A-EJA).

O contexto gerador do discurso acima foi uma avaliação realizada anteriormente pelos alunos. Nessa aula do excerto (2), a professora entrega a avaliação e mostra que não está satisfeita com determinados posicionamentos produzidos pelos alunos. O discurso de P1 inscreve-se em uma contextualização temporal no presente, na qual ela marca discursivamente o retorno após um período de dez dias em que não houve aula. O discurso é iniciado pelo desabafo e, em seguida, pelo efeito de um conselho.

⁴ Concebemos nesta tese a concepção de sujeito discursivo, cuja ideologia é a condição de constituição desse sujeito e dos sentidos; é um sujeito interpelado pela ideologia para que se produza o dizer. O sentido, desse modo, estabelece um vínculo de dependência com o sujeito, que é afetado pela língua e pela história, além de ser permeado pelas relações sociais entre sujeitos discursivos (ORLANDI, 2007).

A docente, por meio de mecanismos enunciativos⁵, agencia as vozes dos alunos quando traz para o discurso a possível opinião deles diante do posicionamento discursivizado por ela. Esse gerenciamento de vozes, realizado por P1, situa sócio-historicamente o contexto social e os desafios dos acadêmicos da IES. Nesse excerto, há uma representatividade do lugar social dos acadêmicos, porque a docente assume essa voz para encenar o que diz (BRONCKART, 2006).

As vozes da instância social discente, no exemplo (2), mostram um possível perfil de alunos da IES, tais como: sujeitos que trabalham, residem em cidades próximas e têm filhos. Porém, como estão inseridos no ensino superior, os estudantes precisam aprimorar o desenvolvimento de habilidades letradas necessárias para o possível êxito no exercício da profissão como pedagogo.

Kleiman (2006) discute que, durante a formação, os sujeitos constroem e reconstróem as mais diversas atividades a partir da dinamicidade e instabilidade construídas discursivamente em relações sócio-históricas. O exemplo (2) encena essa complexidade de valores e posicionamentos redimensionados nas interações em sala de aula.

A denegação, recorrente no exemplo (2), é denominada de negação polêmica. Segundo Ducrot (1977), esse uso incorpora polifonicamente um enunciado afirmativo a um negativo, cujo objetivo é reforçar a argumentação e a veracidade do posicionamento do locutor diante da proposição que ele deseja contrariar. A docente salienta, pela denegação, a necessidade de refletir sobre construir conhecimentos, adquirir saberes diante do ofício de ensinar. A denegação também rememora o interdiscurso de FD cristalizadas no ensino superior, usadas pelos alunos como justificativas para as dificuldades no desenvolvimento de habilidades letradas necessárias para o aprimoramento de saberes próprios da profissão.

Há, no excerto (2), a presença do duplo não (*não é fácil não*) e (*não justifica não ter domínio*). Segundo Martelotta e Rodrigues (1996), sob o viés de uma teoria funcionalista, essa reiteração é usada para reforçar a ideia da negação, além de explicitar a intensificação da negativa e focar a posição do sujeito em relação ao estado das coisas.

As representações coletivas do meio, segundo os estudos de Habermas (1987), podem ser exemplificadas no excerto (2), porque, a partir do mundo subjetivo projetado pela docente, ela incita mudanças coletivas no mundo social, condicionando uma constatação/identificação entre

⁵ Para Bronckart (1999), as vozes enunciativas são gerenciadas pelo enunciador. Essas vozes são entidades que assumem a responsabilidade pelo que é enunciado.

os sujeitos envolvidos, com o intuito de diagnosticar os acadêmicos que necessitam de colaboração/orientação para aprimorarem as habilidades letradas. A docente não atribui a ela métodos para melhorar essas dificuldades projetadas por ela mesma, mas considera que a interação social dos acadêmicos entre eles e os objetos simbólicos poderão promover avanços nas dificuldades diagnosticadas.

O operador argumentativo (*então*), no exemplo (2), aponta para uma conclusão que sugere mudanças no agir dos acadêmicos. Esse operador discursivo é recorrente no excerto e, a cada exemplificação da necessidade dessa mudança, são elencados argumentos conclusivos para que os sujeitos acadêmicos possam refletir sobre suas ações e promovam mudanças significativas para melhorar suas atitudes de modo a favorecer uma formação profissional mais eficiente, mais adequada de acordo com os paradigmas sociais esperados.

Dentre esses paradigmas, podemos citar os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, que preveem a formação de sujeitos capazes de se desenvolver e apropriar-se dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos dos conhecimentos inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender sob o viés do diálogo constante entre diferentes visões de mundo (KOCH, 2002).

Martelotta e Rodrigues (1996) afirmam que, devido ao processo de gramaticalização, o operador discursivo (*então*) sofre mudanças que vão além da classificação como espacial e temporal. Dentre essas alterações, o operador argumentativo pode ser também classificado como anafórico, sequencial, conclusivo, alternativo, intensificador, resumitivo e introdutor de informações livres. Notamos que, no excerto (2), o primeiro uso do operador argumentativo (*então*) está acompanhado do operador (*ou*). Para Martelotta e Rodrigues (1996),⁶ ao estar ligado ao operador argumentativo (*ou*), o operador conclusivo (*então*) se manifesta com um valor alternativo.

⁶ Martelotta e Rodrigues (1996) descrevem o seguinte exemplo “eu acho que esse negócio de aula à tarde deveria acabar ou então a gente entrar em férias mais cedo”. Para os autores, percebemos que o elemento *então* expressa um sentido alternativo: “esse negócio de aula à tarde deveria acabar ou então a gente entrar em férias mais cedo”. Este uso é decorrente do *então* conclusivo num processo de gramaticalização via pressão de informatividade. Ocorre que o *então* conclusivo se manifesta, nesse contexto, como uma alternativa, ou seja, se não pode ser alguma coisa (a aula à tarde terminar), conseqüentemente será outra (entrar em férias mais cedo)” (MARTELOTTA e RODRIGUES, 1996, p.127).

O posicionamento autoral, a partir da modalização⁷ (*eu quero*),⁸ projeta o desejo de P1, que visa promover mudanças nos acadêmicos para que eles assumam uma identidade profissional idealizada pela docente (KOCH, 2002). Essa identidade profissional inscreve dizeres que visam compreender, reelaborar saberes que promovam ações éticas e efetivas para o êxito de uma educação que possa fomentar o ensino-aprendizagem, quando esses acadêmicos estiverem em atuação profissional.

No exemplo (3), a seguir, que também pertence às aulas três e quatro da disciplina EJA, percebemos que a professora discursiviza argumentos para justificar o descontentamento dela em relação às produções dos acadêmicos.

- (3) [...] perceberam aí a diferença? então olha... o primeiro problema... nós temos um número importante de pessoas que foram lá atrás da avaliação... copiaram parte de citações de outras questões da prova elaborada por mim... trouxeram explicações do que é analfabetismo... que no Brasil tem milhões de analfabetos e... no entanto... a pergunta não era essa... a pergunta era... que políticas públicas estão sendo desenvolvidas com base nos resultados e índices que nós estamos vendo do analfabetismo no Brasil... primeiro detalhe que eu chamei a atenção... tem gente que não respondeu absolutamente nada do que foi perguntado... mas eu ainda considerei o comentário... peguei o comentário para mim e mesmo assim vou usar (P1- A- EJA).

O operador discursivo opositivo (*no entanto*) contribui para orientar argumentos que desqualificam as respostas produzidas pelos acadêmicos. O objetivo de P1 é mostrar os aspectos negativos das produções. Os argumentos elencados pela professora mostram o distanciamento entre as expectativas dela e as respostas produzidas pelos acadêmicos.

O exemplo (3) exemplifica uma ação de linguagem em uma conduta orientada de modo significativo, porque a professora usa o próprio fazer (as produções) dos alunos a fim de promover avanços nas produções realizadas. Bronckart (1999) enfatiza que tais ações visam identificar os modos como a atividade de linguagem em funcionamento é formulada/criada nos grupos humanos. A prática do excerto (3) promove ação/reflexão contínuos no decorrer do processo formativo docente.

⁷ “Os modalizadores são os elementos linguísticos diretamente ligados ao evento de produção do enunciado e funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso”. (KOCH, 2002, p. 136)

⁸ O mecanismo enunciativo (*eu quero*) trata-se de uma modalização deontica que, para Bronckart (1999, p.331), consiste em uma “avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social [...] da obrigação social e/ ou da conformidade com as normas em uso”.

O operador argumentativo opositivo (*mas*) insere, no discurso, o argumento que aponta para a valorização pessoal da professora em relação às produções que não atingiram a resposta esperada. Essa ação é uma estratégia discursiva da docente para motivar os alunos e valorizar o posicionamento enunciativo construído por eles. Isso expõe um exemplo de avaliação humanista, do currículo multicultural e dos princípios educacionais de valoração do sujeito.

Corrêa (2018, p.116-117) afirma que as IES prezam dificuldades em estabelecer diálogo entre os modelos institucionalizados dos gêneros acadêmicos e a participação efetiva de outras determinações histórico-culturais do estudante. Como sugestão, o autor cita a necessidade de conciliar formas “estabilizadas do espaço para o qual o estudante está entrando com saberes que dão contornos singulares à sua própria história, podendo estes últimos, estarem de acordo com aquelas formas, enriquecendo-as”. Dessa forma, torna-se necessário estabelecer diálogos com esses dois modelos de modo a promover uma formação profissional que se aproxime do contexto social e dos sujeitos aos quais vivenciam essa formação.

Bronckart (1999) salienta que, nas atividades de linguagem, essas avaliações sociais ocorrem a partir de critérios coletivos de avaliação, além de julgar a pertinência do agir dos outros em relação aos mundos representados, atribuindo a determinado grupo propriedades particulares. No próximo excerto, também pertencente às aulas três e quatro da disciplina EJA, ilustramos uma resposta apreciada pela professora.

- (4) [...] muito bom... a resposta dele é boa... porque ele explica as políticas públicas existentes no Brasil... mas faltou ainda... Brasil alfabetizado que vocês apresentaram aqui em um trabalho... então... assim... não correlaciona o que vocês discutem em sala com o que vocês escrevem na avaliação... essa resposta... ela poderia ser apenas Enem... Brasil alfabetizado... ou seja... vocês foram ótimos... chegaram a explicar a importância delas... mas citar já era suficiente... então... têm outras respostas boas... e vocês analisando aí... percebem o quanto deveriam ter sido mais atentos... agora... colegas... se isso fosse uma questão de concurso... era uma questão difícil? respondam... por favor (P1- A- EJA).

O exemplo (4) é iniciado por um índice de avaliação⁹ em relação à resposta do acadêmico. O operador argumentativo opositivo (*mas*) enuncia os elementos que precisam ser melhorados. O excerto (4) expõe o dinamismo da linguagem pelas relações humanas, pois as respostas são avaliadas por critérios coletivos expressos pela professora. A analogia entre a avaliação e as

⁹ Para Koch (2002), índice de avaliação é um tipo de modalização na qual o locutor exprime uma avaliação ou ponto de vista sobre o conteúdo de uma determinada enunciação. No excerto (4), por exemplo, P1 qualifica a resposta do acadêmico como satisfatória, correta.

questões de concursos, para medir os níveis de dificuldade, pressupõe uma estratégia da docente com o intuito de motivar os alunos e ocasionar reflexões sobre a dimensão discursiva da linguagem no decorrer das práticas de letramento. Cabe citar que a FD (*cujos enunciados incitam a valoração das questões de concursos*) é recorrente nos discursos coletados nesta pesquisa.

O exemplo, a seguir, oriundo das aulas três e quatro da disciplina EJA, trata-se de uma prática de letramento em que os acadêmicos discutem a interpretação do gênero discursivo¹⁰ infográfico, que pertence a uma das questões existentes na avaliação. A docente propõe aos alunos uma reflexão sobre a escrita produzida por eles na avaliação:

- (5) [...] vamos para a questão doze... agora... analise o gráfico... olha... agora o enunciado é diferente... e descreve sobre as dificuldades que o cidadão brasileiro enfrenta diante das condições de analfabeto... quem quer explicar o que eu perguntei? (P1- A- EJA).

O ato ilocucionário¹¹ (*olha*) expressa uma atitude de atenção para o objeto analisado - o gênero discursivo, infográfico. P1 explicita as ações a serem desenvolvidas por meio de um discurso didático, que orienta uma sequencialidade de ações para que o aluno realize a fim de interpretar esse gênero discursivo. O posicionamento autoral (*eu perguntei*) demonstra os motivos, as razões para o agir nessa prática de letramento, além de expor a complexidade de percepção do objetivo da questão em detrimento das expectativas da docente.

O acadêmico deve compreender a linguagem e sua significação exemplificada por meio de um simulacro da realidade, inter-relacionando com a interpretação do gráfico ou deve atender a expectativa da resposta esperada pela professora? A possível interpretação da questão situa-se em um contexto limitado de significações? Essas indagações mostram o quanto as avaliações são objetos complexos se nos ativermos à dimensão de significação da linguagem e às possíveis interpretações dos sujeitos sociais e históricos envolvidos em práticas plurais de letramento. O exemplo (6), a seguir, descreve a interpretação de um acadêmico.

- (6) [...] entende-se que uma sociedade moderna precisa de conhecimento técnico... o analfabeto sofre várias dificuldades na sociedade... pois o mercado de trabalho exige o conhecimento letrado... é preciso também saber se relacionar com o

¹⁰ Bakhtin (2006) refere-se aos gêneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados por cada esfera de utilização da língua. Os gêneros discursivos são infinitos devido à inesgotável atividade humana de uso da linguagem. Cada esfera de repertório de gêneros do discurso diferencia-se e amplia-se à medida que a própria esfera de utilização da língua se desenvolve e torna-se mais complexa.

¹¹ O ato ilocucionário atribui à proposição, presente no excerto (5), uma força de ordem que solicita dos acadêmicos atenção aos questionamentos existentes no enunciado (AUSTIN, 1990).

outro... é preciso ser cidadão crítico para buscar seus direitos desse mundo e dessa realidade... o analfabeto deixa de ser um cidadão como os outros (A5-A-EJA).

Nesse exemplo (6), há o interdiscurso da concepção tradicional de letramento na sociedade - ser analfabeto é não ser letrado. É uma percepção errônea do ponto de vista dos estudos de Kleiman (1995), Street (2006) e Corrêa (2011;2018). Os autores supracitados avaliam o letramento sob o viés cultural e social, além de criticar os discursos classificatórios de sujeito letrado, não letrado ou iletrado. Essa conceituação rememora a FD de exclusão social para as pessoas não alfabetizadas, porque existe a pressuposição de que um cidadão crítico necessita ser alfabetizado.

O modalizador¹² (*é preciso*), segundo Koch (2002), é um predicado cristalizado, uma estratégia argumentativa do locutor que se projeta como autoridade para emitir opiniões. No exemplo (6), esse mecanismo enunciativo discursiviza o argumento da necessidade de ser alfabetizado para ser crítico em sociedade e tornar-se um cidadão como as demais pessoas. É uma FD cristalizada, uma exigência social imposta para os sujeitos, um discurso de valorização da alfabetização, que muitas vezes é atrelada aos preceitos do letramento. Essa percepção de ser alfabetizado para tornar-se cidadão decorre de crenças/valores partilhados entre sujeitos em um mundo representado, conforme os preceitos de Habermas (1987). No excerto (7), a docente avalia a resposta descrita no exemplo (6):

(7) [...] muito bem... você tem competência para discutir... preciso destacar isso... na verdade... a pergunta que se faz aí é... que dificuldades o cidadão brasileiro enfrenta na condição de analfabeto? então... poderia ser em geral ou detalhada... então... não tem problema uma resposta grande ou curta... mas teria que responder sobre isso... nós temos colegas aqui que responderam o que é a EJA... sem falar quem veio aqui atrás das questões e simplesmente copiou o enunciado... gente... acorda ... prestem atenção! vocês estão enganando a si mesmos... agora... uma coisa que eu vou cobrar... infelizmente na próxima avaliação... é tirar ponto de quem escreve EJA com letra minúscula... EJA é uma sigla... escrita em letras maiúsculas... que significa Educação de Jovens e Adultos (P1- A- EJA).

O índice de avaliação (*muito bem*) mostra a satisfação da docente diante da resposta do acadêmico. Os argumentos valorativos confirmam o êxito do acadêmico para discutir sobre o assunto, conforme avalia P1. Para a docente, o fato de o acadêmico discutir de modo objetivo

¹² O mecanismo enunciativo expresso pela modalização deontica (*é preciso*) expressa uma obrigação social apoiada nos valores e regras constitutivas do mundo social (BRONCKART, 1999).

e abordar a resposta esperada por ela é indicada como uma competência argumentativa. O operador argumentativo conclusivo (*então*) inscreve, no excerto, possibilidades gerais para atingir o êxito na resposta esperada pela docente.

P1 visa incitar reflexões dos alunos em relação às práticas errôneas ao utilizarem trechos dos enunciados de outras questões e mostra a necessidade do desenvolvimento de habilidades argumentativas. O operador argumentativo (*agora*), segundo Koch (2002), introduz um pressuposto no enunciado para que os alunos sejam mais atentos durante a produção, especialmente, ao utilizarem a sigla - EJA. É um agir de linguagem, construído no mundo social a fim de promover uma atitude imediata dos acadêmicos, que contribuirá sobremaneira para a formação profissional deles (BRONCKART, 1999).

Considerações Finais

Os preceitos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, da Análise do Discurso Francesa e do Letramento Acadêmico foram primordiais para a análise dos discursos deste artigo. No decorrer desse processo analítico, pautado nos métodos da pesquisa interpretativista, por meio de um estudo de caso, nota-se o quanto o contexto formativo em nível superior é permeado de práticas letradas diversas, sendo um ambiente institucional complexo, principalmente, por abarcar elementos externos e internos que permeiam o processo formativo, cujos discursos mostraram posicionamentos enunciativos em que os sentidos direcionam-se para o discurso didático do agir docente, da responsabilidade social com o ensino, o interdiscurso do fracasso escolar e da necessidade do respeito à realidade do aluno.

Foram identificados vários modalizadores enunciativos que exaltam a certeza nas ações necessárias para o exercício profissional, do desejo de uma educação igualitária. No decorrer das interações em sala de aula percebeu-se também vários momentos em que houve o agenciamento de vozes, da representação da identidade sociocultural dos discentes e da existência de uma identidade formativa – em construção - para o exercício docente pautado nos princípios norteadores da ética e da formação cidadã de sujeitos para atuação social.

Dessa forma, os discursos analisados durante a formação acadêmica no curso de Pedagogia demonstraram que os acadêmicos vivenciam um processo de construção para poderem atuar como sujeitos profissionais, que possuem conhecimentos emanados de práticas formativas educacionais para atuação em contextos institucionais diversos.

Há sujeitos sociais (acadêmicos) em processo de interação com os outros sujeitos e com os objetos simbólicos em um ambiente formativo que ocasiona a (re)significações identitárias, pois são sujeitos imersos em saberes, experiências e reflexões que visam formar um sujeito educador para a atuação profissional; é uma identidade em processo, sendo (re)construída a partir de cada prática discursiva experienciada.

Ademais, foi possível flagrar diversas condições de uso da linguagem em que o agir do professor direciona-se para ações idealizadas, que apontam para a constituição de uma identidade docente fragmentada e, ao mesmo tempo, em constante construção a partir das experiências vivenciadas por sujeitos sociais.

Referências

- ANDRE, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2005.
- AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BORTONI- RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008. (Série Estratégias de Ensino).
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. eletrônico, n. especial, 2. parte, p.333-356, 2011.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Letramentos e gêneros do discurso na universidade (incluindo discussão sobre (novas) práticas de leitura e escrita na internet). In: ABREU-TARDELLI, Lilia Santos.; KOMESU, Fabiana. (Org.). **Letramentos e gêneros**

textuais/discursivos: aproximações e distanciamentos. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2018.

DINO PRETI (Org.). **Análise de textos orais**. 4.ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/ USP, 1999.

DUCROT, Oswald. **Dizer e não dizer**. Princípios da semântica linguística. Tradução Bras. São Paulo, Cultrix, 1977.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

HABERMAS, Jürgen. Ações, atos de fala, interações mediadas pela linguagem e mundo da vida. In: HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico** - Estudos Filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987. p.65-95.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A,2006.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu da ; WOODWARD, K (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000. p.103-133.

KLEIMAN, Angela Bustos. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela Bustos; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. **A argumentação pela linguagem**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. Linguagem e processos de letramento: uma experiência formativa. In: KLEIMAN, Angela Bustos; ASSIS, Juliana Alves. (Org.) **Significados e Ressignificações do Letramento** – desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MARTELOTTA, Eduardo; RODRIGUES, Lucilene. Gramaticalização de então. In: MARTELOTTA, Eduardo; VOTRE, Sebastião Josué; CEZÁRIO, Maria Maura. **Gramaticalização do Português no Brasil: uma abordagem funcional**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu da ; WOODWARD, Kath (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000. p.73-102.

STREET, Brian Vincent. Perspectivas interculturais sobre o letramento, In: **Filologia e Linguística Portuguesa**, vol. 8. São Paulo: Humanitas\FFLCH\USP, p. 465-488, 2006.

ANÁLISE DOS PRESSUPOSTOS E SUBENTENDIDOS EM MEMES DE INTERNET: OS EFEITOS DE SENTIDO NA LEITURA

João Yure Santos Silva

Graduado em Licenciatura em Letras, Universidade Regional do Cariri (URCA), Crato, Ceará, Brasil.

RESUMO: Este artigo tem como finalidade analisar alguns memes de internet através da teoria dos pressupostos e subentendidos, mostrando os efeitos de sentido que produzem no leitor, uma vez que o fenômeno de viralização traz mudanças inovadoras para a comunicação e consigo uma linguagem-mutável que desenvolve mensagens veladas. Para fundamentar-se, a pesquisa usou a teoria de Oswald Ducrot (1987) acerca dos pressupostos e subentendidos, e os estudos sobre a semiótica de Charles Sanders Peirce (1839-1914). Os critérios utilizados para seleção dos memes de internet foram aqueles que apresentassem frases e marcadores linguísticos (verbos, advérbios, etc.). Ademais, o *corpus* do estudo foi coletado em sites distintos. Os resultados da análise comprovam que os memes de internet podem transmitir ao leitor diversos efeitos de sentido, como a ironia, humor, etc., ao mesmo tempo em que auxiliam o indivíduo no seu processo de leitura e interpretação. Por meio dessa pesquisa, podemos afirmar que o fenômeno pode tornar-se uma ferramenta para os professores trabalharem a leitura e a interpretação, posto que os objetos analisados fazem parte do uso cotidiano dos alunos, assim, contextualizando o conteúdo na realidade dos discentes.

PALAVRAS - CHAVE: Informações implícitas. Semiótica. Fenômeno de viralização.

ABSTRACT:

The purpose of this article is to analyze some internet memes through the theory of assumptions and inferences, showing the effects of meaning they produce on the reader, since the viralization phenomenon brings innovative changes to communication and with it a mutable language that develops messages veiled. To support it, the research used Oswald Ducrot's (1987) theory of assumptions and sub-understandings, and Charles Sanders Peirce's (1839-1914) studies on semiotics. The criteria used to select internet memes were those that presented phrases and linguistic markers (verbs, adverbs, etc.). In addition, the study corpus was collected from different websites. The results of the analysis prove that internet memes can transmit to the reader several effects of meaning, such as irony, humor, etc., while helping the individual in his process of reading and interpreting. Through this research, we can say that the phenomenon can become a tool for teachers to work on reading and interpretation, since the analyzed objects are part of the students 'daily use, thus contextualizing the content in the students' reality.

KEYWORDS: implicit information. Semiotics. viralization phenomenon.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo analisar alguns memes da internet por meio a abordagem pragmática e semiótica. Sob a perspectiva da pragmática: tomaremos os pressupostos e subentendidos, analisando os componentes linguísticos; e na visão da semiótica, será estudada a construção do sentido que a imagem transmite, dessa forma, será identificada a relação da imagem com as frases, obtendo assim, os efeitos de sentido para o leitor.

Os memes surgiram por meio de situações que obtiveram destaque nas mídias e tornaram-se virais, criados pelos próprios usuários que utilizam várias frases do dia a dia, e que, juntas, originam distintos significados, além disso, os memes trazem críticas sociais, políticas e culturais. O período em que o termo meme passou a ser usado na internet é incerto, segundo Araújo (2013 *apud* Guerreiro e Soares 2016), o meme começou a ter destaque em um evento que debatia acontecimentos virais na internet, com isso, originou um novo significado aproximando-se do conceito que temos hoje, episódio que se converteu em viral no universo virtual e generalizou com rapidez nesse espaço.

Para auxiliar o desenvolvimento dessa análise, foram utilizadas as noções de pressupostos e subentendidos, de Oswald Ducrot, visto que são informações implícitas que, para serem percebidas, torna-se necessário que estejam marcadas por elementos pragmáticos e linguísticos seja no enunciado ou no contexto comunicativo. Além disso, foram usados os estudos de Charles Sanders Peirce sobre a semiótica (1839-1914), que é uma ciência dentro do campo da comunicação que tem como objeto de estudo os signos linguísticos, nessa perspectiva, as imagens, se comportam como códigos semióticos que trazem representações de algo, sendo assim, é papel da semiótica estudá-los. Ademais, os memes foram coletados da internet, tendo como critério, possuírem frases e marcadores linguísticos (verbos, advérbios e orações subordinadas adjetivas, etc.), já que funcionam como pistas que auxiliam na compreensão do leitor. Dessa forma, mediante a junção desses componentes, o leitor quando ler algum meme irá acessar seu conhecimento de mundo na interpretação de produzir efeitos de sentido.

MEME DE DAWKINS E MEMES DE INTERNET

A palavra “meme” originou-se no livro “*O Gene Egoísta*”, de Dawkins (2001 *apud* TOLEDO, 2013, p. 191-192), em que esse biólogo o conceitua do seguinte modo:

Precisamos de um nome para o novo replicador, um substantivo que transmita a idéia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. “Mimeme” provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como “gene”. Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar mimeme para meme. Se servir como consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada com “memória”, ou à palavra francesa mème.

Segundo o autor, o meme é constituído por um componente cultural, pensamento e/ou comportamento que vai perpassando de pessoa para pessoa. No grupo social, encontram-se vários exemplos de memes, tais como: músicas, religião, moda, costumes, etc. Desse modo, todos os comportamentos que não são determinados por genes, e sim por pessoas, que são capazes de imitar e/ou aprender, são definidos como meme.

Dawkins (*apud* TOLEDO, 2013), na teoria da evolução, fundamentou-se por meio de três critérios importantes para o processo de desenvolvimento dos memes: 1º) a mutação acontece pelo processo de transição entre as pessoas, nessa passagem; o meme vai sofrendo mudanças, sendo capaz de gerar grandes alterações ao longo do tempo; 2º) seleção natural é a capacidade de um meme atrair mais atenção do que os demais, por conseguinte, terá duração maior, visto que estará ativo e sendo replicado, enquanto os outros estarão esquecidos; e 3º) hereditariedade é o componente capaz de trazer a ideia genuína de um meme que continua presente, apesar do processo de mutação ao longo tempo, para um novo meme.

Assim sendo, Dawkins afirma que a sobrevivência dos memes depende de três aspectos: a longevidade, ou seja, a duração de um meme; a fecundidade que é o processo de produzir a réplica, e a fidelidade das cópias, se as cópias mantêm as ideias do meme de origem. De acordo com Recuero (2006 *apud* BARRETO, 2015), há um quarto aspecto, o alcance que os memes conseguem na internet, por meio da capacidade de se espalhar pelas redes sociais.

Conforme Horta (2015), a escolha da palavra meme para designar evento que acontece na internet não ocorreu por acaso, mas sim por meio de uma característica importante na teoria de Dawkins, a replicação, por conseguinte, a repetição de algo. Assim, a semelhança que existe entre os memes de Dawkins e os memes da internet é por

causa da imitação, repetição de alguma coisa. Para ilustrarmos a relação entre os memes de Dawkins e os memes de internet, usaremos o exemplo retirado da tese de doutorado de Barreto (2015, p.32):



Figura 1¹

“Meu Deus, acho que virei um meme”³.



Figura 2²



Figura 3⁴

¹ Perfil da fotógrafa no Twitter comentando sobre ter virado meme de internet no Brasil.

² Mostra um meme de internet feito pelos os usuários do Twitter.

³ Comentário da fotógrafa traduzido para o português.

⁴ Mostra um meme de internet feito pelos os usuários do Twitter.

Segundo Barreto (2015), no ano de 2014, período de estreia da novela de Manoel Carlos, “Em Família”, na Rede Globo, os telespectadores passaram a tecer comentários pela rede social Twitter, principalmente acerca da protagonista, Helena. Nesses comentários e buscas, encontraram no Twitter o perfil de uma fotógrafa americana chamada Helena. A partir dessa coincidência, os usuários começaram a fazer brincadeiras com a situação (como vimos nas imagens acima), juntando as imagens da fotógrafa com as da novela.

Nota-se que a brincadeira tomou uma proporção enorme, pois o meme passou por outros meios de comunicação, visto que a fotógrafa deu entrevistas para websites, etc. Diante desse exemplo, percebem-se elementos da teoria de Dawkins, tais como: a hereditariedade, quando se observa o desenvolvimento e a disseminação do meme entre os usuários; a mutação, quando se vê que as imagens 1 e 2 são distintas, mas mantém a ideia original, pois são passadas pelas pessoas e, conseqüentemente, sofrem pequenas modificações, colocando novas imagens, porém respeitando o significado original, sendo que a partir disso, acontece a produção e a propagação. De acordo com a *mimética*⁵, vive-se numa sociedade cercada por memes, sentindo seus efeitos. Não há a preocupação sobre a utilidade dos memes, se trarão benefícios ou danos às pessoas, conforme Blackmore (2000 *apud* SCHUABB, 2016, p.5) ‘os memes não se importam. Eles são egoístas como genes e seu único objetivo é o de espalharem’.

Interessante ressaltar que os memes de internet surgiram a partir da pós-modernidade, com transformações inovadoras para a comunicação, conseqüentemente, a língua passaria por mudanças, visto que a linguagem como instrumento de comunicação-mutável, depende da relação humana, deixando-a mais visual e dinâmica.

PRESSUPOSTOS E SUBENTENDIDOS

Oswald Ducrot com outros autores foram os responsáveis por iniciar os estudos acerca dos pressupostos e subentendidos. De acordo com ele no seu esquema acerca da descrição de uma língua L. “[...] esta consiste em que um conjunto de conhecimentos que permitem prever, frente a um enunciado A e L, produzido em circunstâncias X, o sentido que esta ocorrência de A tomou neste contexto”. (Ducrot 1987, p.14).

⁵ O termo mimética vem da palavra mimese que significa imitação. Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/mim%C3%A9tica/>>. Acesso em: 03 de junho de 2019.

Partindo desse esquema, Ducrot (1987) elaborou um método em que o conjunto de conhecimentos responsável por entender o problema está associado a dois elementos, de origens diferentes: o primeiro relaciona a descrição dos componentes linguísticos da língua L atribuído a cada frase, sem depender do contexto, enquanto, o segundo precisa de um componente retórico para que haja efetivação do significado de A, no contexto X, respectivamente denominados, pressupostos e subentendidos. Desse modo, para distinguir o sentido que os enunciados trazem, pode-se reconhecer dois efeitos de sentido: pressuposto que está ligado a tudo que se refere ao componente linguístico, por sua vez, o subentendido que está associado ao efeito a partir do componente retórico.

Segundo Lebler (2016), as informações implícitas surgiram por vários motivos, dentre eles, conforme citado por Ducrot (1977 *apud* LEBLER, 2016), tais como: tabus linguísticos e restrição que o locutor sofre ao falar sobre determinado assunto. Dessa forma, os pressupostos e subentendidos são mensagens veladas, não dizem o objeto propriamente dito.

Os pressupostos, como já visto anteriormente, são ideias que não são proferidas nitidamente pelo locutor, porém o leitor pode entender as informações veladas mediante aos marcadores que funcionam como pistas. Conforme Platão e Fiorin (1990, *apud* REBELLO, 2015), nos pressupostos, as informações recebidas pelo ouvinte podem ser questionadas, no entanto, os pressupostos foram formulados para serem verdadeiros ou admitidos como verídicos, visto que por meio deles, originam-se os postos, informações explícitas. Caso o pressuposto seja considerado falso, o posto não tem sentido. Por exemplo, na frase: “José parou de dirigir o carro”, tem-se o posto: “José parou de dirigir o carro”, e, por meio do verbo parou (marcador linguístico), se pressupõe que antes José dirigia o carro. Se o ouvinte nega o pressuposto, o posto ficará incoerente.

Já nos subentendidos, a compreensão das informações depende somente do leitor e do contexto no qual o enunciado foi proferido. Diferentemente do pressuposto, o subentendido pode ser questionado, porém o falante pode negar o que tenha dito, argumentar outra ideia ou criar um novo enunciado. Como diz Ducrot (1987, p.25):

[...] O subentendido, ao contrário, resulta de uma reflexão do destinatário sobre as circunstâncias de enunciação da mensagem e deve ser captado, através da descrição linguística, ao final de um processo totalmente diferente, que leve em conta, ao mesmo tempo, o sentido do enunciado e suas condições de ocorrência e lhes aplique leis lógicas e psicológicas gerais.

Vejamos a seguinte situação que exemplifica a explicação acima:

Falante: Aqui está fazendo muito calor?

Ouvinte: sim.

Falante: você pode ligar o ventilador?

Ouvinte: posso.

Observa-se que, a partir da incompreensão do ouvinte, o locutor criou um novo enunciado para que sua pergunta fosse respondida.

Em vista disso, Ducrot (1987) afirmou, ao analisar o comportamento semântico de algumas sentenças, a existência de dois elementos implícitos de natureza distinta, os pressupostos que têm sua significação nas frases, e os subentendidos que originam-se na enunciação, ou seja, o resultado do efeito da enunciação realizado pelo interlocutor.

A SEMIÓTICA E A TRÍADE DE PEIRCE

Um dos principais estudiosos da semiótica foi Charles Sanders Peirce, pesquisador que atuou em diferentes áreas (matemática, psicologia, física, filosofia e química), e que buscava, conforme Nicolau et. al. (2010), uma linguagem que fosse capaz de ser usada para todas as ciências, que proporcionasse aos pesquisadores a compreensão das relações distintas de seus objetos de pesquisa. Portanto, a semiótica estuda as interpretações do indivíduo acerca do seu mundo através das conclusões do seu pensamento. De acordo com Nicolau et. al. (2010), os objetos do mundo, sejam verídicos ou imaginários, aparecem para o sujeito como percepção espontânea, posteriormente o sujeito associa o objeto com algum elemento que já tenha visto, e por último, o indivíduo faz associação entre signo e objeto, sendo o que Pierce denominou de primeiridade (objeto em si), secundidade (percepção do objeto) e terceiridade (reflexão e interação com objeto). Como pode-se observar, todo o método de Pierce é realizado pela mente por meio dos signos que estruturam as ideias, logo transformando-as em linguagens.

Na teoria de Pierce (1839-1914), segundo Noth (2012), existem três componentes que constituem o signo: o signo por ele próprio, o objeto de referência que é associação do signo aos elementos do mundo, e a significação, sendo a relação do signo e as ideias cognitivas do intérprete. Pierce denomina esses três elementos de tríade semiótica, representado no modelo a seguir:

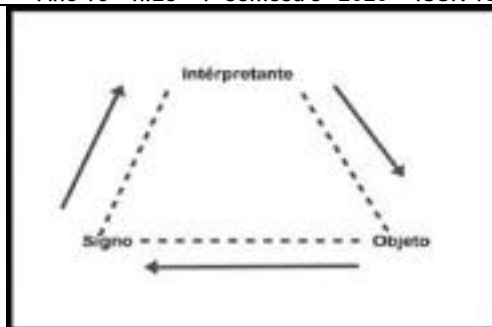
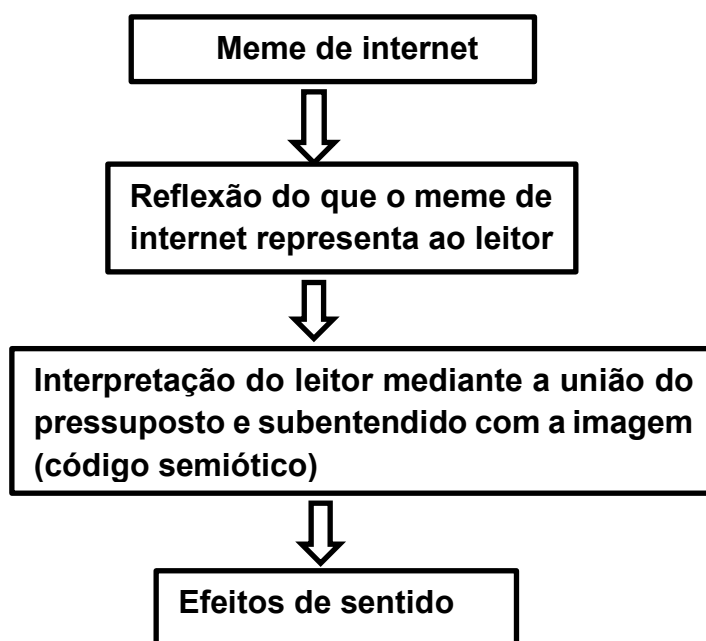


Figura 5: tríade semiótica⁶

Assim, com base na tríade semiótica, foi formulado um modelo na visão deste estudo em que mostra como aconteceu o processo das análises dos memes de internet. Veja o esquema a seguir:



Dessa maneira, quando o indivíduo vê algum meme, primeiro terá a visão do meme, após acontecerá a reflexão do que o meme representa no seu universo e, por último, a interpretação do leitor sobre o meme, através da fusão dos pressupostos e subentendidos com o código semiótico, provocando efeitos de sentido.

ANÁLISES DOS MEMES DE INTERNET

Nesta seção, apresenta-se a realização das análises do *corpus* da pesquisa, formado por três memes de internet. Veja a seguir:

⁶Imagem encontrada em: <<http://gazetahipermidia.blogspot.com/2013/03/consideracoes-basicas-sobre-semiotica.html>>. Acesso em: 10 de março de 2019.



Meme 1⁷

Neste primeiro meme de internet, aqui representado como Meme 1, o **signo** mostra uma mulher bonita e elegante, fazendo um sinal com sua mão posicionada para a frente perto do queixo junto à expressão facial, que simboliza um beijo. Além disso, o signo traz outros componentes, tais como: ao fundo um quadro e diante da mulher encontra-se a logomarca e o logotipo SBT. Ademais, a frase “eu voltei, recalçadas”. Agora, partindo do **objeto** (meme de internet) inserido na realidade do leitor, percebe-se que ele trata sobre a volta da novela *A usurpadora* através da frase e da imagem da personagem-antagonista do enredo, Paola Bracho. Logo, mediante a relação entre o signo e o objeto, o **interpretante** apreende o sentido da sentença “eu voltei, recalçadas” por meio do marcador linguístico “**voltei**” que traz a informação de que antes a novela já tinha sido exibida no SBT (**pressuposto**), hipótese confirmada por meio do logotipo da emissora. E mediante o **subentendido**, sabe que foi reprisada várias vezes, e a palavra “**recalçadas**” que por intermédio da representação do **objeto** no universo do leitor, significa invejosas, ou seja, as pessoas que não gostam da novela *A usurpadora* vão ter que suportar. Além disso, o meme traz outro sentido para a significação de “**recalçadas**” que podem ser outras novelas que estão na programação de outras emissoras e terão de suportar a perda na audiência, visto que suas reprises foram sucesso. Além do mais, para finalizar a interpretação, a imagem mostra a personagem Paola Bracho mandando beijo para as “**recalçadas**”, provocando deboche. Desse modo, o meme traz **efeitos de sentido** de ironia e humor.

⁷ Meme disponível em:< <https://www.facebook.com/pg/pagenmod/posts/>>. Acesso em: 15 de março de 2019.



Meme 2⁸

Já no segundo meme de internet, identificado como Meme 2, o **signo** revela um homem que usa óculos, está de camisa social e sua expressão facial é de espanto, nota-se ao fundo da imagem existem outros objetos, há outro homem, sentado com o mesmo estilo de camisa, existem alguns elementos que não dá pra ver com nitidez, devido ao efeito desfocado. Além disso, o objeto analisado contém o seguinte período: “falta menos de 1 mês pro ENEM e eu ainda não estudei quase nada”. Assim, quando o indivíduo reflete acerca do **objeto** no mundo real, compreende que o meme de internet trata sobre o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), e o homem se chama Dwight Schrute, um dos empregados da empresa Dunder Mifflin na série The Office. Em seguida, devido à associação entre o signo e o objeto, o **interpretante** entende que por meio do marcador linguístico **ainda**, dá-se o **pressuposto** de que o indivíduo não estudou todo conteúdo para fazer a prova do ENEM. Já o **subentendido** possibilita a informação que o indivíduo tem pouco tempo para isto, e corre o risco de não conseguir uma boa pontuação o que leva a compreender o motivo de a fisionomia do indivíduo revelar aspectos de preocupação e dúvida. Sendo assim, percebe-se que o fenômeno de viralização, resulta no **efeito de sentido** de humor quando se faz à leitura.

⁸ Meme disponível em: <<http://geradormemes.com/meme/cfjrdj>>. Acesso em: 15 de março de 2019.



Meme 3⁹

Por sua vez, o terceiro meme de internet, intitulado Meme 3, retrata duas imagens que unidas constroem sentidos. Na primeira imagem percebe-se uma mulher bonita, sua fisionomia indica que ela não está preocupada, o que é confirmado pela sentença “antes do TCC”, já a segunda imagem apresenta uma mulher totalmente cansada, e que aparentemente está numa cama de hospital, relacionada à frase “depois do TCC”. Nota-se ao relacionar com o **objeto** em análise no universo do sujeito, assimila que o meme de internet aborda sobre as condições que o/a estudante fica ao término de um TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), representado pela personagem Bella Swan, da série de filmes Crepúsculo. Depois, que o sujeito interiorizou a significação do signo, interpretou que por intermédio do marcador linguístico “antes” referente ao **pressuposto**, traz a ideia que a estudante, em um período, não tinha preocupação, mas quando termina o TCC, apontado pelo pressuposto do marcador linguístico “depois”, percebe-se a estudante exausta, mediante o código semiótico que retrata sua fisionomia. Logo, conclui-se através do **subentendido** que o meme funciona como aviso, alertando a pessoa que está num contexto similar, faça o TCC, segundo algum critério anteriormente estipulado, para não passar por essa situação. Provocando no leitor, através da fusão desses componentes, o **efeito de sentido** de humor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das informações implícitas dos pressupostos e subentendidos com reforço da semiótica para examinar os memes de internet, concluímos que os objetos

⁹ Meme disponível em:< <https://br.pinterest.com/pin/794252084257681330/>>. Acesso em: 15 de março de 2019.

investigados produzem distintos efeitos de sentido para quem o lê, tais como: a ironia, o humor, entre outros. Por conseguinte, auxiliará o leitor no seu processo de leitura e interpretação, confirmando o intuito da pesquisa.

Sendo assim, esse estudo permite mostrar a possibilidade de trabalhar os memes de internet na visão dos componentes da pragmática com a semiótica nas escolas, desta forma, possibilitando uma leitura mais adequada de contextos imagísticos, visto que são ferramentas que fazem parte do cotidiano dos alunos e são raramente estudadas no ambiente escolar, além do mais, um novo recurso de trabalho para os professores.

REFERÊNCIAS:

BARRETO, K. H. Os memes e as interações sociais na internet: Uma interface entre práticas rituais e estudos de face. 2015. 147f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

DUCROT, O. Pressupostos e subentendidos: a hipótese de uma semântica linguística. In: O dizer e o dito. Campinas: Pontes, 1987.

GUERREIRO, A. SOARES, N. M. M. Os memes vão além do humor uma leitura multimodal para a construção de sentidos. Texto Digital, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, n. 2, v. 12, p. 185-208, jul./dez. 2016.

HORTA, N.B. O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica. 191f. Tese de Mestrado. Brasília. Universidade de Brasília, 2015.

LEBLER, C.D.C. Pressupostos e subentendidos segundo a Teoria da Argumentação na Língua. Gragoatá, Niterói, n. 40, p. 295-316, 1. sem. 2016.

NEVES, F. Pressuposto e Subentendido. Norma culta: Língua Portuguesa em bom Português. Disponível em: <<https://www.normaculta.com.br/pressuposto-e-subentendido/>>. Acesso 02 fev 2019.

NICOLAU, M. et al. Comunicação e Semiótica: visão geral e introdutória à Semiótica de Peirce. Revista Eletrônica Temática. Ano VI, n. 08 – Agosto/2010.

NOTH, W. Fundamentos semióticos do estudo das imagens Trad. Juan Ignacio Azpeitia. Revista Tabuleiro de Letras. n. 5, 2012.

OLIARI, D. E. ALMEIDA, M. A. C. de. BONA, R. J. A mensagem pela imagem: análise Semiótica das Fotografias Publicitárias da Coleção Verão 2007 da WJ Acessórios. In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul. Blumenau, 2009. p. 1-14.

OLIVEIRA, M. A.; LIMA NUNES MALTA, D. P.; SILVA AQUINO, A. A. Práticas de letramento e multimodalidade: uma análise sobre o uso do gênero “meme” na sala de aula. *Revista do GELNE*, v. 19, n. 2, p. 62-77, 4 jul. 2017.

PEIRCE, Charles Sanders, 1839-1914. *Semiótica / Charles Sanders Peirce*; [tradução José Teixeira Coelho Neto]. – São Paulo: Perspectiva, 2005. – (Estudos; 46 / dirigida por J. Guinsburg).

REBELLO, I. da S. O texto e suas múltiplas possibilidades de leitura: pressupostos e subentendidos. Disponível em: <www.pgletras.uerj.br/LTAA8_a31>. Acesso em: 05 mar 2019.

SCHUABB, P. A. Dos memes aos memes de internet. In: 2º Simpósio de Pós-Graduação em Design da ESDI. 2016. p. 1-12.

TOLEDO, G. L. Em busca de uma fundamentação para a memética. *Revista Trans/Form/Ação*, vol.36, n.1. 2013.

O PAPEL DA MEMÓRIA PARA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM RELAÇÕES HOMOAFETIVAS

Anderson de Almeida Santos

Mestrando - Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) - Feira de Santana – BA, Brasil.

Palmira Virginia Bahia Heine Alvarez

Doutora - Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) - Feira de Santana – BA, Brasil.

RESUMO: Interessa-nos neste trabalho compreender o funcionamento da memória discursiva, como memória história que permite preencher as lacunas dos implícitos. Objetiva-se analisar através da memória, a regularidade, a repetição em relação ao sentido de família e casamento, observando como tais sentidos fazem circular sentidos outros a partir da memória discursiva, em postagens de redes sociais na página “@doisiguais” do Instagram. Portanto, este estudo está inserido na Análise de Discurso de vertente Pecheutiana, corrente que considera a língua não só como estrutura, mas a considera como acontecimento e o discurso como efeitos de sentidos entre os pontos A e B, sendo esses pontos considerados as representações do sujeito na esfera discursiva. Pretende-se compreender como os conceitos de discurso, ideologia e memória discursiva funcionam para pensarmos como são inscritos os sentidos de casamento, que se relacionam com o funcionamento da ideologia e com a posição do sujeito na enunciação, que é percebido por meio das condições de produção do discurso. O trabalho apresentado baseia-se em teóricos como Heine (2012/2017), Orlandi (2001/2007/2015) e Pêcheux (1995/1997/1999). Assim, o objetivo da pesquisa é analisar o discurso ligado às determinadas condições de produção e marcado ideologicamente, já que não se pode atribuir sentido a um discurso fora do contexto histórico e social. Como resultado, é possível afirmar que os sentidos de casamento homoafetivo, que circulam nas postagens analisadas, retomam elementos da memória discursiva que regem casamentos heterossexuais, construindo a partir da história, sentidos outros.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso. Memória. Sentido.

ABSTRACT: We are interested in this work to understand the functioning of discursive memory, as a history memory that allows to fill the gaps of the implicit. It aims to analyze through memory, regularity, repetition in relation to the sense of family and marriage, observing how these senses circulate other senses from the discursive memory, in social networking posts on the page “@doisiguais” Instagram. Therefore, this study is inserted in the discourse analysis of the Pecheutian Strand, a current that considers the language not only as a structure, but considers it as an event and discourse as the effects of meanings between points A and B, and these points are considered the representations of the subject in the discursive sphere. Intended to understand how the concepts of discourse, ideology and discursive memory work to think about how the meanings of marriage are inscribed, which relate to the functioning of the ideology and the position of the subject in enunciation, which is perceived Through the production conditions of the discourse. The work presented is based on theorists such as Heine (2012/2017), Orlandi (2001/2007/2015) and Pêcheux (1995/1997/1999). So, the objective of the research is to analyze the discourse linked to certain production

conditions and ideologically marked, since one cannot attribute meaning to a discourse outside the historical and social context. As a result, it is possible to affirm that the meanings of homoaffective marriage circulating in the analyzed posts, resume elements of the discursive memory that govern heterosexual marriages, constructing from history, other senses.

KEYWORDS: Discourse analysis. Memory. Sense.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há, no decorrer dos estudos linguísticos, diversas formas de abordar a linguagem e analisá-la a partir da idéia de que ela produz sentidos. A Análise do Discurso de vertente pecheutina é uma das teorias que se debruça sobre essa questão. Seu fundador é o filósofo francês Michel Pêcheux, que questionou a Linguística de sua época em relação à estrutura histórica e ideológica que envolvia o processo de produção de sentidos. Assim, essa teoria surge no final da década de 60 com questionamentos a outras três vertentes teóricas: a Linguística, ao Marxismo e a Psicanálise.

A Análise do Discurso (doravante AD) busca entender como a língua materializada na linguagem produz efeitos de sentidos, dada condição de produção, questionando a ideia postulada pelas teorias formalistas de que a língua seria dotada de uma completa autonomia.

A AD vai dizer que a língua não possui autonomia completa, uma vez que ela é o meio em que se materializa a ideologia, e vai defender a ideia da interpelação do indivíduo em sujeito, retomando os postulados althusserianos.

É a partir da teoria da Análise de Discurso pecheutiana ou Análise materialista de discurso que a pesquisa ora desenvolvida objetiva analisar a construção dos efeitos de sentidos nos enunciados verbais e imagéticos da página “@doisiguais”, que faz parte da rede social chamada Instagram.

Assim, buscaremos trazer nesse debate alguns dos elementos de análise mobilizados no discurso, no processo de produção de sentido, a partir da condição de produção, do interdiscurso, da formação discursiva e ideológica. Portanto, o objeto de estudo é analisar os discursos operados na referida página que favorecem a construção de diferentes efeitos de sentidos sobre casamento e família em decorrência da condição de produção e da retomada de elementos pela memória discursiva de determinada formação discursiva.

Inicialmente, o trabalho traz um breve percurso sobre a história da homossexualidade. Em seguida, são mobilizados os pressupostos teóricos da Análise do Discurso e, posteriormente, análise das duas imagens selecionadas da página “@doisiguais”, destinadas a divulgação dos relacionamentos homoafetivos em lugar de manifestação política e resistência.

BREVE PERCURSO HISTÓRICO DAS HOMOAFETIVIDADE

O termo “homossexual”, de origem greco-latina (grego - homo, igual; latina – sexual, relativo ao sexo), é uma criação do século XIX, derivada do discurso médico, que denominava as práticas sexuais não convencionais, datadas a partir de 1860, como inversões sexuais. Porém, antes desse período, ainda nas civilizações da Antiguidade encontram-se registros confirmando a existência de relações homoafetivas, como é observável na citação a seguir:

A Grécia antiga reconhecia oficialmente os amores masculinos; se as relações sexuais entre os homens desempenhavam uma função iniciática, nem por isso tais ritos estavam desprovidos de desejo e prazer. Assim, impregnado por essa atmosfera de erotismo viril, a sociedade grega considerava a homossexualidade como legítima. (BORRILLO, 2010, p. 45)

Assim, a homossexualidade, sendo muitas vezes um ritual de iniciação sexual de jovens, era vista com naturalidade na Grécia Antiga, em que as relações homoafetivas não eram discriminadas, pois “Eros é o deus do amor que aproxima e une os seres vivos.” (SOUSA, 2013, p. 61), além do que era “muito mais prazeroso cortejar um rapaz, socialmente semelhante a si, que uma mulher, tida como submissa e inferior.” (SOUZA, 2013, p. 66), diferente das sociedades medievais e modernas.

No Egito Antigo, como a mulher era considerada inferior, os homens inimigos derrotados eram submetidos também a relações sexuais com os vencedores, surgindo daí, a ideia de passividade na relação sexual. A ideia de dois homens se relacionando, era aceitável, desde que não houvesse em um deles, marcas de feminilidade, afinal. “um homem pode preferir os amores masculinos sem que ninguém sonhe em suspeitá-los de feminidade, desde que ele seja ativo na relação sexual e ativo no domínio de si.” (FOUCALT, 1985, p.79).

Quando o sexo deixou de ser visto como fonte de prazer e passou a ser visto na sua característica estritamente de procriação, a partir de ideias disseminadas pela cultura judaica, a homossexualidade passa a ganhar outros sentidos. A popularização de certa interpretação do cristianismo em Roma colocou as relações homossexuais no rol dos pecados que deveriam ser

combatidos. Assim, a partir do advento do Império Romano, as relações homossexuais começaram a ser combatidas.

Os atos sexuais com pessoas do mesmo sexo, ou até mesmo a prática do sexo anal do homem para com a mulher, eram considerados pecaminosos e seus praticantes eram punidos pela igreja, no entanto, não foi só a igreja que cometia os castigos, o governo também se empenhou nessas ações. Ambas as instituições consideravam a homossexualidade como pederastia, o que seria um pecado contra o Estado, a ordem e a natureza. Sobre o período, Borrillo nos diz que

o sistema de dominação masculina do tipo patriarcal consolida-se com a tradição judaico – cristã; no entanto, esta introduziu uma nova dicotomia, “heterossexual/ homossexual” que, desde então, serve de estrutura, de ponto de vista psicológico e social, a relação com o sexo e a sexualidade. (BORRILLO, 2010, p. 47)

A partir do advento das ideias de pecado, e de uma sociedade fundada nos princípios do patriarcalismo, em que ao homem cabia ser o cabeça da família, os sujeitos que carregavam marcas da homossexualidade, começaram a ser excluídos socialmente, por práticas segregadoras, que culminavam com a homofobia, principalmente aqueles sujeitos que não “adotavam uma postura masculina, uma imagem de respeitabilidade social” (MISKOLCI, 2017, p. 33), cujas marcas no modo de agir remetiam às relações homoafetivas.

a sociedade incentiva essa forma “comportada”, no fundo, reprimida e conformista, de lidar com o desejo, inclusive por meio da forma como persegue e maltrata aqueles que são cotidianamente humilhados sendo xingados de afeminados, bichas, viados. (MISKOLCI, 2017, p. 33)

Na Europa, a civilização assume o papel discriminatório dos homossexuais devido às questões religiosas, como a destruição das cidades de Sodoma e Gomorra, e os discursos de Santo Agostinho sobre a procriação, em que se dizia que as pessoas de sexos iguais não teriam como se reproduzirem, o que terminaria afetando as relações familiares compostas por homens, mulheres e filhos, consideradas à época como legítimas. Mas, é na própria Europa, devido às leis que consideravam como crimes os atos homoafetivos, que são formadas as primeiras formas de manifestações de movimentos homossexuais contra qualquer tipo de discriminação e lutas por direitos.

Durante o final do século XIX e início do século XX, os psiquiatras definiram a homossexualidade como uma doença de ordem mental e emocional que pode desaparecer com tratamentos. Uma vez que o sentimento de atração por pessoas do mesmo sexo era considerado

uma patologia, degeneração ou doença. Alguns anos depois, em 1985, no Brasil, o Conselho Federal de Medicina declara que a homossexualidade não é doença, e sim um comportamento sexual normal.

No Brasil, as pessoas homoafetivas eram chamadas, segundo Mott (2013, p. 109), de sodomita, somítigo, fanchano, pederasta, uranista, homófilo, efeminado, ou homossexual. Já o termo “homossexualidade” foi usado em 1894, no livro de Francisco José Viveiros de Castro denominado por *Atentados ao pudor: estudos sobre as aberrações do instinto sexual*.

Durante o período colonial, na Bahia, os escravos eram usados para atos sexuais com seus senhores, padres, e até mesmo autoridades, assim diz Gregório de Matos que em seus poemas “‘tirou do armário’ diversos frades, mancebos, mulatos e negros, todos envolvidos”. Neste período, assim diz Green (2012, p. 66), os acusados de praticar o pecado nefasto eram executados.

Outro período histórico do Brasil foi o Império, onde a homossexualidade foi fortemente combatida como um crime. Nesse contexto, existem documentações que comprovam “que a polícia patrulhava os espaços públicos para ‘limpar’ as cidades de homens efeminados e ‘escandalosos’ ou das mulheres-homens demasiado visíveis.” (GREEN, 2012, p. 68). Essas ações beneficiaram as pessoas de boa posição social, pois mantinham suas relações homoafetivas no sigilo, enquanto as de classe média cometiam o ato do suborno para com os policiais, sobrando à prisão apenas para os pobres.

Cabe aqui lembrar também o período da Ditadura, em que as crianças cometiam ações de repreensão e violência dentro das instituições de ensino. Miskolci (2017 p. 09) conta que para a entoação do Hino Nacional “os meninos mais robustos empurravam os mais frágeis para a fila feminina”. Neste período de regime militar, o que prevalecia era o culto à masculinidade de forma violenta, que assustava as meninas e também os meninos que não se comportavam de acordo com a ideia de ser “um ‘homem de verdade’ [...] que impunha seu poder aos outros a si mesmo” (MISKOLCI, 2017, p. 10), sendo combatida qualquer marca de afetividade masculina, a fim de que a ideia de masculinidade como símbolo de força e violência pudesse prevalecer.

Foi durante o regime militar, na década de 80, no final do regime ditatorial, em São Paulo, que surgiu o primeiro movimento gay, na tentativa de lutar, além pela democracia, por direitos.

O fim da ditadura militar fazia surgir e reforçava um sentimento de otimismo cultural e social que atingia a todos. A abertura política possibilitava sonhar

com uma sociedade mais democrática, igualitária e justa e, mais especificamente, trazia a esperança para o movimento gay de uma sociedade em que a homossexualidade poderá ser celebrada sem restrições (FERRARI, 2004, p. 105).

Mais adiante, na mesma cidade, ocorre a Primeira Parada do Orgulho GLBTT (Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transgênero).

Ainda neste período, destaca-se o jornal *Lampião de Esquina*, criado no Rio de Janeiro, formado por intelectuais homossexuais, o qual foi o primeiro meio que serviu de porta-voz aos movimentos homossexuais, afirma Conde (2004):

Inicialmente, a proposta do jornal *Lampião de Esquina* consistia em tratar, de modo unificado, questões relativas às mulheres, aos negros, aos ecologistas e aos homossexuais e, muito embora tenha publicado diversas matérias relativas ao feminismo, como aborto e estupro, bem como ao lesbianismo, tendo sido até um dos promotores do movimento lésbico durante a sua existência, o jornal manteve seu foco predominantemente em assuntos relativos à homossexualidade masculina.

O dia 28 de junho é considerado em todo o mundo como o Dia Internacional do Orgulho Gay, pois em 27 de junho da última década dos anos 60, um grupo de policiais invade um bar gay em Nova Iorque e expulsa todos de lá. As pessoas expulsas começam a fazer um protesto que dura três dias. Os policiais se refugiaram no bar, até o dia que os manifestantes atearam fogo no mesmo. O que salva os policiais são os reforços que chegaram ao local. Graças ao acontecido exposto, surge o primeiro movimento GLBTT.

A data que ficou como marca na história do moderno movimento gay mundial foi 28 de junho de 1969, quando a rebelião de GLBTT contra as arbitrárias batidas policiais no Bar Stonewall em Nova Iorque. No primeiro aniversário da rebelião, 10 mil homossexuais, provenientes de todos os estados norte-americanos marcharam, sobre as ruas de Nova Iorque, demonstrando que estavam dispostos a seguir lutando pelos seus direitos. Desde então '28 de Junho' é considerado o Dia Internacional do Orgulho GLBTT (REIS, 2007).

A luta continua, e surge, ainda entre as décadas de 80 e 90, o aumento de casos da HIV, o que “gerou um pânico sexual, uma reação contra a homossexualidade, entendida como uma espécie de ameaça coletiva.” (MISKOLCI, 2017, p. 45). Logo, a culpa recai aos homossexuais, sendo eles considerados por alguns como os percussores da AIDS, e, por isso, havendo mais um pretexto para a discriminação.

Nesse período era comum a sociedade não considerar o HIV como uma doença viral, e sim como uma DST (doença sexual transmissível), um “castigo para aqueles que não seguiam a ordem sexual tradicional” (MISKOLCI, 2017, p. 23).

Devido ao surgimento de movimentos gays no Brasil que lutavam a favor de direitos, o governo nacional investiu em projetos e trabalhos voltados às pessoas que estavam infectadas com o vírus do HIV, e a sociedade e viu convidada a falar sobre sexualidade.

Ante a exigência de se organizar contra a doença, os movimentos *gays* reafirmaram a importância da educação como a melhor arma nessa guerra sem tréguas, dando origem a diferentes cursos de prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) /AIDS, assim como trabalhos e projetos de assistência a pessoas infectadas pelo HIV (FERRARI, 2004, p. 3).

Com o passar do tempo, vários estudiosos fizeram usos de diferentes nomenclaturas para integração de outras identidades, uma vez que “nenhuma identidade é fixa, e, durante a vida, as pessoas realmente mudam” (MISKOLCI, 2017, p. 19). Assim, outras práticas de sexualidade foram surgindo e outras siglas foram sendo criadas no intuito de abarcar essa diversidade, tais como: GLS, GLTB, GLBTT, LGTB e LGBT.

Atualmente, a luta e a dor das pessoas homossexuais ainda continuam, mas já existem organizações, alguns partidos políticos, propostas políticas, grupos, projetos, tais como: Projeto Brasil sem homofobia, Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT, e a Promoção da Cidadania Homossexual, que lutam por direitos dos homossexuais à educação, à saúde, à cultura, ao trabalho, com o objetivo de respeito e justiça para os que já estão “fora do armário”, e para tranquilizar os enrustidos a saírem.

LINGUAGEM E A CONSTITUIÇÃO DO SILÊNCIO

Pensando a homossexualidade hoje, pretende-se observar os sentidos de família e casamento em páginas que trazem postagens sobre relacionamentos homoafetivos. Segundo a Análise de Discurso, os sentidos não são fixos, mas derivam das posições ocupadas pelos sujeitos na enunciação. “A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social.” (ORLANDI, 2015, p. 13). Isto posto, considera-se a interpretação, e a compreensão como processos de produção de sentidos inscritos na historicidade e na materialidade discursiva.

Segundo Pêcheux, a ideologia é um ritual com falhas, e é nessa falha que o “irrealizado” do sentido pode surgir. Aquilo que é dito é uma possibilidade do que pode ser dito. E quando dito de outra maneira, o sentido pode ser outro. Em consequência, uma mesma palavra pode ter sentido diferente de acordo a posição do sujeito na esfera social ocupada.

Para a AD, a linguagem é incompleta, assim, ela é filiada ao silêncio, que não é algo caracterizado pela ausência de sentidos, mas, é o silêncio que diz mais do que está sendo dito, porque o que não está sendo dito fala mais do que foi dito. E é no silêncio que se rompe tudo, pois o silêncio é fundante, visto que “é necessário, indispensável para que os sentidos se construam.” (HEINE, 2017, p. 14).

Dessa maneira, o silêncio é discurso que não está somente entre as palavras, mas as atravessa. O que possibilita ser às vezes mais importante que as palavras, ao propósito que a AD trabalha com o que é dito e o que não foi dito. Assim,

isso tudo nos faz compreender que estar no sentido com palavras e estar no sentido em silêncio são modos absolutamente diferentes entre si. E isso faz parte da nossa forma de significar, de nos relacionarmos com o mundo, com as coisas e com as pessoas. (ORLANDI, 2007, p. 24)

A linguagem para a AD não é neutra, ela vem antes do sujeito, constitui o sujeito e é palco de manifestação de poder. Logo, o indivíduo é constituído em sujeito porque a linguagem é ideológica e não transparente.

Em suma, a linguagem significa na história, pois para a AD, o discurso é político, que não está relacionado ao partidário. Mas sim, como a sociedade está dividida, em que há uma divisão nos sentidos produzidos pela posição e constituição sócio, histórico e ideológico do sujeito, do qual não significam a mesma coisa para todos, pois é através da linguagem que o sujeito se amostra ou se esconde.

A DISCIPLINA DE ENTRE MEIO: ANÁLISE DO DISCURSO

A priori, a finalidade de um analista não é interpretar um texto, mas sim, ver como o texto funciona e produz sentido inserido nas diferentes condições de produção. Em razão disso, “o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade.” (ORLANDI, 2015, p. 14), e busca a relação entre o dizer e o não dizer constitutivos da língua.

A AD nasce na década de 60 extrapolando os limites das teorias linguísticas que existiam naquele período, constituindo-se uma teoria que interroga a interpretação, trabalhando a opacidade do texto, que é um dos elementos em que o discurso se materializa.

O que seria discurso, esse objeto de estudo da AD? Segundo Pêcheux “o termo discurso implica que não se trata necessariamente de transmissão de informação entre A e B, mas, de modo mais geral, de um efeito de sentidos entre os pontos A e B.” (PECHEUX 1997, p. 82)

Ou seja, o discurso ultrapassa o próprio sujeito e as representações assumidas por ele no curso de uma interação linguística. “É um objeto sócio-histórico.” (ORLANDI, 2015, p. 14), é processo contínuo que não se esgota. Enunciados foram ditas antes e serão ditas depois. Todo discurso parte de outros discursos, uma vez que o sujeito não é neutro. O que um sujeito diz vem de outro lugar, de uma instituição que ele e muitos outros representam por meio das ações sociais que praticam. O discurso é o sentido, o sujeito constituído por ideologias.

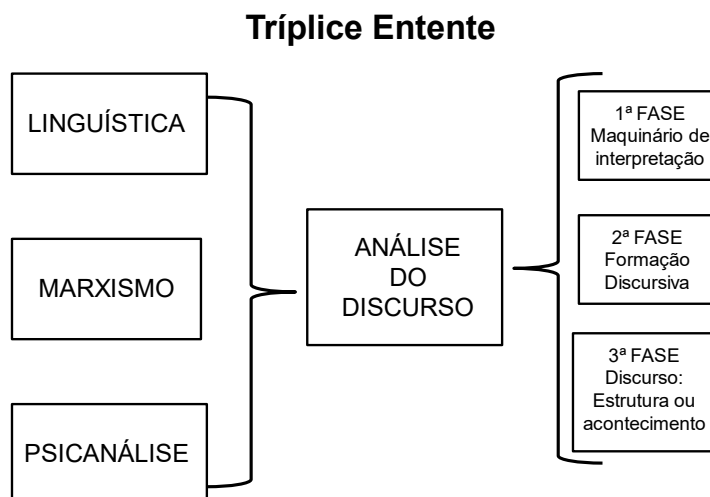
Michel Pêcheux é o filósofo responsável pela criação da Análise do Discurso, que tem como objeto de estudo o discurso, ou seja, o sentido que, por sua vez, é construído considerando a posição que o sujeito ocupa na enunciação. Por certo, o discurso aqui citado não é a ação caracterizada como ato de fala. Pêcheux diz que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.” (ORLANDI, 2015, p. 15).

Como a língua não é transparente, podemos afirmar que não existe um sujeito intencional que controla os sentidos. Logo, o discurso é um fenômeno sócio-histórico produzido e marcado pela ideologia. Uma vez que os sentidos já existem antes do sujeito e que são construídos pelos sujeitos que ocupam posições na sociedade, não é possível procurar uma origem para os discursos.

Para existir a AD, Pêcheux faz uso de conceitos existentes de outras teorias. Denise Maldidier (2017) chama essas teorias utilizadas por Pêcheux de Tríplice Entente, assim, como será mencionado no título da figura 1. As teorias, às quais Pêcheux recorre para criar a Análise de Discurso, são: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Com base nesses três domínios disciplinares ou nas três regiões de conhecimento a AD:

interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (ORLANDI, 2015, p, 18).

Figura – 01: Bases teóricas da AD e suas fases.



Fonte: elaborado pelo autor

Da Linguística - Estruturalismo - apesar de fazer uma crítica às ideias estruturalistas, Pêcheux faz, principalmente, porque estudou as características internas da língua, como instrumento e não como parte de um contexto histórico-social e ideológico. O filósofo reconhece que a língua é dotada de uma autonomia, mas que esta é uma autonomia relativa, uma vez que é intrinsecamente marcada pela história.

Do materialismo histórico - Marxismo - a AD faz uso das formações sociais ou classes e da teoria das ideologias, de acordo com a visão de Althusser sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado que teve Marx como referência, retomando a célebre ideia althusseriana de que o homem é um animal ideológico.

Da psicanálise, Pêcheux recorre à noção de inconsciente, a partir de referências lacanianas, sobre o fato que o inconsciente é estruturado em forma de linguagem e o sujeito é sempre construído por este, sendo, então, um sujeito clivado.

Deste modo, a Análise de Discurso é uma forma particular de se estudar a linguagem que faz observar a língua a partir de seu viés histórico e ideológico, pois, o discurso tem existência na exterioridade do linguístico, no sócio-histórico.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA AD

As condições de produção de um discurso estabelecem as circunstâncias em que ele se processa, bem como os sujeitos envolvidos na ação e a relação que eles estabelecem entre si no curso dessa ação linguística, evidenciando os lugares sociais ocupados por cada um e como esse processo se constitui.

Para Heine (2012, p. 28), a condição de produção é “[...] o contexto imediato com o qual a produção discursiva se relaciona, o contexto sócio-histórico, a ideologia e também a memória, ou melhor, a maneira como a memória é acionada, no momento em que o discurso é produzido.” , por conseguinte, as condições de produção abrangem fatores sociais, históricos ideológicos e memória.

Dentre os fatores que fazem parte da constituição do discurso, o mais importante é a ideologia, pois é pela ideologia que o indivíduo se constitui sujeito, interpelado ideologicamente e conduzido a ocupar determinado lugar social. O funcionamento da ideologia se dá a partir do interpelar do sujeito em sujeito histórico e dessa interpelação não há como fugir uma vez que “não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados.” (ORLANDI, 2015, p. 45).

A ideologia constitui sujeito sem que ele perceba, a partir do assujeitamento desse sujeito dando uma impressão que cada um exerce sua vontade livremente, quando, na verdade está sendo conduzido pela ideologia a ocupar um lugar na esfera discursiva. “Em suma, o sujeito da Análise do Discurso de Linha Francesa será constituído pela relação entre linguagem, inconsciente e ideologia.” (HEINE, 2012, p. 23)

É por meio do discurso que a ideologia se materializa, e a materialidade do discurso é a língua. Orlandi (2015, p. 44) considera que “[...] a ideologia [...] é a condição para constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer.”, pois, ao assumir uma dada representação discursiva, o sujeito se esquece de que não é dono do próprio dizer e de que não existe apenas um sentido para o que é dito. Portanto, “o sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos.” (ORLANDI, 2015, p. 45)

O sentido não existe isolado, pois os sentidos são estabelecidos e pré-determinados pelas posições ideológicas decorrentes dos processos sócio-históricos em que os sujeitos

enunciadores se inserem. Assegura-nos Heine (2012, p. 15) que “[...] os sentidos não são apriorísticos, mas que os mesmos derivam de posições ideológicas dos sujeitos do discurso.”

O sentido está na materialidade discursiva, no fato de que a língua para significar tem que se inscrever na história. Conforme explica Pêcheux:

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (...) mas, ao contrario, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. (PÊCHEUX, 1997, p. 190).

Outro ponto relevante para a AD é a noção de memória. Segundo Orlandi, a memória discursiva é tratada como interdiscurso, sendo o saber discursivo que possibilita o dizer:

“A memória [...] é tratada como interdiscurso. [...] memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. [...] O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.” (ORLANDI, 2015, p. 29)

O interdiscurso é, desse modo, considerado como o conjunto de já-ditos historicamente constituído. “Todo discurso se constrói a partir de um já dito, de outros discursos que circulam socialmente e que são constitutivamente heterogêneos. [...] todo discurso já nasce a partir de um outro, de uma rede de já ditos.” (HEINE, 2012, p.).

A memória discursiva, segundo Indursky (2011), é materializada através de resgates e deslocamentos estabelecidos em diferentes condições de produção, operados no decorrer da história. Nesse sentido, a memória é articulada em diversos campos, por diferentes sujeitos sociais, a partir dos enunciados discursivizados que determinam uma retomada, um resgate e os atualiza no contexto sócio-histórico atual. Assim, a memória faz ressurgir discursos que ficaram no esquecimento, apagados na história, uma vez que se constituem sobre um sentido.

Indursky salienta que memória discursiva e interdiscurso não podem ser confundidos, pois a primeira está circunscrita a uma formação discursiva específica, enquanto o interdiscurso representa a memória social referente a todas as formações discursivas que compõem o complexo dominante.

A memória discursiva como o interdiscurso dizem respeito a uma memória coletiva, social, mas não se superpõem, não se confundem. A memória discursiva está circunscrita a uma FD específica, enquanto o interdiscurso representa a memória social referente a todas as FD que compõem o complexo com dominante. (INDURSKY, 2011)

Assim sendo, memória discursiva diz respeito à recorrência de dizeres que emergem a partir de uma contingência histórica específica, sendo atualizada ou esquecida de acordo com o processo discursivo, é algo que fala antes em outro lugar. Não se trata de lembranças individuais e/ou particulares, mas de uma instância coletiva e social, que produz as condições necessárias para que ocorra o funcionamento discursivo, a tomada e retomada dos sentidos, a produção e a interpretação dos textos.

O sujeito ao enunciar se inscreve em um dado discurso que, por sua vez, se filia a determinadas formações discursivas, estas entendidas na AD, como afirma Pêcheux (1995, p. 188) “[...] aquilo que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada na conjuntura social”. Portanto, entende-se que o sujeito não é livre para dizer o que quer, devido a sua posição na sociedade, inserido em uma formação discursiva disponível para ele nos discursos já-ditos. Logo,

As formações discursivas estão ligadas a formações ideológicas, que podem ser definidas como um conjunto de representações simbólicas que estabelecem relações com a posição dos sujeitos. [...] Uma formação discursiva nunca é homogênea, porém é, ao contrário, sempre marcada pela heterogeneidade, apresentando elementos vindos de outras formações discursivas. (HEINE, 2012, p. 28)

Deste modo, o sentido de uma palavra é oriundo de uma formação discursiva, o que possibilita uma palavra alterar seu sentido ao passar entre formações discursivas distintas.

Sobre formações ideológicas cabe ressaltar o que Fiorin (2007) traz como definição de ideologia, um conjunto de ideais, representações que servem para justificar a ordem social e as relações entre os homens. Em outras palavras, “as formações ideológicas ligam-se a posições sociais que o sujeito ocupa.” (HEINE, 2012, p. 29), a formação ideológica comporta várias formações discursivas interligadas.

Assim sendo, Brandão em consonância com Pêcheux, também destaca a importância desses conceitos para a compreensão de um discurso:

Se o processo discursivo é produção de sentido, discurso passa a ser o espaço em que emergem as significações. E aqui, o lugar específico da constituição dos sentidos é a formação discursiva, noção que, juntamente com a de condição de produção e formação ideológica, vai constituir uma tríade básica nas formulações teóricas da Análise do Discurso. (BRANDÃO, 2004, p. 42)

Conclui-se que os sentidos vêm das formações discursivas. Pois a formação discursiva gestada por Pêcheux não é um espaço fechado, homogêneo, mas, ao contrário é invadido e

constituído pela heterogeneidade. Uma vez que, “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”. (ALTHUSSER, 1985, p. 23).

ANÁLISE DO CORPUS

Com os avanços tecnológicos, e a necessidade do ser humano ampliar, cada vez mais, suas comunicações, foi criado em 2010 uma nova rede social, o Instagram. A ferramenta online para o compartilhamento de fotos e vídeos entre os seus usuários, bastante utilizada no Brasil. Assim, a própria página de acesso da rede social, o aplicativo, que é muito utilizado no celular por seus desfrutadores, tem como criador o americano Kevin Systrom, e o brasileiro, Mike Krieger.

As materialidades discursivas que aqui serão analisadas foram retiradas da página “@doisiguais”, do Instagram, em que as postagens estão direcionadas á história de relacionamentos homoafetivos. A página relaciona-se ao ativismo digital, que proporcionam espaços de representatividade e discussão sobre as questões relacionadas ao grupo LGBT e casais homoafetivos, contando com vários seguidores.

A página “@doisiguais” foi criada em 2015, tendo como administradores os jornalistas Elverson Cardozo e Paulo Victor. Paulo. Um dos fundadores, conta em entrevista para a jornalista Tainara Ferreira, do Jornal Correio (2019, online), que ao iniciarem as postagens, os casais de várias partes do Brasil e de fora do país, enviavam suas fotos para “aparecer e mostrar ao mundo o amor que sentiam”.

Assim, “@doisiguais” é um dispositivo para manifestação afetiva e política (no sentido de reivindicar um lugar de enunciação no meio digital), de demonstração de afeto de pessoas homoafetivas se amando, casando e constituindo família. Tudo é trazido “com a tentativa de acabar com o estereótipo de que a relação homossexual não é possível por conta do preconceito” (FERREIRA, 2019, online), e também como narra o outro fundador, Elverson (FERREIRA, 2019, online), a página é para levantar a bandeira e desconstruir a imagem sexualizada das relações entre duas pessoas de sexo iguais.

Além de ato político e de troca de carinho, a página divulga dicas e inspirações para realizações de casamentos, em que há divulgação para cerimonialistas e seus parceiros colaboradores, e ainda serve para declarações amorosas dos casais homoafetivos, sendo,

portanto, portal de cultura, de diversidades e liberdade de expressão, com temáticas atuais, e a garantia e promoção de direitos humanos.

A seguir, apresentam-se duas materialidades que constituem o *corpus* da pesquisa em andamento. Ressalta-se que tais materialidades são consideradas, antes de tudo como materialidades discursivas, afetadas por uma memória histórica que faz retomar e circular sentidos, uma vez que os sentidos não são fixos.

As imagens colocadas aí se constituem conforme afirma Pêcheux, como “um operador de memória social, comportando no interior dela mesma um programa de leitura, um percurso escrito discursivamente em outro lugar” (1999, p. 51). Considera-se, portanto a imagem como um elemento de discurso, sendo, portanto, opaca e atravessada por dizeres históricos e construída pela memória.

As materialidades a serem analisadas são constituídas pela parte verbal e pela não verbal, como se pode ver a seguir:

Figura – 01: Casamento civil e religioso



Fonte: <https://www.instagram.com/p/BfrH8JWHBtw/>

Figura – 02: Pastores da Igreja Inclusiva



Fonte: <https://www.instagram.com/p/BqN-zlhFQnp/>

Na imagem, da figura 1, vemos um casal homoafetivo, e ambos com roupas que nos remetem a cerimônia religiosa do casamento: o homem do lado direito, com um terno vinho, o do lado esquerdo com um terno azul marinho e, ao centro um bolo de casamento em que no topo, destaca-se um pequeno casal representando a união. Como já foi explicitado na parte teórica, o sentido não existe à priori e, neste caso, o sentido de casamento varia e desliza, inserindo-se na ideologia homoafetiva. O cenário da festa de casamento ativa, a partir, da memória discursiva o cenário do casamento heterossexual: as flores do cenário, o casal no topo do bolo, a diferenciação das cores dos ternos, remetem ao cenário tradicional do casamento heterossexual.

Como se pode ver, tanto a parte verbal como a não verbal contribuem para geração de sentidos sobre o casamento. No caso da imagem, o casamento se refere à união entre os dois homens, fugindo, portanto da ideia tradicional, trazendo o outro sentido: o casamento de dois iguais. Desse modo, o sentido de casamento passa também pela retomada de elementos da memória discursiva que outros elementos remetem a esse cenário: o bolo, as flores e toda decoração.

Na figura 2, o casal de mãos dadas retoma elementos da memória histórica do casamento, mas também instaura novos sentidos, pois no lugar da união de um homem e uma mulher está deslocado para a união de dois homens, inserindo-se na formação discursiva que considera que a união entre dois iguais é algo natural e não algo a ser combatido, como dita a

formação discursiva patriarcal, em que a união homoafetiva passa a ser criminalizada ou considerada indesejável, tal como explicitamos anteriormente.

É pela história que sentidos tradicionais que regem o casamento heteroafetivo são retomados, mas também é pela história que novos sentidos se instauram, porque a ideologia é um ritual com falhas. Na parte verbal, há ainda um rompimento com o discurso religioso tradicional que considera a união homoafetiva como pecado. Assim, na parte verbal há o seguinte: “Lá muitos homoafetivos tem descoberto que podem servir a Deus independente de sua orientação sexual, o que, infelizmente, muitas igrejas evangélicas ainda não permitem.”, assim, o rompimento da ideia de pecado.

As estruturadas imagens provocam e permitem que a memória história seja acessada numa busca também por detalhes clássicos: o anel, o buquê, o véu, grinalda, e o vestido de noiva. A imagem da noiva idealizada pela cultura funciona na memória pelo silêncio, pela ausência, na diferença entre a cor do terno ou na questão em que há uma busca social pelas posições de sujeito: quem é o noivo e quem é a noiva? Existe, portanto uma cisão, uma lacuna preenchida por elementos historicamente conhecidos e sustentados através do interdiscurso.

Na parte verbal, há então, a partir da posição do sujeito que fala, o sentido de casamento. Este aparece, principalmente, no trecho: “Juntos desde setembro de 2015, Marcos Aurélio, 36, e Marcos Vinícius, 35, casaram em novembro do ano passado, no civil e religioso.”, segundo o que consta na descrição da figura 1.

Neste caso, então a ideia de casamento deslocada do discurso patriarcal, está relacionada à construção de uma vida juntos, ou seja, o casamento entre dois iguais é compartilhar vidas e construir coisas juntos. Tais elementos retomam do interdiscurso os sentidos de casamento da ideologia dominante. A ruptura se dá com o casal constituído por 2 homens.

É sabido, no entanto, que o casamento representa significantes distintos de acordo com a vivência de sujeito para sujeito de acordo a sua posição em determinada condição de produção, marcada sócio-historicamente pela ideologia e pelo inconsciente. A formalização de um vínculo afetivo produz efeitos diversos ao casal e à vida deste.

O direito da oficialização da união de dois homens produz, assim, sentidos antagônicos da união tradicional entre homem e mulher. O investimento empregado e a exposição do matrimônio como manifestação política da conquista e do direito ao amor por dois iguais, ultrapassa e desobedece ao discurso religioso, que é usado como forma de incluir a homoafetividade, e enraizado que se opõe a essa ideia.

CONCLUSÃO

As posições assumidas pelos sujeitos indicam a inscrição dos mesmos em diferente ideologia. O sujeito homossexual que enuncia não o faz do mesmo modo que um sujeito heterossexual. Assim, nos exemplo analisados da página “@doisiguais” é possível notar que o sentido de casamento, ao ser produzido a partir da formação discursiva homoafetiva se modifica, gerando um deslocamento e um deslizamento de sentidos em relação ao estabelecido pela ideologia patriarcal.

As temáticas casamento e família são, portanto, discutidas à luz da teoria discursiva já explicitada anteriormente, com a finalidade precípua de analisar como os sentidos se relacionam inexoravelmente com o funcionamento da ideologia e também com a posição do sujeito na enunciação dentro das instituições que ele participa e sua ideologia.

Desse modo, as análises de materialidades provenientes da referida página que, em suas postagens, trazem histórias relacionadas às relações amorosas homoafetivas fazem circular diversos sentidos sobre casamento e família.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: História e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. rev., Campinas: Editora Unicamp, 2004.

CONDE, Michelle Franco. *O Movimento Homossexual Brasileiro*: sua trajetória e seu papel na ampliação do exercício da cidadania. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2004.

FERRARI, Anderson. **Revisando o passado e construindo o presente**: o movimento gay como espaço educativo. *Revista Brasileira de Educação*, v 25, p. 105-115, Jan /Fev /Mar /Abr, 2004.

FERREIRA, Tainara. **'Dois Iguais'**: site faz sucesso ao reunir dicas e inspirações para casais gays. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/dois-iguais-site-faz-sucesso-ao-reunir-dicas-e-inspiracoes-para-casais-gays/> Acesso em: 26 de julho de 2019.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 2007.

FOCAULT, M. **História da sexualidade**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985, vols. 1, 2 e 3.

GREEN, James N. **Além do carnaval**: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. São Paulo: EdUNESP, 1999. p. 51-118.

GREEN, James N. **Homossexualidade e a história**: recuperando e entendendo o passado. Niterói. V.13, n.2, p. 65-76, 1. sem. 2012.

HEINE, Palmira. **Tramas e temas em análise de discurso**. Curitiba: CRV. 2012.

HEINE, Plamira. **Discurso em materialidades diversas**. Curitiba: CRV. 2017. p. 11-25.

INDURSKY, Freda. Discurso, língua e ensino; especificidades e interfaces. In: TFOUNI, Leda Verdiani; MONTE-SERRAT, Dionéia Motta; CHIARETTI, Paula (org.). **A análise do discurso e suas interfaces**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

MALDIDIER, Denise. **A Inquietação do Discurso**: (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes Editora, 2017.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2017.

MOTT, Luiz. Cuíca de Santo Amaro, o chicote dos homossexuais da Bahia. In: COSTA, Adriane Vidal. BARBO, Daniel. **História, literatura e homossexualidade**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. p. 107-127.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12º ed. Campinas: Pontes Editores. 2015.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. “A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas” (1975). In: GADET & HAK (org.). **Por uma análise automática do discurso**: Uma introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas: EDUNICAMP, 1997, p. 163 -252.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Traduzido por Eni Pulcinelli Orlandi, Lorenço Chacon J. Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana M. Serrani, 2ª ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1995. P. 188.

REIS, Toni. O movimento homossexual. In: FIGUEIRO, Mary Neide Damico (Org.). **Homossexualidade e educação sexual**: construindo o respeito à diversidade. Londrina: EdUEL. 2007. p. 101-102.

SOUZA, Luana Neres de. O homoerotismo masculino nos diálogos O Banquete de Platão e de Xenofonte. In: COSTA, Adriane Vidal. BARBO, Daniel. **História, literatura e homossexualidade**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. p. 61-84.

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA ERA PÓS-MÉTODO

Dr^a Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
Pato Branco - PR - Brasil

Dr^a Susiele Machry da Silva

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
Pato Branco - PR - Brasil

RESUMO: Este artigo apresenta uma discussão teórica e a visão de alguns professores universitários a respeito da utilização das metodologias ativas no ensino de inglês como língua estrangeira (ILE). No contexto educacional contemporâneo, é frequente o questionamento sobre a substituição de aulas tradicionais expositivas, centradas no professor, por metodologias que engajem os alunos mais ativamente na construção da sua aprendizagem. Desde a ascensão da Abordagem Comunicativa, o ensino de ILE já incorpora algumas técnicas e métodos centrados no aluno, com atividades em pares e grupos, e jogos. Na Era Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 1994; 2001), são incentivados a autonomia do professor, a aprendizagem baseada em projetos e a pedagogia crítica. Em consonância com essas premissas está o trabalho com metodologias ativas, que focaliza a autonomia do aluno, com participação direta e ativo na construção do seu aprendizado, criando e experimentando, e o professor atuando como orientador de todo o processo (BACICH; MORAN, 2018). Ademais, as metodologias ativas, em conjunto com as tecnologias digitais, promovem um modelo educacional mais flexível em termos de tempos e espaços, favorecendo ações colaborativas em atividades compartilhadas. Assim, buscou-se levantar, por meio de um questionário online, as percepções dos professores acerca da utilização das metodologias ativas em seus contextos de ensino. Os resultados mostram que os professores acreditam na eficácia das metodologias ativas para a aprendizagem dos alunos, mas uma parte dos participantes afirma não ter conhecimento teórico suficiente para embasar sua prática. Alguns afirmam aplicar técnicas de aprendizagem ativa, enquanto outros preferem usar uma combinação de métodos.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem ativa. Ensino de inglês. Metodologias de ensino

ABSTRACT: This paper presents a theoretical discussion as well as university professors' perceptions in relation to the use of methodologies for active learning in English as a foreign language (EFL) classes. In our contemporary educational context, it is recurrent the questioning about the replacement of traditional teacher-centered lessons by methodologies which engage students more actively in their learning process. Since the rise of the Communicative Approach, EFL teaching already makes use of more student-centered and pair/group work activities, as well as educational games. Later in Post-Method Era (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001), elements such as teacher autonomy, project-based learning and critical pedagogy became highly valued. In consonance with these premises is the work using methodologies for active learning, which focus on students' autonomy by means of their direct and active participation in the learning process, with the teacher's role as a facilitator (BACICH; MORAN, 2018). Moreover, along with active learning methodologies are the digital technologies, which promote a more flexible and varied education model, favored by collaborative and collective work. Thus, a survey carried out by means of a questionnaire collected data

about university professors' perceptions concerning the use of methodologies for active learning in their teaching contexts. Results show most of them believe in the effectiveness of these methodologies for the learning process, though many of the participants claim to lack theoretical depth in relation to this approach. Also, although some participants declared using active learning techniques, most of them still use a combination of methods or techniques.

KEYWORDS: Active learning. Teaching of English. Teaching methodologies

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade em constante transformação, causada principalmente pelo desenvolvimento de tecnologias que influenciam diretamente nosso dia a dia, educadores têm sentido uma pressão constante pela mudança na forma de trabalho docente em sala de aula. Isso tem acontecido porque o ambiente escolar contemporâneo está inserido em uma condição sócio-histórica que se encontra em 'estágio líquido', caracterizado pela fluidez, imprecisão e instabilidade (BAUMAN, 2009). Considerando essa nova realidade, todos os envolvidos no processo educacional precisam lidar com novas formas de relação entre estudantes, docentes e conhecimento.

Dado esse contexto atual, é necessário repensar a eficácia da forma tradicional de ensino, centrada no docente, que transmite conteúdos a estudantes no papel de receptores passivos do conhecimento (DIESEL *et al.*, 2018). Aulas tradicionais não condizem mais com a realidade contemporânea, sendo necessária a transformação do modelo educacional ainda vigente em muitas escolas e universidades no país. Estamos diante de um novo aluno, de um aluno que aprende de formas "diferentes", não funcionando as mesmas práticas de ensino em diferentes contextos. Essa transformação, que inclui a mudança do papel do professor em sala de aula, deve estar alicerçada em uma epistemologia construtivista, baseada no protagonismo do aluno em sua própria aprendizagem (BEVILÁQUA; KIELING; LEFFA, 2019). É por meio das metodologias ativas que essa transformação pode ser viabilizada. Segundo Bacich e Moran (2018, p. 4), "as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor".

Ademais, esse processo de mudança educacional inclui a utilização das tecnologias digitais, cuja natureza interativa permite aproximar a educação da vida cotidiana dos alunos, explorando o potencial engajador das ferramentas digitais para o desenvolvimento da aprendizagem. A presença das tecnologias digitais na educação faz com que se torne cada vez

mais recorrente o chamado Ensino Híbrido - visto como uma tentativa de oferecer “o melhor de dois mundos - isto é, as vantagens da educação online combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 3).

Especificamente com relação ao ensino de inglês como língua estrangeira (ILE), este vem passando por mudanças expressivas em relação às tendências metodológicas adotadas em cada época, dada a variedade de objetivos em se aprender uma LE ao longo dos anos. Na maioria das vezes, as abordagens e métodos figuravam como uma alternativa ideal para transpor a demora e as dificuldades em se aprender uma LE. Além disso, muitas das propostas metodológicas eram pensadas para servir a qualquer aprendiz, em qualquer contexto de ensino, por qualquer professor. Em reação à noção de metodologias prontas e infalíveis, surgiu o que se chamou de Era Pós-Método, proposta por Kumaravadivelu (1994, 2001), que pregava uma pedagogia local, dependente do perfil do aprendiz e de contextos institucionais, culturais e sociais.

A proposta deste artigo é de apresentar uma discussão acerca da utilização de metodologias ativas no ensino de ILE, trazendo além de uma reflexão teórica sobre o tema, a percepção de professores quanto ao uso destas metodologias na sala de aula. Nossa discussão é embasada em um questionário aplicado junto a um grupo de professores de inglês, do Ensino Superior ou Médio Técnico. Este questionário procurou abranger desde questões sobre os recursos mais frequentemente usados pelo professor em aula, técnicas de ensino, até sua percepção sobre o uso de recursos digitais, atividades em grupos, autonomia do aluno, metodologias diferenciadas.

BREVE HISTÓRICO DAS METODOLOGIAS DE ENSINO DE ILE

Surgida na época do renascimento e conhecida por muitos como um método, a Abordagem da Gramática e Tradução (AGT) surge do interesse por línguas como latim e grego e suas respectivas culturas. Consiste no ensino da segunda língua por meio da primeira e considera a aprendizagem da língua a partir de três práticas: a memorização do vocabulário, regras gramaticais para juntar palavras para formar frases e atividades de tradução e versão (LEFFA, 2016, p. 23). É uma abordagem ainda utilizada em alguns contextos, por conta de certas finalidades específicas. O ensino se dá por meio de um livro-texto, com ênfase na língua escrita, com o objetivo de proporcionar ao aprendiz apreciar a língua e a cultura da LE. O papel do professor é o de transmissor do conhecimento lexical e gramatical, não sendo necessário o conhecimento a respeito dos aspectos orais da língua ensinada.

Quase tão antiga quanto a AGT, a Abordagem Direta (AD) tornou-se popular a partir do fim do século XIX nos Estados Unidos. Seguindo a premissa de que o aprendizado de uma língua deve ser o mais próximo possível do aprendizado da língua materna, no método AD a interação ganha papel, assim como as ações mais voltadas para a realidade dos alunos. As práticas do cotidiano e conversas espontâneas prevalecem sobre a gramática que é trabalhada de forma mais indutiva (RICHARD; RODGERS, 2001). As quatro habilidades, tão comumente referidas no ensino de ILE, são consideradas pela primeira vez, mas em uma sequência específica: compreensão auditiva, produção oral, leitura e escrita (LEFFA, 2016). Nessa abordagem, exigia-se do professor um bom conhecimento da língua falada e da pronúncia.

Surgida na época da Segunda Guerra Mundial, a Abordagem Audiolingual (AAL) foi desenvolvida a partir da necessidade do trabalho de pessoas que falassem línguas estrangeiras fluentemente para atuarem como espãs. Assim, exigiu-se treinamento intensivo, em turmas pequenas, com aulas que duravam de oito a dez horas por dia, com instrução feita por falantes nativos para que os aprendizes desenvolvessem a fluência adequada e a pronúncia correta da LE. A ênfase do ensino-aprendizagem na AAL era a fala; assim, compreensão auditiva e produção oral eram prioridades. Para que os aprendizes não cometessem erros, eles deviam repetir os famosos diálogos até automatizá-los. A análise contrastiva, defendida pela AAL, servia para prever os erros que os aprendizes poderiam cometer, com base na comparação entre a língua materna e a língua estrangeira.

Depois de um período de transição¹, a Abordagem Comunicativa (AC) ganhou força no final dos anos 70. Para a AC, a língua era considerada um conjunto de eventos comunicativos, como por exemplo ‘falando sobre rotina’, ‘pedindo comida em um restaurante’. Como descreve Leffa (2016, p. 37):

O uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação.

No desenvolvimento da competência comunicativa, a AC pregava a aprendizagem centrada no aluno, tanto em termos de conteúdo quanto em técnicas de ensino em sala de aula. O professor, por sua vez, também assumia papel diferente, passando a ser um facilitador da

1 Segundo Leffa (2016), vários métodos surgiram nessa época, dentre eles: Sugestologia de Lozanov; Método de Curran -Aprendizagem por Aconselhamento; Método silencioso de Gattegno; Método de Asher – Resposta física Total; Abordagem Natural.

aprendizagem e não um modelo e transmissor do conhecimento. Outros fatores que passam a ser considerados importantes são o trabalho em grupo, o aspecto afetivo do estudante, seus interesses e suas sugestões nas aulas. (LEFFA, 2016, p. 38).

Depois do auge da AC e da proliferação de materiais didáticos que utilizavam essa abordagem no ensino de ILE, começou a haver certo declínio de seu uso por conta de inconsistências no método e incompletude (LEFFA, 2016). As mudanças surgem como reação e no sentido de rever a possível eficácia de uma única abordagem para diferentes realidades no ensino da língua. O que se tem hoje como “Era pós-método” vem ao encontro dessa necessidade de repensar abordagens e métodos, a partir da prática em sala de aula.

AS MUDANÇAS PROPOSTAS NA ERA PÓS-MÉTODO

O surgimento da “condição pós-método” (KUMARAVADIVELU, 1994) se dá quando professores e pesquisadores passam a questionar se um único método, uma perspectiva única de linguagem, teria sucesso no ensino de uma segunda língua, considerando as diferentes características dos aprendizes e realidades contextuais (ARIKAN, 2006; BROWN, 2000; LARSEN-FREEMAN, 1991).

No pós-método, há como proposta o encorajamento para que “o professor construa sua teoria de prática de sala de aula” (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 29). Os métodos e teorias devem, por esse entendimento, ser derivados da experiência e experimentação na “sala de aula real”, e não pelo processo inverso, teorias e métodos sendo transpostos para a sala de aula. Nesse processo, se revela a autonomia do professor, que melhor sabe reconhecer a forma mais adequada e o momento de iniciar mudanças em sua classe, bem como monitorar e avaliar sua própria prática (RICHARDS; RODGERS, 2001; KUMARAVADIVELU, 1994).

Por essas características, a “Era Pós-Método” é conhecida também pelo “empoderamento” que dá ao professor, assim como pelo protagonismo que propicia ao estudante. A implementação de qualquer método/teoria na prática é definida com base na experiência/vivência do educador, levando também em conta as condições de seu meio e de seu aluno. Nesse processo, Kumaravadivelu (2001) sugere, ao que chama de Pedagogia Pós-Método, uma condição tridimensional que engloba: particularidade, praticidade e possibilidade.

Pelo princípio da particularidade uma pedagogia da linguagem deve ser sensível às particularidades do grupo, professor e aprendizes, estes últimos com metas/objetivos próprios, inseridos em uma instituição/contexto específico. Ou seja, um método/teoria, para ser exequível, precisa estar atento à situação particular em que ocorre, cujo melhor entendimento

provém daquele que ensina e daquele que aprende. O princípio da praticidade, indo ainda ao encontro do empoderamento e da autonomia do professor, sugere ser este um criador de sua própria teoria, a partir de sua prática. Por sua vez, pelo princípio da possibilidade, proposta embasada em Paulo Freire (KUMARAVADIVELU, 2001), se revela o empoderamento aos participantes, professores e alunos, que, com base em suas distintas realidades (classe, gênero, etnia, raça, etc.) criam uma “identidade” da classe e assim melhor reconhecem o que melhor se aplica a sua condição.

Por esses princípios, fica evidente a não-existência de uma receita única para o ensino/aprendizagem de uma língua, não há um método melhor ou pior, mas o que melhor se adapta à realidade sociocultural. Implícito a esse processo, está a responsabilidade do professor, que, a depender de sua turma, sua condição, deve propor e adequar suas atividades, podendo para isso estar embasado em mais de uma abordagem e utilizar mais de um método. Ao encontro do que Richards e Rodgers (2001) sugerem, as decisões sobre abordagens e métodos são pautadas na identidade do grupo, seus objetivos, conhecimentos, nível de proficiência, entre outros.

A era pós-método preconiza, assim, maior responsabilidade ao professor e também ao estudante. A prática do professor, com maior autonomia para fazer suas escolhas, instiga a construção da autonomia do aluno, que automaticamente torna-se mais responsável e mais crítico. As abordagens e métodos tornam-se, nesse cenário, pontos de apoio ao professor, na confecção do material didático, no embasamento das suas decisões.

Estamos frente a um novo professor e também um novo aluno, engajados ambos no mesmo desafio, o de transformar, de reinventar o agir em sala de aula, procurando com criticidade refletir sobre o ensinar e o aprender, analisando o que melhor funciona para a sua realidade, para o alcance dos seus propósitos. Por essa perspectiva, retomando os princípios propostos em Kumaravadivelu (2001), podemos evidenciar que, tanto o professor quanto o aluno, constroem sua identidade pelo modo particularizado de ensinar, aprender e agir frente a uma realidade específica e suas possibilidades.

A proposta de um professor mais autônomo e mais crítico, como sugerem defensores do Pós-Método, parece vir ao encontro do que também anseia o estudante da atualidade, inserido em um contexto com maior disponibilidade de informações e mais recursos tecnológicos. Na prática, que deixa de ser centrada no professor, o aluno torna-se mais ativo e o método é pensando de forma a atrair e envolver esse aluno, de fazê-lo participar criticamente do processo. Tal proposta, com maior envolvimento do estudante, com técnicas e recursos

diferenciados, vem ao encontro do que sugerem pesquisadores na perspectiva de “Aprendizagem Ativa” e de “Metodologias Ativas” (BONNEL; EISON, 1991; HUNG, 2015; WANNER; PALMER, 2015, entre outros).

O ENSINO HÍBRIDO E AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE ILE

Segundo Bacich e Moran (2018, p. 2), aprendemos ativamente desde que nascemos e, ao longo da vida, enfrentamos desafios complexos que nos ajudam a aprimorar nossos conhecimentos, percepções e competências. Nesse processo de desenvolvimento, ampliamos e fazemos generalizações sobre o conhecimento (processo indutivo) e implementamos concretamente nossas ideias (processo dedutivo). Embora também aprendamos com alguém mais experiente que nos fala, mostra-se mais relevante a aprendizagem por questionamento e experimentação, isto é, que envolvem os processos indutivos e dedutivos em complementação.

Para Bacich e Moran (2018, p. 2), “a aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida”. Segundo esses autores, a aprendizagem é um processo que se dá de maneira diferente para cada indivíduo, pois advém de conexões cognitivas e emocionais feitas por cada um.

A aprendizagem ativa e, conseqüentemente, as metodologias que viabilizam essa aprendizagem, são centradas no protagonismo do aluno, que se envolve direta e criticamente no processo. Nesse caminhar, ele se desenvolve por desenhar, planejar experimentar e criar, sempre com a orientação do professor. A aprendizagem híbrida, ou o que tem sido comumente chamado de “Ensino Híbrido”, possibilita a mistura e o compartilhamento do espaço real com o virtual, o trabalho em diferentes tempos e por meio de diferentes tecnologias, principalmente as digitais. O Ensino Híbrido é considerado um programa educacional formal, caracterizado pela combinação de dois contextos de aprendizagem: (a) o online, em que o aluno controla o tempo, o lugar e o ritmo de aprendizagem e (b) o presencial, em um local físico determinado e supervisionado pelo professor (HORN; STAKER, 2015). A flexibilidade que o Ensino Híbrido proporciona com a eficácia das metodologias ativas para uma aprendizagem profunda e permanente constrói uma potente maneira de transformar o modelo tradicional de educação.

Para a implementação das metodologias ativas por meio do ensino híbrido, considera-se fundamental o uso das tecnologias digitais, principalmente as móveis e em rede (Bacich e Moran, 2018, p. 11). Segundo esses autores, as tecnologias não são somente fontes de pesquisa,

mas possibilitam a comunicação, publicação e compartilhamento de ideias, projetos e materiais. Contudo, há de se ressaltar que o foco deve sempre estar no estudante e não na tecnologia, pois esta é apenas um meio para se conseguir melhores resultados de aprendizagem.

Segundo Beviláqua, Kieling e Leffa (2019), a mudança deve ser mais profunda do que somente adotar métodos ativos ou tecnologias digitais em sala de aula; deve-se repensar também o modelo teórico pedagógico e o epistemológico adotados. Esses autores apresentam a descrição de Becker (2012) quanto aos modelos pedagógicos e epistemológicos que melhor embasam teoricamente o trabalho com as metodologias ativas. Beviláqua, Kieling e Leffa (2019, p. 115) afirmam que a Pedagogia Relacional apresenta os seguintes passos: (a) apresentação de algum material que possa ser significativo aos alunos; (b) exploração e discussão sobre o assunto com os alunos; (c) problematização e apropriação do material pelos alunos. Há, na sala de aula, uma relação de colaboração entre alunos e professores, pois a aprendizagem é, em última instância, uma construção. Nesse mesmo sentido, a Epistemologia Relacional considera o aluno como alguém capaz de aprender sempre, construindo colaborativamente o conhecimento a partir do que já acumula de aprendizado. Ao interagir, os alunos são ativos e conscientes da própria aprendizagem, tornando-se coautores da construção do seu conhecimento.

Bacich e Moran (2018) sugerem algumas técnicas para a implementação das metodologias ativas que podem ser adaptadas aos diferentes contextos e diferentes alunos. Esses autores ressaltam que cada uma das técnicas tem sua relevância, e fazem uma analogia quanto ao uso das mesmas (BACICH; MORAN, 2018, p.12):

Uma alimentação saudável pode ser conseguida a partir de uma receita básica única. Porém, se todos os dias repetimos o mesmo menu, torna-se insuportável. A variedade e combinação dos ingredientes são componentes fundamentais do sucesso de um bom projeto alimentar, assim como do educacional. É possível, com os mesmos ingredientes, desenvolver pratos com sabores diferentes.

Dentre as principais técnicas utilizadas no ensino-aprendizagem com as metodologias ativas estão: sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas, projetos, histórias e jogos. Na técnica da sala de aula invertida (do inglês *Flipped Classroom*), os alunos estudam um conteúdo previamente ao tempo em sala de aula, que é reservado para discussões, questionamentos e reflexões acerca do conteúdo estudado, além de atividades práticas. O trabalho do professor consiste na previsão de eventuais dúvidas que os alunos terão e na problematização das questões levantadas em sala de aula. Há a possibilidade do trabalho com tecnologias digitais para a construção coletiva dos conceitos-chave ou algum tipo de

experimentação (VALENTE, 2018). O trabalho com a sala de aula invertida deve contemplar os seguintes elementos: (a) quantidade significativa de questionamento e/ou resolução de problemas que façam o aluno recuperar, ressignificar e ampliar e aplicar o conteúdo aprendido previamente; (b) feedback imediato feito pelo professor nas atividades presenciais; (c) incentivo à participação em todas as atividades - online e presenciais - com avaliação formal de todas as partes do processo; (d) intensa e cuidadosa preparação e planejamento tanto das atividades online quanto das presenciais (VALENTE, 2018, p. 29).

O trabalho com a técnica que envolve a aprendizagem baseada em problemas (do inglês *Problem-Based Learning*) iniciou-se na área da medicina no Canadá e na Holanda, sendo posteriormente incorporada por diversas outras áreas do conhecimento. Por meio dessa técnica, que prevê o ensino integrado dos conteúdos e áreas envolvidas, os alunos são preparados a resolver problemas comuns de seu futuro campo profissional. Segundo Moust, Bouhuijs e Schmidt (2016), os elementos necessários para o trabalho com a abordagem baseada em problemas são: (1) a descrição de um problema que esteja sujeito à deliberação ativa; (2) o conhecimento prévio, que é ativado ao se pensar sobre problema; (3) as perguntas a respeito do problema; e (4) a motivação para solucionar o problema.

Outra técnica frequentemente utilizada visa à aprendizagem baseada em projetos (do inglês *Project Based Learning*). Nela, segundo Bacich e Moran (2018), os alunos se envolvem em desafios e tarefas a fim de solucionar algum problema e construir um projeto que geralmente é interdisciplinar e versa sobre um assunto que transcende a sala de aula. Organizados em grupos e de maneira colaborativa, os alunos trabalham competências como o pensamento crítico, a criatividade e o entendimento que podem haver diferentes maneiras de se desempenhar uma mesma tarefa. Como resultado, o desenvolvimento do projeto deve gerar um “produto”, não necessariamente algo concreto, mas possivelmente uma ideia ou campanha.

Também altamente recomendada como uma técnica eficaz no trabalho com metodologias ativas é a aprendizagem baseada em histórias ou narrativas. Segundo Rathbone e Burns (2012), as narrativas proporcionam um forte vínculo entre as experiências dos alunos e a compreensão sobre os conceitos envolvidos nestas experiências, já que para a ciência fazer sentido para os alunos, ela deve fazer parte da experiência narrativa destes (RATHBONE; BURNS, 2012, p. 1). Além disso, por meio da criação de narrativas digitais, construídas em plataformas amplamente usadas em situações educacionais, os alunos podem criar suas próprias histórias, desenvolvendo habilidades de comunicação, organização e sequenciamento de ideias, criatividade e criticidade (tanto a autocrítica quanto a crítica aos trabalhos dos colegas).

Uma técnica bastante atraente aos alunos é aquela que proporciona a aprendizagem baseada em jogos (gamificação). Por meio da linguagem de jogos, aulas roteirizadas nessa modalidade ajudam os alunos a enfrentarem desafios, criar estratégias, atravessar diferentes fases, correr riscos e lidar com perdas e fracassos (BACICH; MORAN, 2018). A linguagem do desafio e da competição se faz cada vez mais presente em ambientes educacionais em que jogos individuais coletivos de competição, colaboração ou de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas, tornam-se uma opção bastante atrativa aos professores e alunos.

Assim, cabe aos professores e aos gestores educacionais a implementação de novas metodologias de ensino que favoreçam o protagonismo dos estudantes, que sejam motivantes e que incentivem a autonomia destes no processo de aprendizagem (DIESEL *et al.*, 2017, p. 270). A criação de um ambiente propício à aprendizagem envolve, segundo Berbel (2011), a valorização da opinião e dos questionamentos do aluno, o exercício da empatia e a oportunidade de ser ouvido pelo docente e pelos colegas. Mota e Rosa (2018, p. 263) atestam que as metodologias ativas oferecem “(...) uma maior apropriação e divisão das responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem, no relacionamento interpessoal e no desenvolvimento de capacidade para a autoaprendizagem.”

OS IMPACTOS DA MUDANÇA NA SALA DE AULA

A condição pós-método, como discutido nas seções iniciais, preconiza o empoderamento do professor, passando este a ter maior autonomia para as escolhas que faz para sua classe. Implícita a esse processo está também a responsabilidade que passa a ter o docente, que, pode não se sentir preparado para os desafios que impõe essa condição. Além da falta de capacitação e preparo, o professor pode se deparar com fatores de ordem externa que nem sempre contribuem para uma prática diferenciada, tais como: elevado número de alunos em sala, desmotivação de estudantes, poucas condições de acesso a tecnologias, entre outros.

No caso mais específico de metodologias ativas por meio do ensino híbrido no ILE, a sua implementação contribui para uma prática diferenciada e mais centrada no aluno, como sugere a condição pós-método, transformando a aprendizagem e dando maior protagonismo ao estudante. Não obstante, para que possa fazer isso, o professor precisa dispor de meios e sentir-se seguro em sua prática. No momento em que se sente mais familiarizado com suas atividades, o docente torna-se mais propenso a testar novos métodos (HUBERMAN, 2000).

Parece oportuno no momento priorizar um ensino que envolva o aprendiz naquilo que faz parte do seu cotidiano e que lhe cause prazer. Assim, as mudanças propostas pela condição pós-método e as atuais práticas sugeridas pelas metodologias ativas e o ensino híbrido são transformações necessárias, mas a implementação na sala aula talvez não ocorra na mesma velocidade que existe na teoria e tampouco na mesma velocidade para todos os docentes. Além das condições e meios adequados, há um tempo necessário para o preparo do professor e também do aluno.

Nesse sentido, a aplicação de metodologias ativas pode ser complexa, pressupondo o preparo do professor e também dos alunos. Ao encontro dessa perspectiva, Costa Nagib e Mendes da Silva (2020) alertam:

Assim, para o uso bem-sucedido de metodologias ativas, além dos fatores relacionados ao professor (conhecimento do método, vontade de aplicá-lo, definindo o momento de aplicá-lo), aqueles vinculados aos alunos (vontade de estudar usando uma nova metodologia) podem ter impacto nos resultados alcançados (p. 148).

Por esse entendimento e considerando as diferentes realidades de professores e alunos, nossa proposta para este artigo, além da discussão teórica, foi trazer a visão destes quanto ao uso de metodologias ativas no ensino de ILE. Estes professores responderam a um questionário por meio de um formulário no *Google Forms*. O questionário foi dividido em três blocos: a) o primeiro sobre o perfil do docente (faixa etária, sexo, tempo de atuação, etc); b) o segundo sobre suas práticas em sala de aula (método/abordagem seguida, atividades e recursos, turmas, nível que atua, etc); c) e o terceiro sobre a sua percepção quanto à autonomia dos alunos, uso de metodologias diferenciadas, conhecimento de metodologias ativas.

A participação no estudo era voluntária e os professores eram convidados a aceitar participar ou não da pesquisa². Ao total, 40 professores participaram, a maioria atuante nos cursos de graduação de licenciaturas. Quanto ao perfil desses participantes, a maioria é do sexo feminino (85%), com faixa etária entre 30 e 39 anos (40%), 50 e 59 anos (30%), 20 e 29 anos (18%) e de 40 e 49 anos (12%). Quanto ao tempo de atuação, os participantes possuem uma média de 19,9 anos, e atuam nos três níveis de proficiência: básico, intermediário e avançado. O levantamento das respostas e computação dos dados foi realizado com o auxílio do Excel (versão *Office* 2016).

2 Esta pesquisa foi apreciada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UTFPR, parecer número 3.849.705.

Solicitados quanto aos métodos/abordagens mais utilizados em sala de aula de ILE, notamos a preferência dos profissionais pelas AC e *English for Specific Purposes (ESP)*. Citaram seguir somente a AC (25%); tanto a AC quanto o *ESP* (30%). Ainda 15% referiram as três abordagens: a Audiolingual, a AC e *ESP*; 12% mencionaram todos os métodos; e 8% outros.



Gráfico 1- Preferência por métodos/abordagens

Segundo os dados apresentados, podemos perceber que cerca de 70% dos professores utilizam a AC exclusivamente ou em conjunto com outras abordagens (*ESP* e AAL). Isso mostra que a AC ainda figura como a abordagem mais recorrente no ensino de ILE. Tais resultados assemelham-se ao que postula Richards (2006), quanto ao que apontam os professores de idiomas quando solicitados a identificar a metodologia empregada em sala de aula: “muitos deles ainda referem a AC como método de escolha” (p. 2). Para o autor, ainda se soma a isso o fato de junto à AC figurar o trabalho do docente seguindo o *ESP*, pela necessidade do trabalho específico para fins educacionais e profissionais do seu aprendiz. Assim, há um trabalho mais direcionado para algumas habilidades e áreas específicas (enfermeiros, engenheiros, pilotos, entre outros), ao invés de centrar no ensino de um inglês mais geral (RICHARDS, 2006). Cerca de 30% dos docentes em nossa pesquisa cita o uso do *ESP* em sala de aula, o que designa uma adequação do ensino ao perfil do grupo, dos objetivos dos estudantes.

O fato de a AC ainda ser uma metodologia bastante presente na sala de aula, talvez esteja relacionado ao seu foco maior na conversação, ou ainda, por contemplar prioritariamente a competência comunicativa em lugar de uma competência gramatical. Algumas características

da AC podem ter conexão com as premissas do trabalho com as metodologias ativas, como por exemplo, a aprendizagem ser centrada no aluno, o papel do professor como mediador, as atividades em pares/grupos, o fator afetivo na aprendizagem e a sugestão dos alunos quanto a assuntos a serem trabalhados em sala. A AC parece aderir ao movimento de fugir das salas de aulas tradicionais, das repetições e diálogos, incorporando técnicas mais atuais, trabalhos em pares, atividades diferenciadas (RICHARDS, 2006).

Ainda o fato de cerca de 20% dos professores terem declarado seguir “todos os métodos”, ou, “outros”, sugere a personalização do ensino, isto é, ao encontro das prerrogativas do Pós-Método, percebemos a experimentação da teoria na prática e a autonomia de não seguir um único método/abordagem. Percebemos com isso já haver um movimento na direção da mudança, ao encontro de novas metodologias.

Quando questionados sobre o conhecimento das metodologias ativas, 82% dos respondentes (cf. Gráfico 2) afirmam conhecer ou saber o que são metodologias ativas. Essa questão remete apenas ao contato com essas atividades, ainda que o professor não as conheça com profundidade ou não as aplique em sala de aula.

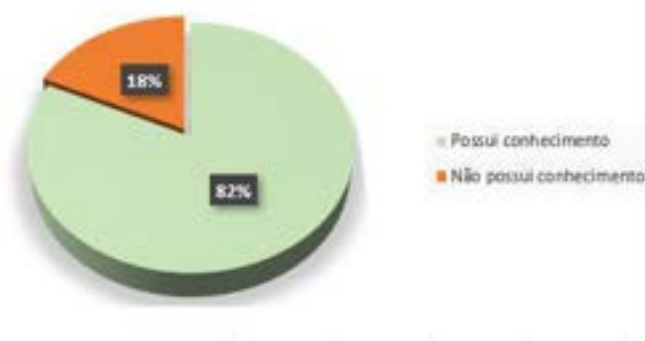


Gráfico 2 - Conhecimento de metodologias ativas

Já complementando a questão anterior, uma próxima questão indagava se o profissional sentia-se preparado ou capacitado para o emprego de metodologias ativas em sala de aula. Dos 40 respondentes, 43% confirmaram sentirem-se preparados e/ou capacitados para a implementação de metodologias ativas em sala de aula, enquanto um percentual de 57% afirmou não se sentir preparado ou capacitado para o trabalho com metodologias ativas (cf. gráfico 3).

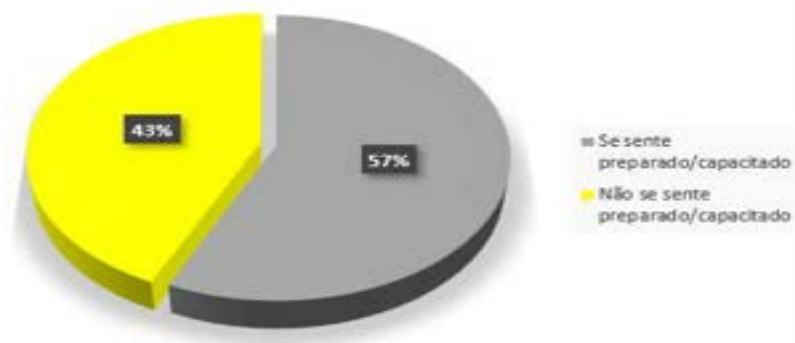


Gráfico 3 - Se sente preparado ou capacitado para o emprego de MA

Há um número que podemos considerar de certa forma expressivo de professores que afirmam ainda não se sentirem preparados ou capacitados para o trabalho com metodologias ativas. Esse sentimento de não estar preparado pode ter relação com a forma repentina com que surgem as mudanças, numa velocidade, por vezes, diferente da oferta de capacitação aos docentes.

Assim, buscando conhecer a motivação desse sentimento, para os professores que informaram não se sentirem preparados ou capacitados para o trabalho com metodologias ativas, uma próxima questão direcionava para o possível motivo que desencadeava esse sentimento. Dentre as opções que o docente dispunha para responder estavam: a) não conhecimento teórico aprofundado sobre as metodologias ativas; b) não conhecimento das tecnologias digitais; c) não conhecimento de atividades eficazes com metodologias ativas para o ensino de ILE; d) não acreditar serem as metodologias ativas novidades para o ensino de ILE.

Para 80% dos que responderam a essa questão (18 participantes), o motivo principal é referente ao não conhecimento teórico sobre metodologias ativas, 15% é pelo não conhecimento das tecnologias digitais e 5% por não conhecimento das atividades eficazes com metodologias ativas para o ensino de ILE (cf. gráfico 4).

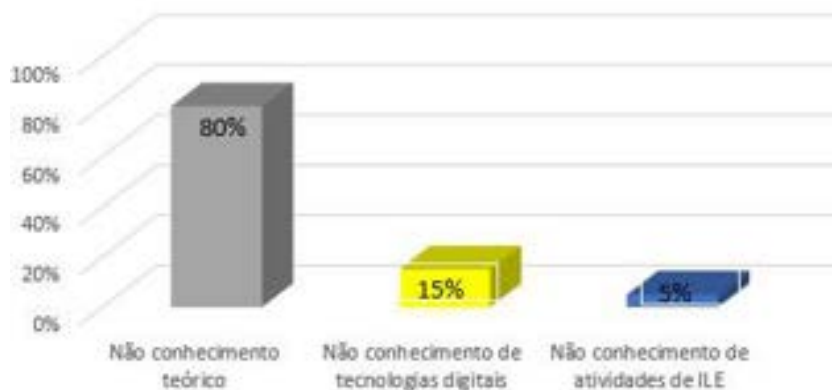


Gráfico 4 - Motivo pelo qual não me sinto capacitado/preparado para o trabalho com MA

Estabelecendo a relação entre as duas questões: (1) conhecimento de metodologias ativas e (2) capacidade e preparo para implementar estas em sala de aula, podemos apontar que os professores têm conhecimento a respeito, mas não em profundidade teórica suficiente que os habilitem a implementar atividades baseadas nas MA. Há ainda o receio causado pelas tecnologias digitais, já que 15% dos participantes relatou dificuldades com o manejo das mesmas.

A ausência do conhecimento teórico ou mesmo a dificuldade de acompanhar as mudanças tecnológicas trazem ao professor a sensação de despreparo. Ainda que identifique o caminho, lhe faltam ferramentas e conhecimento para a implementação de mudanças. Nesse sentido, em concordância com Carvalho *et al.* (2016), ponderamos que a dificuldade de implementação de metodologias ativas tem relação com a ausência de uma cultura de preparação do docente. Acrescentamos ainda, com base em Teófilos e Dias (2009), o receio da mudança, frente a um aluno também não preparado, muito habituado a um ensino tradicional, com dificuldade para desenvolver o seu senso crítico.

Na intenção de entender a percepção dos docentes também quanto à autonomia dada em sala de aula, no sentido de oportunizar aos estudantes um papel ativo no processo de ensino/aprendizagem, algumas afirmações eram dadas e o professor respondia quanto ao seu grau de concordância a elas (ex.: o aluno aprende melhor quando exerce sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem). Uma primeira questão desse bloco indagava a respeito da frequência com que o professor procurava dar autonomia aos seus alunos. Confirmaram dar ‘sempre’ essa autonomia aos estudantes 27% dos professores, 58% o faz ‘com frequência’ e

12% ‘somente às vezes’. Ainda quando questionados se “O aluno aprende melhor quando exerce sua autonomia no processo de aprendizagem, sendo o professor apenas um mediador”, 65% disseram ‘concordar totalmente’ com essa afirmativa e 35% disseram ‘concordar parcialmente’. Apontaram ainda que concordam, total (56%) ou parcialmente (44%), que o aluno precisa ter uma participação ativa nas aulas e que este aprende melhor quando são sugeridas atividades centradas no aluno (em pares, grupos, pesquisas) do que em aulas expositivas, centradas no professor.

Em relação à autonomia do aluno de ILE, podemos evidenciar que 85% dos professores acreditam propiciar sempre ou quase sempre o trabalho conduzido com maior independência. Além disso, a totalidade dos respondentes acredita que a autonomia e que a participação ativa sejam fundamentais no processo de aprendizagem construído pelo aluno. Contudo, um dos respondentes da pesquisa relatou a seguinte preocupação: “Acredito que devemos sempre estimular a autonomia do aprendiz, entretanto, nosso papel como mediadores em muitos momentos nos requer orientações mais detalhadas ou mesmo exemplos para que os alunos possam gradativamente exercer essa autonomia. Faço essa ressalva, pois vejo que a autonomia do aprendiz não faz parte da cultura escolar brasileira em geral, por isso, devemos preparar os alunos para este movimento sem que se sintam "perdidos".”

A percepção docente, elencada na voz de um dos participantes, parece vir ao encontro da nossa discussão quanto a uma cultura que não favorece a mudança, que não prepara nem o docente, nem o aluno. Por um lado, temos um docente com sobrecarga de trabalho, atuando com diferentes grupos de alunos; por outro, um aluno que meio a tantas informações, ainda espera pelo pronto, não assumindo ainda a postura crítica e reflexiva sobre o que aprende.

Ao levar em conta as condições do Pós-Método, quanto ao conhecimento que o professor possui da sua realidade e o do seu aluno, a introdução ou não de metodologias ativas está relacionada a muitos outros fatores, como mostram algumas passagens coletadas em nosso questionário: “depende do contexto social dos alunos”, “resistência dos próprios discentes quanto ao uso de tecnologias”, “exigência do uso de material didático específico”; “disponibilidade de recursos na instituição”.

Quanto ao uso de recursos diferenciados (vídeo-aulas, *quizzes*, questionários online, atividades digitais interativas), que propiciam maior interação em sala de aula, os profissionais concordam totalmente (22%) e parcialmente (70%) com a afirmativa de que isso contribui mais

em relação a aulas centradas no livro-texto e/ou expositivas. Apenas 8% dos participantes discordaram dessa afirmativa.

Embora a maioria dos professores acredite que os recursos digitais sejam mais eficazes para a aprendizagem em relação ao uso do livro-texto, 70% afirma que isso seja parcialmente verdadeiro. Esses dados apontam que os professores sabem que o uso de tecnologias digitais por si só não surte efeito positivo na aprendizagem do aluno. O que as respostas mostram é que em sala de aula os professores procuram diversificar as atividades, oferecendo diferentes alternativas, sempre adaptadas à turma, aos propósitos e de acordo com a realidade. Nesse processo, se observa que há, como preconiza a condição Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001), a construção de uma identidade, também evidenciada pelas diferentes respostas dadas pelos docentes, e uma autonomia do docente na sua prática. No Gráfico 5, a seguir, elencamos o percentual com que as diferentes técnicas de ensino aparecem nas respostas dos professores.

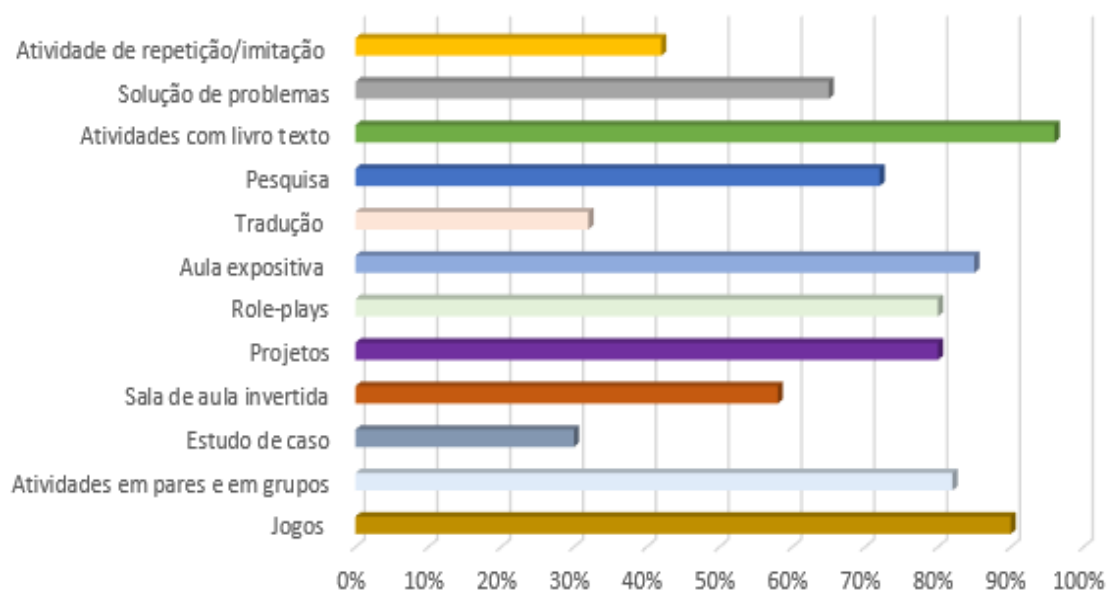


Gráfico 5 - Técnicas que são priorizadas em sala de aula

Observamos que as técnicas mais utilizadas entre os professores são as atividades com livro-texto, jogos e aulas expositivas. Com relação às técnicas utilizadas no trabalho com as metodologias ativas, a sala de aula invertida, projetos e solução de problemas podem indicar a implementação, em algum grau, dessa maneira de conduzir o aprendizado de ILE. Atividades de repetição e tradução são menos utilizadas, o que vem ao encontro do entendimento de que há um processo de mudança de postura, com a busca por introduzir técnicas diferenciadas. Isso

também se evidencia no fato de não prevalecer nas respostas uma única técnica, havendo uma diversificação das atividades. Nesse sentido, parece haver concordância entre os docentes de alunos aprendem melhor com o uso de técnicas inovadoras. Ainda que possam os docentes não conhecer com profundidade as postulações teóricas do Pós-Método e metodologias ativas, na prática, algumas ações já acontecem no ensino de ILE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo buscamos trazer uma discussão acerca do ensino de ILE, refletindo sobre as mudanças na Era Pós-Método e os impactos na sala de aula, embasando essa discussão na visão dos professores. O avanço teórico-metodológico proposto na condição pós-método passa a prever maior autonomia do professor e do aluno e a valorização de atividades que oportunizem ao estudante maior protagonismo.

No entendimento de como essas mudanças estão sendo implementadas na sala de aula, pelo olhar do docente, podemos destacar: por um lado, um sentimento positivo de que há uma busca pela introdução de diferentes técnicas de ensino na sala de aula de ILE e, por outro, um sentimento dos professores de nem sempre estarem preparados ou possuírem os recursos para a introdução de metodologias ativas, ou ainda, de terem um aluno também não pronto para isso.

Notamos que existe uma busca por alternativas e recursos diferentes, criando já um novo espaço de sala de aula, com maior participação dos alunos. Podemos ainda destacar como positivo o fato de no relato dos professores haver uma indicação de mudança, reconhecendo em suas percepções o papel diferencial das metodologias ativas, afirmando que “com o uso de recursos diferenciados os alunos se sentem mais motivados e também aprendem melhor”.

REFERÊNCIAS

ARIKAN, A. Postmethod Condition and Its Implications for English Language Teacher Education. **Journal of Language and Linguistic Studies**, Vol.2, No.1, Abr. 2006.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora** - uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, 238 p.

BAUMAN, Z. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, 2009.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n.1, p. 25-40, 2011.

BEVILÁQUA, A. F.; KIELING, H. S.; LEFFA, V. J. A implementação do ensino híbrido no ensino de inglês durante a formação docente. **Caderno Seminal Digital**, vol. 33, n. 33, p. 109-141, 2019.

BONNELL, C. C.; EISON, J. A. **Active learning**: Creating excitement in the classroom. Washington: George Washington University Press, 1991.

BROWN, D. H. **Principles of language learning and teaching**. 4ª ed. Longman: San Francisco State University, 2000.

CARVALHO, A. C. O. *et al* O Planejar Docente: Relato Sobre Uso De Métodos Ativos No Ensino De Enfermagem. **Journal of Nursing - UFPE online**, Recife, v.10 n.4, p. 1332-8, 2016.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?** Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 12 maio 2020.

COSTA NAGIB, L. R; MENDES DA SILVA, D. Adoption of active methodologies and their relationship with the life cycle and the qualifications of teaching staff in undergraduate courses in accounting. **Revista Contabilidade Financeira – USP**, São Paulo, v. 31, n. 82, p. 145-164, jan./abr. 2020.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, vol. 14, n.1, p. 268-288, 2017.

DIESEL, A.; PEDERIVA, V.; MARTINS, S. N.; da SILVA, J. S. As Metodologias ativas de ensino nos cursos de licenciatura. **Revista Signos**, ano 39, n. 2, p. 72-90, 2018.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In. A. Nóvoa (Org.), **Vida de professores**, Lisboa: Porto Editora, Vol. 1, p. 31-61, 2000.

HUNG, H.-T. Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. **Computer Assisted Language Learning**, v. 28, n. 1, 81-96, 2015.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, Vol. 28, No. 1. p. 27-48, 1994.

_____. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly**, Vol. 35, No. 4, p. 537 - 560, Winter 2001.

LARSEN-FREEMAN, D. Consensus and divergence on the content, role, and process of teaching grammar. In. J. E. Alatis (Ed.), **Georgetown University Round Table on Language and Linguistics**. Washington, DC: Georgetown University Press, 1991.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira**: ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

MOTA, A.; WERNER DA ROSA, C. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 261-276, 2018.

MOUST, J. H. C.; BOUHUIJS, P. A. J.; SCHMIDT, H. G. **Introduction to problem-based learning: a guide for students.** London : Routledge, 2016.

RATHBONE, A.; BURNS, D. P. Building Links to Students' Lives Using Story. Transformative Dialogues: **Teaching & Learning Journal**, Volume 5. nº 3, 2012.

RICHARDS, J. C.; RODGERS. **Approaches and Methods in Language Teaching.** 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, J. C. **Communicative language teaching today.** Cambridge: University Press, 2006.

TEÓFILO, T. J. S.; DIAS, M. S. A. Concepções de docentes e discentes acerca de metodologias de ensino-aprendizagem: análise do caso do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual Vale do Acaraú em Sobral – Ceará. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação.** v.13, n.30, p.137-51, jul./set. 2009.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In BACICH, L.; MORAN, J. (orgs) **Metodologias ativas para uma educação inovadora** - uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

WANNER, T.; PALMER, E. Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. **Computers & Education**, v88, p. 354-369, 2015.

DE PROFESSOR PARA PROFESSOR: O “PROJETO DO WANDERLEY”, INTERLOCUÇÃO E MILITÂNCIA

Fabiana Giovani

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP-FCLar), Araraquara, Brasil. Professora Adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Nathan Bastos de Souza

Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, Brasil

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo refletir sobre as contribuições de João Wanderley Geraldi à formação de professores e ao ensino/aprendizagem de língua portuguesa no Brasil por meio do impacto de seu projeto que, na década de 80, ficou conhecido como “projeto do Wanderley”. De natureza bibliográfica, contextualizamos o momento de crise e a construção de um discurso de mudança em torno do ensino de língua portuguesa com o nascimento da coletânea “O texto na sala de aula”. Discutimos, ademais, a permanência dessas ideias em alguns discursos oficiais, especialmente nos PCN’s e na BNCC, e fazemos uma análise, com base no projeto de reflexão de Geraldi, de um texto escrito por um aluno em processo de alfabetização. Concluimos que essa proposta de ensino pensada de “professor para professor” foi construída como um lugar de interlocução e de militância para uma melhoria no ensino de língua materna.

PALAVRAS-CHAVE: ensino/aprendizagem de língua portuguesa. O texto na sala de aula. Formação de professores.

ABSTRACT: The present paper aims to reflect about the contributions of João Wanderley Geraldi to teacher training and to teaching/learning of Portuguese language in Brazil through the impact of his project that, in the 80’s, became known as “Wanderley’s Project”. From a bibliographic nature, we contextualized the crisis moment and the construction of a discourse of change around the teaching of Portuguese language with the birth of the collection “O texto na sala de aula”. In addition, we discussed, the permanence of these ideas in some official discourses, especially in “PCN’s” and in “BNCC”, and we analysed, based on this Project of reflection by Geraldi, a written text by a student in process of literacy. We concluded that this teaching proposal thought as “teacher for teacher” was built as a place for interlocution and militancy for an improvement in the teaching of the mother tongue.

KEYWORDS: Teaching/learning of portuguese language. “O texto na sala de aula”. Teacher training.

PRIMEIRAS PALAVRAS

[Gerald] Seguia rápido, buscando algo que certamente estaria mais adiante – ele entrevia. Além, ali, sim, veja, olhe. Era bom seguir o fluxo veloz daquele pensamento que corria e se desdobrava, que se abria ali, que se fechava sarcástico ou irônico mais à frente. De repente se surpreendia: era preciso correr; correr atrás do pensamento. (...) Ele vivia o que ali falava: o discurso é um acontecimento; para controlar esse acontecimento e seu poder, há um conjunto de mecanismos que buscam impedir, entre outras coisas, que o sujeito – mesmo cindido – assuma uma posição enunciativa e encontre uma voz: a sua voz; que o novo emerja em meio à repetição sem fim de comentários e aos limites doutrinários (GOMES BATISTA, 2014, p. s/p).

As contribuições de João Wanderley Geraldi à formação de professores e ao ensino/aprendizagem de língua portuguesa no Brasil são inestimáveis. O projeto de sua reflexão em meio às lutas pela redemocratização do país e da crise no ensino de língua forma o solo fértil de que se nutriu aquele projeto de interlocução e militância que muitos chamariam de “projeto do Wanderley”.

Os anos 1980 foram tempo de efervescência intelectual e de renascimento das forças democráticas, assim, no interior de uma crise teórica e política que o país se encontrava uma proposta de mudança no ensino de língua portuguesa visava trazer para a sala de aula as contribuições decisivas da teoria enunciativa. No começo, cursos de formação de professores e mais tarde a publicação de uma coletânea que seria um divisor de águas entre um antes e um depois no que se refere a esse discurso de mudança em curso: “O texto na sala de aula”, organizada por Geraldi (1984a).

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é estudar o chamado “Projeto do Wanderley” considerado como uma proposta de ensino pensada de “professor para professor”, isto é, como um lugar de interlocução e de militância para uma melhoria no ensino de língua materna no Brasil. Desse modo, este artigo revisa a reflexão de Geraldi observando especialmente como sua reflexão tem impactado na formação de professores através do ensino/aprendizagem de língua portuguesa.

Para tanto, organizamos este artigo de natureza bibliográfica sobre a reflexão de João Wanderley Geraldi em três seções que se conectam entre si. A primeira dessas seções contextualiza o momento de crise e a construção de um “discurso de mudança” a respeito do “ensino de português tradicional”. A segunda seção está dedicada à contextualização dos cursos que dariam luz à publicação do livro “O texto na sala de aula” e ainda ao projeto de militância e interlocução instaurado por Geraldi naqueles idos dos anos 1980 com os professores de

português das escolas. Na terceira seção, discutimos a permanência das ideias da coletânea “O texto na sala de aula” em alguns discursos oficiais e alguns desenvolvimentos, especialmente nos PCN’s e na BNCC, além de apresentarmos um caso exemplar dessas ideias em um texto de um aluno em processo de apropriação da escrita em sala de aula de alfabetização.

O MOMENTO DE CRISE E A CONSTRUÇÃO DE UM DISCURSO A SEU RESPEITO

A história do ensino de português que estamos discutindo nestas páginas se inscreve em um quadro maior do qual retiramos apenas um de seus momentos ímpares, aquele que envolve um acontecimento que participa simultaneamente na história do ensino de língua portuguesa e na história da formação de professores. Nesse sentido, trataremos, nesta seção, de reconstituir um processo vivido, a fim de localizar o momento de crise que produz as faíscas necessárias para o começo de uma nova forma de conceber o ensino de língua materna em sala de aula no Brasil. Recortamos da reflexão de Bunzen (2011) que discute a fabricação da disciplina escolar de língua portuguesa em uma longa temporalidade os fatos ligeiramente anteriores à emergência de uma obra fundamental “O texto na sala de aula”.

Sobre o ensino de português no horizonte dos anos de ditadura militar, Bunzen (2011, p.901) afirma que, adequando a educação ao seu modelo de desenvolvimento econômico, acontece uma série de alterações na estrutura do ensino. O então chamado 1º grau se tornou obrigatório, com oito anos de ensino. No tocante ao 2º grau, havia uma tendência ao tecnicismo, o que fez com que cada curso agregasse uma formação profissionalizante aos cursos desse nível. Essas mudanças também chegaram às disciplinas escolares em si, “Português”, como havia sido criada nos anos 1930, passou a englobar aspectos dos estudos sociais e a nova denominação foi “Comunicação e expressão”.

Naquele momento, uma vulgata do “esquema de comunicação” de Jakobson passa a circular nos livros didáticos (GREGOLIN, 2007). O clima de crise era duplo nos anos 1970: uma crise política e de uma crise teórica; o governo da ditadura produziu uma “democratização do ensino”, ao mesmo tempo, portanto, a rede escolar se amplia e passam a frequentar os bancos escolares sujeitos das diversas classes sociais, introduzindo, assim, uma heterogeneidade linguística na sala de aula. A crise teórica se arrastava desde a década anterior com a entrada da linguística nos cursos de Letras, seus efeitos só seriam vislumbrados efetivamente nos anos 1980. Nesse contexto, de acordo com Ilari,

No final dos anos de 1970, as pessoas mais lúcidas sofriam com a estagnação em que se encontrava a escola, particularmente no tocante ao ensino da língua materna. Como muitos linguistas de sua geração, Geraldi acreditou que a mudança poderia vir da linguística, recém incluída no curso de letras (ILARI, 2014, p. 224).

O autor ainda explicita que muitos se esforçavam no sentido de produzir as alterações necessárias no chão da escola, em direções distintas, tentando aplicar as teorias linguísticas da moda de então e, conforme Ilari (2014), Geraldi encontrou um caminho à luz da perspectiva bakhtiniana, entendida como:

[...] uma concepção de linguagem que levava a uma prática pedagógica radicalmente nova. Tratava-se de entender a língua como uma entidade dialógica, e, por conseguinte, de entender todo o trabalho a ser feito em sala de aula como um diálogo a ser feito com e sobre textos. Essa orientação opunha-se frontalmente ao tipo de ensino que identifica o conhecimento de língua materna com o conhecimento da nomenclatura gramatical, obrigava a pensar a redação e a leitura como atividades complementares, necessariamente ligadas à realidade do aluno, e retirava à palavra e à sua grafia o papel de objeto central do ensino de língua (ILARI, 2014, p. 224).

O “projeto do Wanderley”¹ – como ficou conhecido na época – foi disseminando um novo modo de se trabalhar a língua portuguesa em uma perspectiva em que o texto se colocava como unidade básica do ensino de língua, seu ponto de partida e de chegada. Esse momento entre os anos 70 e 80 seria tempo de denúncias e de propostas de democratização, no bojo dessa luta em relação ao ensino e ao lado da crise da leitura e da escrita emerge, segundo Pietri (2002) um “discurso de mudança” que constrói discursivamente o chamado “ensino tradicional de português”.

Sob o patrocínio de uma virada estrutural no que se refere ao papel da linguística na academia, na sociedade e na política, o discurso de mudança tem sua emergência no período entre o final dos anos 70 e começo dos anos 80. Essa questão fica evidente nas palavras que Geraldi (1984) utiliza para delinear seu projeto na introdução da primeira edição publicada da coletânea “O texto na sala de aula”:

¹ Modo como era conhecido e referenciado os estudos de Geraldi no início. Gomes Batista faz menção “a proposta” do Wanderley. Sobre esta, o autor diz que era uma “proposta” assentada no desejo de saber. Só mesmo coisa de gente que, como aquele gaúcho, veio de fora da escola e, alheio à forma escolar, é capaz de uma liberdade como essa (GOMES BATISTA, 2014, p. IX). Na coletânea organizada em comemoração aos 30 anos de “O texto na sala de aula”, PAULA (2014), organiza uma entrevista denominando-a O “Projeto do Wanderley”. Se refere assim também Ilari (2014) no posfácio dessa mesma obra.

Por que mais um livro sobre o ensino da língua portuguesa? E por que um livro que reúne vários artigos, a maioria deles já publicados? Responder a esses dois porquês é dizer qual o objetivo que nos levou a organizar esta coletânea de textos, escritos por professores de português e cujos interlocutores imaginados são também professores de português. Pensar esta coletânea a partir dos interlocutores que ela deseja para si é, talvez, a forma mais fácil de explicar seu objetivo: um convite à reflexão sobre o trabalho de sala de aula, e também um convite a um redimensionamento destas atividades. (GERALDI, 1984b, p. 05).

De acordo com Pietri (2002, p. 16), as principais características do discurso de mudança seriam “a presença do professor como destinatário” e a “tentativa de obter adesão desse destinatário através da diminuição das distâncias entre eles e os autores”. Todos - autor e leitores - são vistos como professores de língua portuguesa. No horizonte daqueles anos, o discurso da mudança, portanto, assumia dois papéis complementares: a perspectiva de um compromisso social dos linguistas com a educação; ao mesmo tempo, retirava a linguística de sua “torre de marfim” e projetava uma saída do labirinto da “aplicação” de teorias estrangeiras (PIETRI, 2002, p. 17).

“O PROJETO DO WANDERLEY”: CONTEXTO, PROJETO DE MILITÂNCIA E LUGAR DE INTERLOCUÇÃO COM OS PROFESSORES

No bojo desse “discurso de mudança”, alimentado pelo cenário de crise teórica e política de que tratamos acima, vai se constituindo uma crítica ao discurso sobre o “ensino tradicional de português”, centrado nas práticas mnemônicas, na tradição gramatical, nas leituras do cânone literário, etc. Nesta seção, desenharemos o contexto histórico em que nasce e se dissemina o “projeto do Wanderley” até a publicação da coletânea “O texto na sala de aula” e discutiremos o projeto de militância e o lugar de interlocução privilegiado com os professores das escolas que instaura a partir dessa publicação.

Antes, porém, é preciso voltar um pouco mais na linha do tempo. Naqueles anos que antecederam os cursos de formação de professores que gerariam essa coletânea de importância ímpar, em uma feira do livro no Instituto de Estudos da Linguagem, na Unicamp, um grupo de estudantes de mestrado se deparou com uma obra muito importante para o desenvolvimento dos estudos sobre a linguagem, “El signo ideológico y la filosofía del lenguaje”. Geraldi confessa ter tido influência naquela que seria a primeira tradução brasileira dessa obra, sob o título “Marxismo e filosofia da linguagem”,

[...] estava entre os que indicaram o livro para o [Carlos] Vogt, que o acolheu na coleção da Hucitec. Ele nos deu um curso sobre o livro. Quando aluno do mestrado, em 1976, conversei sobre o livro com ele. Ele já conhecia o livro e, em 1977, deu o curso. Lemos o livro juntos, e ele o incluiu como primeiro volume da coleção que dirige na Hucitec (GERALDI, 2014, p. 201).

Esse livro teria uma influência importante na concepção de interlocução que se levaria a cabo nos cursos de formação por meio de um projeto abraçado não só por Geraldi, mas por outros professores universitários da época. Tratava-se então de uma reflexão que veio à tona em textos esparsos e que, ideologicamente, trazia inovação na forma de se conceber a linguagem bem como a própria noção de educação. Como afirmamos, o cenário nacional da época de circulação das ideias de Geraldi e alguns colegas que a ele se uniram era o de movimentos de luta por transformações sociais e políticas no processo de resistência e oposição ao regime de ditadura militar e força de apoio e participação no processo de redemocratização do país. No bojo dessa vontade de mudança que consistia em trazer à sala de aula as contribuições da linguística, o grupo de professores formadores começaram os cursos de formação continuada de professores no Oeste do Paraná. Segundo Kuiava²,

No início do ano de 1973, exercendo o cargo de diretor, programei e organizei um curso para os professores no ginásio estadual de Foz do Iguaçu, camuflado sob o título de Curso-reforma do ensino: algumas perspectivas. Para ministrar o curso, foi convidada a Faculdade de Ijuí, mantida pela FIDENE. À época, a Faculdade de Ijuí era conhecida como uma escola de formação de esquerda e de subversão ao regime militar. (...) Nos anos de 1975 e 1976, como coordenador do projeto MEC/OEA, volto à FIDENE, agora com dólares³ para custear as despesas (...). Naquele novo cenário, no entusiasmo dos secretários municipais, inspetores de ensino, diretores, professores e prefeitos da região, por conta dos cursos da FIDENE e dos demais projetos (...) são programados diversos cursos do tipo “treinamento” para todos os municípios do oeste (KUIAVA, 2014, p. 71 e 72).

Ainda de acordo com o autor, a novidade daqueles cursos estava na “moderna linguística”, absolutamente desconhecida no meio escolar da região. E também na metodologia e na dinâmica dos professores ministrantes, sempre aos pares. Na cidade de Medianeira (PR) estiveram os professores João Wanderley Geraldi, mestrando em linguística pela Unicamp, e

² O professor José Kuiava foi responsável pela divulgação desses cursos no oeste paranaense naquele momento e, também, um eterno entusiasta daquelas ideias.

³ De acordo com Kuiava (2014, p. 71), o projeto de educação MEC/OEA vem para a região de fronteira para amenizar as crises e os problemas gerados por Itaipu. Com os dólares da OEA – e muitos – abrem-se grandes perspectivas de cursos, chamados de treinamentos, capacitação e atualização, envolvendo diretores, supervisores, professores, etc.

Antonio Alberi Maffi; na cidade de Cascavel (PR) estiveram os professores Sírio Possenti, mestrando em linguística pela Unicamp e o professor Deonísio da Silva; na cidade de Toledo (PR) estiveram os professores Adair C. Perussolo e Iara B. Costa, que também cursavam mestrado em linguística na Unicamp. Assim, as novidades conceituais e metodológicas centradas na linguística do mestrado da Unicamp estavam garantidas, estrategicamente, nas três cidades.

Em resposta a um convite da Assoeste para proposta de curso para 530 professores no Paraná, Geraldi sinalizou a necessidade de organizar uma coletânea do conjunto de textos dos professores do curso de especialização que havia se unido em 1982 e que poderia ser usado pelos professores na sala de aula, como material didático, e trabalhado com os professores no curso de treinamento. Eis que surge a primeira impressão do livro “O texto na sala de aula”. O que continha nessa coletânea era, dentre outras novidades, uma metodologia inovadora para “seduzir” e motivar a produção de textos.

Obviamente, a proposta “sedutora” não foi unânime e deixou o professorado da época em polvorosa. Galan (2014, p. 86) afirma que, em seguida do primeiro curso, começaram os zun-zuns nas escolas. Ela ouvia “A fulana achou o curso uma loucura”; “agora, pelo jeito, tudo está certo, não tem mais erro”; “eu concordo com o que foi dito, mas não sei como que eu vou mudar”; “que confusão”; “diz que não é mais para ensinar gramática”; “eu nunca gostei de gramática mesmo”. Ainda, segundo a autora, a discussão chega à mídia e o grande responsável por sustentar aquela “briga” foi o professor João Wanderley Geraldi.

É preciso ressaltar que, no curso, o professor formador⁴ – de acordo com o relato de Galan (2014) – apresentava a proposta de ensino da língua, que se sustentava em três práticas interligadas: leitura, produção de textos e prática de análise linguística. Após, orientava para a leitura de outros artigos que dariam base para a compreensão dessa proposta. Naquele momento, os professores participantes se depararam com uma perspectiva totalmente nova. Uma das participantes dos cursos de formação publicou em um jornal uma crítica a respeito. Em resposta a esses posicionamentos contrários ao curso, sua proposta e às novas ideias, a professora Denise Bertoli Braga, em resposta às críticas depreciativas ao curso, publicou na sessão de opinião de um jornal da época um texto sob o título “Desinformação e preconceito” em que afirmava:

⁴ No caso, o professor Geraldi.

Este curso constitui-se em uma proposta metodológica para o ensino de língua portuguesa, de 5ª a 8ª série, em que deixamos claro que defendemos o ensino da língua padrão sem, no entanto, desprestigiar a variedade linguística que o aluno domina. [...] A professora [que criticou os cursos] acusa a proposta de absurda, mas não fundamenta esta acusação com conceitos teóricos sobre linguagem e educação. Suas colocações demonstram, acima de tudo, um desconhecimento de como se efetua um debate acadêmico, no qual cabe ao debatedor explicitar a sua postura teórica e não apenas centrar suas afirmações em questões pessoais que nada acrescentam tanto à comunidade acadêmica quanto ao desenvolvimento do nível qualitativo do ensino ministrado nas escolas... (BRAGA, 1984, p. 2).

Essa discussão introduzida pela crítica de uma participante dos cursos foi comum e a resposta que recebeu também comum. De um lado e de outro, esse projeto foi gestado ao sabor das disputas pelo sentido. O olhar para o texto na sala de aula, ou seja, partir de um acontecimento para dele verter as atividades de ensino/aprendizagem de língua, continua sendo ainda um tabu depois de passados mais de 30 anos da emergência dessas reflexões trazidas por Geraldi e seu grupo de formadores no começo dos anos 80. Como expõe Ilari (2014), fato singular no ensino brasileiro, essa mudança partiu das raízes, e foi fruto de um trabalho que envolveu muitos agentes, dentre eles o próprio Geraldi, que, na época, percorreu o país, atendendo aos chamados de seus interlocutores preferidos: os professores da escola. Ainda de acordo com Ilari (2014, p. 225),

Mais do que muito lido, “O texto na sala de aula” foi o interlocutor silencioso e constante em milhares de histórias nas quais um professor brasileiro decidiu dar um novo sentido ao seu trabalho, e com isso encontrou – ou reencontrou – sua vocação pedagógica (ILARI, 2014, p. 225).

Interlocutor silencioso ou não, o livro “O texto na sala de aula” sempre teve como proposta uma inserção no trabalho efetivo dos professores que trabalham nas escolas brasileiras. Assim, conforme Geraldi (2014), a seleção cuidadosa dos textos foi direcionada não aos pares, não à academia, mas aos professores: “O interlocutor desejado [...] é o professor que está na sala de aula, e não o aluno do mestrado, não o aluno da pós-graduação, não o colega do departamento, o colega do corredor” (GERALDI, 2014, p.198). O autor continua essa retrospectiva considerando que

Essa responsabilidade na eleição de um interlocutor privilegiado foi muito criticada no meio acadêmico, algumas das críticas foram no sentido de sugerir a retirada de determinados textos da coletânea: “‘Esse artigo aqui não é nada científico, tem que tirar’ e coisas desse tipo.

Incluindo também afirmações do tipo ‘você, a gente manda para a educação’, com tom extremamente depreciativo” (GERALDI, 2014, p. 198 e 199).

Geraldi (2017), refletindo sobre o papel de “O texto na sala de aula” na formulação desse novo projeto de reflexão para o ensino de português, entende que a escolha de seus interlocutores foi essencial na medida em que na voz dos professores se propagou aquela proposta de introdução de uma concepção de linguagem como interação. O solo fértil em que se nutriu o livro foi o encontro da crise política gerada pela exaustão do modelo ditatorial e do momento de chegada dos estudos enunciativos em Linguística. Ao reconhecer a contribuição dos demais colegas na construção daquele projeto, considera que sua contribuição pessoal foi “[...] a coragem de assumir uma perspectiva enunciativa no ensino da língua, não sem severas críticas no meio acadêmico da Linguística. O livro teve repercussão na Educação e por isso sobreviveu” (GERALDI, 2017, p. 490). Ao final, ainda pontua, “E essa sobrevida é que me espanta, mais de 30 anos depois!” (GERALDI, 2017, p. 490).

Em outras palavras, como estamos argumentando, os professores eleitos como interlocutores privilegiados é que deram ao livro a importância e a permanência na grande temporalidade. A analogia que podemos fazer é com um “trabalho de formiguinha”: a cada formação, mais professores eram convidados a experienciar a nova forma de trabalhar em sala de aula com a língua portuguesa. O fato de Geraldi ter assumido esses riscos “acadêmicos” de trazer à tona um livro no formato dos livros acadêmicos, mas que previa como leitores potenciais os professores da escola o posicionou diversamente em relação a seus colegas. Perguntado em entrevista sobre qual seu lugar de dizer, Geraldi (2014) afirmou

O lugar ocupado por mim é o do militante. Seguramente, um lugar de militância, por isso, o Exercícios de militância e divulgação⁵ que, obviamente, para o meio acadêmico, é um péssimo título. Eu reduzi o meu trabalho à militância e à divulgação, porque o meio acadêmico não espera desse trabalho qualquer peso, qualquer valor maior, político, acadêmico ou científico. Eu acho que o lugar que eu ocupei como militante, de um docente universitário militante pela causa do ensino de língua portuguesa no Brasil e, por causa dessa militância, tenho um nome acadêmico propriamente. Eu acredito que o compromisso nos torna competentes, mas nem sempre a competência produz compromissos com os outros (GERALDI, 2014, p. 199).

Como pode-se notar, o autor se vê um militante na área da educação, especialmente no ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Muito mais professor do que pesquisador que,

⁵ Trata-se do livro “Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação” (GERALDI, 1996).

muitas vezes se fecha entre os pares e/ou fala de uma realidade que desconhece: o chão da sala de aula, Geraldi une o exercício de professor/pesquisador, com os ônus e os bônus da função. Eleger o lugar de militância é assumir para si a necessidade de radicalizar as posturas, porque apesar de tudo, as mudanças precisam acontecer. Esse posicionamento mais radical pode ter sido uma forma de resistir às pressões dos pares, dos colegas de departamento, das acusações de “não científico” daquele que foi um livro revolucionário para o ensino de língua materna no Brasil.

A PERMANÊNCIA DAS IDEIAS DA COLETÂNEA “O TEXTO NA SALA DE AULA” E ALGUNS DESENVOLVIMENTOS

Na reflexão de Geraldi construída a posteriori algumas dessas ideias em germen naqueles pequenos textos publicados em “O texto na sala de aula” foram se desenvolvendo, o que o tornou uma referência importante tanto no ensino de língua quanto na área de formação de professores. A permanência dessa reflexão dos anos 1980 teve vital influência na construção dos documentos oficiais a respeito do ensino de línguas, como os PCN’s, na década de 1990, que incorporam essa perspectiva enunciativa sobre a linguagem. Geraldi (2017, p.490) lamenta ao refletir sobre o papel que suas ideias, especialmente aquelas contidas no livro “O texto na sala de aula”, desempenharam nos documentos oficiais: “Quando a imposição se sobrepõe à conquista de corações e mentes, as ideias libertárias se tornam autoritárias!” (GERALDI, 2017, p. 490). O autor considera que as ideias daquela coletânea, apesar dessa sobrevida espantosa, mais de trinta anos, são incompatíveis com o ponto de vista dos PCN’s, uma vez que foram formuladas como um esforço coletivo de avanço no ensino e na aprendizagem de língua na escola, não para dar conta de avaliações governamentais. A questão principal da coletânea era o “chão da escola”, por isso seu projeto de interlocução com os professores.

Desse modo, é importante trazer à luz alguns elementos fundamentais de sua reflexão: dentre eles, escolhemos tratar aqui da concepção de linguagem, da importância do texto no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa e da prática de análise linguística. Reforçamos a ideia de que Geraldi inaugura com “O texto na sala de aula” uma nova forma de se compreender a linguagem considerando-a como forma de interação, isto é, como lugar de constituição de sujeitos, indo, portanto, de encontro a uma concepção de linguagem que em sala de aula se traduzia como transmissão de conhecimentos gramaticais prescritivos. Esse discurso sobre o chamado “ensino tradicional de português” produzia dois efeitos entre si

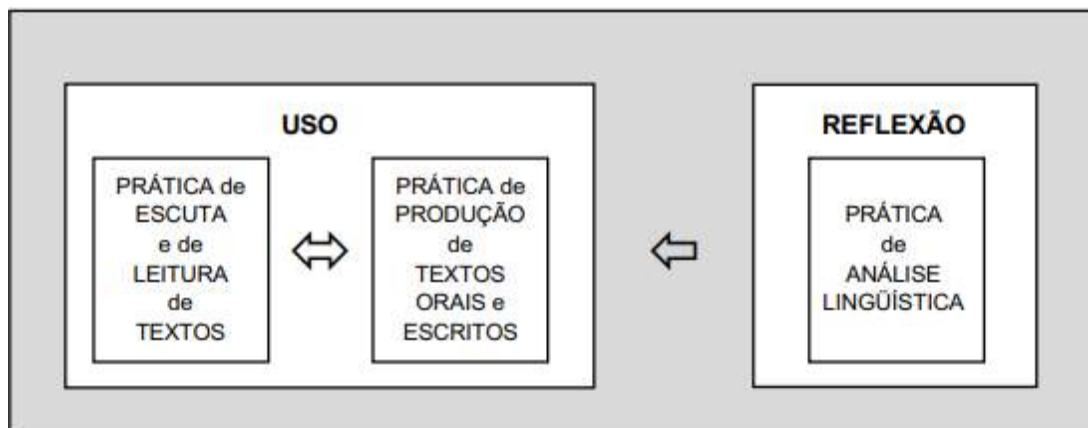
complementares, quais sejam, o primeiro era o da existência de apenas uma forma adequada e correta de se usar a língua; o segundo efeito era de que o ensino das normas gramaticais dizia respeito ao todo da língua, isto é, que a gramática correspondia à língua. Em outras palavras, conforme Possenti (2002, p.59) “uma coisa é o estudo da gramática e outra é o domínio ativo da língua”⁶.

A proposta geral de redirecionar o ensino de língua portuguesa foi projetada pensando o ensino lastreado no conjunto das práticas de linguagem em que uma aula puxasse outra aula, que puxasse outras, evitando recortes estanques e mostrando que a aprendizagem da linguagem se dá pelo uso efetivo e não por normatizações sobre a língua. No bojo do ensino tradicional os conteúdos de ensino se dirigiam a uma “organização cumulativa” (MENDONÇA, 2006), que vai dos elementos menores da língua aos maiores; seu percurso, portanto, era dos aspectos fonológicos, aos morfológicos, passando pela sintaxe e chegando até, no máximo a semântica da frase. Essa organização curricular ignora dois aspectos fundamentais, quais sejam, de que a aquisição da linguagem se dá por meio da produção de sentidos em textos contextualizados nas situações de interlocução em que emergem e que o objetivo da escola é formar um usuário competente nos diversos contextos linguísticos.

Como fruto dessa vontade por um discurso de mudança, que veio, nos anos 1980, com a introdução de uma perspectiva enunciativa, a organização dos objetos de ensino passa a englobar a presença insubstituível do texto como um ponto de partida e de chegada das atividades. Assim, a leitura, a escrita e a análise linguística constituem três partes de um projeto que só funciona na medida em que se apresentem esses três elementos inseparáveis. Nos PCN’s de língua portuguesa, quando da explicitação dos conteúdos de ensino e de seus princípios organizadores temos um quadro resumido em dois eixos articulados, aquele de “uso da língua oral e escrita” e aquele da “reflexão sobre a língua e a linguagem” (BRASIL, 1998, p. 34). Na página subsequente nesse documento vemos o quadro que reproduzimos a seguir, no qual há um desdobramento do eixo uso em “prática escuta e de leitura de textos” e “prática de produção de textos orais e escritos”, e do eixo reflexão sobre a língua e a linguagem em “Prática de análise linguística”. Nessa posição de discurso oficial, vemos a mesma discussão que apareceu em “Unidades básicas do ensino de Português”, na publicação de o texto na sala de aula.

⁶ O texto que citamos aqui de Possenti (2002) é uma versão ampliada de sua publicação com o título “Gramática e Política” (POSSENTI, 1984), em “O texto na sala de aula”.

Imagem 1: Conteúdos do ensino de língua portuguesa – princípios organizadores



Fonte: BRASIL, 1998, p. 35.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular, no componente Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, se divide da seguinte maneira em eixos: 1) oralidade, 2) leitura/escuta, 3) produção e 4) análise linguística. (BRASIL, 2018, p. 73). Coerente com os princípios e as opções teóricas e metodológicas dos documentos anteriores, especialmente dos PCN's de que é um desenvolvimento, se cotejarmos o quadro acima do PCNEF com a BNCC percebemos que o que eram dois eixos naquele documento se tornam quatro eixos. A diferença seria porque nos PCN'S os eixos 1, 2 e 3 da BNCC eram considerados um só eixo, aquele referente ao uso da linguagem. A BNCC apesar de não manifestar explicitamente uma referência à obra de Geraldí se mantém muito coerente com aquilo que preconizavam os PCN's no que se refere a esse projeto de mudança na sala de aula de português: orientando o ensino para a vida da linguagem, o aluno deverá aprender a partir da produção de sentidos em situação de interlocução⁷.

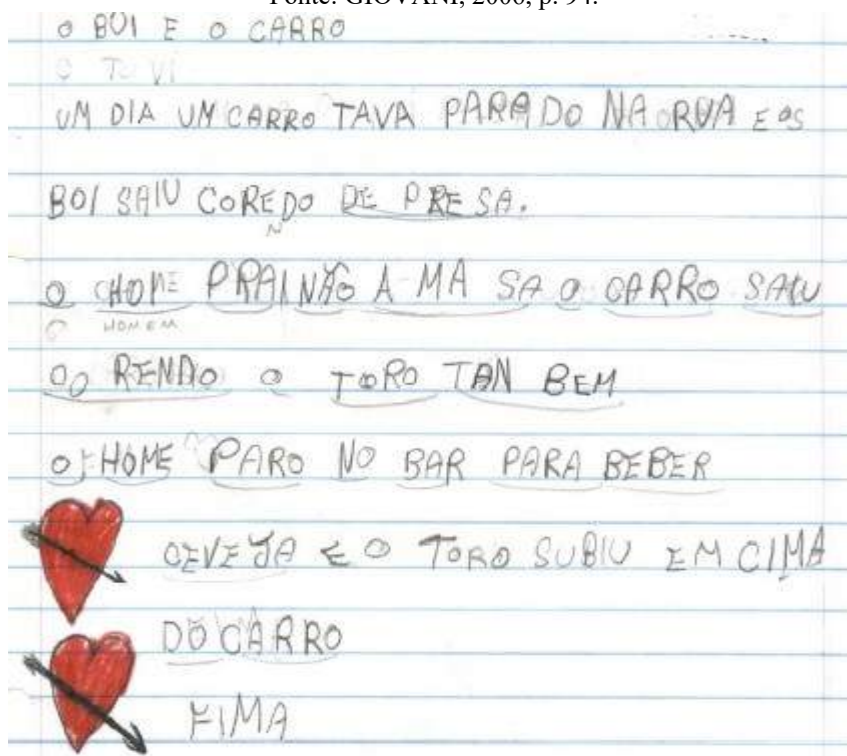
Para darmos um exemplo prático dessa discussão a respeito da efetividade do trabalho com o texto na sala de aula em que importa mais o projeto de dizer que a correção inicial dos textos, com base na qual o professor paulatinamente trabalhará com a análise linguística, nos

⁷ Geraldí (2015) problematiza a pulverização de gêneros nos alunos, na produção em sala de aula, no que se refere à BNCC, no seguinte excerto: “Prever trabalhar com todos os gêneros, simulando situações em que os alunos-autores devem vestir máscaras e se colocarem num lugar imaginário para escreverem um texto (para mostrar que dominam um gênero) é destruir o modo de funcionamento das práticas de linguagem e, sobretudo, resulta de uma ideologia de onipotência da escola: só se aprende se for na escola, como se a vida nada pudesse ensinar” (GERALDI, 2015, p. 391). Exclui-se, de um só golpe, toda a possibilidade de interlocução que existe fora da escola e o aluno que está aprendendo a ler e escrever na escola é obrigado a produzir gêneros como “receita”. Gêneros dos quais, não necessariamente, seria preciso produzir na escola.

processos de revisão da produção textual, tomamos de empréstimo da reflexão de Giovani (2006) o seguinte texto produzido por um aluno:

Imagem 2: texto de aluno em processo de alfabetização.

Fonte: GIOVANI, 2006, p. 94.



Nesse sentido, o texto dessa criança que apresenta características de fase ainda inicial de aprendizado da forma da língua – os problemas de separação silábica, por exemplo – permite fazer algumas considerações a respeito da ideia de produção de sentido: trata-se de uma narrativa com um desenvolvimento que responde a alguém, instaurando um processo de interlocução em sala de aula. O trabalho empreendido por Giovani (2006), desenvolvido à luz das três unidades básicas do ensino de língua como aparecem em “O texto na sala de aula”, envolvia a leitura, a produção e a análise linguística com alunos em processo de alfabetização permite perceber que o importante nessa produção do alfabetizando não são os “erros” a serem corrigidos, mas as hipóteses que o aluno produz sobre a língua usando-a. Em outros termos, resistindo às perspectivas que ensinavam a escrever por meio de listas de palavras, aqui aparece um uso da linguagem que faz a criança trabalhar a língua em contexto, projetando um leitor, preocupando-se com o fechamento do texto. A relação estabelecida pelo aluno entre o homem estar bebendo e a punição que recebe torna evidentes os valores que esse aluno dá ao assunto

bebida, que deve ser reprovado. Assim, como vemos, os textos em processo de produção importam na medida em que veiculam algo a mais que apenas a forma da língua, os textos instauram uma relação interlocutiva ancorando-se nas valorações sociais e nos elementos linguísticos disponíveis.

Nesse texto ainda, podemos ter um olhar específico para os problemas apresentados, tendo em vista o sistema alfabético de escrita. No contexto da formulação das grandes linhas de trabalho do livro “O texto na sala de aula” Geraldi (2017, p. 490) entende que “havia um saber fazer do professor – o ensino de gramática” e que esses saberes dos professores poderiam ser incorporados e reorientados no quadro da proposta. Assim surge o termo “análise linguística”,

[...] creio que esse respeito pelo saber fazer foi muito importante para a contribuição e a permanência do livro, porque ao mesmo tempo inovava o ensino pelas práticas de produção de textos e leitura de textos. Capengando, a análise linguística ia assumindo outra orientação à medida que deveria servir à reescrita do texto, tarefa em que é mais relevante a estilística do que a gramática (GERALDI, 2017, p. 490).

Essa discussão sobre a “análise linguística” ademais de ancorar-se em um saber fazer dos professores – veja-se aí um respeito pelo outro fruto de uma posição de interlocução, de professor para professor – não é apenas mero gosto pelas nomenclaturas novas, mas uma forma de englobar aquilo que diz respeito tanto aos fatos gramaticais propriamente ditos quanto à organização geral dos textos, com elementos que são da ordem da coesão e da coerência, por exemplo.

A análise linguística, coerente com a concepção de linguagem em que emerge, torna-se um trabalho de reflexão sobre a linguagem que não se limita à “higienização dos textos”, como a vulgata dizia, isto é, não se limitava à correção gramatical e ortográfica do texto. Visava, isso sim, os objetivos comunicativos dos autores em relação aos seus leitores. Nesse sentido, uma atividade com o texto nesses parâmetros não pode se orientar artificialmente, com problemas de elementos da língua a que o aluno se quer chegou a formular; da mesma forma como não funciona uma análise gramatical distante do horizonte das questões que os alunos, como falantes competentes da língua, formularam. Assim, o texto é o ponto de partida e de chegada de toda atividade dentro da sala de aula, é a unidade do ensino de língua portuguesa.

Por fim destacamos a importância dos textos dos alunos para o desenvolvimento das atividades, alguns professores poderiam estranhar o uso de alguns textos, como esse retirado de

Giovani (2006) em que aparecem muitos “erros” gramaticais, ou seja, não é considerado um texto “limpo”, mas um texto como esse que não é “modelar” importa porque ele permite a que todos contem aquelas suas histórias contidas e não contadas. Isso de considerar um texto ainda não pronto, ainda não revisado, como um texto em si e como tal um objeto de reflexão em sala de aula, nos obrigaria a deslocar um pouco nosso olhar, porque seria preciso também que repensássemos tudo isto que constitui a história não contada nos livros, buscando a história contada na vida de cada um de nós e de todos nós.

“Mas, então, o que fazer?”

No contexto das formações continuadas em que o “projeto do Wanderley” foi sendo gestado, enquanto se faziam leituras e discussões da coletânea “O texto na sala de aula”, os professores faziam perguntas, atônitos com as novidades, com as desconstruções de sua própria profissão que deveriam fazer. Nesse ínterim, em uma formação que aconteceu em Ijuí (RS), relata Geraldi (2014, p. 211), em meio às críticas à gramática tradicional e a seu ensino, um dos professores interrompeu a discussão com uma pergunta infalível, “Mas, então, o que fazer?”. Geraldi (2014) confessa ter levado a sério aquela pergunta e que passou a partir dali a tentar respondê-la. Não há uma fórmula, trabalhar com o texto – com leitura, produção e análise linguística – é estar no terreno do instável.

Como afirmava Gomes Batista (2014), na epígrafe, apesar dos mecanismos de interdição que buscam impedir que o sujeito assuma uma posição enunciativa, uma voz, para que com essa voz o novo emergja, a despeito das forças que quiseram calar essa voz, a reflexão de João Wanderley Geraldi permanece há mais de trinta anos como uma contribuição decisiva na história da formação de professores no Brasil. O objetivo deste artigo foi estudar o chamado “projeto do Wanderley” que é considerado uma proposta de “professor para professor”, como um projeto de interlocução e de militância no sentido de uma mudança estrutural no ensino de língua no chão da escola.

Como vimos, na primeira seção deste artigo contextualizamos o momento de crise política e teórica que prepara o plano de fundo em que viria a surgir o livro “O texto na sala de aula”, organizado em 1984 com textos de um grupo de professores destinado a um outro grupo de professores. Aquele projeto já nascia, portanto, com o objetivo específico da interlocução, de igual para igual. O livro que aparece no contexto de um “discurso de mudança” se contrapunha a um “ensino de português tradicional”, sua grande chave de leitura era abandonar

as desgastadas práticas de “higienização dos textos” de alunos e passar a um momento em que se valorizassem as práticas sociais em que esses textos são escritos e lidos.

A segunda seção do artigo contextualizou os cursos que ocorreram no oeste paranaense no começo da década de 1980 e que gerariam a publicação pela Assoeste do livro “O texto na sala de aula”. Nessa seção aventávamos a assunção da voz – retomando os termos de Gomes Batista (2014) – que assumiu o discurso de mudança no ensino de língua. João Wanderley Geraldi assume para si a luta por uma escola que ensinasse a língua considerando os projetos de dizer dos alunos, as situações de comunicação reais, que englobasse as atividades de leitura, produção e análise linguística como três fatores de uma única e mesma atividade, a aula de português. Ao assumir essa “voz” que há no “projeto do Wanderley”, com tudo que implica – no sentido da militância e na opção dos professores da escola como interlocutores privilegiados – as resistências viriam. E vieram.

A terceira seção do artigo consta dos desdobramentos e da permanências das ideias contidas na coletânea o texto na sala de aula. Nessa esteira, apresentamos como essas ideias de projeto de mudança no ensino passam a fazer parte dos discursos oficiais do governo sobre o ensino de língua portuguesa. Geraldi (2017) lamentou essa entrada nos documentos oficiais, afirmando que as ideias libertárias quando enunciadas pelos locutores oficiais se tornam autoritárias. Como vimos, nos PCN’s EF de língua portuguesa, há dois eixos articulados para os conteúdos de ensino, um de uso da língua e outro sobre a reflexão sobre a língua e a linguagem. Esse documento declara a formulação como ancorada na proposta de Geraldi em dois textos (GERALDI, 1984c; GERALDI, 1996). No texto da BNCC, pelo contrário, os conteúdos de ensino de português são divididos em quatro eixos que poderiam ser a paráfrase deliberada desses dois eixos dos PCN’s – o próprio documento considera seguir a linha teórico-metodológica dos PCN’s – mas, não há menção direta ou indireta à obra de Geraldi. Todavia, as ideias desenvolvidas por Geraldi desde os anos 1980 nesses textos a respeito dos objetos de ensino da aula de português, retomados pelos PCN’s, são os mesmos que aparecem na BNCC. Apesar desse silêncio, há uma permanência não dita.

Nessa mesma seção também discutimos outros assunto: a análise linguística. Trouxemos ali um exemplo de um projeto realizado à luz do “projeto do Wanderley”, no texto que usamos um sujeito em processo de alfabetização escreve uma pequena narrativa que apresente características de domínio do gênero, mas não apresenta correção linguística. Como dissemos, esse texto serve de ponto de partida para as atividades de revisão e de análise

linguística em sala de aula. Como Geraldi (ano) afirma, a escolha de textos que aparentemente não são modelares, aqueles textos que os alunos produzem, importa na medida em que é a partir das hipóteses construídas pelos aprendizes que poderemos aumentar sua bagagem de saberes sobre a própria linguagem. Assim, as atividades de análise linguística que se sucederem com base naquele texto enfatizariam os problemas de linguagem que os alunos apresentam, a reflexão sobre a linguagem, portanto, é direcionada aos problemas encontrados nas produções.

Enfim, trazemos uma vez mais as palavras geraldianas na obra “Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação” que, a nosso ver, pode expandir ao todo de seu percurso, para fecharmos a reflexão aqui proposta:

Os textos mostram minhas preocupações, minhas ocupações e penso que sobre o que eles revelam posso dizer com Paulo Freire: é isso que venho tentando fazer ao longo da minha vida de professor. Não diria que a forma como trabalho seja única ou a melhor. É a forma que me agrada. Mais que me agrada, simplesmente, nela ou através dela me sinto em coerência com a minha opção política (GERALDI, 1996, p. 8).

Referências

- BRAGA, D. B. 1984. Desinformação e preconceito. O Paraná, Cascavel, 15 out., Seção Opinião, p. 2.
- BRASIL. 1998. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 107p.
- BRASIL. 2018. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em: 10 de abril de 2020.
- BUNZEN, C. 2011. A fabricação da disciplina curricular Português. Revista Diálogo Educacional, v. 11, N. 34, p. 885-911.
- GALAN, M.R.A.C. 2014. Memória: relatos de uma professora de português. In. SILVA, L. L. M. (Org.); FERREIRA, N. S. A. (Org.); MORTATTI, M. do R. L. (Org.). O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa. 1. ed. Campinas, Autores Associados, p. 83-101.
- GERALDI, J.W. (Orgs.). 1984a. O texto na sala de aula. Leitura & produção. 1 ed. Cascavel, ASSOESTE. 125 p.
- GERALDI, J.W. 1984b. Introdução. GERALDI, J.W. (Orgs.). O texto na sala de aula. Leitura & produção. 1 ed. Cascavel, ASSOESTE, p. 4-5.
- GERALDI, J.W. 1984c. Unidades básicas do ensino de Português. GERALDI, J.W. (Orgs.). O texto na sala de aula. Leitura & produção. 1 ed. Cascavel, ASSOESTE, p. 49-71.

GERALDI, J.W. 1996. Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação. Campinas, Mercado de Letras, 150 p.

GERALDI, J.W. 2014. “O projeto do Wanderley” Entrevista concedida a Luzia de Fátima Paula. In. SILVA, L. L. M. (Org.); FERREIRA, N. S. A. (Org.); MORTATTI, M. do R. L. (Org.). O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa. 1. ed. Campinas, Autores Associados, p. 223-227.

GERALDI, J.W. 2015. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. Revista Retratos da Escola, v. 9, n. 17, p. 381-396.

GERALDI, J.W. 2017. Passando em revista ideias sobre o ensino de língua portuguesa: uma entrevista com João Wanderley Geraldi. Entrevista concedida a Livia Suassuna e Rosângela A. S. Bernardino. Diálogo das Letras, v. 06, n. 01, p. 490-496.

GIOVANI, F. 2006. O texto na apropriação da escrita. São Carlos, SP. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. 137p.

GOMES-BATISTA, A.A. Prefácio. In. SILVA, L. L. M. (Org.); FERREIRA, N. S. A. (Org.); MORTATTI, M. do R. L. (Org.). O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa. 1. ed. Campinas, Autores Associados, p. VII-IX.

GREGOLIN, M. R. F. V. 2007. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In. CORREIA, D. A. (Org.). A relevância social da Linguística. Linguagem, teoria e ensino. São Paulo, Parábola Editorial, p. 51-78.

ILARI, R. 2014. Posfácio. In. SILVA, L. L. M. (Org.); FERREIRA, N. S. A. (Org.); MORTATTI, M. do R. L. (Org.). O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa. 1. ed. Campinas, Autores Associados, p. 223-227.

KUIAVA, J. 2014. O nascimento do livro: O texto na sala de aula. In. SILVA, L. L. M. (Org.); FERREIRA, N. S. A. (Org.); MORTATTI, M. do R. L. (Org.). O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa. 1. ed. Campinas, Autores Associados, p. 61-83.

MENDONÇA, M. 2006. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In. BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (Orgs.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo, Parábola, p.199-227.

PIETRI, E. 2002. A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil. Campinas, SP. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campina, 202p.

POSSENTI, S. 1984. Gramática e política. In. GERALDI, J.W. (Orgs.). 1984. O texto na sala de aula. Leitura & produção. 1 ed. Cascavel, ASSOESTE, p. 31-41.

POSSENTI, S. 2002. Por que (não) ensinar gramática na escola. São Paulo, Mercado de Letras, 95p.

SILVA, W.R. 2019. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n 58, v.1, p. 219-240.

VOLOSHINOV, V. N. El signo ideológico y la filosofía del lenguaje. Tradução do inglês de R. M. Rússovich. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1976.

MOVIMENTOS ALTERITÁRIOS EM LINGUAGEM: FENÔMENOS DIALÓGICOS E(M) REENUNCIÇÕES HISTÓRICAS

Weslei Chaleghi de Melo

Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Londrina, Paraná, Brasil.

Wilder Kleber Fernandes de Santana

Doutorando em Linguística - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil.

RESUMO: Este trabalho delimitou como objetivo geral discutir, sob abordagem dialógica, movimentos alteritários em linguagem que podem ser desenvolvidas dentro do âmbito escolar. Sob essa ótica, levantamos a hipótese de que a escola pode ser compreendida como formadora de sujeitos críticos e participativos socialmente. Para embasar nossa pesquisa, respaldamo-nos em Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin N. Volóchinov (1895-1936) e Pável N. Medviédev (1891-1938), integrantes do Círculo de Bakhtin, bem como Lévi-Strauss (1980), Rocha (1988), Freire (2002; 2003), e Abramowicz (2006), dentre outros. Os resultados apontaram que tais movimentos potencializam processos de ensino e aprendizagem pelo seu caráter interdisciplinar e histórico-ideológico.

PALAVRAS-CHAVE: Movimentos alteritários. Linguagem. Dialogismo.

ABSTRACT: This paper delimited as a general objective to discuss, under a dialogical approach, alterary movements in language that can be developed within the school environment. From this perspective, we raise the hypothesis that the school can be understood as a trainer of critical and socially participative subjects. To support our research, we rely on Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin N. Volóchinov (1895-1936) and Pável N. Medviédev (1891-1938), members of the Bakhtin Circle, as well as Lévi-Strauss (1980), Rocha (1988), Freire (2002; 2003), and Abramowicz (2006), among others. The results showed that such methodologies enhance teaching and learning processes due to their interdisciplinary and historical-ideological character.

KEYWORDS: Alterary movements. Language. Dialogism.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a alteridade não é tarefa fácil, pois exige dos pesquisadores que o fazem a realização de deslocamentos espaço-temporais (BAKHTIN, 2010) e semântico-axiológicos (SANTANA, 2019), uma vez que é preciso adentrar nos territórios da filosofia e da linguagem, respectivamente.

Quando se trata da contemporaneidade brasileira, delimitado o âmbito da sala de aula enquanto espaço interconstitutivo de saberes com práticas engajadas no ambiente escolar, faz-se necessário imergir nas condições de produção da conjectura social. É constante, nas mídias, a factualidade da quebra de estigmas socialmente instituídos tradicionalmente que pormenoriza o dito como “diferente” – negros, pessoas com deficiência, indígenas, comunidade LGBTQIA+, entre outros compreendidos como grupo de “minorias” –. Por mais que a escola detenha, de certa forma, o papel principal de socialização dos saberes, também compreendemos essa instituição como propícia ao objetivismo¹ e ao apagamento do(s) outro(s), inviabilizando movimentos concretos de alteridade em processos de ensino e aprendizagem.

Ao refletirmos sobre a existência de movimentos de linguagem em sala de aula(s) pautadas na interação e na alteridade, corroboramos vozes que engendram a escola como formadora de sujeitos críticos (FEIRE, 2002) e participativos socialmente, de modo a valorizar a inclusão social e desenvolver a alteridade (BAKHTIN, 2006 [1979]). Acreditamos que o entrelaçamento de saberes constituintes pode e deve ser aplicado sob vias da intersubjetividade² (BAKHTIN, 2006 [1979]).

No ensejo de proporcionar reflexões e alavancar posteriores pesquisas que tratem da questão da escola como ambiente estimulador do desenvolvimento da alteridade, objetivamos discutir, sob abordagem dialógica, movimentos alteritários (LIMA; SANTANA; SILVA, 2020) que podem ser desenvolvidas dentro do âmbito escolar. Para tanto, analisamos uma tira em quadrinhos intitulada *Repensando valores*, a qual pode ser reenunciada por meio de movimentos de ensino dialógicos, pautados na constituição de si a partir de outrem, com a língua viva (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Nesse direcionamento argumentativo, a perspectiva dialógica do discurso se caracteriza por meio da interação, em que o docente assume a função não apenas do que constitui os alunos, mas do que é constantemente constituído pelo(s) seu(s) outro(s), aquele que ensina os saberes historicamente produzidos pela humanidade na medida que instrui para sua aplicabilidade em um contexto social e multicultural.

¹ Com a expressão, fazemos menção a uma das duas tendências linguístico-filosóficas a que Volóchinov (2017 [1929]) se opõe, contemporâneas à sua época, por ele designadas como objetivismo abstrato e subjetivismo idealista. Na esfera da linguística, a primeira tendência tem Saussure (1857-1913) como seu maior representante, enquanto a segunda, Humboldt ([1769-1859]). O objetivismo consiste, do modo como o deslocamos e situamos, em uma tendência pós moderna de aderência a práticas monológicas e hierarquizantes, ao centralizar alguns discursos em detrimento de outros.

² Tal processo remete ao diálogo entre consciências, ou seja, sujeitos que dialogam ativamente por meio de saberes construídos historicamente e que se posicionam axiologicamente, constituindo uns aos outros.

Para respaldar nossa pesquisa, adotamos uma abordagem de natureza qualitativa. Além de subsidiarmos nossos dizeres nas propostas dos estudiosos e pesquisadores Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin N. Volóchinov (1895-1936) e Pável N. Medviédev (1891-1938), integrantes do Círculo de Bakhtin, sustentamos esse estudo nos postulados de Lévi-Strauss (1980), Freire (2002; 2003), Silva (2006) e Abramowicz (2006), dentre outros.

Em termos estruturais, esse manuscrito está dividido em três seções. A primeira realiza uma discussão sobre movimentos alteritários a partir de diálogos com Bakhtin e o Círculo³. A segunda seção discursiva sobre prática docente e alteridade, em que é preciso recorrer a movimentos históricos para compreender o percurso: do etnocentrismo à diversidade, retratando a necessidade da valorização da diversidade cultural e do respeito às diferenças como elemento essencial para o convívio em sociedade. A terceira seção compreende as análises, cujo *corpus* seletivo foi uma tira em quadrinhos intitulada *Repensando valores*. Após, seguem considerações finais e referências.

Movimentos alteritários de linguagem: diálogos com Bakhtin e o Círculo

A proposição de movimentos alteritários de linguagem (LIMA; SANTANA; SILVA, 2020), com base no repertório discursivo dos pensadores do círculo de Bakhtin, impulsionamos, enquanto cientistas da linguagem, a revisitarmos alguns conceitos teórico-filosóficos sobre as perspectivas formalista e imanentista. Nosso ato-proposta se insere em uma linha de investigação que convoca a averiguação de práticas (concretas) de ensino e análise de enunciados. Nossa voz é alçada, nesse sentido, não como sustentáculo de uma perspectiva formalista gramatical, mas sobretudo de atos que ultrapassam o pensamento estrutural e adentram em fios histórico-ideológicos (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]). Compreendem Santana & Lima (2018) que, na ótica de Bakhtin, a linguagem se constitui como uma prática de situações concretizadas histórica e socialmente.

Nesse sentido, a primeira obra a que recorreremos, sobre as interrelações alteritárias, é *Para uma filosofia do Ato* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]). Ao priorizar o aspecto social da fala, a qual está intrinsecamente ligada à enunciação, via intersubjetividade e, Bakhtin ressalta a concretização da linguagem por meio da interação verbal (BAKHTIN, 2006 [1979] ou

³ Com a expressão, referimo-nos apenas aos estudiosos e pesquisadores Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin N. Volóchinov (1895-1936) e Pável N. Medviédev (1891-1938), dentre os demais cientistas.

discursiva (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Para os pensadores do círculo de Bakhtin, as expressões-enunciado exauridas pelos sujeitos são determinadas pelas condições reais da enunciação, sendo o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). É preciso, então, tomar como pressuposto ativo o fato de que *a palavra sempre é endereçada a um interlocutor*.

É por vias da alteridade que se dão as relações dialógicas, no limiar das fronteiras entre os enunciados. Chama-nos atenção Santana (2019) para o fato de que, a partir dessas considerações da noção de linguagem, torna-se explícita a necessidade de que haja o diálogo Eu/Outro, ou seja, práticas que estejam engendradas pelo diálogo vivo entre consciências. A conceituação do dialogismo, ao agir como ativismo do diálogo, enforma a atividade dinâmica entre Eu e Outro em interação tempo-espço. “A dialética nasceu do diálogo para retornar ao diálogo em um nível superior (o diálogo de *indivíduos*)”. (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 401). Compreende-se como um movimento dialético a (in)acabar o homem, *vir-a-ser*, acabado pelas pelo Outro, que o enforma (SANTANA, 2019).

Caso não haja diálogo vivo entre duas consciências, e apenas um ser atue com seu ato (eu-para-mim), “apenas esse ato inteiro está vivo, existe completa e inescapavelmente – vem a ser, é completado.” (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), p. 82). Ainda que esse agente seja um participante real vivo em processo de Ser, não se perfaz por vias da alteridade, pois essa comunhão ou participação ativa não convoca diálogos concretos nem produz sentidos. Assim, os domínios de sentido ou de significado, tais como a ciência, a arte, e a história caso estejam separados do ato que os põe em comunhão com o Ser, não conduzem diálogos. É preciso, portanto, uma postura alteritária, em que o outro me constitui e eu o constituo, para que dois mundos se confrontem: o mundo da cultura e o mundo da vida (BAKHTIN, 2010 [1920-24]).

Sobre isso, compreendemos que movimentos alteritários se caracterizam pela centralidade de ocupação dos sujeitos em movimentos semântico-axiológicos (SANTANA, 2019), na tríade bakhtiniana eu-para-mim; o-eu-para-o-outro e o-outro-para-mim⁴ (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 401). Quando observamos, então esse processo na contemporaneidade

⁴ Acerca disso, recorremos a Santana & Lima (2018), os quais nos contextualizam teoricamente. Na agenda desses, o eu-para-mim, eu-para-outro e outro-para-mim são desenvolvidas e maturadas pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin, especificamente na coletânea *Estética da Criação Verbal*, “para fazer referência aos modos de orientação do(s) sujeito(s) em suas relações sociais. O sujeito, inserido em relações alteritárias, em diversas épocas, esteve direcionado em eu-para-mim, quando voltou-se para seu próprio egocentrismo, suas vontades e seus prazeres, a exemplo da tendência humanista antropocêntrica. Já as duas outras categorias (eu-para-outro e outro-para-mim) são percebidas com mais intensidade em sociedades em que as pessoas se preocupam mais com o outro, remetem-se ao alheio para significar, (con)viver” (Santana; Lima, 2018, p. 9).

brasileira, em práticas situadas histórica e ideologicamente (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]) afirma Santos que “Não se trata de uma singularidade egoísta, mas dar mais espaço nas relações acadêmicas para as relações entre identidades sem abuso predominante da instância sociocultural em detrimento da diferença singular” (SANTOS, 2013, p. 229). Nessas vias argumentativas, “a postura pedagógica de um professor (eu-para-mim) está em perceber como o aluno enxerga minhas ações (eu-para-o-outro) e como o professor percebe o aluno (outro-para-mim)” (SANTOS, 2013, p. 230).

As diferenças manifestam-se de diversas formas e em espaços divergentes, inclusive na escola, que é um ambiente onde se deve trabalhar essa temática, pois a base do exercício da cidadania dos educandos também remete ao nível de escolarização por ele obtido. O ideal é que o professor tenha em mente a importância de proporcionar ao educando possibilidades de estimular a valorização e o respeito à diversidade, formando cidadãos que sejam conscientes das relações intersociais existentes (FREIRE, 2002). O aluno que entende as diferenças culturais, sociais, além de compreender que a cultura do próximo não é melhor ou pior, mas diferente, materializa a noção do valor, que pontos de vista alheios são tão valiosos quanto os seus, desde que não firam direitos humanos.

É factual que a sociedade contemporânea experimenta constantes mudanças as quais afetam as mais diversas instituições sociais, dentre elas, a escola. Logo, capacitar os educandos como agentes transformadores⁵, críticos e participativos socialmente torna-se imprescindível. Heerdt (2003) aponta que é desafiador integrar as transformações ao trabalho pedagógico. Assim, é necessário que a escola promova ações que busquem a reflexão sobre atitudes cotidianas, promovendo condições para o aluno exercer sua cidadania. Nesse contexto de contemporaneidade, a construção do conhecimento deve se estabelecer de forma alteritária, pois, ainda como aponta Heerdt (2003), em uma sala heterogênea, valorizar os conhecimentos dos diferentes grupos sociais presentes no âmbito escolar não é uma tarefa fácil. A cada dia, torna-se mais necessário conjecturar sobre conceitos como raça, etnia, classe, orientação sexual, entre outros, para que, de fato, ocorra a inclusão social baseada na diversidade.

⁵ Na perspectiva de Abramowicz (2006, p.12), o termo *diversidade* pode ser entendido como “variedade, diferença e multiplicidade entre diferentes objetos ou realidade”. Essa concepção é reafirmada por Lima (2008) ao dizer que o ser humano se constitui por diferentes culturas e diferentes relações sociais, sendo pertencente a um grupo e, ao mesmo tempo, sendo singular em sua personalidade em relação aos demais indivíduos de seu círculo de convívio. Podemos considerar um grande desafio reconhecer essa diversidade como elemento adjunto da identidade de um grupo social. Isso requer a superação do preconceito, bem como o empenho em se ensinar o valor dos vínculos afetivos que se formam dentro ou a partir desse grande conjunto a que chamamos diversidade.

É, assim, no frutificar da alteridade dialógica que surge a possibilidade de renovação das práticas analítico-metodológicas. Podemos afirmar, assim, que esta concepção é chamada de alteritariamente dialógica porque circunscreve a linguagem e as práticas dos sujeitos como tendo seus sentidos produzidos pela intersubjetividade (SANTANA, 2019), conduzindo os alunos externarem suas consciências na interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Oliveira, respaldada nos estudos de Bakhtin, assevera que, contrariamente ao mundo teórico abstrato do individualismo, o mundo da vida, configurado como emanção de valores, é construído nessas relações eu-outro “de tal forma que as relações com a alteridade, realizadas nesse mundo, constituem-se como a matéria prima para a construção de valores” (OLIVEIRA, 2019, p. 53).

Movimentos alteritários de linguagem, então, consistem em práticas efetivas realizadas por profissionais responsáveis, que não apenas se posicionam perante o mundo em busca de prazeres e satisfações pessoais, mas sobretudo se preocupam e agem ativamente por seu(s) outro(s). No contexto específico da sala de aula, os discentes começam a ser críticos e ter autonomia (FREIRE, 2003) a partir do instante em que não há apenas o repasse instrumentalizado de informações, mas essa sendo constituída e constituindo sujeitos ativos, participativos, dinâmicos, imersos em conteúdos e práticas reais concretas. Na próxima seção, em uma busca de efetivar nossa discussão teórica, realizamos um pequeno percurso investigativo de dois polos éticos humanos: o etnocentrismo e a diversidade.

Do etnocentrismo à diversidade: a prática docente e a alteridade

Historicamente, ao recorremos a algumas vozes que protagonizam o *descobrimento* do Brasil, ou melhor, do seu *achamento*, evidencia-se que as posturas etnocêntricas⁶ acompanham a formação do território nacional desde seus primórdios. Tal abordagem fica evidente quando,

⁶ Gostaríamos de ressaltar que é relevante, quando se trata do tema aqui abordado, explicitar o significado de *etnocentrismo* como a sobreposição cultural, ou seja, o centro ideológico em relação a outras formas de organização social. Grosso modo, Rocha (1988) busca designar como atributo significativo da palavra o ato de utilização de critérios de determinado grupo como medida única de crenças, normas e valores para comparar e pensar outros grupos. Tendo em vista essas reflexões e, conseqüentemente, a compreensão efetiva dos conceitos relacionados ao pensamento etnocêntrico, surge-nos a questão: temos uma cultura etnocêntrica? Assim, na tentativa de elaboração de uma resposta à pergunta, é preciso se fazer uma breve reflexão sobre nosso panorama histórico. Desde os primórdios da colonização do Brasil, há a chamada “aculturação” dos nativos, por meio da imposição de crenças religiosas, de valores morais e éticos por parte dos europeus que aqui aportaram.

por exemplo, analisamos, na *Carta de Caminha*, que uma das primeiras ações, após a chegada dos portugueses, foi a realização de uma missa:

Ao domingo de Pascoela pela manhã, determinou o Capitão de ir ouvir missa e pregação naquele ilhéu. Mandou a todos os capitães que se apresentassem nos batéis e fossem com ele. E assim foi feito. Mandou naquele ilhéu armar um esperável, e dentro dele um altar mui bem corregido. E ali com todos nós outros fez dizer missa, a qual foi dita pelo padre frei Henrique, em voz entoada, e oficiada com aquela mesma voz pelos outros padres e sacerdotes, que todos eram ali. A qual missa, segundo meu parecer, foi ouvida por todos com muito prazer e devoção (CAMINHA, 1500, p. 5).

Fica evidente a pouca consideração com a cultura, ao passo que os ritos dos indígenas são totalmente desconsiderados, isso devido a certa imposição, ainda presente nos dias de hoje, da religião cristã ligada ao eurocentrismo. Tal perspectiva também está presente em *O Auto de São Lourenço*, escrito em 1583, pelo Padre José de Anchieta (1997). Nele, toda e qualquer expressão indígena, na concepção dos portugueses colonizadores, é vista como uma manifestação do mal e do que é diabólico, bem explícita no segundo ato.

Outro fato que revela tal etnocentrismo⁷ por parte dos colonizadores está no fato de que José de Anchieta e muitos outros padres tentavam catequizar as crianças indígenas desde muito cedo, crendo que elas eram *sementes* que, se germinadas no cristianismo, dariam frutos futuros e deixariam sua cultura e sua atual crença em segundo plano. Para isso, utilizavam-se de múltiplos recursos, sendo um dos mais comuns o teatro, considerado com potencial pedagógico muito grande para ensinar os dogmas cristãos. Assim, a impossibilidade do diálogo entre sujeitos que desejam ter o direito à palavra verdadeira e os que não a almejam se reflete, conforme Freire, “[...] entre os que negam aos demais o direito de dizer a sua palavra e os que se acham negados deste direito” (FREIRE, 2004, p. 79).

⁷ O etnocentrismo, muitas vezes, é confundido como uma afluência social. Segundo Rocha (1988), é um grande equívoco, pois ele ultrapassa a mera comparação, evidenciando que uma única atitude deve abranger os diferentes grupos. Na contemporaneidade educacional brasileira ainda há esse pensamento etnocêntrico, que afeta negativamente as vidas de negros, indígenas, e, mesmo que mais indiretamente, mulheres, deficientes e até mesmo a comunidade LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Pessoas intersexo, Assexuais, e outros).

Em contrapartida, existem os ideais relativistas, calcados em uma visão empática do próximo, compreendendo as diversidades existentes, sabendo respeitá-las, reconhecendo que elas não definem algo como certo ou errado, pois isso está ligado à subjetividade de um povo, dentro de seus costumes e valores culturais. Na esteira desse pensamento, surge a Antropologia Social, que estuda as diferenças entre os seres humanos em seu âmbito cultural e social. Essa ciência tem uma visão contrária ao etnocentrismo e busca superá-lo, concebendo as divergências culturais como alternativas pelas quais o sujeito pode ou não optar para si.

Lévi-Strauss (1980) proporcionou aos estudos educacionais antropológicos a compreensão de que as diferenças não devem ser encaradas como algo ruim, mas sobretudo precisam ser reconhecidas como características culturais e, dessa forma, preservadas. Partindo dessa premissa, Rocha (1988), constantemente, frisa o compromisso de superação do etnocentrismo, considerando-se o lado positivo das diferenças. Ainda sobre os trabalhos de Lévi-Strauss, Rocha (1988, p. 31) afirma: “Foi este o lado da Antropologia que tentei buscar na medida em que o vejo como o principal motor, a força fundamental, que cedo se instaurou como capaz de contrabalançar o etnocentrismo”.

Podemos perceber que o etnocentrismo está alicerçado no reforço do “eu”, visando à exclusão das diferenças com os ideais de conquistas. Mas entende-se que a diferença proporciona o contraste, na sociedade, possibilitando ao indivíduo, munido de razão, que ele possa realizar suas próprias escolhas. A partir do contato com o pensamento de Lévi-Strauss (1980), é importante refletirmos sobre o fato de que as sociedades encontram, cada uma, suas próprias formas de pensar, de ver e de agir sobre o mundo. De modo, frequentemente as soluções e perspectivas de uma sociedade sequer fazem sentido para outra:

Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais – numa outra perspectiva- ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade (SILVA, 2000, p. 44-45).

A diversidade social⁸ é muito mais complexa do que costumamos discursar a respeito e, ao mesmo tempo, apresenta-se multifacetada. A educação para a diversidade não se restringe, ou ao menos não deveria, ao reconhecimento do “outro”. É importante frisar que pensar na

⁸ O cinema e a literatura, dentro de tal perspectiva, apresentam-se como importantes ferramentas para alcançar os objetivos voltados à aceitação e ao respeito ao diferente. Consumir literatura, por exemplo, como aponta Candido (1995), é um fato cotidiano que pode ocorrer a partir de diversos meios de comunicação, incluindo a televisão, o cinema e o jornal. Todos esses meios mudam a forma pela qual a massa popular compreende o mundo e também servem de ferramentas para mudar a compreensão dos alunos rumo a uma sociedade mais justa e tolerante, graças à prática pedagógica do educador.

A fantasia, presente tanto na literatura quanto no cinema, nunca é *neutra*, sempre está a refletir algum aspecto humano, um certo desejo de explicação e, principalmente, de anseios e demandas, sejam eles vinculados à determinada época, sejam atemporais. Há, então, um vínculo indissociável entre a ficção e a realidade, pois as criações ficcionais ajudam-nos a compreender o mundo que nos cerca.

alteridade sob perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2006 [1979]), como integradora social, significa compreender a relação entre o “eu”, na condição de sujeito, e o “outro” como dotado dos mesmos direitos.

Pensar, dessa forma, afeta diretamente a composição do currículo⁹ das escolas, e quando falamos de práticas pedagógicas nesse contexto, destacamos o *currículo oculto*¹⁰, que remete à aquisição de normas e valores, assim como o reconhecimento de mundo do educando, fruto de suas experiências. Falar em diversidade implica assumir um posicionamento contra os paradigmas de dominação. O tido como *diferente* remete aos grupos marginalizados socialmente: pessoas não brancas, e/ou com deficiência, mulheres, trabalhadores do campo, LGBTQIA+ etc., que sofrem por serem discriminados. Não podemos dizer que há equidade social enquanto ainda houver grupos silenciados que precisam lutar por seus direitos. Nesse campo, a educação tem um papel fundamental.

São as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico [...] (DAYRELL, 1992, p. 2).

Reforçamos, então, que o indivíduo nasce ser humano, mas constitui-se como tal por um processo social, por internalizar elementos de determinada cultura. A educação e a arte ocupam posição de suma importância nesse processo de humanização. A partir daí, o sujeito pode construir-se de modo a reconhecer no outro e em si mesmo a multiplicidade de modos de ser e as infinitas possibilidades de se encontrar no outro, de se reconhecer e desenvolver, nesse sentido, o sentimento de empatia é fundamental à equidade social. Vivemos em um mundo globalizado, onde os meios de comunicação têm aproximado as relações entre pessoas de diferentes culturas. Portanto, aceitar o *diferente* implica compreender que cada um possui a sua seus pontos de vista e axiologias (BAKHTIN, 2006 [1979]). É exatamente nesse mundo

⁹ O currículo sobre o qual discutimos aqui não é aquele que os professores têm em mãos no primeiro dia de aula, a respeito do qual o orientador pedagógico diz: “você trabalhará estes e aqueles conteúdos”. O currículo citado é o *currículo oficial*, normativamente preparado por dirigentes da educação no âmbito Estadual e Federal, que contempla ou não temas como os propostos aqui: diversidade, aceitação do diferente (GIDDENS, 2002). O professor que se apropria de certos temas e pensa sobre eles, cria uma nova concepção de mundo e, posteriormente, uma nova postura em sala de aula, o que afeta diretamente suas práticas, assim como a seleção dos conteúdos. Aí nasce o *currículo oculto* no qual o professor, influenciado pelo seu repertório, seleciona conteúdos que considera importantes para que os alunos dominem e aprendam.

¹⁰ Adoramos a concepção de currículo oculto de acordo com os estudos de Giddens (2002), que pode ser compreendido como o caráter informal que faz parte dos alunos e, conseqüentemente, do ambiente escolar, ou seja, experiências socioculturais.

concreto da vida que a educação sempre estará carregada de valores que são estimulados nos sujeitos, lembrando que nos constituímos como humanos pelo estabelecimento de relações que culminam numa transmissão cultural que, subjetivamente, nos prepara para vivermos em sociedade.

Caso os professores não assumam posturas críticas, em sala de aula, revelarão irresponsabilidade na busca por uma sociedade mais justa e igualitária (MOITA, 1992).

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 1992, p.115).

Repensar o papel da educação, no que tange à aceitação e à valorização do diferente, deve fazer parte do trabalho docente em diferentes níveis, estando presente em conteúdos de diversas disciplinas, refletindo-se ainda em outras práticas cotidianas. Mas tais aspectos formativos devem extrapolar o contexto escolar a fim de que se torne vivência social, revelando uma experiência humana carregada de dignidade. A nossa percepção de mundo, a compreensão da realidade e até os valores que assumimos ao longo de nossas vidas são também frutos das ficções a que tivemos/temos acesso. Por conseguinte, selecionar as ficções, sejam elas cinematográficas, sejam literárias, como no caso da presente pesquisa, de forma intencional e com objetivos estabelecidos, pode ser um importante passo para a formação voltada à diversidade:

[...] as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente (CANDIDO, 1995, p.84)¹¹.

¹¹ Comentam Santana & Silveira (2019) que, na ótica de Antonio Candido, a literatura constitui uma das instâncias mais ricas a abarcar os domínios artísticos do ser humano. Desse modo, o crítico atesta a necessidade do homem para com o literário via outridade, em representações da realidade social. Em *Ciência e Cultura*, por exemplo, Candido destaca que esta dialogização entre a realidade e o imaginário “serve para ilustrar em profundidade a função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência na realidade. Ao mesmo tempo, a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo sub-consciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos” (CANDIDO, 1972, p. 805).

Um ensino alteritário pode adquirir, em práticas situadas no âmbito escolar, um resultado socialmente relevante para os posicionamentos e atos desenvolvidos em sala. Por meio da literatura e do cinema, por exemplo, a diversidade pode repercutir no comportamento social dos alunos, que revisarão seus preconceitos e suas atitudes a partir do que é discutido, lido e assistido em sala de aula. Outro aspecto relevante está no fato de que não só os alunos, mas também os professores que se utilizam de tais movimentos e abordam tais problematizações podem se tornar mais tolerantes.

O respeito à diversidade torna-se presente em ambos os lados da relação entre ensino e aprendizagem como movimentos responsivo-ativos, pois “viver a partir de si não significa viver para si, mas significa ser, a partir de si, responsavelmente participante, afirmar o seu não-álibi real e compulsório no existir” (BAKHTIN, 2010 [1920-24], p. 152).

A tira em quadrinhos *repensando valores* sob abordagem dialógica

Para análise, selecionamos como *corpus* uma tirinha intitulada *Repensando valores*, de Joaquim Salvador Lavado, conhecido como *Quino*, em que são analisados confrontos enunciativo-discursivos entre Mafalda e Manolito, aquela sendo a personagem protagonista das tiras de Quino. Aspecto importante a se perceber é que Mafalda “nasce” num período específico do governo argentino, visto que se vivia “uma ainda incerta e pouco duradoura democracia liberal” (MOURA, 2012. p.31), pois em 1966, iniciar-se-ia uma ditadura militar.

Nas palavras de Moura (2012), Mafalda é “uma criança que fala aquilo que pensa e por isso coloca os adultos em situação embaraçosa, uma menina de opinião, com uma visão bastante crítica da realidade, sonhadora e contestadora, esta é a pequena grande notável Mafalda” (MOURA, 2012. p. 30). Portanto, os comentários e ideias de Mafalda são refrações das preocupações político-ideológico-sociais das décadas de 1960 e 1970. Ela representa o anticonformismo da humanidade mediante o tradicionalismo, mas com ideais de mudança nas consciências dos sujeitos.

Exponha-se, a seguir, a tira *Repensando valores*, cujas análises empreendidas estão no bojo de uma perspectiva dialógica alteritária, ou seja, por meio de estratégias discursivas que

consideram seu(s) outro(s), situando-os histórica e ideologicamente às condições de produção do enunciado.

Figura 2 – Repensando valores



Fonte: <http://clubedamafalda.blogspot.com.br>. Acesso em março de 2020.

A tira anteposta ilustra o momento em que Mafalda encontra seu amigo, Manolito, portando um pequeno recorte de um jornal, e aparenta estar fazendo uma leitura atenta. Mafalda, no primeiro quadro, indaga Manolito sobre o que exatamente ele está vendo naquele pequeno excerto: *O que tem nesse recorte de jornal, Manolito?* E Manolito responde: *As cotações de mercado de valores*. Então, interpela Mafalda a Manolito, no terceiro quadro: *De valores morais? Espirituais? Artísticos? Humanos?* E a quebra de expectativas, assim como a demarcação de divergências entre os pensamentos de Mafalda e Manolito se demonstram mediante a resposta desse: *Não, dos que servem para alguma coisa*.

É possível perceber, portanto, que as concepções de cada personagem, assim como a formação ideológica e discursiva se divergem em relação a “valores”. Enquanto Mafalda entende, por valores, características formadoras de caráter humanos, espirituais, morais e artísticos, seu amigo despreza tais tipos de valores e diz que os valores que realmente servem para alguma coisa são outros. Isso nos conduz ao que Bakhtin compreende por posicionamentos axiológicos (2006 [1979]), ou seja, tomadas de posição por parte do sujeito em meio a um cenário de confrontações e povoamento de vozes. Faz-se importante mencionar que a realidade do sujeito se apresenta como um mundo plurivocal social em diversas relações dialógicas: “relação de aceitação e recusa, de convergência e divergência, de harmonia e de conflitos, de intersecções e hibridizações.” (FARACO, 2003, p. 80).

Ao refletir sobre as interrelações entre os fenômenos valorativos, Medviédev afirma que “Todos os atos individuais participantes da criação ideológica são apenas os momentos

inseparáveis dessa comunicação e são seus componentes dependentes” (MEDVIÉDEV, 2016 [1929], p. 49), ou seja, todos os domínios ideológicos citados por Mafalda não podem ser estudados fora do processo social arquitetônico que os compreende como um todo. Assim, conforme Santana (2019, p. 78), “entre um fenômeno ideológico e outro podemos perceber ressonâncias multivocais, ou seja, ainda que cada um tenha sua singularidade enquanto campo específico, mantém contato com outras esferas de saber”.

Tomando por base o segundo e o último quadrinhos, onde Manolito diz que está lendo sobre *cotações do mercado de valores que servem para alguma coisa*, infere-se que, em seus pontos de vista, sejam valores monetários. Compreendemos, então, que sua formação ideológica está fundamentada em uma visão capitalista-materialista, que descredibiliza valores da ordem do caráter humano e supervaloriza o dinheiro, uma vez que apresentou um enorme descaso em relação aos valores citados pela protagonista. Tais assertivas são confirmadas com a averiguação de Oliveira (2008), para quem

As tiras de Quino têm a preocupação com a discussão de certos temas que sugerem críticas sociais. Dessa forma, o humor e a ironia estão presentes nessas narrativas. Pode-se dizer, então, que Quino mostra aos seus leitores suas análises do contexto social histórico- político do momento, levando os mesmos a verem a triste realidade da América Latina bem como de outros países em conflito (OLIVEIRA, 2008, p. 5).

Por isso, em suas produções, Quino empreende análises do contexto histórico-político social do momento em que escreveu, as quais também se tornam pertinentes ao momento atual da realidade não só da América Latina, como também de outras localidades. Tudo isso, é claro, através de sua personagem Mafalda,

personificando a insatisfação frente a uma realidade social e econômica que não busca apenas respostas, mas desperta perguntas e inquietações. [...] Mafalda reflete as tendências de uma juventude inquieta. [...] Ela é a porta-voz de todas aquelas questões que os leitores de suas tiras gostariam de ter a coragem de colocar para o mundo, mas que nem sempre conseguem fazê-lo (MOURA, 2012, p.31).

Podemos assegurar, desse modo, que a tirinha faz uma crítica a pessoas como Manolito, que não valorizam os valores subjetivos para construção de uma sociedade de caráter e humanizadora, coisas que são prioridades para a Mafalda. Ao contrário, desconsideram-nos como importantes por adquirirem um posicionamento ideologicamente firmado em favor da estabilidade do setor econômico. As enunciações de Mafalda inauguram um trajeto enunciativo

sob prisma de interpretação sociocultural a respeito dos valores humanos, não como um indivíduo preso ao sistema de valores econômico, mas sobretudo como um sujeito pensante, que questiona e reflete sobre condições metafísicas constitutivas dos sujeitos sociais. Tal posicionamento, por parte da personagem Mafalda, instiga a que haja pesquisas e reflexões que influenciam vozes ativas sobre que valores, de fato, estão sendo preservados pelos sujeitos nas condições contemporâneas ao século XXI, em cenário brasileiro.

Considerações finais

Partindo dessas constatações, conclui-se que a práticas alteritárias de linguagem devem se engajar no respeito à diversidade como premissa constituinte da base para a constituição do(s) outro(s), pois os processos de ensino e aprendizagem são, conforme Marín (2003), uma temática adjunta no processo de preservação da inclusão social, ao proporciona o contato entre indivíduos de diferentes culturas, mundos, consciências e ideologias.

Estudos construídos sob prisma da alteridade em perspectiva dialógica vêm contribuindo significativamente para os estudos de linguagem e dos sujeitos sociais, bem como impulsionados pesquisadores a lançarem olhares críticos sobre os enunciados selecionados para análise(s), posto que é dever dos pesquisadores serem responsáveis pelos movimentos que circunscrevem seus objetos de estudo. Nessa órbita de vozes, por meio de relações dialógicas, foi possível compreender os sentidos plurais presentes na tira em quadrinhos de Quino *Repensando valores*.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. **Trabalhando a diferença na educação**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ANCHIETA, José de. **O auto de São Lourenço**. Introdução, tradução e adaptação de Walmir Ayala. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. [tradução feita a partir do russo; tradução Paulo Bezerra]. 5ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. Tradução de: Miotello, V.; Faraco, C. A. São Carlos: Pedro e João editores, 2010 [1920-24].

CAMINHA, Pero Vaz. A carta de Pero Vaz de Caminha. Biblioteca Nacional: RJ. Disponível em:

http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em: 5 mar. 2020.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura*, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A Educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 15, p. 21-29, jun. 1992.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIDDENS, Anthony. **O Currículo Oculto**. Porto Alegre: Artemed, 2002.

HEERDT, Mauri Luiz, Coppi. Paulo de. **Como educar hoje?** Reflexões e propostas para uma educação integral. São Paulo: Mundo e Missão, 2003.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça em História**. Tradução Inácia Canelas. 3ª. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

LIMA, Edlaine Sousa. et.al. Proposições sobre o Duolingo como instância discursiva: assinaturas dialógico-epistemológicas. In: **Falange miúda**. v.5, n. 1, 2020. p. 26-38.

MARÍN, José. Globalização, diversidade cultural e prática educativa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba v.4, n. 8. 2003, p. 35-60.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016 [1928].

MOITA, Maria Conceição. **Percursos de formação e de transformação**. Vidas de professores. Portugal: Porto, 1992.

MOURA, Edivânia Céria de Jesus. **Análise do discurso contestatário nas “tirinhas” da Mafalda**. Monografia. Universidade Estadual de Goiás. Campus Jussara, 2012.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. A linguística aplicada, o Círculo de Bakhtin e o ato de conhecer: afinidades eletivas são possíveis? In: Rosângela Hammes Rodrigues; Rodrigo Acosta Pereira (orgs). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016. p. 47-66.

OLIVEIRA, Mônica Lopes Smiderle de. **A ironia como produção de humor e crítica social: uma análise pragmática das tiras de Mafalda**. Dissertação de Mestrado. UFES. Vitória, 2008.

QUINO. **Repensando Valores**. <http://clubedamafalda.blogspot.com.br>. Acesso em: 05.03.2020.

ROCHA, Everaldo. **O que é etnocentrismo**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes. Explorando as multifaces da palavra: sobre a emergência de ultrapassar o teoreticismo e o imanentismo na/da linguagem. **RE-UNIR Revista**. v. 6, nº 1, p.65-80, 2019.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes. LIMA, Pablo Vinícuis. Bakhtin e o círculo: Entornos dialógico-discursivos sobre o ato e a alteridade. In: **Revista Versalete**. V. 6, n. 11, 2018. p. 8-25.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes; SILVEIRA, Éderson Luís. Pelas v(e)ias de Antonio Candido: a literatura como fenômeno humanizador e fonte de transformação social. In: **Revista Jangada**. V.1, n. 13, 2019. P. 74-85.

SANTOS, Eliete Correia dos. **Uma proposta dialógica de ensino de gêneros acadêmicos: nas fronteiras do Projeto SESA**. 2013. 418p. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2000, 133p.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikholáievich. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem** - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

MULTILETRAMENTOS NA PRODUÇÃO DE VÍDEO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Naziozênio Antonio Lacerda

Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Professor da graduação e da pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil.

Joyce de Oliveira Silva

Graduanda em Letras-Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil.

RESUMO: As práticas de multiletramentos são necessárias para a produção de gêneros hipermediáticos na escola. Assim, o objetivo desta pesquisa é analisar as práticas de multiletramentos na produção de vídeo no contexto escolar do ensino médio. A realização da pesquisa se justifica porque a produção de vídeo apresenta propiciamentos para práticas de multiletramentos e desperta um interesse crescente em sala de aula. A pesquisa se fundamenta na pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO; MOURA, 2012), com embasamento teórico em Brasil (2018), Carneiro (1997), Herechuk (2015), Miguel et al (2012), Morán (1995) e Rojo (2012, 2013). A metodologia desta pesquisa segue uma abordagem qualitativa para análise e interpretação dos dados, associada à abordagem quantitativa para mensurar os resultados. Para geração dos dados, adota-se o método da observação direta em sala de aula e a técnica da entrevista estruturada. Os participantes da pesquisa são 26 alunos(as) do ensino médio de uma escola pública da rede estadual de educação, sediada em Teresina-PI. Os resultados mostram que as práticas de multiletramentos que mais ocorrem na produção de vídeo são: múltiplas linguagens usadas pelos alunos (100%), multiplicidade cultural dos alunos (84,6%), interação entre os alunos (80,8%), protagonismo das ações (73,1%) e criticidade dos alunos (69,2%). Conclui-se que a produção de vídeo no contexto escolar proporciona diferentes práticas de multiletramentos aos alunos do ensino médio, notadamente o uso de múltiplas linguagens, a multiplicidade cultural, a interação, o protagonismo e a criticidade, além de possibilitar a realização de um trabalho interdisciplinar com a mediação da tecnologia digital.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de multiletramentos. Produção de vídeo. Contexto escolar.

ABSTRACT: Multiliteracy practices are necessary for the production of hypermedia genres at school. Thus, the objective of this research is to analyze the practices of multiliteracy in video production in the high school context. The conduct of the research is justified because the video production seems propitious to multiliteracy practices and arouses an increasing interest in the classroom. The research is substantiated by the Pedagogy of Multiliteracies (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO; MOURA, 2012), having as theoretical background Brasil (2018), Carneiro (1997), Herechuk (2015), Miguel et al (2012), Morán (1995) e Rojo (2012, 2013). The methodology of this

research follows a qualitative approach for data analysis and interpretation associated with the quantitative approach to measure the results. For data generation, the method of direct observation in the classroom and the structured interview technique are adopted. The research participants are 26 high school students from a public school of the state educational system, based in Teresina-PI. The results show that the multiliteracy practices that most occur in video production are: multiple languages used by students (100%), cultural multiplicity of students (84,6%), interaction among students (80,8%), protagonism of actions (73,1%) and criticality of students (69,2%). It is concluded that video production in the school context provides different practices of multiliteracy to high school students, notably the usage of multiple languages, cultural multiplicity, interaction, protagonism and criticality, in addition to enabling the realization of an interdisciplinary work with the mediation of digital technology.

KEYWORDS: Multiliteracies practices. Video production. School context.

INTRODUÇÃO

O avanço das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) tem trazido consequências para as relações sociais e exigido que a escola busque inovações nas formas de ensinar e aprender.

Nesse novo contexto, a instituição escolar precisa levar em consideração a multiplicidade de práticas de linguagens e a multiplicidade semiótica dos gêneros textuais presentes no dia a dia da sociedade, incorporando essa realidade às práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço educacional da sala de aula. Essa condição pressupõe a necessidade de multiletramentos, possibilitando aos alunos um uso mais estratégico dos recursos multimodais das diferentes mídias digitais.

Entre as principais mídias digitais com potencial para utilização no âmbito escolar, podemos destacar o vídeo. O sucesso desse gênero textual ocorre inclusive fora da escola, pois grande parte dos alunos tem a possibilidade de acessar e ou de criar e postar vídeo em redes sociais. Assim, a familiaridade que os alunos possuem pode trazer uma contribuição para o trabalho colaborativo em sala de aula, constituindo uma ferramenta possibilitadora de multiletramentos. Pereira *et al* (2018, p. 210) afirmam que “a produção de vídeo é uma realidade dentro do espaço educacional, o que mostra que há professores de diversas áreas do conhecimento produzindo vídeo na escola”.

Como vimos, as práticas de multiletramentos são necessárias para a produção de gêneros hipermediáticos na escola, entre os quais o vídeo. Dessa forma, a nossa pesquisa se justifica porque a produção de vídeo apresenta propiciamentos para as práticas de

multiletramentos e desperta um interesse crescente na sala de aula, constituindo um tema de relevância acadêmica e pedagógica.

Diante dessa demanda, o problema real desta pesquisa consiste em investigar as práticas de multiletramentos necessárias à produção de vídeo em sala de aula. Para o estudo do tema, partimos do seguinte problema real: Quais as práticas de multiletramentos que os alunos do ensino médio desenvolvem na produção de vídeo no contexto escolar?

Para respondermos a essa pergunta, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as práticas de multiletramentos na produção de vídeo no contexto escolar do ensino médio. Para atingir o objetivo geral, temos como objetivos específicos: abordar os multiletramentos como multiplicidade de cultura e de linguagens nas práticas de leitura e escrita; focar as práticas de multiletramentos na produção de vídeo no ensino médio; e identificar as práticas de multiletramentos na produção de vídeo no contexto escolar, analisando os dados e discutindo os resultados.

Para alcançar os objetivos, fundamentamos esta pesquisa na pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), discutida e ampliada no Brasil por Rojo e Moura (2012), com embasamento teórico em Brasil (2018), Carneiro (1997), Herechuk (2015), Miguel et al (2012), Morán (1995) e Rojo (2012, 2013), dentre outros autores.

Organizamos este artigo científico em quatro seções. Na primeira seção, abordamos os multiletramentos como multiplicidade cultural e de linguagem nas práticas de leitura e escrita, bem como refletimos sobre as orientações curriculares em documentos curriculares direcionados ao ensino médio. Na segunda seção, enfocamos as práticas de multiletramentos na produção de vídeo no ensino médio. Na terceira seção, detalhamos a metodologia, com base em uma abordagem qualitativa de pesquisa, complementada pela abordagem quantitativa para mensurar os dados gerados. Na quarta seção, analisamos os dados e discutimos os resultados das práticas de multiletramentos na produção de vídeo. E para encerrar, apresentamos as nossas considerações finais advindas da análise de dados e discussão dos resultados.

MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO

Nesta seção, abordamos os multiletramentos como multiplicidade cultural e de linguagens nas práticas de leitura e escrita, destacando o seu surgimento e a noção conceitual.

Em seguida, fazemos uma reflexão sobre as orientações curriculares relativas aos multiletramentos em documentos oficiais para o ensino médio.

Multiletramentos: multiplicidade cultural e de linguagens nas práticas de leitura e escrita no ensino médio

O advento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) vem causando impacto em diversas esferas da sociedade, entre elas, o âmbito escolar. Dessa forma, novas possibilidades surgem como práticas de ensino, bem como novas formas de trabalhar leitura e escrita.

Nesse sentido, explorações diversas de conteúdo são implementadas, sobretudo, nas aulas de língua portuguesa, bem como novas maneiras de compreender os saberes e as diversas linguagens que servem como base para um novo trabalho de leitura e escrita. Sabemos também que, atualmente, as novas formas de entender a linguagem são construídas aliadas às tecnologias, concepções e outros conhecimentos de mundo possuídos pelos indivíduos.

Com as mudanças rápidas e significativas em curso na sociedade, em que as diversidades locais conectam-se de modo global, em meio à diversidade cultural e linguística, novas visões a respeito dessas leituras passam a ser discutidas por estudiosos dessas questões.

Há mais de vinte anos, mais precisamente em 1996, pesquisadores dos Estados Unidos, Austrália e Grã-Bretanha, reuniram-se em Nova Londres, Connecticut, EUA, por isso autodenominados de New London Group (Grupo de Nova Londres, em tradução livre), para debater problemas do sistema de ensino anglo-saxão, necessidade de valorização das culturas locais e inserção dos gêneros textuais multimodais que haviam surgido por meio das mudanças sociais e do avanço das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Os debates dos estudiosos resultaram na publicação de um manifesto, que pela primeira vez acrescentava o prefixo “multi” ao termo “letramentos” e criava a expressão “pedagogia dos multiletramentos”, buscando valorizar aspectos relacionados à competência para ter conhecimento prático, à produção de significados por meio de diferentes textos e linguagens, à análise crítica do que é estudado e à aprendizagem transformadora para aplicação dos conhecimentos em outras situações.

De acordo com a posição de Cope e Kalantzis (2000), a pedagogia dos multiletramentos leva conta elementos relacionados à "integração de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental, etc" (p.64),

As ideias sobre multiletramentos manifestadas pelo Grupo de Nova Londres repercutiram em outras partes do mundo. No Brasil, a pesquisadora Roxane Rojo enfatiza que nos multiletramentos há a presença de dois tipos de multiplicidades existentes em nossa sociedade na contemporaneidade: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 18).

Esses dois tipos de multiplicidades são pilares que sustentam o conceito de multiletramentos. Em resumo, as multiplicidades culturais se efetivam pela circulação social, envolvendo um conjunto de textos híbridos e de diferentes tipos de cultura. E as multiplicidades de linguagens são modos ou semioses nos textos e gêneros textuais multimodais que circulam em mídias impressas e audiovisuais.

Com base nessas multiplicidades, chegamos a um conceito de multiletramentos mais ampliado e inserido nas práticas sociais do nosso cotidiano:

Multiletramentos são as práticas de trato com os textos multimodais ou multisemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também impressos –, que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc. (ROJO, 2013, p. 21).

Nessa citação da autora, vemos que a pedagogia dos multiletramentos abrange uma multiplicidade de formas de trabalho. Como consequência disso, os modos de trabalhar os multiletramentos podem materializar-se no ambiente escolar em várias práticas.

Uma abordagem envolvendo a pedagogia dos multiletramentos pode trazer para discussão assuntos mais próximos à realidade dos alunos que geralmente não são valorizados no ambiente escolar, mas que envolvem múltiplas linguagens. Várias temáticas podem ser abordadas, inclusive sugeridas pelos próprios alunos, e, assim, eles trabalharão com o que desejam e poderão ter seus conhecimentos respeitados e suas culturas valorizadas.

Na pedagogia dos multiletramentos, diversos textos (verbais e não verbais) podem ser produzidos e/ou apresentados, contemplando as mudanças que desafiam a educação em nossa época.

No século XXI, as mudanças de sociopolítica e econômicas ligadas às transformações tecnológicas da informação e comunicação e ao processo da globalização impõem novos desafios à educação escolar, especialmente ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa (MIGUEL et al, 2012, p. 211).

As práticas de leitura e de escrita nos dias atuais estão sob um novo olhar, pois passamos a considerar também outras tipologias textuais e linguagens como formas de construir significados, como, por exemplo, os textos multimodais, que estão cada vez mais presentes entre os jovens com a inserção das tecnologias no ambiente escolar, principalmente no ensino médio, formando um contexto favorável às práticas de multiletramentos.

Multiletramentos em documentos curriculares do ensino médio

Para discutirmos os multiletramentos no ensino médio, tomamos a iniciativa de pesquisar as orientações em documentos curriculares mais recentes relativos ao ensino médio. Para tanto, selecionamos dois documentos oficiais que tratam de orientações curriculares: Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) ampliam a discussão sobre letramentos e acrescentam uma preocupação com as múltiplas linguagens e o compromisso de possibilitar letramentos múltiplos: “A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social” (BRASIL, 2006, p.28).

Em matéria de letramentos, as OCNEM trazem um avanço em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio com a proposta de considerar os letramentos múltiplos nas práticas de leitura e escrita existentes na sociedade. No entanto, por se tratar de uma expressão nova, a noção de letramentos múltiplos não era de fácil entendimento, a ponto de Rojo (2009, p. 108-109) considerar um conceito complexo e ambíguo que envolve duas facetas: “a multiplicidade de práticas de letramento que circulam

em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente”.

Embora reconheçamos o avanço trazido pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio ao incorporar a proposta de letramentos múltiplos, precisamos deixar claro que esse documento oficial ainda não contempla os multiletramentos. Além disso, observamos que as expressões letramentos múltiplos e multiletramentos – apesar de parecidas, a ponto de causar confusão sob um olhar superficial - não têm o mesmo significado. Rojo (2012, p.13) observa que há diferença entre letramentos múltiplos e multiletramentos. Segundo a autora, os letramentos múltiplos apontam “para a multiplicidade de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral”. E enfatiza que os multiletramentos indicam para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade existentes em nossas sociedades na contemporaneidade: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular cita textualmente os multiletramentos como práticas contemporâneas de linguagem para o ensino médio:

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados (BRASIL, 2018, p. 498).

A multiplicidade cultural e semiótica, muitas vezes, não ganha espaço no contexto escolar da sala de aula. A área de linguagens e suas tecnologias deveria focar na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens, na identificação e crítica aos diferentes usos das linguagens e na organização e elaboração de textos/discursos nas diversas mídias.

A proposta de um trabalho com multiletramentos envolve a valorização de culturas e de linguagens, sobretudo nas aulas de língua portuguesa, com produções individuais ou colaborativas que podem ser efetivadas no ensino médio através de ferramentas digitais para o estímulo da escrita, tendo em vista a possibilidade de se chegar a uma escrita coletiva e,

consequentemente, promover uma maior interação, como é o caso da produção de vídeo, que vamos discutir na próxima seção deste trabalho.

PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA PRODUÇÃO DE VÍDEO

Nesta seção, discutimos sobre a produção de vídeo no ensino médio, bem como a respeito de práticas de multiletramentos que podem ser implementadas na escola com o uso do vídeo em aulas de língua portuguesa, envolvendo a participação ativa dos alunos sob a orientação do professor.

A produção de vídeos no ambiente escolar do ensino médio

O vídeo é uma ferramenta oferecida pela tecnologia digital da informação e comunicação na sociedade contemporânea e tem receptividade no ambiente escolar, com os alunos tornando-se atores e participando ativamente na produção dessa mídia. Na visão de Herechuk (2015, p. 17), “a produção audiovisual cria para os estudantes a possibilidade de interpretação e reinvenção do mundo que os cerca, por meio dos seus próprios olhares e com diferentes linguagens”.

Por meio de múltiplas linguagens, os alunos podem recriar a realidade de acordo com as suas visões de mundo na produção de vídeo em sala de aula, desenvolvendo projetos de utilização dessa mídia digital com orientação do professor.

Morán (1995), em um trabalho seminal, apresenta diversas propostas de utilização do vídeo em sala de aula, entre as quais o vídeo como produção, que é o enfoque principal desta pesquisa. Segundo autor ora citado, em se tratando do uso do vídeo como produção no ambiente escolar, temos três formas básicas de utilização: como documentação (efetua registro de eventos, de aulas, de estudos do meio, de experiências, de entrevistas, de depoimentos); como intervenção (pode interferir, modificar um determinado programa, um material audiovisual, acrescentando uma nova trilha sonora, ou editando o material de forma compacta ou introduzindo novas cenas com novos significados); e como expressão (servindo de nova forma de comunicação adaptada à sensibilidade principalmente das crianças e dos jovens).

Das três formas de utilização do vídeo como produção, a que vem sendo mais recomendada para o contexto escolar tem sido o vídeo como expressão, como podemos perceber na informação a seguir:

As escolas devem incentivar que se use o vídeo como função expressiva dos alunos, complementando o processo ensino-aprendizagem da linguagem audiovisual e como exercício intelectual e de cidadania necessária em sociedades que fazem o uso intensivo dos meios de comunicação, a fim de que sejam utilizados crítica e criativamente (CARNEIRO, 1997, p. 10).

Nessa citação, vemos que a produção de vídeo como expressão possibilita o uso de práticas de multiletramentos em aulas de língua portuguesa, abrangendo múltiplas linguagens, exercício da cidadania com protagonismo em uma mídia digital e desenvolvimento da criticidade dos alunos.

Com base em ações que vemos no nosso cotidiano, sabemos que os alunos gostam de fazer vídeos. Sendo assim, a escola pode valorizar esse potencial e servir de espaço para produção desse material audiovisual, contribuindo para a promoção da autonomia dos educandos. Em um trabalho posterior, Morán (2000, p. 41), reafirma que “a produção de vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica. Moderna, como um meio contemporâneo, e que integra linguagens. Lúdica pela miniaturização da câmera, que permite brincar com a realidade, levá-la junto para qualquer lugar”. Dessa forma, a iniciativa de filmar para produzir vídeos acaba se transformando em uma experiência envolvente para as pessoas. Seguindo essa linha de pensamento, os alunos podem ser orientados em atividades que visam produzir vídeo como uma proposta das aulas de uma determinada disciplina ou como parte de um projeto interdisciplinar ou transdisciplinar.

Com o desenvolvimento das tecnologias digitais, os vídeos se tornaram muito mais reais, pois possuem imagens e sons em alta definição que provocam sensações intensas e fazem o telespectador se sentir mais próximo do que está do outro lado da tela. Nesse contexto, produzir vídeos em sala de aula, de forma interativa, visando à participação de todos os alunos da turma na produção e edição, inegavelmente, contribui para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, pois os discentes estarão mais do que nunca envolvidos na atividade, podendo fazer intervenções, interpretações e inferências, construindo sentidos e desenvolvendo diferentes formas de trabalhar os multiletramentos no ensino médio.

Multiletramentos na produção de vídeo no ensino médio

O ensino de língua portuguesa na contemporaneidade não deve acontecer sem uma articulação com as necessidades acerca dos multiletramentos, como forma de contribuir para a formação de sujeitos capazes do exercício crítico da cidadania e de despertar nos alunos a compreensão da realidade social em que vivem.

No caso do ensino-aprendizagem de linguagem, acreditamos que seria interessante a escola mobilizar as novas formas de produção, circulação e recepção de discursos na contemporaneidade, a fim de subsidiar propostas de práticas de ensino que integrem culturas locais e globais, almejando a formação cidadã voltada para o desenvolvimento crítico do aluno. Tal encaminhamento implicaria, por exemplo, investimentos em práticas de multiletramentos (MIGUEL et al, 2012, p. 213).

Juntamente com a autora dessa afirmativa, entendemos que os multiletramentos trabalhados no ambiente escolar contribuem para a formação da cidadania, possibilitando aos alunos a apropriação das práticas sociais e a compreensão dos discursos que circulam na sociedade. Com isso, os alunos também passam a ser produtores de discursos que circulam na escola e fora da escola. Nessa visão, os trabalhos com multiletramentos ajudam a escola formar o aluno para “dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática [...]” (ROJO, 2009, p.90).

As palavras da autora reafirmam a necessidade de uma educação crítica nos dias atuais, tendo em vista a necessidade de preparação dos jovens para enfrentarem as exigências de uma sociedade globalizada marcada pelo avanço das tecnologias de comunicação e informação. Lino e Pereira (2019, p.28) consideram que a produção de vídeo incentiva “o protagonismo juvenil, a autonomia do aluno e o seu empoderamento crítico”.

Enfatizamos que para o trabalho com os multiletramentos no ensino médio atingir sua finalidade, a escola deve proporcionar atividades que estimulem a criticidade dos jovens, pois, nesta fase da vida, eles começam a sentir necessidade de autonomia, assumem posicionamentos sobre determinados assuntos e querem participar de tomadas de decisões.

Esse trabalho com multiletramentos no ensino médio dispõe da possibilidade de ocorrer de várias maneiras e por diferentes meios, inclusive em atividades de produção de vídeo. A título de exemplo, os alunos podem gravar vídeos a respeito de assuntos que estão

sendo estudados ou sobre um tema atual, tendo a opção de fazê-lo em forma de curta-metragem ou documentário.

Na produção de vídeos, os alunos podem trabalhar com temáticas que são tratadas como tabu em nossa sociedade: *bullyng*, homossexualidade, distúrbios psicológicos, violências da sociedade, suicídio, etc., fazendo reflexões e colocando-se no lugar das pessoas que estão inseridas em um contexto que envolva questões como essas mencionadas.

Os alunos também podem pensar em temas que não são valorizados no ambiente escolar e que fazem parte da própria vivência deles para colocar em pauta, tornando-se protagonistas dessas ideias, pois eles têm muito a dizer e contribuir sobre esses assuntos.

Para Herechuk (2015, p. 18), “a junção da imagem, som, escrita torna o vídeo uma ferramenta com multimodalidades de textos que proporcionam o desenvolvimento de multiletramentos”. A autora ainda observa que as múltiplas linguagens do vídeo atraem as pessoas para outras realidades, fazendo com que reflitam sobre a realidade em que vivem.

Da nossa parte, acrescentamos que essas múltiplas linguagens do vídeo geralmente aparecem integradas com a multiplicidade cultural e a multiplicidade de canais e meios – os chamados modos semióticos – disseminados com o avanço tecnológico.

Percebemos que é possível a escola organizar a abordagem dos multiletramentos na produção de vídeos no ensino médio, por meio de propostas e projetos que levem em conta as multiplicidades de linguagens e de culturas, proporcionando uma formação crítica e tornando os alunos protagonistas de suas ações.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, tratamos da metodologia de nossa pesquisa, especificando o tipo de pesquisa, o contexto da pesquisa, os participantes e os instrumentos utilizados para geração dos dados.

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, buscando aprofundar a compreensão e analisar aspectos a serem observados em sala de aula ou informados pelos participantes. Também leva em conta o aspecto quantitativo para mensurar os dados gerados, sem usar meios estatísticos.

Quanto à natureza, esta pesquisa é aplicada porque busca gerar conhecimentos sobre multiletramentos na produção de vídeo no ensino médio para contribuir em situações práticas de ensino-aprendizagem e solução de problemas.

Realizamos a pesquisa em uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada no cento da cidade de Teresina, Piauí. A escolha desse estabelecimento de ensino deu-se pelo fato da escola possuir um projeto de produção de curta-metragem em vídeo estudantil, idealizado por um professor de língua portuguesa que leciona na instituição. Nesse projeto, os alunos do primeiro ano do ensino médio produzem vídeos nos quais assumem os mais variados papéis: diretores, roteiristas, atores, figurinistas, maquiadores, filmadores, coordenadores de produção, etc.

Os participantes da pesquisa são 26 (vinte e seis) alunos do primeiro ano do ensino médio, com idade entre 14 e 17 anos, que se dispuseram a participar voluntariamente da pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Como instrumentos de pesquisa, elaboramos um roteiro de entrevista estruturada para os alunos participantes da pesquisa, com perguntas sobre as práticas de multiletramentos, e confeccionamos um registro de observações sobre a produção de vídeo no ambiente da sala de aula de língua portuguesa.

Para geração dos dados, consideramos as respostas dos alunos participantes da pesquisa em um roteiro de entrevista. De forma complementar, fizemos anotações sobre as observações que realizamos em sala de aula durante a produção de vídeos pelos alunos.

Observamos a produção e a apresentação de dois vídeos do referido projeto. O primeiro vídeo constou da produção de um curta-metragem intitulado Cicatrizes, produzido pelos alunos de modo a remeter ao sofrimento. O segundo, também contemplou a produção de um curta-metragem, denominado Além de Valentina, destacando o suicídio e a homossexualidade como temas principais.

Os dados informados pelos alunos no roteiro de entrevista estruturada e observados pelos pesquisadores são analisados e discutidos na próxima seção deste trabalho.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, analisamos os dados relativos às práticas de multiletramentos na produção de vídeo por alunos do ensino médio e discutimos os resultados. Por isso, estruturamos este item em duas subseções: a primeira voltada para a análise dos dados gerados pelas observações em sala de aula e pela contribuição dos participantes da pesquisa, e a segunda, para a discussão dos resultados obtidos nesta investigação.

Análises das práticas de multiletramentos na produção de vídeo

Nesta subseção, analisamos multiletramentos de alunos do ensino médio na produção de vídeo, com base em observações na sala de aula de língua portuguesa e em dados gerados por meio de roteiro de entrevista estruturada com os participantes da pesquisa, envolvendo perguntas sobre aspectos vivenciados pelos colaboradores.

Em nossa análise, omitimos intencionalmente o nome dos alunos, denominando-os pela letra inicial do termo ‘aluno’ (A), seguida pela sequência numérica atribuída a cada discente, com o objetivo de não revelar a identificação dos participantes da pesquisa.

No Quadro 1, especificamos as múltiplas linguagens, com a respectiva quantidade de alunos que responderam o roteiro de entrevista estruturada informando as linguagens utilizadas na produção de vídeo.

Múltiplas linguagens	Quantidade de alunos
Linguagem oral e linguagem escrita	8
Linguagem audiovisual e linguagem oral	7
Linguagem oral e linguagem visual	6
Linguagem oral, linguagem expressiva e linguagem corporal	2
Linguagem expressiva e linguagem corporal	3
Total	26

Quadro 1- Múltiplas linguagens usadas pelos alunos

Fonte: Dados da pesquisa

Notamos que cada aluno entrevistado citou de 2 a 3 linguagens utilizadas. Em termos específicos, as linguagens usadas foram: oral, escrita, audiovisual, visual, expressiva e corporal. Para ilustrar os diferentes tipos de linguagem, citamos a resposta de um aluno entrevistado que cita três linguagens de que fez uso:

“Linguagem oral, expressiva e corporal” (Aluno 24).

Como já esperávamos, as linguagens oral e escrita foram as mais citadas nas respostas dos alunos (8). No entanto, as linguagens oral e audiovisual (7) e as linguagens oral e visual (6) tiveram uma citação significativa, caracterizando as linguagens predominantemente utilizadas no vídeo. Embora em menor quantidade, as linguagens expressiva e corporal (3) e as linguagens oral, expressiva e corporal também foram citadas pelos alunos (2), como podemos observar na resposta do Aluno 24. Salientamos que as linguagens expressiva e corporal são importantes em uma produção videográfica porque

ajudam na comunicação, encenação, movimento corporal e produção de sentido da narrativa, compondo o quadro de múltiplas linguagens.

Em seguida, analisamos as respostas dos alunos sobre a multiplicidade cultural na produção de vídeo, cujos aspectos respondidos com a respectiva quantidade de informantes mostramos no Quadro 2.

Multiplicidade cultural	Quantidade de alunos
Debates e pesquisas em sala de aula	7
Participação no roteiro do vídeo	2
Valorização das culturas (locais e globais)	8
Respeito à diversidade cultural	5
Não perceberam valorização da multiplicidade cultural	4
Total	26

Quadro 2-Multiplicidade cultural dos alunos

Fonte: Dados da pesquisa

Os alunos entrevistados manifestaram sua multiplicidade cultural na produção de vídeo por meio da valorização das culturas, tanto locais quanto globais (8), debates e pesquisas em sala de aula (7), respeito à diversidade cultural (5) e participação no roteiro do vídeo (2). Ilustramos essa análise com as respostas de dois participantes da pesquisa ao roteiro de entrevista estruturada:

“Sim. Foi feito debates em sala de aula, pesquisas” (*sic*) (Aluno 11)

“Sim. Eu tive oportunidade de dar ideias para a produção do roteiro” (Aluno 19)

Ressaltamos que 04 (quatro) alunos afirmaram em suas respostas que não perceberam a valorização da multiplicidade cultural.

No Quadro 3, apresentamos os dados relativos às diferentes formas de interação entre os alunos informadas pelos participantes da pesquisa e observadas em sala de aula.

Interação	Quantidade de alunos
Entendimento sobre o projeto	5
Conflituosa ou conturbada	8
Diálogo entre os alunos	6
Colaboração entre os alunos	2
Não houve a interação esperada	5
Total	26

Quadro 3-Interação entre os alunos

Fonte: Dados da pesquisa

Os alunos entrevistados informaram que a interação foi conflituosa ou conturbada (8), mas que ocorreu entendimento sobre o projeto (5), houve diálogo (6) e colaboração entre os alunos (2). As respostas de dois alunos que selecionamos nos roteiros de entrevista estruturada servem para demonstrar como se deu a interação na produção de vídeo:

“Foi um pouco conturbada, mas sempre estavam juntos [...]” (Aluno 17).

“No começo foi difícil, com conflitos, mas depois houve união com o trabalho encerrado com sucesso” (Aluno 26).

Embora tenha havido muita discussão entre os alunos para definição das etapas do trabalho, observamos que 5 (cinco) participantes consideraram que não houve a interação esperada na produção de vídeo.

Dando continuidade à análise, passamos às respostas dos alunos sobre o protagonismo de suas ações na produção de vídeo (Quadro 4).

Protagonismo	Quantidade de alunos
Participação nas decisões	3
Atuação com autonomia	6
Papel ativo na produção de vídeo	8
Atuação em colaboração com a turma	2
Não se sentiram protagonistas das ações	7
Total	26

Quadro 4-Protagonismo dos alunos

Fonte: Dados da pesquisa

Os alunos participantes da pesquisa responderam no roteiro de entrevista estruturada que foram protagonistas de suas ações: com papel ativo na produção do vídeo (8), atuando com autonomia (6), participando das decisões (3) e colaborando com a turma (2). As respostas de dois alunos que citamos a seguir confirmam que houve protagonismo das ações:

“Sim, porque em todas as etapas havia consentimento da turma e colaboração” (Aluno 26).

“Sim, foi bem gratificante ver se realizar minhas ideias, meu esforço, tudo valeu a pena” (*sic*) (Aluno 3).

Por outro lado, 7 (sete) alunos afirmaram que não se sentiram protagonistas das ações na produção de vídeo.

Outro aspecto que observamos foi a criticidade dos alunos na produção de vídeo. Apresentamos as respostas dos participantes no Quadro 5.

Criticidade	Quantidade de alunos
Ampliação da visão crítica sobre o assunto	7
Criação de novas ideias	5
Reflexão crítica sobre a temática do vídeo	4
Posicionamentos críticos	2
Não reconheceram incentivo à criticidade	8
Total	26

Quadro 5-Criticidade dos alunos

Fonte: Dados da pesquisa

Em suas respostas, muitos alunos confirmaram que se tornaram mais críticos pelos seguintes motivos: ampliação da visão crítica sobre o assunto (7), criação de novas ideias (5), reflexão crítica sobre a temática do vídeo (4) e posicionamentos críticos (2). A fala de um dos alunos participantes da pesquisa ilustra bem o aumento da criticidade:

“Agora temos uma imaginação mais ampla ao ler um texto” (Aluno 24).

Observamos em sala de aula que o professor idealizador do projeto deu autonomia aos alunos para que percebessem, criticamente, quais textos deveriam usar e que poderiam ser roteirizados. Mesmo assim, 8 (oito) alunos não reconheceram que houve incentivo à criticidade durante a produção de vídeo.

Resultados e discussão sobre práticas de multiletramentos na produção de vídeo

Nesta subseção, apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa sobre as práticas de multiletramentos na produção de vídeo no ensino médio, conforme dados mostrados no Gráfico 1.

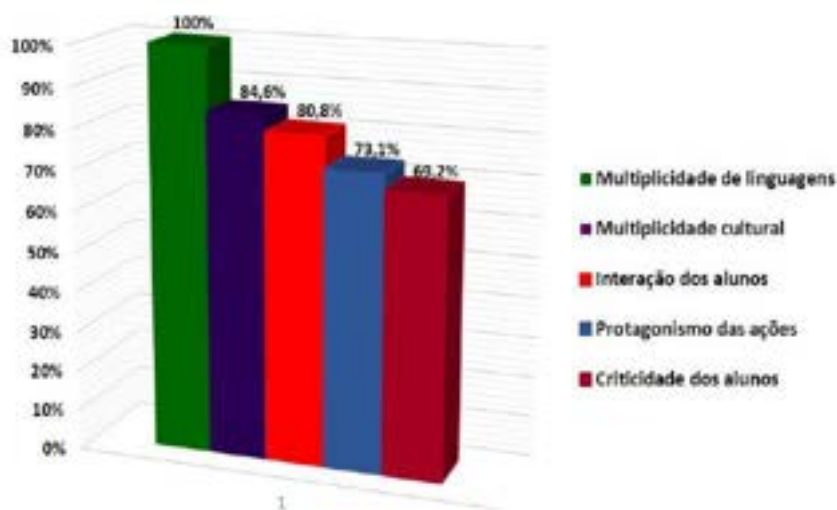


Gráfico 1 - Práticas de multiletramentos na produção de vídeos no ensino médio

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados da observação em sala de aula e da análise das respostas dos alunos no roteiro de entrevista estruturada mostram as seguintes práticas de multiletramentos na produção de vídeo no ensino médio: múltiplas linguagens usadas pelos alunos (100%), multiplicidade cultural dos alunos (84,6%), interação dos alunos (80,8%), protagonismo das ações (73,1%) e criticidade dos alunos (69,2%).

No Gráfico 1, podemos observar que o uso de múltiplas linguagens é a prática de multiletramentos que mais se destaca na produção de vídeo em ambiente escolar (100%), demonstrando que essa mídia digital envolve diferentes linguagens.

O uso de múltiplas linguagens pelos alunos está de acordo com a pedagogia dos multiletramentos, pois Cope e Kalantzis (2000, p. 64) defendem que, na construção do significado, “o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental, etc”. Segundo Rojo (2012), a multiplicidade da linguagem é um ponto basilar dos multiletramentos e faz parte dos gêneros multimodais de meios impressos e audiovisuais (como é o caso do vídeo).

A multiplicidade cultural dos alunos é a prática de multiletramentos que aparece em seguida na produção de vídeo (84,6%), uma vez que os alunos puderam manifestar livremente as culturas locais e globais, bem como tiveram a sua diversidade cultural respeitada.

Na visão de Rojo (2012, p. 13), “a multiplicidade cultural das populações”, juntamente com a multiplicidade de linguagens, é outro aspecto basilar dos multiletramentos. Em relação à valorização das culturas e ao respeito à diversidade cultural, observamos que os alunos puderam manifestar livremente as culturas locais e globais, bem como tiveram a sua diversidade cultural respeitada.

A interação dos alunos também foi uma prática de multiletramentos que teve uma ocorrência significativa na produção de vídeo em sala de aula (80,8). Nas observações em sala de aula, ouvimos a explicação do professor de que a interação dos alunos aumentou com as atividades de produção de vídeo. Além disso, durante o evento de exibição dos vídeos uma aluna chegou a relatar que o projeto serviu para que ocorresse a união entre os colegas de turma. Os alunos que entenderam que não houve interação esperada tinham a expectativa de uma interação consensual, sem discussão e conflito, que não foi correspondida.

A interação dos alunos na produção de vídeo se encaixa em uma das principais características dos multiletramentos apontadas por Rojo (2012, p. 23): a de que “são

interativos; e mais que isso, colaborativos”. Em nossa pesquisa, constatamos a interação e a colaboração ente os alunos.

O protagonismo das ações foi outra prática de multiletramentos reconhecida por muitos participantes da pesquisa (73,1%). Em sala de aula, observamos diferentes formas de participação dos alunos como protagonistas na produção de vídeo: elaboração de roteiros, escolha das temáticas, construção de narrativas, filmagens, ideias de como a cena poderia ocorrer, etc.

No entanto, nas respostas dos roteiros de entrevista estruturada, percebemos a dificuldade de uma parte dos alunos para entender a pergunta sobre protagonismo na produção de vídeos. Tivemos a situação de alunos que confundiram o protagonismo das ações com o papel de personagem protagonista nas cenas do vídeo e, com isso, não se sentiram protagonistas, contribuindo para que o percentual de ocorrência dessa prática de multiletramentos ficasse abaixo do esperado.

Na execução do projeto, o professor orientou e deu autonomia aos alunos para que assumissem um papel ativo nas discussões e atuassem como protagonistas do próprio aprendizado e como agentes transformadores do conhecimento. Com o protagonismo das ações na produção de vídeo, os alunos passam da condição de “meros espectadores de conteúdos audiovisuais para a de produtores audiovisuais” (PEREIRA *et al.*, 2018, p.210).

Por último, temos a prática de multiletramentos denominada criticidade dos alunos com o menor percentual de ocorrência entre as categorias analisadas (69,2%).

Explicamos que essa categoria não atingiu um percentual mais significativo porque o objetivo do projeto de produção de vídeos que observamos era fazer os alunos lerem obras literárias e terem maior participação nas aulas. Com isso, entendemos que não houve uma discussão suficiente para levar os alunos a uma maior reflexão sobre a criticidade.

Os protótipos de trabalho com multiletramentos precisam contemplar uma educação crítica aos alunos. Miguel *et al.* (2012, p.213) argumentam que no ensino-aprendizagem de linguagem na perspectiva dos multiletramentos devemos almejar “a formação cidadã voltada para o desenvolvimento crítico do aluno”.

Ao analisar os vídeos produzidos no contexto escolar, percebemos que os alunos tiveram criticidade para conduzir o trabalho e assumiram posicionamentos sobre as temáticas abordadas, mas não expressaram completamente esse empoderamento crítico nas respostas do roteiro de entrevista estruturada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo analisar as práticas de multiletramentos no contexto escolar do ensino médio de uma escola pública. Para isso, procuramos observar o trabalho do professor na implementação de um projeto de produção de vídeos, e entrevistamos os alunos para saber quais os principais aspectos de multiletramentos que ocorrem no ambiente de sala de aula.

Com o avanço das tecnologias digitais, as práticas de multiletramentos têm provocado mudanças no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita por meio de gêneros hipermidiáticos, bem como devem preparar os alunos do ensino médio para a multiplicidade de linguagens, diversidade cultural e interação na escola e no meio social, participando ativamente como cidadãos críticos e reflexivos na sociedade contemporânea.

As práticas de multiletramentos mais adotadas na produção de vídeo foram a multiplicidade de linguagens, a multiplicidade cultural e a interação dos alunos. De outra forma, as práticas de protagonismo das ações e de criticidade dos alunos tiveram uma menor ocorrência. Com isso, percebemos a dificuldade de uma parte dos alunos em responder o roteiro de entrevista estruturada e reconhecer de forma mais significativa o uso de práticas de multiletramentos como protagonismo das ações e criticidade.

Verificamos que um projeto de produção de vídeo como esse que acompanhamos possibilita, também, um trabalho interdisciplinar, pois envolve temas relativos a muitas áreas de estudo, além dos conhecimentos de língua portuguesa e de literatura, como sociologia, antropologia, semiótica, pedagogia e linguística aplicada.

Concluimos que a produção de vídeo no contexto escolar proporciona diferentes práticas de multiletramentos aos alunos do ensino médio, notadamente o uso de múltiplas linguagens, a multiplicidade cultural dos alunos, a interação entre alunos, o protagonismo das ações e a criticidade dos alunos, além de possibilitar a realização de um trabalho interdisciplinar com mediação da tecnologia digital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – v. 1: **Linguagem, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Versão final. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CARNEIRO, V. L. Q. **O educativo como entretenimento na TV Cultura**: Castelo Rá-Tim-Bum, um estudo de caso. 1997. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1997.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: multiliteracies: the beginning of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: literacy, learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 3-8.

HERECHUK, Talita Rondam. **Produção de vídeos como prática de multiletramento nas aulas de geografia das séries iniciais**. 2015. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: CINTED/UFRGS, 2015.

LINO, Viviane Peres de Jesus; PEREIRA, Josias. Produção de vídeo na escola: práticas de multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Trama**, v. 15, n.35, 2019, p.25-36.

MIGUEL, Ely Alves *et al.* As múltiplas faces do Brasil em curta metragem: a construção do protagonismo juvenil. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 211-231. (Série Estratégias de Ensino; 29)

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, (2): 27 a 35, jan./abr. 1995.

_____. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PEREIRA, Josias *et al.* A produção de vídeo como prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. **Educitec**, Manaus, v. 04, n. 08, p. 208-223, nov. 2018. Edição especial.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31. (Série Estratégias de Ensino; 29)

ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

O MUNDO PÓS-MODERNO E A “LITERATURA GAY”: UMA ANÁLISE TEÓRICA SOBRE A IDENTIDADE DO SUJEITO HOMOSSEXUAL DIANTE DA EMERGÊNCIA DE UMA FORMA PRÓPRIA DE LITERATURA.

Natanael Araújo Faustino

Mestrando. Universidade Federal do Maranhão (UFMA),
Bacabal – Maranhão – Brasil.

RESUMO: Este trabalho tem como finalidade fazer uma descrição teórica a respeito da influência do modernismo/pós-modernismo na literatura gay e na identidade do sujeito. O cerne deste debate se dá de forma a traçar uma linha entre os contatos com as mudanças cunhadas desde o modernismo dentro da sociedade, principalmente a brasileira, até a atualidade, passando assim pelo desenvolvimento das primeiras ideias de uma literatura homoerótica e culminando com a emergência da literatura gay como a conhecemos, suas formas de libertação ao sujeito homossexual e a utilização desta forma de literatura para o desenvolvimento da liberdade de uma identidade homossexual no século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Homossexualidade. Identidade. Literatura. Pós-Modernidade.

ABSTRACT: This work uses a theoretical description and respect for the influence of modernism / postmodernism in gay literature and in the subject's identity. The debate of this debate forms a line between the contacts with altered alterations since the modernism in the society, mainly the Brazilian one, until today, passing through the development of the first ideas of a homoerotic literature and culminating in a progress. of gay literature as a connoisseur, its forms of liberation for homosexuals and the use of this form of literature for the development of freedom from a homosexual identity in the 21st century.

KEYWORDS: Homosexuality. Identity. Literature. Post-Modernity.

INTRODUÇÃO

Com a abertura dada pelo desenvolvimento do pós-modernismo o mundo em si experimentou uma série de mudanças, mudanças estas que ainda estão acontecendo ao nosso redor e fica cada vez mais complexo discuti-las com mais fixidez dada a sua maleabilidade e transformação constante. A certeza que temos agora é que tudo está em movimento e tente-se a permanecer assim, se não te forma mais acelerada.

As modificações comentadas estão em todas as áreas e afetam a todos de forma direta ou indireta, dentro do desenvolvimento social por exemplo provou-se desde a década de 1960 um turbilhão de mudança que trouxeram à tona debates e discussões sobre a luta de grupos

dados como minoritários grupos estes que experimentaram a libertação de um sistema que permaneceu arraigado em paradigmas milenares, negros, homossexuais e mulheres adquiriram a voz que a eles foram negados. Modificações externas que obrigaram a haver mudanças internas nestes grupos, uma busca constante por identidades e liberdades aflorou.

Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social. Estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudanças, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas. (HALL, 2006, p. 7)

A estabilidade dada às velhas estruturas se modifica ao ponto de estarem em tão constante mudança que é quase impossível acompanhá-las, não somos mais capazes de fixar uma ideia geral que venha a cobrir todos os pensamentos individuais e coletivos. E todas essas mudanças estão em todos os âmbitos da vivência humana, não é possível mais distingui-las das próprias necessidades sociais humanas. Como descrito por Peter Burke (2003), ao discorrer sobre uma sociedade que tendeu ao hibridismo cultural, que se deve ver as formas híbridas e como o resultado de encontros múltiplos e não com resultado de um único encontro, quer encontros sucessivos adicionem novos elementos à mistura quer reforcem os antigos elementos.

Cada contato é passível de acréscimo de valores e experiências, múltiplos elementos que se toca tendem a deixar mais marcas um nos outros e isso resume em partes a influência do hibridismo na construção de uma sociedade moderna e pós-moderna, mesmo que não seja apenas estes detalhes.

Em suma, as modificações cunhadas no modernismo e aceleradas ainda mais no pós-modernismo cobrem outras áreas da produção humana, não ficaria restrito à questão política, mas afetaram a produção artística de toda uma sociedade, no caso desta pesquisa a busca será pela mudança trazida pelo pós-modernismo à literatura, mais diretamente a composição e o surgimento de uma “literatura gay”, buscando trazer um debate teórico sobre o desenvolvimento desta forma específica de produção literária e como as mudanças supracitadas auxiliariam no que diz respeito ao termo “literatura gay”.

Em relação ao que se entende por pós-modernismo, termo que será bem acrescentado neste debate, trata-se em nosso caso, de uma série de modificações sociais e culturais ocorridas ao fim do que é conhecido como modernismo, mudanças significativas na forma de experimentar as relações sociais. Como posto por Fredric Jameson (1996) o pós-modernismo é caracterizado pelo “(...) apagamento da antiga fronteira entre a alta cultura e a assim chamada

de massa comercial”. Aqui se entende por alta cultura o que está arraigado à sociedade como algo “fixo” e “imutável”, que até então se tinha como ícone.

(...) a ideia de um pós-modernismo surgiu pela primeira vez no mundo interno hispânico, na década de 1930, uma geração antes do seu aparecimento na Inglaterra ou nos Estados Unidos. Frederico de Onís, um amigo de Unamuno e Ortega, foi quem lançou o termo pós-modernismo. (ANDERSON, 1999, p. 3-4)

O PÓS-MODERNO E A LIBERDADE HOMOSSEXUAL.

É inconcebível tratar a homossexualidade como uma criação moderna, ela não é fruto de nossa sociedade e nunca se manteve estática no decorrer dos séculos. Falar de homossexualidade nos obriga a remeter-nos a ideias sobre preconceito e exclusão, mesmo este fator sem mais presente durante e após a Idade Média. Em sociedades mais antigas, como os Gregos, já respeitavam a relação homoeróticas entre homens, no decorrer dos séculos o que houve foi o silenciamento destas narrativas, a história homossexual foi calada.

(...) não houve uma “história gay” da mesma forma que existiu uma história dos judeus, dos negros, dos índios e de seitas cristãs. Historiadores heterossexuais têm sido impedidos de escrever sobre o assunto por causa do tabu que faz disso algo “indizível”, “não mencionável” e “não apropriado para ser dito entre homens cristãos”(…). (CROMPTON, 1978, p. 67)

De forma sistemática a homossexualidade foi tirada se cena, fator acrescido pela não busca de historiadores homossexuais de descrever a vivencia de seu próprio grupo. Não havia por assim dizer uma identidade homossexual que justificasse essa abertura, não se falava sobre homossexualidade abertamente, construindo assim uma barreira em torno do tema que só veio a modificar-se na segunda metade do século XX.

Apesar de ser claro a existência de relações homoeróticas dentro da linha histórica, tal conceito só veio a se fazer mais presente em debates a partir das organizações políticas ocorridas até a década de 60, momento este que culmina com a ascensão de ideias liberdade social e pessoal, a construção de identidades e a fixação por construir debates a respeito do comportamento social do indivíduo.

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2006, p. 12)

Temos assim o surgimento do sujeito pós-moderno como o conhecemos hoje, um indivíduo que tem uma identidade não fixada em algo único e que se utiliza dessa maleabilidade para acrescentar a seus comportamentos outros vários, e que o tornarão único ao ponto de ser individual e múltiplo ao mesmo tempo.

(...) Ele não é apenas mais um termo para descrever um estilo específico. É também, pelo menos tal como o emprego, um conceito periodizante, cuja função é correlacionar a emergência de novos aspectos formais da cultura com a emergência de novos aspectos formais da cultura com a emergência de um novo tipo de vida social e com uma nova ordem econômica. (KAPLAN, 1993, p. 27)

A questão da identidade homossexual está diretamente ligada com as ideias acima colocadas, as vivências homossexuais existiram desde o início das relações humanas, porém o que se modificou é como essas relações se adaptaram ao meio social e temporal em que estão colocadas. Com a abertura para a criação de identidades pessoais o homossexual adquiriu a livre expressão de ser quem realmente ele é e isso interferiu em uma série de outros fatores. Ao construir uma identidade, o homossexual criou ferramentas que favoreceram o crescimento desta identidade, se utilizando assim de meios para disseminar suas ideias, como por exemplo as mídias, como a música e no nosso caso a literatura.

NASCE A LITERATURA GAY.

Diante dos debates a respeito da emergência de uma literatura gay brasileira é fundamental discorrer a respeito de como a literatura se fixo enquanto ponte de representação do povo brasileiro, alguns conceitos dentro da Teoria Literária são importantes para tal momento. De maneira genérica, sabe-se que a literatura brasileira se baseou na burguesia do século XIX e tinha o papel principal de unificar a identidade social nacional. Considerou-se apenas nesse momento a construção de uma identidade local e atribuída ao geral, experimentou-se assim uma literatura construída por poucos que representaria toda a nação. Constituiu-se aí o Cânone Nacional com uma perspectiva elitista, buscando representar as vontades de pequenos grupos.

Sabe-se que a constituição de uma Literatura Nacional nasce da reivindicação clara das camadas sociais letradas de uma população, necessitadas de discursos legitimadores de sua autonomia, sua soberania e, conseqüentemente, de sua visão de mundo. Tais discursos, que não apenas escovam pela literatura, passaram a ser os canais eficazes para a inscrição no imaginário popular da identidade nacional, principalmente por sustentarem, como narrativa, a soberania nacional almejada, representada pela autonomia das camadas letradas. (SILVA, 2007, p. 10-11)

O que se pode tirar como análise a partir daqui é que a Literatura, sendo ela nacional ou não buscou criar uma atmosfera de perfeição em relação a construção do povo, no sentido de filtrar o que realmente seria levado em consideração, para assim construir narrativas que serviriam para justificar as instituições sociais, políticas, culturais e ideológicas de uma pequena parcela da população. O contexto se modificaria apenas na segunda metade do século XX, onde enxergou-se a emergência de grupos minoritários e que a literatura como instrumento social também deveria servi-los.

Inicia-se assim a lenta modificação dentro da literatura nacional, o cânone ainda imperava, mas já se tinha uma noção ampla que não era mais suficiente olhar apenas para as elites, a literatura, como outros setores de debate social começavam a experimentar a popularização dos debates, fator até justificado em partes pela expansão dos Estudos Culturais. Como descrito por Cevasco (2008), estes estudos estes surgidas na Grã-Bretanha com a intenção de unificar o ensino, popularizar as experiências pessoais e dar voz a população menos assistida e que foi fundamental para a vitória da Segunda Guerra Mundial. No Brasil o principal representante dos Estudos Culturais foi Antônio Candido oficialmente nos anos 90, mesmo já refletindo em alguns estudos dentro do país.

Fechado esse parêntese e voltando ao debate sobre a literatura nacional, cabe frisar que com o desenvolvimento do modernismo pouco o debate sobre a identidade do sujeito na literatura se modifica. A mudança efetiva vai com a mudança do foco de um sujeito nacional e a aquisição de um debate sobre uma identidade particular do sujeito, buscando levar em consideração particularidades como a formação da etnia, do gênero e da sexualidade.

Voltando a citar Antônio Candido (2006) *Literatura e Sociedade*, temos o contato com a constituição base sobre a questão literária, principalmente quando são colocados os elementos constitutivos da comunicação artística. Estes nos serão importantes para situarmo-nos na construção da literatura gay como o produto literário que temos contato.

As relações entre o artista e o grupo se pautam por esta circunstância e podem ser esquematizadas do seguinte modo: em primeiro lugar, há necessidade de um agente individual que tome a si a tarefa de criar ou apresentar a obra; em segundo lugar, ele é ou não reconhecido como criador ou intérprete pela sociedade, e o destino da obra está ligado a esta circunstância; em terceiro lugar, ele utiliza a obra, assim marcada pela sociedade, como veículo das suas aspirações individuais mais profundas. (CANDIDO, 2006, p. 25)

A mescla entre artista e sociedade, dentro do que o autor coloca como a posição do artista, ou no nosso caso o escritor, é algo de suma importância para uma melhor aquisição do

pensamento por quem a obra é direcionada. Se o criador da obra se assume como pertencente a determinado grupo social o processo de contato é facilitado. Tende-se a perceber que o discurso do autor advém de experiências pessoais ou mesmo que teve contato, tornando esse um fator-chave de interação com este criador.

A obra depende estritamente do artista e das condições sociais que determinam a sua posição. Mas por motivo de clareza preferi relacionar ao artista os aspectos estruturais propriamente ditos. Quanto à obra, focalizemos o influxo exercido pelos valores sociais, ideologias e sistemas de comunicação, que nela se transmudam em conteúdo e forma, discerníveis apenas logicamente, pois na realidade decorrem do impulso criador como unidade inseparável. (CANDIDO, 2006, p. 40)

A obra se configura assim da dependência da sociedade e de suas modificações, o artista de usa dessas mudanças para assim construir seu trabalho. Dentro da literatura gay, foi necessário haver uma revolução social para haver a necessidade de uma escrita sobre tal grupo, é como se for preciso de uma causa para que haja a produção da obra, e o artista se coloca como o tradutor, o que se usa dos fatos e cria seu produto. Seria improvável a produção de *O Terceiro Travesseiro* (1995) se não houvessem uma série de lutas por direitos dos homossexuais.

Se nos voltarmos agora para o comportamento artístico dos públicos, veremos uma terceira influência social, a dos valores, que se manifestam sob várias designações — gosto, moda, voga — e sempre exprimem as expectativas sociais, que tendem a cristalizar-se em rotina. A sociedade, com efeito, traça normas por vezes tirânicas para o amador de arte, e muito do que julgamos reação espontânea de nossa sensibilidade é, de fato, conformidade automática aos padrões. (CANDIDO, 2006, p. 46)

Para o autor o público a que a obra é colocada é a esfera mais complexa a ser estudada, o fato de seguir-se uma moda ou gosto em alta pode dificultar a aceitação da obra produzida. O público tem o poder de legitimar ou não a obra. O que resta é criar elementos indenitários dentro dessa obra que a torne mais representante de determinado grupo.

Junto a esta perspectiva estruturalista que nasce em 1970 o termo Homotextualidade, assimilado por estudiosos do homoerotismo dentro dos debates literários e dos estudos culturais. Este termo viria a abranger qualquer produção homoerótica, não tendendo a buscar uma estrutura específica. Jacob Stockinger (1970) traz à tona a proposta da Homotextualidade com a justificativa que as questões minoritárias ainda não eram bem vistas pela crítica literária, considerando tais estudos como estudos temáticos limitados. Stockinger (1978) discorre que a acusação mais persistente e prejudicial dirigida contra a crítica de minoria é que ela não pode diretamente dirigir-se a um texto, que ela não é pertinente para a literatura de uma forma ‘literária’.

Outro fator que justificaria o uso do termo é a aquisição cultural de uma heterossexualidade textual, não há um debate sobre isso pois não há uma necessidade social para se discutir a heterossexualidade dentro dos textos. A relação se torna evidente entre texto e sexualidade só se tornaria presente quando se fala de homossexualidade, a heterossexualidade já estaria intrinsecamente ligada a qualquer outra narrativa.

Homotextualidade não é tanto um caminho para ler textos quanto um caminho para relê-los e medir outra vez a disparidade entre as reações que foram implicadas ou impostas e a substância que está realmente ali. [...]. Não propõe que nós fabriquemos significado onde não há nenhum; procura em vez disso reduzir a probabilidade de criar insignificância onde realmente há significância. (STOCKINGER, 1978, p.148)

A ideia do homotexto de Stockinger estaria diretamente ligada a uma identidade homossexual, tentando ligar essa identidade a elementos estruturais do texto e dentro dessa ligação ser possível descobrir uma identidade. Entretanto, vamos mais além, não ligaremos estrutura a identidade, o que nos facilita a debater mais facilmente sobre a subjetividade dessa identidade.

Outro ponto a ser levado em consideração é até que ponto já se teria uma literatura homoerótica. Essa questão surge a partir da necessidade de ter a necessidade de transformar as relações eróticas em literatura, e qual ponto deveria ser levado em consideração para se ter uma literatura gay, se olhariam para o autor ou para o público.

Em termos de linguagem, o homoerotismo se manifestaria numa poética do olhar, na insinuação de formas, na dança dos gestos, e na possibilidade do encontro. O complicado é traduzir esses códigos para a literatura, é expressar o desejo por meio das palavras. (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 228)

O que o autor coloca aqui é que a representação do homoerotismo ainda estaria ligada a uma representação artística, mesmo sendo a arte da palavra ainda seria possível questionar uma literatura gay. A produção de temática homoerótica vem a ser descrita também como uma forma de estética gay, que seria, segundo Wilton Garcia (2004), a busca pelo “estranho”, que vai além do belo. Segundo ele essa estética também busca um olhar de alteridade apontando distinções no sentir as emoções, na sensibilidade e dos desconhecimentos sobre o mundo contemporâneo.

Na literatura de expressão gay é possível encontrar essa sensibilidade na emoção do personagem, dos seus discursos e ao mesmo tempo na forma rude de demonstrar seus desejos. O possível vislumbre dos aspectos sensíveis ainda se torna incertos, como a construção da literatura gay inda está acontecendo é um risco colocar que todas as produções apresentam essa sensibilidade e esta forma rude de tratar o sexo.

O que se tem como algo certo é que as características supracitadas tendem a se tornar mais ou menos visíveis em determinados casos, a questão é que a liberdade sobre a identidade do homossexual torna menos notória a barreira entre estes aspectos.

Com a aquisição da identidade homossexual houve uma certa liberdade dos paradigmas da religião e da ligação com a patologia, tal libertação veio de forma constante e pode dar segurança ao debate sobre a homossexualidade em âmbitos antes comandados por uma parcela da sociedade caracterizada diretamente pelo homem, heterossexual e cristão. A simples existência de uma parcela homossexual que lutou por seus direitos e liberdade pôs em questão os valores históricos dados à burguesia e traz à tona o questionamento sobre o dualismo biológico entre macho e fêmea.

Também, já a partir dos anos 70, na universidade, alguns antropólogos interessados não mais só em pensar sociedades pré-modernas e não-ocidentais, mas em estudar o cotidiano urbano, a partir de um conceito de cultura que pudesse transitar desde obras literárias de valor estético e práticas coletivas, colocam a homossexualidade sob um outro ângulo, contribuindo para liberá-la de preconceitos médicos, jurídicos e religiosos, como os trabalhos de Peter Fry, Edward Macrae, Luiz Mott, Carlos Alberto Messeder Pereira e, mais recentemente, Maria Luíza Heilborn e Richard Parker. (LOPES, 2002, p. 26)

A libertação da cultura homossexual foi ponto de partida para uma série de outros pontos de liberdade, o fato do afastamento dos paradigmas religiosos, médicos e jurídicos deram maior abertura para o homossexual criar sua própria forma de representação, adquirindo assim poder sobre suas escolhas e buscando discutir fatores relacionados a ele próprio.

Há uma transposição do debate sobre a sexualidade dos que falam sobre a homossexualidade para o próprio homossexual descrevendo suas relações. Em contrapartida a não estabilidade dos discursos também afetou diretamente a forma que a aceitação pessoal e social veio a ser vista.

Guacira Lopes Louro (2003) em seus estudos sobre gênero e diversidade nos coloca um panorama sobre a atual situação do indivíduo que busco por sua identidade, há em toda a sociedade certas fronteiras que são constantemente construídas ou amenizadas. O homossexual está em direta permanência nessa fronteira, a sua margem, onde busca transpassa-la na busca por viver sua verdadeira identidade, ao ultrapassa-la o indivíduo homossexual, em alguns casos não consegue voltar ao seu estado inicial e permanece para além da fronteira, outros conseguem transitar livremente entre as duas faces da fronteira.

As formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades. A diferença é aquilo que separa uma identidade de outra, estabelecendo distinções, freqüentemente na forma de oposições. (WOODWARD, 2000, p.41)

De todas as formas é notório essa necessidade da sociedade criar barreiras, não é algo da antiguidade ou da modernidade, é natural dos convívios humanos traçar certas barreiras e fronteiras, o que se nota a partir dos debates sobre a pós-modernidade é a menor acentuação dessas barreiras, há mais nuances que fronteiras e a cada vez mais se tem a experiência do poder transitar entre as fronteiras.

As produções culturais desses grupos, assim, ganham folego, atravessam as fronteiras do simplesmente local, e universalizam-se mundo afora. (...) Logo, então, pode-se falar em “literatura gay” e seus correlatos: literatura de Sodoma, literatura homossexual, literatura homoerótica, literatura queer. Evidentemente que a escolha de qualquer um dos termos disponibilizados poderia implicar sérias discussões segregacionistas entre pessoas que se subjetivam afetiva e sexualmente às margens das políticas de gênero tradicional ou conservadora. (...) O leque alternativo de termos para aludir às pessoas em suas subjetividades de gênero e sexuais tanto da mostra da riqueza dessas subjetividades como permite uma leitura caótica em um universo minoritário que estiliza de modo até paradoxal entre si. (SILVA, 2009, p. 356)

Diante disso há então duas formas de olhar para a organização do movimento homossexual e para o nascimento da literatura gay, de um lado temos as inúmeras faces de debates, uma abrangência incomum aos séculos anteriores, há a possibilidade de amparo de indivíduos com formas de pensamento distintas, entretanto, as nuances criadas criam uma interpretação caótica em relação as várias formas de ver esta forma emergente de literatura. As subjetividades são muitas e há sempre uma brecha para uma nova forma que vem a emergir, é como se houvesse ramificações dentro das ramificações e não houvesse mais capacidade de circundar todas as maneiras criadas para denominar a literatura gay.

O que se pode ter como certeza é que literatura gay se consolida de forma atrasada, neste sentido a literatura gay como a conhecemos, uma literatura de representatividade, criada por homossexuais e que tem como público o homossexual, uma literatura com a intenção de mostrar indivíduos à margem da sociedade. SILVA (2009) pontua que “o aspecto ‘tardio’ diz respeito, talvez, à própria configuração de ideias que chegam a cultura como a brasileira (sem tradição em ideias inovadoras nessa perspectiva): é preciso uma ideia calcificar-se nas outras culturas para que passem a fazer parte das necessidades de determinados grupos”. Seria como se a cultura brasileira ainda estivesse experimentando aos poucos o desenvolvimento da literatura gay.

Em contrapartida há dentro do romance brasileiro a criação de obras homoeróticas desde o século XIX, Adolfo Caminha inaugura em Bom-Crioulo o surgimento de uma narrativa sobre

o desejo de um homem pelo mesmo sexo, desta forma foi possível a observação de outros textos até mesmo no mesmo século que tratariam da relação homoafetiva, por outro lado, há um vazio sobre o discurso dessas obras, o homossexual ainda era tratado como uma representação ou caricatura. Diferencia-se a partir disso a literatura de representação homossexual de uma literatura de subjetivação gay.

Para Mário César Lugarinho (2001), literatura de representação, seria a que insere e representa o homossexual, sendo ele protagonista ou personagem secundário. Não se buscaria uma delimitação de fronteiras entre inúmeros conjuntos advindos da criação de tipologias, protagonistas ou não. A literatura de subjetivação seria a que busca romper com estereótipos, configurando uma individualização ao personagem, deixando à mostra a subjetivação ao homossexual.

Há então uma breve distinção entre a literatura homossexual do século XIX e da atual, ou pelo menos da constituída ao fim do século XX, a subjetivação do sujeito homossexual foi se tornando mais presente até o ponto de haver a necessidade de trabalhá-la de forma direta dentro da literatura, este seria outro ponto de diferenciação da literatura homossexual para literatura gay, a construção subjetiva do sujeito enquanto identidade.

A distinção entre literatura homossexual e literatura gay, portanto, não se reduz simplisticamente a uma oposição entre literatura erudita e literatura de massa, ou entre literatura canônica e não-canônica, nem tampouco à tematização implícita ou explícita do homoerotismo, ainda que todas essas questões sejam pertinentes para a análise de obras literárias específicas. (BARCELLOS, 2006, p. 79-80)

É necessário compreender o todo que envolve a produção literária, seus signos, significados e a cultura em que esta foi construída, sua função identitária, buscando desenvolver uma análise sobre a rede de criação dessa literatura. Como colocado anteriormente nas análises sobre a construção da obra por Antônio Candido, é uma busca constante por analisar o público a que esta obra se destina.

Há a necessidade de cercar-se da caracterização social do indivíduo dentro de determinada obra, pela forma de sua caracterização é possível observar a forma que a sociedade recebe a posição do homossexual dentro da narrativa, independente do século de sua construção da imagem do homossexual é interferida pelo meio. Ou ele se mante na sombra, segue os demais e se nega enquanto homossexual ou é descrito de forma estereotipada.

A representação sexual na literatura assume então que os discursos são voltados para uma ordem estética e também sociocultural. Como colocado por Barcellos (2006), “os

processos sociais e as dinâmicas culturais não são elementos externos às obras literárias, mas pelo contrário, o próprio material a partir do qual elas se constituem como aspectos estéticos”.

Temos o exemplo do romance de Adolfo Caminha de 1898, *Bom-Crioulo*, já citado neste trabalho, descreve mostra um indivíduo movido instintivamente pelos desejos sexuais. A construção da identidade do sujeito homossexual na obra é reflexo da construção social ao redor da homossexualidade, sempre mostra alguém que tende a viver nas sombras e vem a agir por instinto e não consegue demonstrar sentimentos afetivos.

(...) vontade irresistivelmente dominada pelo desejo de unir-se ao marujo como se ele fora do outro sexo, de possuí-lo, de tê-lo junto a si, de amá-lo, de gozá-lo! (...). Seu desejo era abraçar o pequeno, ali na presença da guarnição, devorá-lo de beijos, esmagá-lo de carícias debaixo do seu corpo. ” (...) Bom-Crioulo sentia uma febre extraordinária de erotismo, um delírio invencível de gozo pederasta.... Agora compreendia nitidamente que só no homem, no próprio homem, ele podia encontrar aquilo que debalde procurava nas mulheres. ” (CAMINHA, 2002, p. 34 - 46)

Com o deslocamento da imagem do homossexual para um sentido mais livre, como no fim do século XX e início do XXI há mudanças nas narrativas sobre a relação homossexual, as modificações dos paradigmas sociais tiveram papel importante para construção dessa mudança. Junto a isso o estabelecimento da identidade social e pessoal do homossexual trouxe mudanças na narrativa direta da literatura.

Como é o caso de outra citada neste trabalho, *O Terceiro Travesseiro* de Nelson Luiz de Carvalho (1995), é fruto da literatura gay no pós-modernismo, sua forma de narrativa tendeu a acompanhar as mudanças deste período. A história de amor entre Marcos e Renato, dois amigos de infância, cria uma atmosfera que agrega o leitor, o narrador é mais impessoal, a obra é mais familiar.

A ceia de natal transcorreu quase que normalmente. (...) O que eles não sabiam era que nós brincávamos muito. Renato e eu, sentados lado a lado e por debaixo da mesa, nos alisávamos constantemente sobre o jeans. Sabíamos dos riscos assim. Além do mais, era muito gostoso. (CARVALHO, 2007, p. 75)

Estes dois trechos nos dão uma noção na mudança sobre a literatura homossexual, temos uma literatura mais engessada, com menos detalhes, uma literatura homoerótica do século XIX e uma mais data aos detalhes, menos impessoal, com a ação direta do narrador, uma construção do “eu” enquanto agente, típica da literatura gay.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma literatura gay se torna mais tensa a partir do momento em que as mudanças entorno da mesma ainda estão acontecendo atualmente. A fluidez das ideias nos deixam em um terreno movediço sobre qualquer teoria a ser seguida como referência. O que resta é tentar buscar no decorrer de outras fontes teóricas o cerne dos debates sobre o início de um debate sobre esta forma de literatura.

Quando se trata junto a isso da instabilidade do pós-modernismo há uma complicação a mais, é sabido que a literatura gay como a conhecemos na atualidade é fruto desse processo social, o que nos resta é tentar caracterizar as pontes de ligação entre o surgimento dos ideais pós-modernos e a emergência de uma literatura construída por homossexuais para homossexuais.

Outro ponto é a ascensão de uma identidade social e pessoal do homossexual junto a outros grupos minoritários na segunda metade do século XX, sendo este um dos pontos de partida para a criação de uma literatura não mais homoerótica, mas que carrega nela as características dessas mudanças, do mundo em constante mudança. Para isso foi necessário a construção de uma linha de pensamento até extensa, mas que construiu uma linha de raciocínio mais precisa possível sobre a mudança ocorrida entre a construção de uma literatura homoerótica, que consistia principalmente em descrever o homossexual como uma caricatura, e quando voz poder a ele, este carregava as marcas de uma sociedade preconceituosa. Em contrapartida a literatura gay se nota a liberdade do sujeito e composição de sua identidade, fator este carregado às produções literárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry. **As origens do pós-modernismo**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. Citador por: SILVA, Antônio de Pádua da. A literatura Gay. In.: BONNICI, Thomaz e ZOLIN, Lúcia Osana (org.). Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3º ed. Maringá: Eduem, 2009.

BARCELLOS, José Carlos. **Literatura e homoerotismo em questão**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

CAMINHA, Adolfo. 1867-1897. **Bom-Crioulo**. – Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1991.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CARVALHO, Gilmar de. **Literatura e homoerotismo: alteridade e paixão**. In: PAIVA, Antonio Crístian Saraiva; VALE, Alexandre Fleming Câmara (Orgs.). Estilísticas da sexualidade. Campinas: Pontes Editores, 2006

CARVALHO, Nelson Luiz de. **O terceiro travesseiro**. – 13º ed. – São Paulo: GLS, 2007.

CEVASCO, Maria Elisa. **Literatura e estudos culturais**. In.: BONNICI, Thomaz e ZOLIN, Lúcia Osana (org.). Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3º ed. Maringá: Eduem, 2009.

CEVASCO, Maria Elisa. Literatura e estudos culturais. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá, Eduem, 2009

CROMPTON, Louis. **Gay genocide: from Leviticus to Hitler**. In: CREW, Louie (Ed.). The gay academic. Palm Springs: ETC Publications, 1978.

GARCIA, Wilton. **Homoerotismo e imagem no Brasil**. São Paulo: Nojosa, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad.: Tomaz da Silva e Guacira Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2006

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo, a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo, Ática, 1996.

KAPLAN, Ann (org.) () **O Mal-Estar no Pós-Modernismo: teorias e práticas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 1993

LOPES, Denílson. **O homem que amava rapazes e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003

LUGARINHO, Mário César. **Como traduzir a teoria queer para a Língua Portuguesa**. In. GÊNERO. Revista do Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero da UFF. Niterói, Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Antônio de Pádua da. **A literatura Gay**. In.: BONNICI, Thomaz e ZOLIN, Lúcia Osana (org.). Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3º ed. Maringá: Eduem, 2009.

SILVA, Antônio de Pádua Dias da. **Considerações sobre uma literatura gay**. In. SILVA, Antônio de Pádua Dias da; ALMEIDA, Maria de Lourdes Leandro; ARANHA, Simone Dália de Gusmão (orgs). Literatura e lingüística: teoria - análise - prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SOUZA JÚNIOR, José Luiz Foureaux de. As paralelas que se encontram: elucubrações acerca da leitura de “Sargento Garcia”, de Caio Fernando Abreu. Letras, Santa Maria, v. 20, n. 41, p. 197-231, jul./dez. 2010

STOCKINGER, Jacob. **Homotextuality: a proposal**. In: CREW, Louie (Ed.). The gay academic. Palm Springs: ETC Publications, 1978. p. 135-151.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais. 2001

A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Willamis de Santana Alves

Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Tobias Barreto, Sergipe, Brasil.

Flaviano Silva dos Santos

Graduado em Letras Vernáculas pelas Faculdades Integradas de Sergipe (FISE), Tobias Barreto, Sergipe, Brasil.

Janete Soares da Rocha Fernandes

Graduado em Letras Vernáculas pelas Faculdades Integradas de Sergipe (FISE), Tobias Barreto, Sergipe, Brasil.

RESUMO: Partindo do pressuposto de que o ensino de língua portuguesa ainda permanece, nos dias atuais, predominantemente tradicional, é essencial que o professor busque alternativas que possam ser utilizadas nas suas aulas com o objetivo de despertar o interesse dos alunos. A finalidade deste estudo é provocar reflexão docente sobre a possibilidade de utilizar a música como recurso didático durante as aulas de linguagem, interpretação e produção de textos, oferecendo subsídios para que a aprendizagem torne-se mais prazerosa e instigante. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, baseada em autores como Bagno (2009), Ferreira (2002), Brécia (2011), Granja (2002) e Luckesi (2011). O professor de língua portuguesa deve apostar e acreditar na capacidade do aluno de construir seu próprio conhecimento, incentivando-o e criando situações que o leve a refletir e a estabelecer relação do dia a dia, produzindo, assim, novos conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Língua portuguesa. Música.

ABSTRACT: Based on the assumption that the teaching of Portuguese still remains predominantly traditional today, it is essential that the teacher seeks alternatives that can be used in his classes in order to arouse the interest of students. The purpose of this study is to provoke teaching reflection on the possibility of using music as a didactic resource during language, interpretation and text production classes, offering subsidies so that learning becomes more pleasurable and instigating. For this, a bibliographic research was carried out, based on authors such as Bagno (2009), Ferreira (2002), Brescia (2011), Granja (2002) and Luckesi (2011). The Portuguese language teacher must bet and believe in the student's ability to build his own knowledge, encouraging him and creating situations that will lead him to reflect and establish a day-to-day relationship, thus producing new knowledge.

KEYWORDS: Teaching. Portuguese language. Music.

INTRODUÇÃO

Diante do pressuposto que se deve desenvolver nas aulas de língua materna habilidades relacionadas à realidade linguística dos alunos, este trabalho apresenta o gênero música como instrumento de ensino nas aulas de língua portuguesa do fundamental II, uma vez que busca-se um ensino atrativo e que tenha um sentido para os discentes.

Há décadas, a educação formal de língua portuguesa, no Brasil, seja em escolas municipais, estaduais e até mesmo nas escolas particulares, enfrenta graves dificuldades, considerando que, de forma geral, o ensino de língua materna tem sido desenvolvido em sala de aula quase somente por meio da gramática tradicional. Isto se dá pelo simples fato de que grande parte dos docentes acredita que o pressuposto básico para que o aluno saiba “o português” e que aprendam as teorias gramaticais é que a disciplina possa ser ensinada de forma tradicional com o auxílio do livro didático apenas, usando exercícios de fixação presentes no mesmo.

Muitos são os estudos que abordam sobre essa problemática que desde sempre inquieta os docentes de língua portuguesa no Brasil: a lacuna existente entre o ensino gramaticista, que gera insegurança, desinteresse e até aversão ao estudo do idioma e os pressupostos teóricos sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998). Sabe-se, no entanto, que tal posicionamento, por parte dos docentes, é fruto de uma tradição histórica, organizada numa concepção clássica do ensino formal da língua portuguesa trazida ainda pelos jesuítas no período colonial.

Dessa forma, a pesquisa que ora apresentada tem como principal objetivo contribuir para a ampliação de reflexões acerca do novo ensinamento de língua portuguesa na educação básica do Brasil e sua realização na prática escolar. A partir disto, o presente estudo apresenta o recurso didático, música, como ferramenta de ensino e aprendizagem, explorando a utilização desse instrumento na sala de aula para melhorar a socialização e a interação dos alunos.

Além disso, busca-se, de forma descontraída, sugerir o ensino de língua portuguesa através da música; também como estratégia de motivação, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que, de forma velada, faz uma crítica ao ensino tradicional, pois este, por vezes, desconsidera a realidade e os interesses dos alunos e ainda apresenta um imutável sistema de regras, o uso do texto como pretexto para o ensino da gramática normativa e o preconceito contras as formas de oralidade.

Nesta pesquisa, sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil e sua concretização na prática escolar, explora-se a relação entre teoria e prática docente. A metodologia do presente estudo é baseada em um processo de pesquisa bibliográfica, que auxiliou de maneira considerável na construção do texto e possibilita a formação de novos conhecimentos sobre o tema proposto através de materiais publicados, fundamentando, assim, a escrita deste trabalho acadêmico.

Sendo assim, baseou-se em abordagens como: Ferreira (2002), que no seu livro faz uma completa introdução sobre a utilização da música como recurso didático em sala de aula e, para completar, faz a sugestão de várias atividades que podem ser utilizadas em outras disciplinas que, mesmo sem ter uma ligação direta com a música, podem ser utilizadas na educação; e Granja (2006) o qual relata que, através da facilidade de acesso, atualmente vive-se num mundo de muita música e pouca escuta, lembrando que isto não acontecia no passado em que o único meio físico de registro musical era a partitura. Atualmente, o acesso é rápido e fácil, pois há música em quase todos os lugares.

Também se utilizou de teóricos como Gainza (1988), em sua escrita, explica que a música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem, impulsionam-no à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidade e grau; e Bréscia (2011) que tem seu trabalho voltado à educação musical que inclui a parte teórica. Um dos pontos importantes para a pesquisa realizada é que ela faz vários paralelos mostrando os benefícios que uma educação musical pode representar para os discentes que tem contato com a música na educação.

A justificativa desta pesquisa se dá pelo fato do pressuposto de que no momento em que o professor trabalha com música em sala de aula torna-se um mediador da construção do conhecimento dos alunos. Acredita-se que isto auxiliará nas abordagens transformadoras, pois a música permite ser utilizada de várias maneiras como: na interpretação, na comunicação, na apreciação da mesma, como um produto cultural entre outros.

Sabe-se que trabalhar a música é abrir uma porta fértil de relações interdisciplinares. A interdisciplinaridade é outra metodologia, em que o docente pode lançar mão para, inclusive, introduzir muitos outros conhecimentos aos seus alunos, trabalhando com temas ligados, por exemplo, a História e Artes, como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Esta pesquisa torna-se relevante por proporcionar aos docentes e a sociedade em geral reflexões sobre o processo de construção do novo ensino de língua portuguesa, que deve, então,

estar pautado em atributos que se referem à clareza e simplicidade na linguagem e à coerência da estrutura de um texto, para que, assim, aproxime os brasileiros de seus pares e eles consigam expandir-se linguisticamente.

Para desenvolvimento deste trabalho, foi preciso dividi-lo em seções. Na primeira, abordam-se algumas percepções sobre o ensino de língua materna, em que se traz Bagno (2009), o qual afirma que as normas gramaticais ensinadas na escola estão totalmente afastadas da realidade dos alunos. Em seguida, é mostrado o gênero música como instrumento de trabalho nas aulas do ensino fundamental II, em que Gainza (1988) apresenta que a educação musical constitui uma contribuição significativa e sistemática no processo integral do desenvolvimento humano.

Na última seção, são mostradas técnicas didático-metodológicas para inserir o gênero apresentado como objeto de ensino, em que se sugerem alguns métodos que podem ser trabalhados com o referido gênero no ambiente escolar. Por fim, foram feitas algumas considerações sobre o assunto pesquisado, onde são tomadas algumas conclusões sobre a pesquisa.

PERCEPÇÕES ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Muitos docentes consideram a gramática normativa como parte fundamental do ensino da língua e, assim, ela é ensinada de forma descontextualizada. Em decorrência dessa premissa, as aulas de língua materna se apresentam quase que exclusivamente, de forma agravada, sistematizada e estruturada só de gramática por meio dos livros didáticos, que, segundo alguns docentes, sugerem suporte a esse ensino.

Para o aluno, o principal fator de desinteresse é a falta de ânimo para o estudo de língua portuguesa. Isto ocorre porque a considerada “mesmice de todos os dias na sala de aula” e o uso exclusivo do livro didático se torna fator negativo, principalmente quando é utilizado solto e unicamente sem o auxílio de um gênero interessante que tornem as aulas enriquecedoras para aprimorar seu interesse. Percebe-se a necessidade de aulas dinâmicas e motivadoras.

O profissional que trabalha descontextualizadamente com regras prescritivas consideradas como o bom uso da língua, torna as suas aulas cansativas, chatas e obrigatórias. É fundamental um professor pesquisador e inovador, que leve às suas aulas, mesmo que gramaticais e de literatura, habilidades relacionadas ao contexto geral e social de cada aluno.

Relacionando os pressupostos acima às teorias linguísticas de Bagno (2009), que faz uma excelente reflexão sobre o ensino de língua portuguesa e aponta, como inovador, um trabalho que derruba mitos tradicionais, artificiais e fragmentados, pode-se entender que a finalidade do emprego do recurso didático música no ensino de língua portuguesa permite ao professor desenvolver atividades que vão além de conceitos de leitura e de produção de escrita padrão, como pontua Bagno (2009):

Como o nosso ensino de língua sempre se baseou na norma gramatical literária de Portugal, as regras que aprendemos na escola em boa parte não correspondem à língua que realmente falamos e escrevemos no Brasil. Por isso achamos que “português é uma língua difícil”: porque temos de decorar conceitos e fixar regras que não significam nada para nós. (BAGNO, 2009, p. 51).

Desta forma, percebe-se que o docente deve trabalhar a competência textual com o aluno: buscando significação, associando-a preferencialmente a possíveis soluções de problemas da vida cotidiana, inclusive com temas ligados a bens culturais, entre outros. É preciso evidenciar um novo olhar sobre o recente ensino de língua materna no Brasil, considerando que as características da sociedade atual exigem reflexões acerca de motivações propulsoras de estabelecimento de metas e objetivos para a educação nos dias de hoje, considerando também as questões socioeconômicas e as deficiências no sistema educacional.

À vista disso, compreende-se a importância de levar para aulas de língua materna abordagens como: leituras e análises de gêneros textuais, pois isto pode fazer com que o aluno aprenda e desenvolva, a cada dia, a maneira de crescer-se intelectualmente, tornando-se crítico em seu contexto social. Diante disto, Antunes (2003) aponta que:

Quer dizer; é pela leitura que se apreende o vocabulário específico de certos gêneros de textos ou de certas áreas do conhecimento e das experiências. É pela leitura, ainda, que apreendemos padrões gramaticais (morfológicos e sintáticos) peculiares à escrita, que apreendemos as formas de organização sequencial (como começam, continuam e acabam certos textos) e de apresentação (que formas assumem) dos diversos gêneros de textos escritos. A exposição pela leitura, é claro, a bons textos escritos é fundamental para a ampliação de nossa competência discursiva em língua escrita. (É bom lembrar que “bons textos” não são apenas os textos corretos gramaticalmente.) (ANTUNES, 2003, p. 75 - 76).

Além disso, observando-se os objetivos norteadores da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, percebe-se que os alicerçados em participação social e o exercício da cidadania são divididos por Eixos – Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais e Educação Literária –

e sequenciados por ano escolar, do 1º ao 9º. A Base respeita a diversidade cultural e regional, elementos da cultura, literatura local, história e geografia regionais etc.

Sendo assim, a BNCC define os conhecimentos e as habilidades essenciais aos estudantes da educação básica matriculados em todas as escolas do território nacional. No entanto, não é considerado um currículo porque não define metodologias, estratégias de ensino ou mecanismos de avaliação. A meta do trabalho com a língua portuguesa ao longo do ensino fundamental é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escrita, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos, como também a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas.

Através dessa premissa, o contexto de uso e a esfera de circulação dos gêneros textuais foram considerados importantes no ensino da língua, pois, até então, prevalecia o estudo da forma e de conteúdos descontextualizados. A ação de ler e escrever, escrever e ler, explicitamente notória na língua portuguesa é fator indispensável para o estudo da língua. É importante lembrar que, nos PCNs de Língua Portuguesa (1997), são destacados que as práticas educativas devem ser organizadas de maneira a garantir, progressivamente, que os alunos sejam capazes de:

Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação (BRASIL, 1997, p. 63).

No entanto, é notório que, para a maioria dos alunos, o ensino de língua portuguesa está, a cada dia, mais dificultoso. Para muitos, a disciplina ainda é vista como chata e complicada. Assim, a falta de interesse continua crescente, pois muitos sinalizam que as aulas são enfadonhas, uma vez que muitos docentes ainda continuam trabalhando com o ensino de “falar e escrever corretamente” e identificação de estruturas e palavras, frases ou textos, conceitos gramaticais entre outros.

Os alunos contemporâneos, em sua maioria, são agitados, questionadores em diversas vezes e muitos deles gostariam de estar fazendo, naquele exato momento, outras coisas, que não fossem na sala de aula assistindo as tão questionadas aulas de língua portuguesa. Logo se observa o comportamento que os mesmos evidenciam de estar em outros lugares ouvindo música, assistindo a algo interessante, acessando a internet etc.

A variedade de recursos didáticos que podem ser utilizados pelo docente é grande, principalmente para os professores de língua portuguesa, que, por ser uma disciplina

multidisciplinar, pode utilizar os recursos mais variados possíveis, tais como: o cinema, jornais, vídeo game etc. O docente, então, deve variar ao máximo a utilização dos recursos didáticos, levando em consideração a adequação destes em relação a cada momento ou cada fase do processo de ensino.

O GÊNERO MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA DO FUNDAMENTAL II

Tendo sempre em vista que se observa que todos os textos estão relacionados a um gênero, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é muito importante para a produção como para compreensão. Por esse contexto, entra a música, um gênero que pode ser trabalhado nas séries finais do ensino fundamental.

Sabe-se que o envolvimento das pessoas com o universo sonoro inicia ainda antes do nascimento, na fase intra-uterina, e continua após o nascimento de várias formas, seja com as canções de ninar e acalantos, festas de aniversário, casamentos, no caminho para o trabalho, nos shows musicais, na televisão, no rádio, videogames etc. Por mais isolado que a pessoa possa estar, poderá ter contato com algum tipo de som, até mesmo em pensamentos, que partem de sua própria experiência com vivências e conhecimentos já conquistados e contextualizados em uma dimensão muito mais ampla e rica.

Atualmente, o acesso à internet é rápido e fácil. Sabendo que a música é bastante acessível nos dias atuais, um dos grandes fatores para que o professor trabalhe dinamicamente com esse recurso didático é aproveitar-se dessa acessibilidade. Bréscia (2011) afirma que o gênero música está associado à vida cotidiana da sociedade, segundo a autora a canção:

[...] é acessível a todos, independentemente de idade, religião, raça, sexo ou nível econômico. Está disponível a qualquer momento, sendo, inclusive, grátis. Pode ser produzida naturalmente com a voz, as mãos, os pés ou com ajuda de instrumento musical. Pode ser dada e recebida. É uma fonte de entretenimento e também um recurso de crescimento e desenvolvimento humano (BRÉSCIA, 2011.p.32).

Percebe-se a importância de levar o gênero música às aulas de língua materna, pois é preciso que o docente utilize abordagens de ensino que estejam ligadas à realidade dos alunos, como visto acima, o gênero supracitado possui uma extrema relação com a vivência dos educandos. Esta e outras reflexões podem levar-se a compreender que o trabalho com o recurso

didático musical pode auxiliar ao docente na ampliação de possibilidades de percepção, criação, expressão, interpretação e comunicação dos alunos.

De acordo com Ferreira (2012):

É evidente que a comunicação oral verbal é por excelência a primeira na escala comunicativa humana: também não é menos verdadeiro que, quando tem a música como aliada, ganha força, entre outros motivos, pelo suporte de penetração mais intensa que adquire a transmissão de sua mensagem original. (FERREIRA, 2002, p. 9).

Como pode ser constatada na citação anterior, a música como recurso didático ajuda na forma como o conteúdo é recebido pelos discentes, pois pode abranger mais e em maior quantidade dos alunos. A utilização de recursos didáticos como ferramenta facilitadora da aprendizagem é muito importante, considerando que supera lacunas deixadas pelo ensino tradicional, além de melhorar/innovar as aulas de maneira em geral. Desta forma, percebe-se que a proposta de trabalhar com a música, em sala de aula, como recurso didático, melhora a socialização dos alunos e ajuda na memorização de conteúdos, tornando o ensino mais prazeroso e agradável.

O gênero música pode ser utilizado como um excelente recurso didático nas aulas de língua portuguesa, auxiliando para que a aprendizagem nas aulas de literatura, redação ou interpretação textual seja significativa de fato. No entanto, não se pode deixar de considerar a heterogeneidade da turma, visto que, às vezes, a aplicação desse recurso didático não atinge os objetivos proposto em todas as situações.

Assim, a forma como o docente poderá trabalhar com a “música” nas aulas de língua portuguesa dependerá de vários fatores, tais como: do conhecimento de uma variedade de propostas didáticas, o perfil do próprio professor, perfil da turma, as limitações dos alunos, a escolha da própria música a ser trabalhada, se o professor toca, ou não, algum instrumento, a escolha da sequência didática, entre outros. É necessário, também, que o professor faça um bom planejamento de sua aula, escolhendo as propostas mais adequadas de acordo com o perfil da turma.

Uma das problemáticas quando o assunto é música na sala de aula, como recurso didático, é que alguns docentes se sentem incapacitados por não saberem tocar nenhum instrumento musical. Porém, cabe, aqui, destacar que o objetivo maior do emprego do recurso didático ora proposto é servir de auxílio para que os alunos aprofundem e apliquem seus conhecimentos para que possam, posteriormente, produzir novos conhecimentos. Granja (2006)

deixa claro que a reintrodução da música nas aulas por parte do professor é difícil, ele faz uma observação que nem sempre o professor está preparado para utilizá-la nas suas aulas.

Ao longo dessa reflexão, é possível que o professor trace um plano de ação eficaz para empregar o recurso supramencionado. Todavia, independente disso, “é importante que o professor, primeiramente, vença a sua timidez ou crença de que é incapacitado, musicalmente falando, e desenvolva seus gostos e talentos musicais” (FERREIRA, 2002, p. 14).

É oportuno lembrar que existem várias formas de trabalhar com o gênero música durante as aulas, a canção pode ser executada por algum instrumento musical (se o professor souber tocar), em caso negativo, ele pode utilizar um televisor para apresentar algum clipe musical ou um aparelho de som para os discentes ouvirem a música. No que diz respeito à teoria musical, é importante que o professor seja um pesquisador e não tenha preconceitos musicais, como afirma Ferreira (2002) que ressalta:

[...] lembramos que, antes de qualquer atividade, é preciso que o professor ouça muita música (não basta ler livros como este), dos mais variados tipos, ou seja, que deixe preconceitos de lado e experimente todas as variedades possíveis, para então formar sua opinião a respeito e, como bom ouvinte que será, saber selecionar aquilo que é mais útil e adequado para si e para o aprendizado de seus alunos. (FERREIRA, 2002, p. 10 - 11).

É interessante que o docente amplie um pouco os seus conhecimentos sobre a teoria musical, para que, sem nenhum preconceito, possa escolher as músicas que serão utilizadas durante suas aulas. A mesma atenção que o docente tem na escolha do livro didático, deve ter o mesmo cuidado com a escolha das músicas, para não utilizar o recurso de forma inadequada. Se o docente, até por falta de conhecimento, escolhe uma música que não é ideal, a canção sem uma contextualização acaba sendo uma escolha para passar o tempo e sem um objetivo qualquer.

A propósito destas afirmações, observa-se que a música pode fluir na sala de aula, desde que seja bem trabalhada, existindo preparação do professor. Desta forma, é possível que os alunos desenvolvam psicologicamente e qualitativamente em conhecimentos linguísticos, culturais e sociais, considerando que “a educação musical constitui uma contribuição significativa e sistemática ao processo integral do desenvolvimento humano” (GAINZA, 1988, p.87). Percebe-se a importância do referido gênero na formação do ser humano, porque ele abrange vários âmbitos sociais e faz lembrar-se de momentos acontecidos no passado, trazendo

recordações. Isto facilita as praticidades de desenvolver atividades enriquecedoras no campo educacional.

REFLEXÕES SOBRE METODOLOGIA DE ENSINO DE MÚSICA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ATUALIDADE

Como já explicitado, é imprescindível que o docente de língua portuguesa perceba que, no ensino contemporâneo, os métodos tradicionais ficaram obsoletos, ocasionando a falta de atenção, o baixo rendimento escolar e um aprendizado mecânico, por isso, é importante que o docente introduza em suas aulas atividades prático-pedagógicas inovadoras, a fim de proporcionar novas oportunidades de aprendizagem.

O uso da música como recurso didático não é novidade, no entanto, tem sido banalizado no decorrer dos anos, à medida que tem sido utilizada de uma forma pouco didática. A introdução da música na sala de aula pode ser vista não só como atrativa e uma mera atividade lúdica, mas como uma grande ferramenta que dê total significância ao conteúdo que está sendo ministrado. Através dela, o docente tem, então, oportunidade de mostrar para os alunos da educação básica aplicações práticas de um conteúdo em seu cotidiano, conduzindo-os para a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Sabe-se que a aprendizagem com atribuição de significados aos conteúdos em estudo gera interesse, participação e proporciona grande interação social, entretanto, o docente deve estar preparado para trabalhar com esse recurso. A elaboração e aplicação desse recurso devem estar atrelado a uma proposta didática que, em consequência, deve ser seguida de uma sequência didática de estudo ao longo de um determinado período predeterminado pelo docente.

A metodologia aplicada sempre deve buscar, primeiramente, sensibilizar e despertar nos alunos o interesse e o envolvimento nas atividades, visando a alcançar as habilidades e competências preconizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998), como:

Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (BRASIL, 1998, p. 7 - 8).

Nesse sentido, o professor das turmas do ensino fundamental maior, de acordo com o seu planejamento, poderá pensar numa sequência didática flexível como estratégia e

apropriação dos conteúdos, de maneira que permita intervenções e participações democráticas dos discentes, como sugere LUCKESI (2011). A partir disto, o docente pode inserir a música nas suas aulas.

No entanto, lembramos que, antes de qualquer coisa, antes da aplicação de qualquer atividade, é preciso que o professor ouça muita música (não basta ler livros como este), dos mais variados tipos, ou seja, que deixe preconceitos de lado e experimente todas as variedades possíveis, para então formar sua opinião a respeito e, como bom ouvinte que será, saber selecionar aquilo que é mais útil e adequado para si e para o aprendizado de seus alunos. (FERREIRA, 2002, p. 10 - 11).

A amplitude da música como recurso didático permite ao professor uma abrangência maior nos conteúdos passados em sala de aula. Antes de tudo, parece importante resgatar que, geralmente, alguns professores se sentem incapacitados quando o assunto é música na sala de aula, sob alegação de não saber tocar algum instrumento musical. Será visto, a seguir, que esse mero detalhe não interfere em nada quando o tema é música com os discentes (FERREIRA, 2002). A única diferença entre o professor músico e o não músico é que na apresentação o músico pode executar a canção com seu instrumento musical e o não músico pode utiliza-se de outros recursos como um aparelho de som ou um televisor para exibir um clipe musical.

Nesse processo o que menos importa é se o docente toca, ou não, o instrumento, mas sim os objetivos a serem alcançados durante a apresentação da sequência didática planejada. Assim, o importante é que o professor utilize um conjunto de atividades encadeadas passo a passo e ligadas entre si para tornar mais eficiente o processo de aprendizado dos alunos, conforme suas necessidades, ou seja, é preciso criar uma estratégia, passo a passo, selecionando e criando as sequências e aplicando uma didática adequada em sala, para que o aluno seja capaz de entender o conteúdo proposto.

O GÊNERO MÚSICA COMO RECURSO INTERDISCIPLINAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática consiste num conjunto de atividades interligadas e planejadas pelo professor que, de acordo com o seu planejamento, pode ser a quantidade de aulas que achar necessário para concluir a atividade. A disciplina de língua portuguesa é por natureza multidisciplinar, ela tem relação com as demais disciplinas e o professor pode aproveitar essa oportunidade para fazer atividades junto com outros docentes. No exemplo a seguir, é possível realizar um trabalho interdisciplinar com as disciplinas de português e geografia.

Sugere-se um trabalho utilizando a música “*Asa Branca*” de composição de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira (letra em anexo). Essa atividade tem a duração de 3 aulas e será realizada em conjunto com o professor de geografia. O objetivo é trabalhar o processo de variação linguística em português e geografia, a fim de que se perceba o conhecimento dos alunos através de um texto sobre uma reflexão do processo migratório e a esperança do sertanejo. Os materiais utilizados serão um televisor para exibir o clipe da música e um material impresso com a letra da canção

No primeiro momento, o professor de língua portuguesa faz uma contextualização sobre a variação linguística presente no português brasileiro, em seguida o docente de geografia comenta sobre a seca no Nordeste e o processo migratório de nordestinos em especial para as regiões Sul e Sudeste, em busca de melhores condições de vida. Esse clássico da música nordestina brasileira, *Asa Branca*, pode ser executado em sala de aula para trabalhar conteúdos de língua portuguesa e geografia de forma interdisciplinar.

Em português, o processo de variação linguística presente na letra como: “oiei”, “preguntei”, “fornaia”, “farta”, “vortarei”, além de aspectos culturais e sociais presentes na música aproximam o aluno, especialmente do nordeste, a sua realidade. Em se tratando do aspecto ligado à geografia, é possível fazer uma reflexão sobre a seca do Nordeste e o processo migratório brasileiro, principalmente para as regiões Sul e Sudeste. Outro ponto importante a ser destacado é a esperança do sertanejo que, mesmo com todas as dificuldades, pretende voltar para o sertão, ou seja, permanecer em suas origens. Para concluir, essa sequência didática, os alunos podem fazer uma atividade, um texto sobre a reflexão do processo migratório e a esperança do sertanejo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo amplia os conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória acadêmica, pois este trabalho de pesquisa bibliográfica apresenta um possível caminho para solucionar uma das grandes dificuldades que os docentes encontram em sala de aula com o ensino de língua portuguesa.

Não se resta dúvida de que o recurso didático música desempenha grande importância na aprendizagem das aulas de língua materna, contudo, infelizmente, ainda não são todos os professores que exploram desse gênero. Como demonstrado através da problemática analisada

neste trabalho, existem vários professores que ainda não desenvolveram a facilidade de refletir e utilizar esse recurso didático e ainda, em sua visão simplista, acredita que é importante somente trabalhar com a gramática normativa, deixando evidente que o ensino tradicional, que outrora já se perpetuando desde os jesuítas, ainda é a forma mais fácil e eficaz de ensino.

Este trabalho de pesquisa apresenta como contribuição despertar no professor a percepção da importância do uso de novos recursos didáticos, buscando incentivar o docente a ser um pesquisador. No que se refere a diferentes recursos, é preciso ver os quais mais se aproximam do perfil de cada turma e aprimorar-se de boas didáticas durante as aulas. O professor de língua portuguesa deve apostar e acreditar na capacidade do aluno de construir seu próprio conhecimento, incentivando-o e criando situações que o leve a refletir e a estabelecer relação do dia a dia, produzindo, assim, novos conhecimentos. É fundamental conscientizar o aluno que o conhecimento não é dado como algo consolidado, mas que está continuamente em construção.

Dentro dessa perspectiva, é importante destacar os resultados apresentados desta pesquisa, que mostram a importância do professor refletir sobre sua prática, a fim de selecionar e utilizar os recursos didáticos adequados ao processo de ensino e aprendizagem das aulas língua portuguesa. É necessária uma ação docente para que se alcance resultados mais satisfatórios na absorção das habilidades, no entanto, julga-se que essa ação ainda é prioritária na aprendizagem do aluno, pois requer preparo do professor para que este possa explorar todos os benefícios oferecidos pelo recurso didático música, oferecendo, assim, as ferramentas para o desenvolvimento da aprendizagem, criatividade e superação das dificuldades dos educandos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 8 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 52 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em:<
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. 2 ed. Campinas: Editora Átomo, 2011.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

GAINZA, Violeta Hemsy. **Estudos de psicologia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

ANEXO

Música Asa Branca

(Luiz Gonzaga/Humberto Teixeira)

Quando oiei a terra ardendo
Qual fogueira de São João
Eu perguntei a Deus do céu, ai
Por que tamanha judiação
Eu perguntei a Deus do céu, ai
Por que tamanha judiação

Que braseiro, que fornaia
Nem um pé de prantação
Por farta d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão

Por farta d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão

Inté mesmo a asa branca
Bateu asas do sertão
Depois eu disse, adeus Rosinha
Guarda contigo meu coração

Depois eu disse, adeus Rosinha
Guarda contigo meu coração

Hoje longe, muitas léguas
Numa triste solidão
Espero a chuva cair de novo
Pra mim vortá pro meu sertão

Espero a chuva cair de novo
Pra mim vortá pro meu sertão

Quando o verde dos teus óios

Se espaiar na prantação
Eu te asseguro não chore não, viu
Que eu vortarei, viu
Meu coração

Eu te asseguro não chore não, viu
Que eu vortarei, viu
Meu coração

A NARRATIVA DE VIDA COMO CONSTRUTORA DAS CONCEPÇÕES DOCENTES DE LEITURA: UM ESTUDO DE CASO

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade

Doutorando em Linguística, Universidade Federal do Ceará
(UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

Priscila Sandra Ramos de Lima

Mestra em Linguística, Universidade Federal do Ceará
(UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

Dannytza Serra Gomes

Doutora em Linguística, Universidade Federal do Ceará
(UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

RESUMO: Neste artigo, que é decorrente de nossos estudos de Mestrado, analisa-se uma narrativa de vida de uma professora alfabetizadora no que se refere às concepções de leitura que emergem de sua narração. Teoricamente, abalizamo-nos nas considerações de Silva (1999), Braggio (1992) e Street (2014), que apresentam, a partir de suas análises, as concepções de leitura que emergem socialmente. Nossa metodologia se ancora no âmbito dos estudos de caso. Para isso, utilizamos a narrativa de vida como objeto central de análise, numa perspectiva etnossociológica clínica. A análise da narrativa permite a percepção de que diferentes concepções de leitura emergem da narração da alfabetizadora no que se refere a suas experiências, as quais influenciam em sua práxis. Com essa percepção, concluímos que é importante uma formação docente inicial e continuada que permita a ressignificação dessas concepções, se se tem o fito de formar professores que buscam construir cidadãos críticos e engajados.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de leitura. Concepções de leitura. Formação docente.

ABSTRACT: In this article, which is the result of our Master's studies, we analyze a narrative of life carried out by a literacy teacher regarding the conceptions of reading that emerge from her narration. Theoretically, we are based on the considerations of Silva (1999), Braggio (1992) and Street (2014), who present, based on their analysis, the conceptions of reading that emerge socially. Our methodology is anchored in the scope of the case studies. For this, we use the narrative of life as the central object of analysis, from an ethno-sociological clinical perspective. Narrative analysis allows the perception that different conceptions of reading emerge from the literacy narrative in terms of their experiences, which influence their praxis. With this perception, we conclude that it is important to have an initial and continuous teacher training that allows the resignification of these conceptions, if the purpose is to train teachers who seek to train critical and engaged citizens.

KEYWORDS: Reading teaching. Reading concepts. Teacher training.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Silva (1999) entende que a maneira como experienciamos as práticas sociais influenciam fundamentalmente nossas concepções acerca dos processos que nelas se concernem. Em concordância com isso, entendemos que a forma como o docente experienciou a leitura, certamente, influencia nas escolhas metodológicas que ele faz no que se refere ao ensino dessa prática social.

Nessa conjuntura, neste artigo, objetivamos analisar as concepções de leitura que emergem da narrativa de vida de uma professora do eixo de alfabetização. Nossa escolha pela narrativa se dá em função de essa maneira de interagir oportunizar a narração das experiências e da práxis docente, em paralelo à análise que o narrador faz dos fatos com conta num processo cognitivo que, à medida que se constrói, ressignifica o vivido.

Além disso, analisar uma narrativa de vida verbalizada por uma professora alfabetizadora torna-se justificável em função de ser esses profissionais os primeiros a selecionar metodologias que promovam a leitura e construam o leitor crítico já desde tenra idade.

Com esse objetivo, o artigo se apresenta da seguinte maneira: após esta introdução, realizamos nossas considerações acerca das principais concepções de leitura refletidas pela literatura especializada; após, apresentamos a metodologia que nos possibilitou a concretização desta pesquisa; posteriormente, empreendemos a análise da narrativa e discutimos os resultados encontrados; por fim, realizamos nossas considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Silva (1999) apresenta dois macroeixos em que várias concepções de leitura se encaixam. O primeiro deles é pelo autor batizado de *concepções redutoras do ato de ler*. Nesse modelo, encaixam-se visões que simplificam a leitura, ou seja, que desprezam elementos sociais, histórico-culturais e ideológico-discursivos do processo de construção/produção/negociação de sentidos, tal como vemos no quadro a seguir.

Quadro 1: Concepções redutoras de leitura.

CONCEPÇÕES REDUTORAS DE LEITURA	
Ler é...	Lê bem aquele que...
Ler é traduzir a escrita em fala	oraliza o texto verbal
Ler é decodificar mensagens	entende o que quis dizer o autor
Ler é dar respostas a sinais gráficos	responde protocoladamente às perguntas do professor
Ler é extrair a ideia central de um texto	retira as ideias (consideradas como) principais de um texto
Ler é seguir os passos do livro didático	segue a seguinte cartilha: “(1) leitura do texto (silenciosamente e/ou em voz alta), (2) sublinhamento de palavras desconhecidas, (3) verificação do vocabulário, (4) questionário de compreensão/interpretação, (5) gramática e (6) redação” (SILVA, 1999, p. 14).
Ler é apreciar os clássicos	se considera bom leitor literário

Fonte: Construção nossa, com base na discussão de Silva (1999).

O autor afirma que, amparados nessas concepções, produz-se “leitores “mancos” [...] porque estarão praticando a leitura [...] a partir de paradigmas teóricos simplistas, que não levam em conta as múltiplas facetas e a essência do ato de ler” (SILVA, 1999, p. 15). Às concepções redutoras, Silva (1999) opõe a macroconcepção interacionista de leitura. Assim, Silva (1999) afirma que, nessa ótica, 1 – *ler é interagir*, pois o leitor interage com o autor, de modo a confirmar e refutar informações; 2 – *ler é produzir sentidos*, pois, nesse processo de interação, os leitores produzem sentidos ao que leem, de modo que o sentido não é único e estável, mas, pelo contrário, modelável; 3 – *ler é compreender e interpretar*, pois, para Silva (1999), ao ler, o leitor realiza um projeto de compreensão que se realiza num processo de interpretação, ou seja, “o processo de interpretação demarca a abordagem do texto pelo leitor de modo que a compreensão vá se constituindo ao longo da leitura em si (Leio sempre a partir das lentes paradigmáticas ou teóricas que foram sedimentadas no meu repertório)” (SILVA, 1999, p. 17).

Em consonância com isso, Braggio (1992) discute os modelos de leitura que norteiam o ensino dessa habilidade na escola, que, na configuração da autora, são: mecanicista, psicolinguístico, interacionista e sociopsicolinguístico. O modelo mecanicista, influenciado fortemente pelo descritivismo bloomfieldiano, é a concepção em que a preocupação se encontra em fazer com que o leitor – entendido, nessa perspectiva, como uma entidade passiva –, aprenda a correspondência entre as letras e os respectivos sons que elas representam. Assim, esse modelo apenas faz com que o leitor oralize o que vê no papel, sem dele exigir a construção do sentido acerca do que lê, visto que o bom leitor é aquele que oraliza satisfatoriamente.

Nessa configuração, a leitura é vista como um comportamento a ser adquirido, por meio da exposição e da repetição. Seu foco está na decodificação e na gramática, sem se valer de

considerações semânticas e/ou pragmáticas ou de possíveis conhecimentos prévios do leitor. Além disso, a autora ressalta o fato de não haver, na concepção mecanicista de leitura, um comportamento reflexivo, ou seja, uma discussão acerca do que se lê, o que explica o mecânico, ou seja, o automatismo do método, que não procura construir uma criticidade, já que tudo que pelo texto é revelado deve ser visto como verdade absoluta.

Nessa concepção de aprendizagem de leitura, conclui Braggio (1992, p. 15), só se pode formar analfabetos funcionais, “[...] que, carentes de consciência crítica, mantêm e eternizam o *status quo*”. Em contribuição a isso, Foucambert (1994, 2002, 2008) explica que uma visão mecanicista de leitura retira da escrita aquilo que lhe é de mais intrínseco: uma linguagem feita para os olhos em que a compreensão é atividade inerente. Foucambert (1994, 2002, 2008) argumenta, ainda, que jamais alguém que, por exemplo, consegue oralizar sem compreender o que lê em um texto em língua estrangeira estaria, efetivamente, lendo; também aquele que oraliza o que lê em língua materna sem compreender não estaria realizando uma leitura. Dessa forma, uma concepção mecanicista apenas formaria analfabetos funcionais que, ao sair da escola e talvez não ter contatos próximos com a escrita, voltariam ao analfabetismo. Longe de desconsiderar que o processo de aprendizagem da leitura é atravessado pela decodificação, quer-se dizer que a leitura não é somente um comportamento mecânico, o que permite entrever que o ato de ler é compreensão, atividade entrevista pelo modelo psicolinguístico.

O segundo modelo apresentado por Braggio (1992) é o psicolinguístico, que se construiu a partir das concepções gerativistas da linguagem, entendida como capacidade inata dos seres humanos, com o fito de se comunicar. Dessa forma, a leitura é concebida também como uma atividade de comunicação, cujo objetivo é a busca pelo significado. Assim, ao ler, a mente do leitor, por meio das estruturas linguísticas, busca o significado. Segundo a autora, por ser influenciado por uma concepção de linguagem racionalista, a leitura é tida com uma atividade de linguagem ideal, desprovida de contextualização. Portanto, a busca cognitiva pelo significado é o único objetivo do ato de ler.

Assim, o modelo psicolinguístico entende o leitor como alguém que influi no processamento do significado, mas entrevê uma unidirecionalidade do sujeito para o objeto, dando prevalência ao que o produtor quis dizer. Considerações referentes à situação de produção, desconsideradas nesse modelo, são melhor entrevistadas pelo modelo interacionista.

O modelo interacionista, influenciado pela sociolinguística, pelo funcionalismo, pela pragmática e pela linguística de texto, postula uma abordagem menos impactante do que foi o

modelo psicolinguístico em relação ao mecanicista, mas de importância fulcral para as concepções de leitura, pois entende, tal como consideram Kock; Elías (2012), que o texto é o foco do processo de interação, o próprio lugar de interação, pelo qual interagem autor e leitor, influenciados pelo contexto de produção e de leitura, pela forma do dizer, pelos conhecimentos mobilizados na interação e pelos objetivos traçados para a leitura.

Ao centrar-se no texto nessa visada, o modelo interacionista permite que não haja uma centralidade no que quis dizer o autor, nem somente no que o leitor conseguiu extrair do texto. Pelo contrário, entende-se, nessa concepção, que o texto fornece os subsídios básicos para que haja a negociação e o compartilhamento dos conhecimentos de ambos. Em consequência disso, o texto não tem uma significação fixa, já que os sentidos podem variar, a depender dos fatores sócio-históricos e subjetivos que possivelmente (re)constróem a interação mediada pelo texto.

Ressaltando que esses modelos não são excludentes, pois coexistem na prática pedagógica de ensino da leitura, Braggio (1992) ressalta o que, em sua teorização, se apresenta como um redimensionamento do modelo interacionista, chamado por ela de modelo sociopsicolinguístico ou transacional. Isso se dá pelo fato de, mesmo que o modelo interacionista preveja a “[...] interação entre texto e leitor, [...] terminado o ato da leitura, ambos percorrem caminhos separados. [...] Na visão sociopsicolinguística, leitor e texto não apenas se tocam, mas no processo se transformam” (BRAGGIO, 1992, p. 69).

A interação passa a ser vista como um processo, pelo qual texto e leitor, à medida que interagem, se transformam, numa dinâmica cooperativa em que participam “de uma situação organicamente inter-relacionada” (BRAGGIO, 1992, p. 69), provocando a percepção de que o modelo sociopsicolinguístico se foca no encontro entre texto e leitor, o que resulta em um novo evento, uma vez que “o significado é sempre uma relação entre o texto e o contexto e não existe à parte da interpretação de alguém daquela relação” (BRAGGIO, 1992, p. 69).

Visto nessa concepção, o ato de ler revela total protagonismo do leitor, pois é ele quem traz a bagagem pela qual transformará o texto e irá se transformar via leitura. Ressalta Braggio (1992) que, por apresentar uma ancoragem demasiadamente complexa e revelar o caráter multifacetado da leitura, seria infrutífero defender ou aplicar um método sociopsicolinguístico de leitura, posto que não é possível, por meio de uma única metodologia (que já pressupõe uma limitação), dar conta da diversidade de processos que resultam na construção da leitura.

Ao findar sua discussão, a autora lança luz acerca de um redimensionamento do modelo sociopsicolinguístico, posto que, segundo ela, mesmo concebendo o caráter multifacetado da

leitura, o modelo sociopsicolinguístico, e todos os outros, concebe o homem, a sociedade e a linguagem com certa idealização. Seria necessário, assim, “um processo de alfabetização psicológico-social-histórico e ideologicamente voltado não só para o bom leitor como também e, principalmente, para o leitor crítico que, de posse da linguagem escrita, seja sujeito de sua práxis” (BRAGGIO, 1992, p. 94). Ou seja, “É necessário que o leitor entre em confronto com o texto, com as ideias do autor, com as suas intenções, e possa avaliar em que medida os dados disponíveis através do material escrito entram em contradição com a sua realidade” (BRAGGIO, 1992, p. 94).

Segundo a autora, partindo desse pressuposto, evita-se o perigo de se cair no que ela chama de uma concepção de leitor ingênuo, que seria aquele que decodifica, mas não descodifica, ou seja, que entende que a linguagem é monovalente e que apenas repete os discursos, as crenças e os valores da classe dominante, sem criticá-los. Nesse postulado, Braggio (1992) considera a importância de o leitor ser concebido numa atividade concreta e, por isso mesmo, protagonista de sua leitura.

Em corroboração a isso, os Estudos do Letramento (doravante EL) efetuaram uma importante contribuição nas concepções de leitura até aqui analisadas. Isso se deve ao fato de, em concepções redutoras de leitura, pensar-se a escrita como uma aquisição de habilidades, propiciada pela escola e desenvolvida ao longo da maturação dos sujeitos nesse ambiente. Logicamente, a escola ainda é a principal formadora da reflexão sobre a escrita, mas faz-se necessário lembrar que as interações se dão em sociedade, ou seja, em contextos socialmente legitimados e que discursivamente se constroem.

Nesse sentido, os estudiosos do letramento entendem a escrita como uma prática social, na perspectiva em que ela é construída a partir de eventos sociais delineados e legitimados por instâncias autóctones. Street (2014), a partir de estudos etnográficos no Irã, entende a escrita justamente nessa ótica. Segundo ele, a cultura ocidental criou um modelo de letramento elitizado, pelo autor definido como desprovido de características culturais e ideológicas e que não se vale das práticas de leitura legitimadas nos diferentes âmbitos sociais, porque entende as interações como neutras. Esse letramento, segundo a ótica dominante, deve ser apre(e)ndido, se se pretende construir poder social.

Na perspectiva de Street (2014), há duas visões acerca do letramento. A primeira delas, por ele nomeada de letramento autônomo, percebe o letramento como uma aquisição de habilidades, tal como sintetizamos acima. Mesmo que tente envolver a criticidade, essa

concepção de letramento entende a escrita como uma norma que pode ser aplicada a qualquer contexto de uso. Por isso, na esteira do letramento autônomo, reflexão sobre contextos, efeitos de sentido e variações linguísticas, por exemplo, não são realizadas, pois o importante é a aquisição de um letramento uno, considerado necessário e eficaz para qualquer contexto de interação, segundo a ótica ocidental. Todos aqueles que não conseguem se adequar a esse regime são considerados iletrados e sem capacidade cognitiva ou sem interesse para a aprendizagem da interação mediada pela escrita.

Por outro lado, Street (2014) se filia à concepção por ele batizada de letramento ideológico. Nessa proposta, as práticas de escrita são vistas como construções permeadas de sentidos culturais. Assim, o letramento deixa de ser uno e passa a ser visto a partir de uma pluralidade de práticas, já que se modela em função de diferentes mecanismos autóctones de constituição. Por isso, não existem iletrados, já que os sujeitos, em maior ou menor medida, procuram adequar seus projetos a partir das práticas de letramento em que necessitam estar envolvidos, ou seja, na perspectiva disso, como sinaliza Soares (1998), os sujeitos melhor interagem dentro dos discursos sociais aos quais se filiam. O próprio nome ideológico, como afirma Street (2014), permite entrever não somente a introdução de sentidos discursivos e culturais nas práticas letradas, mas também e principalmente, que relações de poder e autoridade se apresentam e se consolidam via escrita, em oposição ao letramento autônomo, que entende a escrita como destituída desses valores. Portanto, a concepção do autor é a de que a escrita nunca é neutra, mas sempre evoca, reproduz e refrata discursos. Em corroboração a isso, Soares (2008) analisa que a representação que a sociedade tem da leitura é a de que o verbo ler é intransitivo, ou seja, o discurso social não pensa *no que, quando, por que* nem *como* se lê. Nessa análise, a autora procura salientar que a leitura se realiza em contextos discursivos de interação, como assevera a perspectiva bakhtiniana, de modo que não há leitura isenta/neutra, mas todas elas, uma vez estando no universo da interação, são perpassadas pelos sentidos construídos pela cultura local.

Entrevisto nesse modelo, o ensino da leitura deve levar em consideração aspectos identitários, discursivos, histórico-culturais, ideológicos e contextuais. Isso se deve justamente por Street (2014) se inserir numa perspectiva etnográfica de letramento, o que significa que é necessário entender as necessidades dos sujeitos nas práticas de sua cultura, ao invés de considerar um modelo ocidental e elitizadamente homogeneizante.

A partir da ótica dos EL, interpretamos que a leitura é endossada tal como teoriza Bakhtin (1991, 2006), pois é uma interação eivada de tensões fundadas a partir dos diálogos discursivos entre culturas dominantes e locais. A leitura, portanto, não é uma, não é uma prática que se impõe no âmbito do dever. Ao contrário disso, ela é uma prática plural, eminentemente cultural, que parte de necessidades autóctones.

Segundo Street (2014), a sociedade relegou à escola o dever de formar leitores, o que criou a representação de uma prática escolar de leitura, a única correta e socialmente aceita. Por conta disso, a escola constrói maneiras protocoladas de leitura. Isso significa dizer que, para medir a aprendizagem, constroem-se maneiras consideradas corretas de interpretação dos textos, de modo que os aprendizes não podem se afastar delas sob pena de serem taxados como iletrados, corroborando uma perspectiva autônoma de letramento.

Foucambert (1994, 2002, 2008), em consonância com esse entendimento, explica que, por ainda se calcar em abordagens mecânicas e/ou ensimesmadas, a escola não segue uma política de leiturização, pela qual os estudantes possam viver situações reais de uso da escrita, concebidas dentro de seus respectivos contextos e necessidades de realização. Além disso, a própria construção histórica de nossa sociedade dignou à escola o ensino e a prática da leitura, como se a escrita não perpassasse as diferentes instituições sociais. Isso significa dizer que os próprios estudantes, em consequência disso, apreendem as maneiras protocoladas da leitura, de modo a tentarem se adequar a elas e conseguirem atingir os níveis posteriores de seriação. Há um letramento escolar. Isso não significa dizer que este seja o mesmo das demais instituições sociais ou os necessários a todas as interações sociais dos sujeitos aprendizes.

Dessa maneira, inferimos, com Foucambert (1994, 2002, 2008), que o ensino da leitura é de responsabilidade de toda e qualquer instituição, a fim de construir espaços em que os indivíduos se valem igual e democraticamente da escrita para interagir e se promover. A partir disso, é perceptível que a leitura é uma prática social e, sendo assim, mesmo que seu ensino esteja vinculado à escola, sua realização se dá em sociedade e sua importância se revela a partir do engajamento dos indivíduos nas diferentes instituições de que participam. Dessa maneira, consoante Foucambert (1994, 2002, 2008), a escola fornece as estratégias, mas, às vezes, não confere significado às práticas de leitura. Interpretamos, com isso, a imperativa necessidade de construir situações de produção legitimadas socialmente. Sem uma situação delimitada, não há texto real, portanto não há interação de fato. Assim, como sintetiza Kleiman (2010), as práticas

sociais são o ponto de partida e de chegada do processo de ensino da leitura, tendo em vista que é delas que emergem as necessidades de interação mediadas por gêneros discursivos.

À luz dessas implicações teórica, podemos sintetizar as concepções de leitura pela via de duas macrovisões: as concepções redutoras de leitura, que desconsideram elementos interacionais no processo de ler, e as concepções interacionistas de leitura, que a entendem como prática social. A seguir, apresentamos a metodologia que viabilizou a análise dos dados.

METODOLOGIA

Para realizar a coleta e a análise dos dados, estabelecemos diálogo entre a perspectiva etnossociológica tal como proposta por Bertaux (2010) e a abordagem clínica de coleta e análise dos dados construída por Vasconcelos (2005).

A etnossociologia, segundo Bertaux (2010), se insere no escopo dos estudos de caso, delinea-se numa análise indutiva dos dados e tem como objeto de estudo as narrativas de vida, estas entendidas como matérias pelos quais, além de narrar fatos, os sujeitos os analisam e podem ressignificar suas concepções e ações. Vasconcelos (2005) propõe uma coleta e análise de narrativas de vida que permitam aos sujeitos terem seus dizeres respeitados.

A clínica do discurso, segundo Vasconcelos (2005, p. 37), “se prende à escuta de uma singularidade como reveladora [...] de um vivido social.”. Vale ressaltar que a autora considera, ainda, que, na vertente clínica, surgem interpretações aproximativas, não exatas. Ao analista clínico, interessa interpretar aquilo que o sujeito, emaranhado pela escolha de suas palavras, sequer imaginava que tinha o que dizer ou que queria dizer, mas, uma vez imbricado por discursos, deixa saliente em sua narração.

Se é necessário um cuidado especial do pesquisador no momento da interação com o sujeito, também o momento de análise se configura primordial, pois o pesquisador deve inclinar-se ao que o sujeito diz, sem preconceitos, pré-julgamentos ou, mesmo, buscando os não-ditos. Inclinar-se, no momento de análise, significa abrir-se para o leque de sentidos e de saberes construídos pelo sujeito. A isso, Vasconcelos (2005) denomina ausculta e deontologia. A primeira se refere à tentativa de buscar os sentidos mais profundos construídos pelos sujeitos em suas narrativas, sem, contudo, invadir suas intimidades nem extrapolar os limites de seus dizeres, o que se refere à deontologia.

Assim, à luz de uma conversa, gravada por meio de aplicativos de captura de voz, cujo mote era “conte para mim como foi sua aprendizagem de leitura e suas experiências com a leitura”, coletamos narrativas orais de duas professoras, aqui nomeada como P1. Ressaltamos que, sob a condição de ter sua identidade protegida, a participante assinou o termo de esclarecimento e consentimento livre para esta pesquisa.

P1 tem 32 anos, é pedagoga e funcionária pública da rede municipal de Fortaleza desde o término de sua graduação, atuando na mesma escola desde sua posse. Sua entrevista, como queria, ocorreu na sala dos professores. À época da entrevista, P1 ministrava aulas de todas as disciplinas para o primeiro e de história e geografia para o segundo ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

À luz disso, apresentamos, a seguir, a análise da narrativa da professora, considerando a narração de suas experiências e de suas práxis no que se refere à leitura, a fim de perceber as concepções de leitura que emergem de sua fala e, possivelmente, influenciam em suas escolhas metodológicas para o ensino da leitura.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

P1 inicia narrando o seguinte:

[...] aprendi a ler com 6 anos. Me lembro muito dessa característica presente, que foram livros de literatura infantil, tanto na escola, a gente tinha esse contato, quanto em casa também. Os meus pais faziam aquisições de livros infantis, pra que eu pudesse aprimorar a leitura... Sempre foi muito presente... Histórias em quadrinhos, por exemplo. Nós não tínhamos assinatura [...], mas eu comprava revistinhas. Se tinha alguma historinha que eu queria comprar, eu tinha esse acesso. [...] Foi muito agradável o processo de aquisição da leitura e da escrita pra mim.

P1 narra uma aprendizagem da leitura menos escolarizada. Seu carinho por essa época fica explícito na narrativa, principalmente pelo uso do diminutivo em “historinha”. Isso lembra o que Bamberger (1977) afirma acerca da construção da leitura no próprio ambiente familiar. Assim como a linguagem oral, a criança precisa se tornar leitora, da mesma maneira que se torna falante. Mesmo ainda sem ter passado pela aquisição formal da escrita, ela pode, com o incentivo da família, começar a entender que a escrita é uma linguagem para os olhos (FOUCAMBERT, 1994, 2002, 2008) e que comportamentos diferentes dos da interação oral são necessários para interagir pela escrita. Além disso, como narra Freire (2003), suas

experiências iniciais com a leitura foram no seio do ambiente familiar, o que, além de ter promovido novos momentos de aconchego com seus pais, ainda lhe fizeram perceber o diálogo recíproco entre sua leitura de mundo e a leitura da palavra, de modo que o contato desta não representou uma ruptura com aquela.

Em consonância com o que narra acima, P1 conta:

Essa alegria em ler, sem dúvida, foi possível porque tive um ambiente propício à leitura. Isso contou muito. [...] esse acesso fácil a livros de literatura infantil, que, quando eu queria, eu sempre escolhia livros pra ler. As histórias em quadrinhos, quando eu tava numa banca [...] que eu me interessava. Eu acho que esse ambiente fomenta, ele vai deixando esse processo mais agradável. Então, sem dúvida, o ambiente, o incentivo dos meus pais, que foi bem marcante, não é? [...] eu descobri a leitura e eu queria colocar aquilo ali em prática. [...] essa coisa de você tá passando e você indo, lendo outdoors, eu me lembro que eu lia letreiro... Ai, placas de lojas. Gente! Era essa coisa... “Olha, eu já sei ler”. E aí eu ia decodificando e isso foi o que me estimulava mais, isso que me estimulava mais a querer aprender, aprimorar ainda a leitura. E, sem sombra de dúvida, era agradável, porque eu tinha um ambiente que era muito propício, tanto em casa quanto na escola. Então, eu acho que isso foi o que talvez fez com que eu lesse mais rápido... Porque, antes do final do ano, eu já tava lendo, né? Foi agradável, foi um processo agradável.

Essa passagem da narrativa de P1 reforça o que foi anteriormente narrado pela professora. Segundo ela, o ambiente propício para a construção da leitura é aquele em que existe o fácil acesso a diferentes gêneros de texto. Bamberger (1977) afirma a necessidade desses ambientes de incentivo à leitura. A questão que colocamos aqui é a de que, como salientado pelo autor, normalmente pensa-se que isso só pode ocorrer em ambientes elitizados, o que não ocorre com P1.

Isso significa dizer que a construção da leitura não necessariamente passa por ambientes elitizados, mas principalmente pela formação do leitor, ou seja, pela construção de alguém que, consoante propõe Foucambert (1994, 2002, 2008), entende a escrita como uma linguagem para os olhos e, nesse contexto, percebe a necessidade da mobilização de diferentes conhecimentos para efetivar sua compreensão. Queremos dizer com isso que o ambiente propício à construção do letramento é aquele em que os sujeitos percebem a necessidade de utilização da leitura nos diferentes espaços sociais de que fazem parte (STREET, 2014), e não pela condição social em que se encontram. Em contribuição a esse entendimento, a narradora ainda afirma que, mesmo criança, percebeu como a construção do poder é erigida a partir da leitura, pois comenta que queria demonstrar que já sabia ler a todos com quem interagiu.

Percebemos, ainda, o carinho que P1 procura sempre salientar ao longo da sua narrativa no que se refere ao processo inicial de aprendizagem da leitura. A utilização do item lexical “alegria” e a repetição do item “agradável” reforçam esse entendimento, pois depreendemos disso que P1 afirma o quão a leitura se tornou prazerosa para ela.

Vale ressaltar que a utilização da palavra “decodificar” nessa passagem nos deixou, em certa medida, cautelosos com a interpretação da narrativa. Apesar disso, entendemos, como anteriormente comentamos, que o processo de alfabetização, ainda colocado como anterior ao do aprendizado da leitura, passa pela decodificação e pela mecanização. A professora, ao utilizar esse item lexical, evidencia que passou por esse processo e, para além disso, percebeu a leitura como uma prática necessária ao seu cotidiano, tanto para a construção de poder, quanto para a compreensão dos textos e para seu o engajamento nas instituições em que necessitava circular. Depreendemos essa interpretação a partir da teorização de Soares (2004), segundo quem uma parcela especializada dos profissionais da área passou a entender o processo de alfabetização como etapa marginal no que se refere ao acesso à cultura letrada, quando a perspectiva do letramento começou a interessar os estudiosos brasileiros. De encontro a esse entendimento, o posicionamento adotado por Soares (2004) é o de que a alfabetização não precisa ser descontextualizada, ou seja, utilizar-se de uma metodologia que privilegia tão somente a correspondência entre as letras e os sons. Pelo contrário, a aprendizagem disso, num sistema ortográfico alfabético, é necessária, mas com base em situações reais de leitura, por meio de textos do cotidiano, que se erigem a partir de usos efetivos desses textos em seus respectivos contextos. Significa dizer, com isso, que “[...] a alfabetização não precede o letramento, [pois] os dois processos são simultâneos” (SOARES, 2004, p. 15). Só assim, a alfabetização tem sentido e, por consequência, os sujeitos perceberão a necessidade dessa etapa para as interações letradas que compõem a vida em sociedade.

A narrativa de P1 ainda faz uma diferenciação acerca das práticas familiares e as práticas escolares de leitura:

E os meus pais não só o [incentivo] financeiro, porque eles compravam os livrinhos, né? Isso aí sem dúvida. Mas, assim... Eles tinham o incentivo de ler conosco [aqui P3 se refere a si e ao irmão], de eles lerem comigo, terem um momento da leitura. Assim, os meus pais liam pra eu dormir, quando possível, não era sempre. Mas [...] eles tinham essa disponibilidade. Eu me lembro que, [...] se tinham palavras mais difíceis, [...] eu me lembro que eu ia perguntar, e eles tinham muito prazer de explicar, de ler comigo, de fazer com que eu tentasse novamente... Então, não só o financeiro, inclusive porque a gente vivia de aluguel, eles tavam morando lá com muita

dificuldade, querendo voltar pra cá assim que pudessem... Mas também a questão de disponibilidade de tempo. [Na escola] a professora da alfabetização, ela sempre... Era uma turma com um número diminuto de alunos, ela tinha como dar essa atenção individualizada, né, então, foi muito importante essa conduta, essa postura dela, em conduzir essa alfabetização com aquelas crianças. [...] nós tínhamos cantinho da leitura, né, na própria sala de aula, acesso à biblioteca da escola, que eu acho importante, tínhamos projetos que eram desenvolvidos na escola, a festinha do ABC... Querendo ou não, ela colocava isso como incentivo “óh, vocês vão ler na festinha do final do ano”, né, que hoje em dia é pouco visto. Assim, tem as festinhas, mas é com outro nome. Naquela época, era Doutores do ABC, né, o nome da festinha, então, assim, sem dúvida, isso ela colocava como o aluno ficasse, né, estimulado a aprender a ler e tudo, e eu acho que a escola tinha bem esse aparato, né, assim, nessa perspectiva de conduzir e de estimular e de métodos mesmo. Eu me lembro que o método que eu aprendi a ler com o método silábico, o método fônico, com a famosa cartilhinha, né, tínhamos, né, uma cartilha [...]. Então, assim, eu acho que mérito também da escola e da forma como conduziram o processo de alfabetização. Mesmo assim, a gente tinha outros projetos na escola que saiam um pouco disso do bê-á-bá [...].

A continuidade da narrativa de P1 salienta a importância das práticas familiares na sua construção como leitora. É interessante que, ao falar da significação das palavras, ao invés de os pais somente incentivarem à oralização, também procuravam discutir com a filha o significado do item lexical no contexto em que se apresenta. É nessa perspectiva que advogam os postulados de Bakhtin (1993, 1997, [VOLOCHÍNOV] 2006, 2011), quando este autor reitera a importância de se entender os discursos ideologicamente evocados pelas palavras nos textos em que se efetivam, pois, na realidade social, as palavras deixam de ser neutras e passam a se configurar como signos ideológicos. Assim, os pais de P1 procuravam fazer com que a filha tivesse a perspicácia não somente de aprender novos itens lexicais, mas também de compreender, pelo contexto, os sentidos para os quais esses signos dirigiam a leitura.

Também na esteira das práticas familiares se alocavam as da escola. Apesar de comentar sobre a mecanização do processo de alfabetização, a narradora salienta, principalmente, os projetos que tinham como objetivo incentivar a prática da leitura. A importância desses projetos, como afirma Foucambert (1994, 2002, 2008), decorre da evidenciação para os sujeitos de que o acesso aos materiais de leitura é necessário ao cotidiano social, desconstruindo a possibilidade de entendimento de que o ato de ler é uma prática restrita à escola. Nesse âmbito, percebe-se a construção do que o autor supramencionado chama de leiturização, onde há ambientes de leitura, que, no escopo de seu pensamento, se referem aos ambientes onde o comportamento leitor, ou seja, de alguém que entende a escrita como uma linguagem com especificidades próprias, se faz necessário e, portanto, é paulatinamente construído.

Ainda nessa passagem, P1 reforça como a leitura era importante para a construção das relações de poder, pois um dos motivos que lhe impulsionavam a aprender a ler era a apresentação na festa – por ela tratada com muito carinho, a partir da utilização do diminutivo “festinha” – dos Doutores do ABC. Como propõe Street (2014), pela linguagem escrita, compartilham-se não somente saberes, discursos e ideologias, mas também constroem-se e legitimam-se relações de poder, de modo que a escrita demonstra quem tem o poder de abordar determinados saberes, quem tem a necessidade de consumir esses escritos e quem não tem a legitimidade nem para construí-los nem para consumi-los, sendo taxados como analfabetos funcionais. Por meio de sua narrativa, P1 demonstra que já tinha maturidade para consumir os saberes de que necessitava para se engajar nas práticas letradas do cotidiano e, no contexto disso, ser oradora da festa de sua turma.

O tom afetuoso utilizado até então na narrativa de P1 se exclui quando ela começa a tematizar as experiências de leitura após o processo de alfabetização:

Assim, essa transição, pra mim, foi difícil, [...] porque eu fui percebendo, ao longo dos anos... Pelo menos eu fui muito inserida naquela questão dos paradidáticos, né, a minha infância inteira, sempre tinha o tal do paradidático. E eu fui percebendo, com o tempo, que esse paradidáticos, o livro, ele ia ficando maior, e com menos gravuras. Aí foi tornando um pouco uma leitura chata. E aí às vezes eu, hoje, na condição de adulta, eu percebo que eu lia muito mais por obrigação do que por prazer de ler. Com o passar dos anos, né, assim, digamos, quarta série em diante, eu fui percebendo, eu posso fazer uma avaliação do que foi, eu acho que era muito mais por obrigação do que por prazer de ler. Hoje, eu leio muito mais, eu, hoje, na vida adulta, eu leio muito mais do que na minha vida de adolescente [...]. Férias escolares, na condição de estudante, raramente eu lia livros. Era um tempo que eu preferia assistir um filme, vídeo game, fazia qualquer coisa nas férias, às vezes colônia de férias, mas, assim, ler mesmo, não. Eu lia sempre no período escolar mesmo, com o cunho de ser avaliada por ler um paradidático, porque eu fazia avaliações, então, realmente, eu posso dizer que, na minha vida escolar, depois [...] dos anos iniciais de aquisição de leitura e escrita, posso te dizer que a leitura era quase que uma obrigação, na adolescência até o ensino médio. Os livros que a gente tinha que ler pro vestibular, sem sombra de dúvida, era porque a gente tinha que ler por obrigação.

Diferentemente do narrado por P1 até então, a leitura passou a ter, para ela, importância marginal após a alfabetização. Ao que parece, os incentivos antes realizados deixaram de existir na adolescência da professora. A leitura passou a ser necessária somente para o ambiente escolar, ou seja, a escolarização da leitura foi marcante nessa etapa da vida de P1. O que ela narra lembra as concepções discutidas por Silva (1999) quando o autor fala acerca de atividades de leitura que procuram tão somente avaliar a compreensão, medindo-a a partir de uma interpretação unívoca, consolidada por alguém. Na esteira dessa concepção, ao leitor, cabe a

leitura do texto de modo a apreender o que o autor quis dizer e interpretar à luz da compreensão que é reconhecida como correta.

Dessa maneira, a leitura, como narra P1, somente pode ser obrigação, pois suas histórias, as histórias do texto que lê, seu conhecimento de mundo, a capacidade de inferência e de produção de sentidos são marginalizados em detrimento da importância da apreensão de uma interpretação privilegiada pela voz do professor. Orlandi (2012) afirma que o problema disso é o fato de que, para um mesmo texto, diferentes interpretações, dentro do escopo em que os signos são mobilizados, podem ser inferíveis, uma vez que não lemos do mesmo modo um texto, assim como leituras possíveis no passado, hoje não o são mais. Além disso, as possíveis leituras de hoje podem não ser as mesmas que se farão no futuro. Isso porque os capitais culturais se remodelam, bem como os sujeitos não são únicos.

Ainda nessa passagem, P1 relata a concepção percebida por Silva (1999) de que a leitura só o é se for a dos clássicos literários, o que se coaduna com esse privilégio de interpretações já protocoladas e que devem ser interiorizadas pelos estudantes. Acerca disso, é imperativo salientar que P1 narra esse contato obrigatório, inclusive traumático, que a escola estabelece entre os alunos e os clássicos literários.

Para a narradora, somente ao fim da adolescência, a partir de sua própria reflexão, sua concepção de leitura se alterou:

Na faculdade, já um pouco mais velha, apesar de jovem também, que eu entrei na faculdade com 18 anos, fui me apropriando, mas, assim, com outra perspectiva, sabe? Assim, sem sombra de dúvida, eu tinha uma certa maturidade pra dizer que aqueles textos iam contribuir com a minha vida acadêmica, com a futura profissional que eu ia ser, então, eu me apropriava... Tinha livros que eu lia por prazer, porque eram autores que eu lia por vontade. Mas, assim, na faculdade, já tinha uma maturidade, mas, assim, alguns textos também... Poxa vida! Por obrigação mesmo! Mas alguns não, alguns eram extremamente prazerosos. Eu me lembro que teve uma disciplina na faculdade, que era literatura infantil até, [...] eu li um livro [...] falando sobre ludicidade na literatura infantil e de quanto importante era pra criança fazer esse comparativo, né, do conto de fadas pra vida real e de como isso até contribuía de certa forma pra formação do caráter da criança. Então, foram livros, assim, que eu devorei em pouco tempo, mas tinha aqueles livros mais prazerosos e aqueles que não eram tanto, mas, na faculdade, foi onde eu comecei a desenvolver o prazer por leitura. Assim, de ler mais, com mais frequência, porque uma coisa é você ler livro esporádico, outra coisa é você fazer da leitura um hábito, e eu acho que a leitura deve ser um hábito.

A universidade, conforme discute Street (2014), é um espaço cujos saberes são partilhados via escrita. Se assim o é, no escopo do que discutimos aqui, no ambiente acadêmico,

a legitimidade e as credenciais de poder também são adquiridas pela escrita. Percebendo isso, P1 afirma que a leitura só volta a se efetivar como prática social dentro das necessidades acadêmicas, pois sabia ela que precisava ler para ter acesso ao conhecimento necessário para o futuro exercício de sua profissão. Mesmo no âmbito educacional, a maioria das leituras de P1, pelo que relata, se realizava para que ela pudesse se engajar no ambiente de sua profissão, não para responder questões de uma prova ou para duplicar as ideias de um autor, conforme teoriza Silva (1999).

Nessa passagem, o tom afetuoso, utilizado no início de sua narrativa, retorna, pois a narradora utiliza a palavra “prazer” e afirma, logo no final, que há diferença entre ler por prazer e por obrigação. Para ela, então, a leitura deve ser um hábito, não uma imposição. Foi dessa maneira que ela aprendeu na infância e, pelo que afirma, é nesse construto que vivencia a leitura agora adulta.

Ao falar sobre sua práxis, P1 afirma que o sistema público de ensino ainda não fornece, segundo ela, os subsídios necessários para que se pense a leitura fora de uma concepção redutora:

[...] o método que eu aprendi a ler é o método que eu consigo alfabetizar quase que 90% da minha sala de aula. É um método que, de fato, dá uma devolutiva na questão do sucesso, na questão de tentar alfabetizar essas crianças [...]. Existem novos métodos, que podem, que foram aprimorados e que se tornam, de certa forma, e eu sei que se tornam mais lúdicos pras crianças de hoje aprenderem a ler e escrever, né. É claro que, se você for perguntar, a essência é a mesma, mas [...] com uma ludicidade maior [...] quando eu faço um comparativo da forma como eu trabalho pra forma como eu aprendi a ler e escrever, né, assim, mas uma das coisas em comum, além do método, é também a questão do incentivo à leitura, que eu tive e que eu tento fazer na medida do possível, tendo em vista que nós trabalhamos numa instituição pública e que nós dependemos dessa demanda de recursos, né, aqui na escola, né, mas, assim, a gente tenta, na medida do possível, com as verbas, com aquisição de material, de livros... A gente sabe que a gente recebe alguns livros, né, a gente tem essa demanda de receber livros e tem muitos bons livros infantis na rede, né, eu não tenho dúvida disso. Então, assim, o que é parecido, a essência é a mesma, mas a forma, eu acho que houve um aprimoramento dessa forma como a gente conduz a alfabetização, mas a essência é muito parecida.

Da maneira como narra, P1 salienta que, mesmo primando por uma maior ludicidade, a essência de seu ensino continua sendo a mesma da época em que foi alfabetizada: a oralização. Como salientamos ao longo deste trabalho, uma vez que o sistema ortográfico de nossa língua é fonológico, necessário se faz passar pela oralização, considerando o processo de alfabetização. Apesar disso, segundo Soares (2004), a alfabetização deve caminhar para o

letramento e este para aquele, o que significa dizer que, mesmo em um momento em que se preza pela oralização da leitura, é imperativo analisar com os alunos as necessidades e as funções sociais dos textos lidos, ação que, pelo que narra P1, não acontece em virtude dos poucos recursos existentes e oferecidos pelo sistema. Desse modo, uma vez mais, lembramos da análise de Foucambert (1994, 2002, 2008) ao afirmar que a falta de incentivo das diferentes instituições sociais, bem como o pouco investimento governamental na direção do ensino de leitura configuram a tentativa de não conferir às massas a crítica ao poder dominante das elites. Tal evidência se confirma quando P1 afirma que, mesmo com essa escassez de materiais, procura incentivar ao máximo a leitura de seus alunos. Ainda referente a isso, a narradora, inclusive, parece se defender de privilegiar a oralização ao dizer que é esse o método mais rápido de aprendizagem dos alunos. O que cabe aqui analisar é que, na superfície lexical de sua narração, parece que, ao saberem oralizar, os alunos já sabem ler, revelando a falaciosa ideia, já atestada por Silva (1999), de que a oralização revela o saber. No escopo disso, Silva (1999) percebe que, mesmo na atualidade, ainda se diagnosticam aulas que privilegiam a correta verbalização dos textos lidos, sem se valer de outras considerações que completam o ato de ler, tais como: a análise de contextos de produção e de leitura, a análise do gênero e as funções sociais deste nas esferas discursivas em que foi produzido, a produção de predições e suas confrontações, bem como a construção de inferências.

Acerca dessas considerações, interessante foi para nós P1 refletir acerca do que, para ela, seria um modelo leitor:

[...] quando eu faço uma leitura em sala de aula ou quando eu faço com que meus alunos tenham contato com literatura infantil, eu leio com o intuito de ser modelo, modelo leitor. Ele percebe a forma que eu leio, com o intuito de estimulá-lo a que ele consiga um dia ler como um professor, um modelo, isso é importante. [...] a gente tem um pequeno projeto, né, assim, [...] todas as sextas-feiras, [...] eles levam uma ficha de leitura e um livro de literatura infantil. Eles que escolhem esses livros [...] e levam esse livro, pra que, na segunda-feira, no momento do deleite, o aluno que levou o livro, ele vai fazer uma contação pra gente do que foi lido em casa. [...] Alguns já sabem ler, mas eles ainda têm a leitura muito silabada, eles não têm a fluência leitora ainda, então o ideal é que alguém realmente auxilie que ele leia. E, na segunda, eles contam a história. [...] Porque, às vezes, uma criança, quando ela vai ler, por exemplo, “cota”, eu vou ler com fluência porque já tenho alguns anos que leio, mas, assim, o aluno que vai ler, “co-ta” [professora lê o cartaz silabando], pra ele perceber a forma como ele lê como eu leio, e esse comparativo vai fazer com que ele perceba que precisa de uma fluência maior e melhor. Então, sempre deve haver alguém que seja modelo-leitor, pra que ele possa aprimorar a leitura, mesmo depois dos anos iniciais de aquisição de leitura e de escrita, o professor, no terceiro, quarto, quinto ano, trabalha leitura, né, porque precisa que melhore e sempre precisa que o professor seja esse modelo, ou um adulto, né, em casa [...]. Então, o modelo leitor, ele serve pra que isso aconteça, né, essa percepção, né, de imediato, “Olha, ele lê dessa forma. Posso

melhorar. Posso atingir isso, preciso praticar.” Você mostra entonação, pontuação numa frase, tudo isso é percebido através do modelo-leitor, esse é o objetivo. [...] Os meus alunos vivem o deleite de eu poder contar uma história pra eles. [...] tem alguns alunos que são dispersos por natureza mesmo, mas alguns, a grande maioria, eles ficam assim hipnotizados com a contação de história. Que pena que, na nossa, no nosso contexto atual, a gente não tem essa rotina de ter uma história por dia! Infelizmente, a gente tem que atingir certos objetivos e acaba que esse momento de ludicidade é cada vez menor no nosso momento de sala de aula, porque tem as tarefas, famílias silábicas que tem que ser contempladas, a gente tem aquele objetivo pra atingir, enfim, né, mas, assim, no momento do deleite, eles se envolvem com o que é lúdico, né, no momento da contação de história, são poucos os momentos, mas são muito prazerosos.

Confirmando a análise anteriormente feita, em suas aulas, P1 privilegia a oralização. Em sua opinião, o modelo leitor é aquele que, assim como ela, que se adjetiva como leitora experiente, sabe dar a devida prosódia ao texto escrito. Como ressalta Foucambert (1994, 2002, 2008), preocupada com isso, a professora faz com que os alunos se atentem menos à compreensão e mais à oralização, ato que não faz da leitura algo que ela, na verdade, é: interação verbal (BAKHTIN, 1993, 1997, [VOLOCHÍNOV] 2006, 2011). Braggio (1991) e Freire (2003) analisam que a primazia pela oralização faz com que a leitura deixe de ser um encontro entre sujeitos que procuram se remodelar e buscam se transformar, justamente porque a preocupação não se enraíza na construção de habilidades necessárias para uma interação verbal, mas para uma decodificação.

No bojo disso, ainda, ao falar dos sinais de pontuação, por exemplo, a professora também afirma preocupar-se com a devida entonação que deve ser dada quando da ocorrência deles, sem comentar, no entanto, que a pontuação, além de funções discursivas, tem ainda o papel de relacionar/concatenar/dividir os tópicos e/ou as temáticas do texto, o que dá sentido à pausa na cadência no momento de oralizar o texto escrito. Ao que tudo indica, portanto, P1 parece confirmar a representação que Soares (2004) afirma ser disseminada no senso comum: a de que a alfabetização não se imbrica com práticas de letramento, quando, para essa autora, na verdade, aquela deve estar inserida nestas.

Sobre isso, fica, então, a indagação: o que seria um modelo leitor? Para Fulgêncio e Liberato (2004), por exemplo, seria aquele que sabe aglutinar informação visual à informação não visual, ou seja, aquele que se vale da superfície textual, mas, para além disso, mobiliza diferentes tipos de conhecimento, inclusive o de mundo, construído na experiência, para realizar inferências e predições. Somado a isso, seria necessário, também, a partir do que afirmam Bakhtin (1993, 1997, [VOLOCHÍNOV] 2006, 2011) e Street (2014), saber as funções sociais

da leitura, ou seja, entender que habilidades são necessárias para se engajar nas práticas letradas de cada discurso, de maneira a delinear objetivos de leitura, a confrontar textos e ideias, a selecionar informações e a construir legitimidade no escopo de cada domínio discursivo. À luz disso, Silva (1999) afirma que uma alternativa a concepções redutoras de texto e leitura seria aquela que percebesse a necessidade da realização de predições, inferências, confrontações, de modo a discutir as ideias do autor consoante o pensamento, a história e os discursos que emergem do leitor e do contexto de leitura que este realiza. Seria esse, portanto, segundo a iluminação teórica desses autores, um modelo leitor, o qual deve ser formado na escola.

No que tange ao “momento do deleite” ao qual P1 se refere, inferimos que, mesmo incentivando a experiência da leitura em casa, numa concepção mais de fruição leitora, como se pode perceber pela narração da professora, nas atividades avaliativas, prioriza-se, ainda, pelas fichas de leitura, que, como afirma Silva (1999), são materiais que prezam por uma interpretação superficial dos textos, sem, portanto, permitir a construção de habilidades de leitura e a discussão de aspectos discursivos intrínsecos ao ato de ler.

À luz dessa análise, podemos perceber que um emaranhado de concepções se atualiza ao longo da narrativa de P1, de maneira que, ao passo que narra os fatos, a professora os analisa, revelando suas representações acerca do que pensar ser um processo efetivo de formação do leitor. A seguir, com base nessa análise, apresentamos nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere à análise da narrativa de P1, difícil foi, para nós, entender basicamente por que, já que experienciou, como vimos, a leitura entrevista numa abordagem social, prioriza por habilidades redutoras do ato de ler em sua práxis. Na tentativa de melhor compreender essa antítese, inferimos que, ao longo da narração de sua experiência, a professora salienta sempre a construção do poder, ou seja, o quão necessitou evidenciar que, por já saber ler, merecia credibilidade nos espaços sociais de que participava.

Nessa direção hipotetizamos que, num contexto de escassez material, como narra a participante, bem como inserida num sistema que prioriza habilidades que Street (2014) chamaria de autônomas, pois entendem a leitura como destituída de delineamentos ideológico-discursivos, mas somente como uma habilidade psicológico-cognitiva, P1 procura salientar a

seus alunos, a partir de sua práxis, que a construção do poder passa por uma oralização perfeita, vista sob a ótica de uma tradição.

Em função disso, pelo que pôde ser visto, a narradora salienta as pressões do sistema educacional para que os alunos rapidamente saibam oralizar o que leem. Nessa conjuntura, a professora sucumbe a essas cobranças e trata a leitura dentro de uma abordagem autônoma de letramento.

Assim, concluímos que a formação profissional universitária inicial e continuada, principalmente no que se refere ao exercício da docência, se torna passo importante para que os professores possam ressignificar suas concepções e, conseqüentemente, pensem em metodologias que oportunizem a formação de cidadãos mais críticos e reflexivos, tal como preconizam documentos oficiais que norteiam a educação brasileira. Nesse sentido, mecanismos como a narrativa de vida oportunizam a seleção de fatos, a reflexão acerca deles, fazendo emergir, na e pela linguagem, concepções de leitura, ao mesmo tempo que tais construtos conceptivos podem ser (res)significados, propiciando uma (auto)(trans)formação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato.** Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993. (tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico).

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Huditec, 2006.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura.** Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix/MEC, 1977.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos.** Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. São Paulo: Paulus, 2010.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Tradução de Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor**: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Tradução de Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003.

FULGÊNCIO, L; LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 2004.

KLEIMAN, A. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

KOCH, I. V. G.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, E. T. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, M. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, A.; PAULINO, G.; MARTINS, A. (org.) **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VASCONCELOS, S. M. F. **Clínica do Discurso**: a arte da escuta. Fortaleza: Premius, 2005.

NARRATIVAS DE FUTUROS PROFESSORES ACERCA DA MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA

Aline Silva Gomes

Doutora em Língua e Cultura, Universidade do
Estado da Bahia (UNEB), Salvador, Bahia, Brasil.

RESUMO: Com base nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, neste estudo tencionamos analisar as motivações de estudantes ingressantes em um curso de licenciatura em Letras/Espanhol no que tange ao desenvolvimento da expressão oral neste idioma. Nesta pesquisa, investigamos narrativas escritas de oito alunos, a fim de avaliar as suas motivações para o aprimoramento da habilidade em foco. Como resultado, averiguamos que os elementos que têm motivado o desenvolvimento da expressão oral são as aulas de Espanhol na universidade, a ação dos professores e o uso das tecnologias disponíveis na *Internet*. Por outro lado, os fatores que têm interferido de maneira negativa na motivação dos estudantes são a timidez, o medo de ser corrigido em público pelo professor e/ou colegas, a insegurança e a falta de confiança em si próprio. Como referencial teórico, adotamos os seguintes autores: Crookes e Schmidt (1991), Dörnyei (1994; 2005; 2014), Ryan e Deci (2000) e Brown (2007).

PALAVRAS-CHAVE: Fator motivacional. Espanhol como Língua Estrangeira. Formação docente.

Abstract: Based on the theoretical assumptions of Applied Linguistics, in this study we intend to analyze the motivations of students entering a degree course in Letters /Spanish regarding the development of oral expression in this language. In this research we investigated written narratives of eight students in order to evaluate their motivations for improving the skill in focus. As a result, we found that the elements that have motivated the development of oral expression are the Spanish classes at the university, the action of teachers and the use of technologies available on the *Internet*. On the other hand, factors that have negatively interfered with student motivation are shyness, fear of being corrected in public by the teacher and/or classmates, insecurity and lack of self-confidence. As theoretical framework, we adopted the following authors: Crookes and Schmidt (1991), Dörnyei (1994; 2005; 2014), Ryan and Deci (2000) and Brown (2007).

KEYWORDS: Motivational factor. Spanish as Foreign Language. Teacher training.

INTRODUÇÃO

Compreender a influência de diferentes fatores intervenientes na aprendizagem de línguas, até os dias atuais, tem sido alvo dos estudiosos da linguagem humana como psicólogos,

linguistas, linguistas aplicados, dentre outros. No entanto, ao considerar o contexto universitário brasileiro – em especial os cursos de formação de professores de Espanhol –, observamos que há uma carência de estudos sistemáticos acerca da influência da motivação no desenvolvimento da expressão oral, em Língua Espanhola, em aprendentes brasileiros que realizam seus estudos nos cursos de licenciatura em Letras/Espanhol. Em outras palavras, este é um tema que precisa ser mais bem explorado.

Neste estudo, intitulado “Narrativas de futuros professores acerca da motivação na aprendizagem da língua espanhola”, investigamos acerca do papel da motivação do aprendente para o desenvolvimento da expressão oral – em Espanhol – no âmbito da formação docente, em particular, em um curso de licenciatura em Letras/Espanhol de uma universidade do Estado da Bahia.

O tema proposto é relevante por diferentes razões. A primeira delas é a compreensão de que a motivação desempenha um papel importante no ensino e aprendizagem de línguas, isto, é, ela está relacionada com as causas pelas quais os indivíduos escolhem, iniciam e mantêm (ou não) a ação de aprender um idioma. Além disso, entendemos que estudos relacionados este assunto necessitam ser bem mais explorados, uma vez que têm recebido pouca atenção dentro do campo da Linguística Aplicada. Outra justificativa é a escassez de pesquisas dentro da temática abordada. Ao acessar bancos digitais de teses e dissertações de diferentes instituições de ensino superior no Brasil, observamos que ainda são poucos os trabalhos direcionados a investigar o papel da motivação como um fator mobilizador para o desenvolvimento da habilidade de expressão oral, em Espanhol, tendo como foco os aprendentes universitários brasileiros. Assim, confirmamos a necessidade de se discutir sobre este tópico. A partir dessa apreensão, a pergunta que orienta este estudo é a seguinte: Quais são as motivações e os fatores que propiciam e/ou dificultam o desenvolvimento da expressão oral dos futuros professores em formação? Nosso objetivo, ao longo deste texto, é propor possíveis respostas para esta questão, bem como discuti-la à luz das teorias e dos dados que o fundamentam.

Este artigo está estruturado em quatro partes: Nesta seção – *Introdução* –, contextualizamos o trabalho proposto. Na seção 2 – *Sobre a motivação na aprendizagem de línguas* –, discorremos acerca do conceito de motivação bem como traçamos um breve percurso histórico sobre o tema em foco, dentro do campo de ensino-aprendizagem de línguas. Na seção 3 – *Aspectos metodológicos* –, mencionamos os procedimentos adotados durante a pesquisa. Na seção 4 – *Análise dos resultados* –, examinamos e apreciamos os achados alcançados neste

estudo. Nas considerações finais, afirmamos que a motivação se trata de um processo dinâmico e complexo e, ademais, defendemos a sua importância na aprendizagem de Espanhol.

SOBRE A MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Definir e aplicar o conceito de motivação em sala de aula tem sido um dos pontos mais delicados no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de línguas. Em conformidade com McDonough (1981), Crookes e Schmidt (1991, p. 471) explicam que não há um consenso geral no que tange às definições de motivação e, conseqüentemente, a expressão tem sido utilizada como um termo de cobertura geral, um “caixote de lixo”, para incluir um número de conceitos possivelmente diferentes que podem ter origens e efeitos variados e exigirem tratamento diferente em sala de aula. Diversas interpretações para a motivação vêm sendo propostas, as quais variam de acordo com a teoria de comportamento humano que se adota.

Para Ryan e Deci,

ser motivado significa ser movido a fazer alguma coisa. A pessoa que não sente nenhum ímpeto ou inspiração para agir assim, é caracterizada como desmotivada, enquanto que alguém que é energizado ou ativado para um fim é considerado motivado¹. (Ryan; Deci, 2000, p. 54, tradução nossa).

No entanto, os autores postulam que a motivação não é um fenômeno único, isto é, os aprendentes possuem diferentes tipos de motivação e em diferentes níveis.

Em seu texto, Brown (2007, p.72) apresenta uma definição dicionarizada para motivação, afirmando que ela é “a medida em que o aprendente faz escolhas sobre os objetivos a serem perseguidos, bem como o esforço que ele vai dedicar a essa busca”. De outro modo, para o autor, a motivação é um elemento que é inerente ao indivíduo e que tem a ver com seu empenho dentro do processo de aprendizagem. Mais adiante, Dörnyei (2014) levanta algumas questões-chave acerca do tema, como: o que quer dizer estar motivado; o que significa quando nós afirmamos que um aluno está motivado; qual o papel da motivação na aprendizagem de línguas (em particular nos contextos de sala de aula); dentre outras. Assim como Brown (2007), Dörnyei afirma que

¹ Texto original: “To be motivated means *to be moved* to do something. A person who feels no impetus or inspiration to act is thus characterized as unmotivated, whereas someone who is energized or activated toward an end is considered motivated (Ryan e Deci, 2000, p. 54).

a motivação determina a direção e a magnitude do comportamento humano ou, em outras palavras, a escolha de uma ação particular, a persistência nela, e o esforço despendido nela. Isso parece ser bastante direto: a motivação é responsável pelo porque as pessoas decidem fazer algo, quanto tempo elas estão dispostas a sustentar a atividade, e o quão duro elas estão indo para buscá-la². (Dörnyei, 2014, p. 519, tradução nossa).

Ainda conforme o autor supramencionado, a motivação vem sendo interpretada de diferentes formas: como afeto (emoção), como uma variável estável da diferença individual, como cognição, como um atributo de uma fase transitória, ou como um processo que está em fluxo e refluxo contínuo. Além disso, a motivação tem sido apontada como um fator interno do aluno, ou até mesmo como um elemento extremamente determinado pelo contexto social e político em que se encontra o aprendiz. Neste estudo, adotamos o conceito de Dörnyei (2014) sobre motivação, pois acreditamos que ela existe e interage na mente humana estabelecendo uma relação complexa que inclui a cognição e os componentes afetivos (emoções). Em linhas gerais, como podemos observar de início, a motivação é um constructo relevante, complexo e multifacetado.

De acordo com Ushioda e Dörnyei (2011), as teorias da motivação podem ser classificadas em dois grandes campos opostos: o primeiro é a visão tradicional (behaviorista), e o outro é o ponto de vista cognitivo-psicológico. Os autores explicam, em seu texto, que a pesquisa no campo da motivação evoluiu em diferentes etapas, que podem ser classificadas em quatro fases, a saber: i) *período sócio-psicológico*; ii) *período cognitivo-situacional*; iii) *período orientado para o processo*; e iv) *período sócio-dinâmico*. Vale salientar que os períodos para cada fase não são precisos; os estudos de Dörnyei (2005) e Ushioda e Dörnyei (2011) propõem essa divisão fim de possibilitar uma compressão melhor acerca dos estudos nesse campo bem como dar uma visão geral. Em seguida, discorreremos brevemente sobre os principais aspectos de cada fase.

No *período sócio-psicológico*, compreendido entre 1959 e 1990 do século XX, dá-se destaque o trabalho liderado pelos psicólogos canadenses Robert Gardner e Wallace Lambert juntamente com outros pesquisadores, buscando construir um modelo de motivação. Estes

² Texto original: “motivation determines the direction and magnitude of human behavior or, in other words, the choice of a particular action, the persistence with it, and the effort expended on it. This seems to be fairly straightforward: Motivation is responsible for *why* people decide to do something, *how long* they are willing to sustain the activity, and *how hard* they are going to pursue it”(Dörnyei, 2014, p.519).

pesquisadores foram os percussores da noção de que há uma diferença entre a motivação para aprender línguas e a motivação para aprender outras disciplinas escolares.

A segunda fase do estudo da motivação – *período cognitivo-situacional* – transcorre durante a década de 1990, com base em teorias cognitivas da psicologia educacional. De acordo com Ushioda e Dörnyei (2011), essa fase foca mais a sua atenção na motivação em contextos de ensino de L2 – a sala de aula – incorporando conceitos de motivação cognitiva da área da educação. Nesse momento, se desenvolvem referenciais teóricos mais amplos sobre o tema, porém sem deixar de lado por completo as perspectivas teóricas adotadas na fase anterior. Além disso, observa-se, também, a natureza instável da motivação durante o processo de aprendizagem de línguas.

O *período orientado para o processo*, que se dá na virada do século XX para o século XXI, caracteriza-se por um foco na mudança motivacional; como o próprio nome já diz, nessa fase os pesquisadores da motivação como, por exemplo, Williams e Burden (1997), Dörnyei e Ottó (1998), –dentre outros, começam a adotar perspectivas mais temporais e abordagens mais orientadas ao processo. Com base em seus estudos, Dörnyei e Ottó (1998) propuseram um modelo processual de motivação. Segundo esse modelo, a motivação se divide em segmentos temporais que estão organizados nas seguintes fases: i) fase pré-accional (que está relacionada com o processo de escolha de um rumo de ação a ser realizada); ii) fase accional (que trata do estágio em que a motivação precisa ser preservada e protegida); e iii) fase pós-accional (que envolve uma análise crítica depois que a ação tenha sido concluída ou interrompida).

A fase atual – *período sócio-dinâmico* – estuda a motivação preocupando-se com os sistemas dinâmicos e as interações contextuais. Nesse momento, Dörnyei (2005) enfatiza que os aprendentes de línguas e o contexto são concebidos em termos de sistemas orgânicos complexos e dinâmicos emergentes e em evolução ao longo do tempo.

Durante décadas, levantaram-se diferentes questões visando a ampliar a construção do conceito de motivação. Entre elas estão as definições de *motivação integrativa e instrumental*, bem como os conceitos de *motivação intrínseca e extrínseca*. Entretanto, é importante destacar que Gardner e sua equipe focam na dicotomia de orientação e não motivação. Segundo os pesquisadores, orientação significa um contexto ou propósito para aprendizagem. Já motivação diz respeito ao vigor do impulso para aprender algo.

No que concerne à orientação motivacional para a aprendizagem de línguas, Gardner e Lambert propõem dois tipos, a saber: uma *orientação integrativa*, que está relacionada ao

interesse pessoal e sincero por parte do aprendente no povo e na cultura representados pela comunidade - alvo, e uma *orientação instrumental*, que diz respeito ao valor prático e às vantagens de se aprender uma nova língua (Oxford, 1996; Cantos Gómez, 1999). Para os pesquisadores canadenses, tanto um aprendente com uma orientação instrumental em relação à aprendizagem de um idioma quanto um aprendente com uma orientação integrativa podem estar motivados; entretanto, eles afirmam que este último alcançará maior domínio linguístico desta porque os alunos com motivação integrativa desfrutam de todas as ocasiões de prática, dão mais respostas em classe, são mais precisos nas respostas e estão mais satisfeitos e recompensados pela participação.

No que tange à dicotomia *motivação integrativa e motivação instrumental* (cujas definições se assemelham às de orientação mencionadas no parágrafo anterior), proposta por Gardner e seus colegas (dentro do contexto canadense), levantaram-se muitas críticas por parte de estudiosos como Dörnyei, Oxford, dentre outros. Nesse sentido, concordamos com Dörnyei (1994) quando menciona que essa divisão proposta por aqueles pesquisadores é demasiado estática, restrita e simplista, ao não reconhecer que o contexto sociocultural tem um efeito primordial em todos os aspectos do processo de aprendizagem de L2, incluindo a motivação. No entanto, outros trabalhos como os de Giles e Byre (Teoria da Acomodação do Discurso) e de Schumann (Modelo da Aculturação) se posicionam a favor dos pesquisadores canadenses propondo modelos e teorias em defesa da motivação integrativa. Para estes autores, as motivações dos aprendentes de L2 são diferentes das dos alunos de LE. Sendo assim, eles sugerem que a motivação instrumental para os aprendentes de L2 seja mais importante do que a motivação integrativa, já que estes raramente têm experiência suficiente com a comunidade da Língua-alvo (doravante L-alvo) a fim de desenvolver atitudes nitidamente planejadas em relação a esse grupo e, sendo assim, não estão comprometidos com a integração com esse grupo. Segundo Cantos Gómez (1999), a motivação integrativa foi considerada (durante um longo tempo) superior à instrumental, de tal modo que em determinado momento Gardner e seus colegas a consideraram como o alicerce mais importante da aprendizagem de L2.

Autores como Ryan e Deci (2000) e Brown (2007) explicam a diferença básica entre *motivação intrínseca e extrínseca*: a primeira se refere a fazer algo porque é inerentemente interessante ou agradável, e a motivação extrínseca diz respeito a realizar algo porque leva a um resultado que pode ser superado. Diferentes pesquisas foram e vêm sendo desenvolvidas até os dias atuais acerca do “poder” das motivações intrínseca e extrínseca. A motivação

intrínseca despontou como um fenômeno relevante para os educadores; como ela resulta em aprendizado e criatividade de alta qualidade, é pertinente analisar os fatores que a favorecem ou a prejudicam. Por outro lado, a motivação extrínseca tem sido interpretada como uma forma de motivação sem grande potencial (ainda que tenha). Entretanto, Ryan e Deci (2000) defendem que há diferentes tipos de motivação extrínseca (como, por exemplo, estudar para obter boas notas); umas mais empobrecidas, e outras mais genuínas e funcionais.

Há uma discussão – ainda sem resposta – se a combinação entre as motivações extrínseca e intrínseca poderiam (ou não) aumentar a motivação intrínseca do aluno. Neste estudo, acreditamos que a união entre elas pode aumentar a motivação intrínseca, ou melhor, é possível adotar uma combinação entre ambas (motivação intrínseca e extrínseca), a depender do propósito e do objetivo que se pretenda alcançar com os alunos em sala de aula.

Por fim, no que tange à motivação no contexto de sala de aula, Cantos Gómez (1999) defende que a atuação dos professores deveria focar-se no desenvolvimento de padrões motivacionais relacionados, basicamente, com dois tipos de objetivos: o primeiro é o aumento da própria competência do aluno em L2; o segundo é a experiência de autonomia e responsabilidade social. Segundo o autor, estudos empíricos têm comprovado que o desenvolvimento desses padrões gera uma melhor adaptação pessoal do aprendente. Em seguida – na Seção 3 –, discorreremos sobre os passos adotados neste trabalho.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos os procedimentos adotados neste estudo, isto é, explicamos o tipo de pesquisa, o contexto em que esta se insere, bem como as características dos participantes selecionados. Discorreremos, em detalhe, sobre o instrumento utilizado para a geração dos dados e, por último, mencionamos os critérios que são empregados na análise e interpretação dos dados.

Esta pesquisa³, que se insere no campo da Linguística Aplicada, se constrói de acordo com o paradigma qualitativo que provém da tradição epistemológica compreendida como interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32). Assim, assumimos neste trabalho um compromisso com a interpretação das ações dos participantes envolvidos e com os significados

³ A investigação foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia, sendo aprovada em 2016.

que eles conferem ao seu labor docente no que tange ao papel da motivação no aprimoramento da expressão oral em Espanhol. A interpretação dos dados deste estudo se dá de forma indireta, através da apreciação dos múltiplos e possíveis significados que o compõem. Segundo Moita Lopes (1994, p.332), “na visão interpretativista, os múltiplos significados que constituem as realidades são passíveis de interpretação”.

Nesta investigação, adotamos como abordagem a pesquisa etnográfica. Segundo Lüdke e André (1986, p. 15), a pesquisa etnográfica assenta-se basicamente em dois pressupostos acerca do comportamento humano: o primeiro afirma que as ações dos indivíduos são influenciadas pelo contexto; o segundo assevera que é praticamente impossível compreender o comportamento dos indivíduos sem considerar o quadro referencial dentro do qual eles interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações.

A pesquisa se desenvolve em uma universidade pública, localizada na cidade de Salvador/Bahia. Para este estudo, contamos com a colaboração de 08 estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Letras/Espanhol, com idades entre 18 e 45 anos; três são do gênero/sexo masculino e cinco do gênero/sexo feminino. Dos oito participantes da pesquisa, sete encontravam-se matriculados no primeiro ano do curso; apenas um aluno era oriundo de outra turma. Decidimos identificá-los – neste trabalho – dando-lhes nomes fictícios, a fim de preservar a sua identidade. Sendo assim, lhes atribuímos os nomes das seguintes cidades espanholas: Córdoba, Granada, Leganés, Logroño, Plasencia, Salamanca, Segovia e Trujillo. Para este estudo, adotamos narrativas escritas (histórias de vida) como recurso de obtenção de dados. Para Moreira (2002, p. 55), a abordagem de história de vida visa a captar o ponto de vista do indivíduo acerca das suas experiências subjetivas em determinadas situações, ou seja, “o entrevistado faz uma descrição em primeira mão de sua vida ou de alguma parte dela” Ainda segundo o autor,

por trás do método de história de vida existe a suposição de que o comportamento humano pode e deve ser entendido a partir das perspectivas dos agentes envolvidos. Esse método documenta os vários eventos que afetaram suas vidas, tal como eles os veem. O objetivo do pesquisador é registrar as histórias dos sujeitos tal qual eles as contam – a sua “definição da situação”. (Moreira, 2002, p. 55).

Deste modo, utilizamos a história de vida a fim de conhecer a visão dos participantes com relação às suas experiências, vivências, memórias, expectativas, desejos e motivações para aprimorar a Língua Espanhola, em particular, no que concerne ao desenvolvimento da habilidade de expressão oral. O modelo de história de vida adotado neste estudo corresponde

ao que Denzin (1989) *in* Moreira (2002) classifica como “história de vida abrangente”, isto é, uma narrativa que leva em conta a vida do sujeito investigado desde as suas memórias mais antigas até o momento em que se escreve o texto.

Para a elaboração das narrativas, os participantes receberam um roteiro que lhes serviu como guia. Nesse roteiro, pedimos que mencionassem, por exemplo, como se deu o primeiro contato com a Língua Espanhola, as suas experiências com o Espanhol na escola básica e em cursos de idiomas, alguma experiência marcante (positiva, negativa e/ou engraçada) durante a aprendizagem de Espanhol, até o momento, as suas experiências com a aprendizagem de Espanhol pela *Internet*, entre outros dados. Além disso, solicitamos que fossem o mais sinceros e detalhistas possíveis nas narrativas, posicionando-se de maneira crítica e reflexiva sobre as experiências que contariam no texto escrito. Embora haja críticas sobre a utilização da história de vida na pesquisa qualitativa, devido à impossibilidade de se fazer generalizações em relação a uma população maior partindo da análise de um sujeito, um caso ou de vários casos, e também pela impossibilidade de se compreender o comportamento humano de maneira integral, adotamos essa abordagem de coleta de informações porque ela nos possibilita apreender, como afirma Paulilo (1999), a cultura “do lado de dentro”, constituindo-se um recurso preciso, uma vez que se coloca exatamente no ponto de cruzamento das relações entre o que está fora do indivíduo e aquilo que ele traz consigo.

Na análise, seguimos o roteiro proposto por Cançado (1994, p. 58), a saber: i) ler e reler as narrativas de vida para obter o sentido do todo; ii) reler, levantando as regularidades, e com essa técnica buscar o aprimoramento do foco da pesquisa; iii) indexar os dados para arquivá-los; iv) narração detalhada do que os alunos fazem, como e porquê; e v) relacionar esses dados com o foco central da pesquisa. A seguir – na Seção 4 –, examinamos e apreciamos os resultados alcançados neste estudo.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nas narrativas escritas, os estudantes relatam as suas histórias de aprendizagem da Língua Espanhola, ou seja, eles discorrem sobre as suas memórias, experiências, expectativas e desejos acerca da aprendizagem da Língua-alvo até o presente momento. A aluna Córdoba, por exemplo, menciona como surgiu o seu desejo em aprender Espanhol, em especial no que se refere à habilidade de expressão oral, como podemos observar no seguinte trecho:

Excerto 1: O idioma Espanhol era ausente em minha vida, até que, quando tinha uns 15 anos, conheci um rapaz pela Internet que era peruano e falava este idioma. Me encantei com o modo de como era pronunciada essa língua diante de um nativo. (Córdoba, narrativa escrita).

Mais adiante, ela explica como tomou a decisão de aprender a Língua Espanhola, dando destaque à expressão oral:

Excerto 2: Decidi que eu tinha que aprender a falar para melhorar a minha comunicação com meu amigo e também pelo fato de aprender um idioma do qual eu estava gostando muito. Quando cheguei no ensino médio, pude optar por estudar o Espanhol como disciplina, ao invés do Inglês, e durante esse período eu pude aprender o básico do Espanhol e ter a certeza que era um idioma que queria estudar mais para me tornar fluente. (Córdoba, narrativa escrita).

Granada apresenta um discurso semelhante ao de Córdoba sobre a decisão de aprender Espanhol; ela realizou a escolha quando estava cursando o ensino médio, como podemos ver no seguinte depoimento (**Excerto 3**): “O pouco que eu aprendi em três anos foi o suficiente para querer colocar o Curso de Letras-Espanhol como primeira opção na universidade. Assim que terminei o ensino médio, eu tentei”. (Granada, narrativa escrita).

Observamos nas narrativas de Córdoba e Granada o que Dörnyei (2001) denomina como fase pré-acional (ou motivação da escolha), que diz respeito ao processo de escolha das estudantes em direção a uma ação a ser realizada, neste caso específico, desenvolver a habilidade de expressão oral em Língua Espanhola. Em suas histórias de vida, as estudantes descrevem como são formadas as suas intenções bem como o seu desenvolvimento inicial na L-alvo. Em outras palavras, Córdoba e Granada relatam as suas vontades, esperanças e desejos em relação à aprendizagem do Espanhol. Depois de estabelecido o objetivo, a intenção das alunas é formada, isto é, um tipo de comprometimento com a aprendizagem da Língua Espanhola. Segundo Dörnyei (2001), esse comprometimento se refere ao processo de pensar nas opções disponíveis considerando possíveis prós e contras, isto é, as consequências das ações desenvolvidas.

Em sua história de vida, Logroño narra sobre os seus medos no que tange ao desenvolvimento da habilidade de expressão oral em Língua Espanhola. Ao contrário de Córdoba e Granada, o estudante não possuía um vínculo afetivo com a L-alvo. Além disso, Logroño assume que tinha uma atitude de preconceito em relação ao idioma. Entretanto, ele explica os caminhos que adotou para mudar de postura, como notamos no seguinte excerto:

Excerto 4: Eu conheci algumas Testemunhas de Jeová de outros países que falavam Espanhol como idioma materno, porém eu imaginava que eu não conseguiria falar bem, embora eu me esforçasse para aprender por fora. Eu achei na Internet o professor pelo qual eu não podia pagar e, a partir dali, eu comecei a encarar minha trajetória. Mas nada foi assim tão fácil. Como já havia dito no início, eu estava coberto pelo preconceito induzido e via o Espanhol, ainda, com desprezo. Porém, ao passo que eu ia estudando de forma direcionada, eu aumentei em amor pelo idioma. (Logroño, narrativa escrita).

Trujillo apresenta uma história semelhante à de Logroño no que diz respeito a tomar uma atitude de seguir persistindo no estudo da Língua Espanhola, mesmo enfrentando alguns medos, conforme observamos no seguinte depoimento:

Excerto 5: A princípio, tive certo receio quando passei no vestibular. As aulas sendo ministradas na Língua Espanhola, os textos, as conversas, etc. Pensei que não ia dar conta, porém persisti. Uma ajuda aqui, outra ali, e assim fui seguindo os estudos. (Trujillo, narrativa escrita).

Os dois exemplos acima mencionados corroboram os estudos de Brown (2007) e Dörnyei (2014) quando afirmam que um aluno motivado faz escolhas sobre os objetivos que ele quer atingir, bem como empreende esforços para alcançá-los: Logroño fez uso da *Internet* e estabeleceu um plano específico para desenvolver a sua expressão oral. Consequentemente, os resultados obtidos o deixavam cada vez mais motivado. Já Trujillo contou com a ajuda de alguns colegas de classe para aprimorar-se na habilidade em questão. Em resumo, os sujeitos investigados se empenharam, dedicaram tempo e foram perseverantes em seus propósitos.

Córdoba, em sua história de vida, narra acerca de seus objetivos em relação à profissão, em particular, no que tange à habilidade de expressão oral em Espanhol, como verificamos no seguinte trecho (**Excerto 6**): “Meu objetivo agora é aprimorar cada vez mais a escrita e a fala do Espanhol, perdendo o medo de falar em público, praticando a escrita através de textos e me tornar uma boa profissional, futuramente”. (Córdoba, narrativa escrita).

Plasencia reconhece que tem vergonha e dificuldade de comunicar-se oralmente em Espanhol diante de muitas pessoas. Entretanto, ela tem a esperança de superar este obstáculo até a conclusão do curso de graduação, conforme podemos ler neste excerto:

Excerto 7: O progresso é lento, mas está acontecendo, o que é importante. Ainda sou muito insegura e tenho medo de falar em público. Espero que isso melhore com o tempo, e com as experiências vividas em decorrer do curso e da própria vida. Além desse fator – a timidez – o que não ser bom na área em que o meu curso atua (Plasencia, narrativa escrita).

As duas declarações supramencionadas trazem à tona o que propõe o Sistema Motivacional Auto Identitário da Língua Estrangeira, proposto por Dörnyei (1994; 2005); Córdoba e Plasencia fazem menção aos seus planos futuros no que tange à profissão, bem como os seus objetivos – em longo prazo – em relação à Língua Espanhola. Em seu relato, Córdoba declara como ela quer ser, ou o que ela gostaria de se tornar após concluir o curso de Letras-Espanhol: perder o medo de falar em público e ser uma boa profissional. Já Plasencia quer se desfazer da imagem de uma pessoa tímida; ela acredita que os seus esforços, nesse sentido, têm gerado resultados. Segundo Dörnyei (1994; 2014), o *self* ideal é um aspecto relevante dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas, pois envolve as características que o aprendente gostaria de possuir. Em suas histórias de vida, tanto Córdoba quanto Plasencia apresentam ideais bem estabelecidos no que diz respeito ao *self* ideal. Do mesmo modo que o autor, acreditamos que essa autoimagem positiva pode operar como um potente elemento autoguaia e considerável poder de motivação.

Nas narrativas escritas dos participantes, observamos a relevância do papel docente como motivador. A estudante Granada, por exemplo, relata as suas experiências de aprendizagem de Espanhol antes mesmo de iniciar o curso de Letras-Espanhol, destacando a importância da ação de sua professora neste processo:

Excerto 8: O primeiro contato que eu tive com a Língua Espanhola foi na escola, no ensino médio. Eu tive a oportunidade de ter aula com uma professora muito boa, que me fez achar a matéria muito interessante. A professora foi o diferencial; ela me conquistou com a sua didática. Lembro que vários alunos filavam a aula. Eu ficava porque gosto muito. (Granada, narrativa escrita).

Leganés também explica como a sua professora de Espanhol do ensino médio o motivava em classe durante as aulas, propondo diferentes atividades para estimulá-lo a praticar a expressão oral na L-alvo, conforme podemos observar no seguinte depoimento:

Excerto 9: Meu primeiro contato com a Língua Espanhola foi mais que incrível. Tive a oportunidade de ter como professora, uma nativa venezuelana. Como eu estava ingressando no 1º ano do ensino médio, sentir o impacto de tanta responsabilidade, e ainda por cima aprender uma língua estrangeira, realmente agravou mais a situação. Durante o colégio, a minha professora me auxiliou a adquirir a língua de uma maneira mais que didática, não só eu, mas diversos amigos meus se aproximaram pela forma de falar o Espanhol. Ressalto, aqui, as atividades que efetuamos durante o ano letivo, os teatros em Língua Espanhola os seminários sobre a cultura latino-hispânica, as avaliações todas em Espanhol. (Leganés, narrativa escrita).

Plasencia contou com o incentivo de uma professora de Espanhol para continuar se dedicando cada vez mais ao estudo do idioma. A estudante se sentiu motivada de tal maneira que tomou a decisão de prestar vestibular para o curso de Letras-Espanhol, como podemos ver no seguinte trecho (**Excerto 10**): “Logo depois que eu terminei o ensino médio, eu comecei a fazer um curso de Espanhol. A minha professora, que é mexicana, ela me abriu novos horizontes e me ajudou na escolha do meu curso”. (Plasencia, narrativa escrita).

Estes três últimos relatos, acima mencionados, são exemplos do que postula Dörnyei (2001) quando afirma que a motivação do professor para ensinar influencia a motivação do aluno para aprender tanto no que se refere aos seus anseios quanto no que diz respeito ao seu entusiasmo. Sobre as expectativas, Dörnyei pondera que as perspectivas do professor sobre o potencial de aprendizagem de seus alunos afetam o seu nível de progresso e podem influenciar o desempenho deles. Assim como o autor, acreditamos que os professores de línguas devem ser entusiasmados e amar a sua profissão (apesar das vicissitudes que a atividade docente pode apresentar em diferentes momentos), e também ser dedicados, pois, deste modo, os alunos se sentirão motivados para aprender. Além disso, segundo Dörnyei (1994; 2004), devemos considerar que o processo de ensino-aprendizagem de L2 envolve as dimensões pessoais, sociais e pedagógicas. Embora o autor enfatize que o foco de seus estudos seja o aprendente, ele assume que o professor possui um papel importante no sentido de motivar e manter a motivação dos estudantes em sala de aula.

Nas narrativas escritas, os sujeitos participantes também apontam os fatores que mais dificultam o aprimoramento da habilidade de expressão oral em Língua Espanhola. Os maiores empecilhos para Granada, por exemplo, eram o fato de não gostar muito do curso de Letras-Espanhol quando o iniciou, o cansaço físico, e a falta de tempo para estudar. Para mudar a sua condição, ela passou a contar com a ajuda de aplicativos voltados para a aprendizagem de Espanhol como uma alternativa para praticar o idioma nos horários disponíveis:

Excerto 11: Passei em Letras. Como já era esperado, comecei o curso não com muita vontade, e, com muita dificuldade, baixei uns aplicativos no celular para me ajudar a estudar, porque eu tinha pouco tempo para isso. Ia para a faculdade, antes de terminar a aula, eu saía correndo para o trabalho e, quando chegava de noite, já estava muito cansada, e estudar pelos aplicativos, deitada, era mais produtivo. (Granada, narrativa escrita).

Assim, como Granada, Salamanca também menciona que no dia-a-dia enfrenta o cansaço físico no momento de dedicar-se à Língua Espanhola, assim como o excesso de

atividades (trabalho, tarefas de casa, etc.). Entretanto, observamos que uma de suas maiores motivações para aprender a L-alvo é de caráter afetivo; Salamanca tem prazer em estudar Espanhol, e isso a auxilia a superar as dificuldades, como podemos notar neste trecho:

Excerto 12: Eu posso dormir pouco, o corpo pode pedir arrego, eu posso querer tantas coisas ao mesmo tempo em que nem sei como dar conta. Só sei que estudar Letras-Espanhol me revigora todos os dias, e me mostra o quanto amo o curso que faço. Então, eu venho pra universidade e meu mundo se torna incrível a cada aula. Acho que é um dom, às vezes uma sina. (Salamanca, narrativa escrita).

As narrativas das alunas acima mencionadas corroboram com o que afirmam Ushioda e Dörnyei (2011), isto é, durante a aprendizagem de uma LE (neste caso, a Língua Espanhola) está em jogo não somente um processo motivacional das aprendentes, mas também diferentes processos motivacionais e outras situações pelas quais as alunas atravessam. Sendo assim, sugerimos que ao avaliar a motivação dos estudantes para aprender o idioma, devemos considerar que eles desenvolvem diferentes tarefas e vivenciam outros tipos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que estão estudando a L-alvo. Essas ações ocorrem tanto dentro quanto fora da universidade, de maneira simultânea.

Em sua narrativa, Plasencia cita outros três fatores que dificultam a sua aprendizagem de Espanhol, em particular no que tange ao desenvolvimento da expressão oral. O primeiro é a semelhança entre as Línguas Portuguesa e Espanhola:

Excerto 13: Acredito que o fato de o Espanhol ser tão parecido com o Português acaba prejudicando a aprendizagem, devido ao fato de existirem várias palavras iguais ou muito parecidas. Isso, às vezes, acaba gerando situações engraçadas e, em alguns casos, muito embaraçosas. Graça a Deus, eu nunca passei por nenhuma situação assim. (Plasencia, narrativa escrita).

No entanto, ela declara que apesar de ter avançado nos conhecimentos de Espanhol desde que ingressou no curso de licenciatura, a sua timidez se constitui também num obstáculo para que ela alcance os seus objetivos:

Excerto 14: Desde que eu iniciei o curso de Letras com Espanhol, eu me desenvolvi muito na hora de falar e ganhei uma grande carga de novas informações, mas ainda acho que meu desenvolvimento não é aquilo que eu esperava. Tirando o fato de que eu sou muito tímida, o que não ajuda em nada na aprendizagem de uma língua estrangeira. (Plasencia, narrativa escrita).

Mais adiante, Plasencia menciona outro problema enfrentado por ela, também de natureza afetiva. Segundo a estudante, alguns colegas de sala de aula têm gestos e atitudes que

a inibem ou constroem durante a prática de expressão oral Espanhol. Ela aborda este assunto no seguinte excerto:

Excerto 15: Ainda existem outros fatores que me fazem tentar menos, como o fato de existirem algumas pessoas que sentem a necessidade de se mostrar “superior” e ficam fazendo piadas de mau gosto, corrigem você de forma com que você se sinta constrangido, e não deixam você se desenvolver na aula, pois tem medo de errar e ser corrigida. (Plasencia, narrativa escrita).

Neste caso, percebemos que Plasencia tem dificuldades para lidar com alguns conflitos que, de certo modo, refletem em sua autoimagem; como consequência, ela tem enfrentado alguns reveses durante o desenvolvimento de sua expressão oral em Espanhol. Este exemplo remonta ao que diz Dörnyei (2005), em conformidade com Williams (1994), quando assevera que a aprendizagem de uma L2 engloba aspectos que vão além de desenvolver habilidades linguísticas, conhecer a estrutura de um idioma ou a sua gramática. Sendo assim, do mesmo modo que Dörnyei (2005), postulamos que aprendizagem de um idioma deve implicar numa alteração da imagem que o estudante tem sobre si (no caso de Plasencia, a timidez), por meio da adesão de novos comportamentos sociais e culturais e maneiras de ser.

Por outro lado, as narrativas escritas dos participantes deste estudo também apontam para os elementos que mais propiciam a sua aprendizagem da Língua Espanhola, em especial, a habilidade de expressão oral. A estudante Granada, por exemplo, declara que tanto os professores do curso quanto os companheiros de classe (mas próximos) têm contribuído para o seu desenvolvimento. Além disso, ela adota recursos audiovisuais como *input*, fora de sala de aula, a fim de aprimorar a fala na L-alvo, conforme observamos no seguinte excerto:

Excerto 16: Os professores são bons, os colegas também, isso facilita a aprendizagem. Em casa eu assisto muitos filmes e series, porque são coisas que eu gosto, uso isso para estudar, coloco a legenda e o áudio em Espanhol para melhorar minha oralidade e a gramática. (Granada, narrativa escrita).

Do mesmo modo que Granada, Segovia também afirma que os seus docentes e alguns colegas de sala de aula têm contribuído para os seus avanços na habilidade de expressão oral em Espanhol:

Excerto 17: Finalmente as aulas começaram e eu fui desenvolvendo cada vez mais a escritura e a fala, porque tive a sorte de fazer alguns bons amigos que sempre me ajudam quando eu preciso, e tenho excelentes professores que estão sempre disponíveis a nos ajudar em nossa caminhada. (Segovia, narrativa escrita).

As narrativas de Granada e Segovia coincidem com os resultados dos estudos de Eötvös e Dörnyei (2005) que confirmam, por meio de evidências empíricas, que a coesão de grupo é um pré-requisito para o aumento da produtividade dos aprendentes. Nestes relatos, observamos que a união do grupo é um elemento motivador para o desenvolvimento da expressão oral em Língua Espanhola, dos alunos pesquisados, de maneira exitosa. Sendo assim, concordamos com os autores quando defendem que estudantes que pertencem a um grupo coeso são mais propensos do que outros a participar ativamente de conversas e se engajar de forma colaborativa na realização das atividades. Conseqüentemente, os objetivos estabelecidos são alcançados.

Trujillo destaca não apenas a atuação dos seus professores como fator facilitador para o desenvolvimento da sua expressão oral em Espanhol, como também a oportunidade que ele tem de praticar o idioma com um falante nativo, colega de classe:

Excerto 18: Outro ponto de destaque que acredito que cooperou bastante foi a presença de um nativo em sala de aula e de início já ter o contato com a língua natural e real; e, sobretudo a dedicação e o incentivo dos professores colaboraram bastante para a minha formação. (Trujillo, narrativa escrita).

De modo geral, ao analisar as narrativas escritas dos participantes desta pesquisa, observamos que os estudantes possuem motivações tanto intrínsecas quanto extrínsecas, conforme postula Dörnyei (1994; 2004) e outros pesquisadores em investigações anteriores. Cada uma delas tem o seu potencial. Nesta pesquisa, acreditamos que a combinação entre as motivações extrínseca e intrínseca dos alunos investigados tem contribuído para aumentar a sua motivação intrínseca para aprender Espanhol. Assim como Dörnyei (1994; 2004), podemos perceber, neste estudo, que a motivação não é um elemento que age no aprendente de forma isolada, isto é, ela interage, de forma dinâmica e contínua, com outros componentes como a cognição e as emoções desses estudantes, e também com o contexto no qual eles se encontram.

Após a análise das narrativas escritas, apreciamos quais são as motivações, bem como os fatores que facilitam e/ou dificultam o desenvolvimento da expressão oral dos sujeitos participantes deste estudo. Ao examinar as informações, dentro de uma abordagem qualitativa, avaliamos que a motivação é um dos elementos que mobilizam o desenvolvimento dessa habilidade linguística nos aprendentes. Percebemos que todos os estudantes desejam melhorar a fala em Espanhol e, para isso, eles sentem a necessidade de aprimorar as competências pragmática, gramatical, e principalmente a competência léxica. Ademais, eles têm como objetivo comunicar-se oralmente em Espanhol com proficiência e fluidez. Em geral, os alunos

acham prazeroso falar na L-alvo e gostam de praticar as atividades orais propostas em sala de aula, embora a maioria se sinta mais à vontade para realizar as tarefas escritas.

Um dos fatores que propiciam o desenvolvimento da expressão oral dos professores de ELE em formação inicial – participantes deste estudo – são as *aulas de Espanhol na universidade*. Isso se justifica pelo fato de que a maior parte destes alunos só contava, no momento da pesquisa, com este espaço formal de aprendizagem para aprimorar a habilidade linguística em questão. Entretanto, segundo os dados, esses encontros precisam ser bem planejados e as intervenções dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem ocorrer de forma adequada no intuito de que os objetivos estabelecidos sejam alcançados.

Outro fator positivo e relevante para a motivação destes estudantes é o *papel docente*. Observamos a importância da ação benéfica dos professores de Espanhol destes alunos não somente no período anterior à graduação, como também durante o curso de licenciatura. Sendo assim, avaliamos que os estudantes se sentem motivados por professores que são motivados, que planejam bem as aulas, que fomentam em classe um ambiente coeso e descontraído, e utilizam os recursos visuais e sonoros de maneira adequada.

Outro elemento que propicia (e talvez seja o mais importante) o desenvolvimento da expressão oral desses aprendentes é o *uso de ferramentas tecnológicas disponíveis na Internet*; o hábito de realizar leituras, ouvir músicas e ver filmes em Língua Espanhola tem contribuído para que esses aprendentes aprimorem a habilidade linguística em foco. Salientamos que, apesar de boa parte dos recursos adotados pelos estudantes não estar diretamente destinada para o aperfeiçoamento da expressão oral na L-alvo, essas ferramentas servem como fonte de *input* para que eles adquiram os conhecimentos necessários (como léxico, por exemplo) para praticar o idioma.

Os fatores que dificultam o desenvolvimento da expressão oral em Espanhol dos sujeitos investigados são principalmente de natureza afetiva. Os mais destacados são: a *timidez*; o *medo de ser corrigido pelo professor e/ou colegas*; o *nervosismo para falar em público*; a *insegurança, devido à insuficiência de certos conhecimentos da L-alvo*; e a *falta de confiança em si próprio*. Conforme mencionamos anteriormente, acreditamos que estes problemas estão relacionados com a imagem que estes alunos têm acerca de si mesmos. Um elemento que chamou a nossa atenção, em diferentes momentos da pesquisa, é que boa parte do grupo pesquisado considera que as conversações em sala de aula não têm contribuído para o desenvolvimento de sua expressão oral, ou, sendo mais otimista, elas têm contribuído em parte.

Essa dificuldade se dá, principalmente, devido à maneira como alguns alunos – ou mesmo alguns professores – se dirigem a esses estudantes para tentar corrigi-los. Contudo, as interações orais desenvolvidas em sala de aula têm sido positivas quando são realizadas com base em uma relação de confiança. Em linhas gerais, destacamos que o processo motivacional dos participantes deste estudo foi mudando com o tempo, de acordo com o nível de esforço de cada um em busca de seus próprios objetivos, oscilando regularmente com períodos de altos e baixos. Em outras palavras, vimos nesta pesquisa que a motivação é uma entidade dinâmica (DÖRNYEI E OTTÓ, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final deste estudo. No entanto, temos a convicção de que estamos apenas começando e que precisamos seguir investigando acerca do papel da motivação na aprendizagem de espanhol. Com base na análise de narrativas escritas, neste trabalho apreciamos quais são as motivações bem como os fatores que facilitam e/ou dificultam o desenvolvimento da expressão oral dos sujeitos participantes. Os professores de Espanhol – em formação inicial – anseiam alcançar fluência e proficiência oral na L-alvo, mas, para atingir este objetivo, eles sentem a necessidade de desenvolver diferentes competências, em especial a competência léxica. Essa expectativa dos discentes se justifica, uma vez que o vocabulário representa um elemento importante na comunicação, seja oral ou escrita.

Para auxiliar os alunos a ampliar cada vez mais o seu repertório léxico, defendemos que o professor de Espanhol deve possuir conhecimentos sobre as estratégias de ensino para a aquisição de vocabulário, concentrando a sua atenção na forma como os seus alunos aprendem. Em outras palavras, o professor deve assumir o papel de facilitador a fim de que o estudante desenvolva as estratégias de aprendizagem de vocabulário e, assim, poder comunicar-se cada vez melhor e com maior segurança. Outros pontos que destacamos são a importância da ação do professor no que se refere ao planejamento das aulas bem como a promoção de um ambiente coeso entre os alunos em sala de aula. Ademais, averiguamos que o uso de ferramentas tecnológicas disponíveis na *Internet* é um elemento que tem motivado o aperfeiçoamento da expressão oral dos futuros professores de Espanhol.

Ao analisar as narrativas, observamos que os fatores de ordem afetiva podem exercer uma grande influência na motivação dos alunos. Durante a aprendizagem e desenvolvimento

da expressão oral em Língua Espanhola, os discentes podem vivenciar diferentes situações como o medo, a timidez, a falta de confiança no professor e/ou colegas, o medo de ser corrigido pelo professor e/ou colegas, a falta de confiança em si próprio e o nervosismo, dentre outros. Assim, defendemos que o professor de Espanhol deve estar preparado para desempenhar o papel de facilitador na aprendizagem de seus alunos, com a intenção de motivá-los a superar esses obstáculos por meio da adoção das estratégias sociais e afetivas, de forma consciente.

Constatamos, nesta pesquisa, que a motivação é um dos fatores mobilizadores para o desenvolvimento da expressão oral dos futuros professores de Espanhol participantes da pesquisa. Sendo assim, precisamos estar atentos; a motivação se trata de um processo dinâmico e complexo, que sofre oscilações de acordo com o nível de esforço de cada aprendente em busca de seus propósitos. Por fim, consideramos que estudos dessa natureza não devem ser dados como finalizados. Outros deverão despontar, tanto no prisma adotado, quanto em outros.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. San Francisco: Longman, 2007.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada**. v. 23, p. 55 - 69, Campinas-SP, jan/jun de 1994.

CANTOS GÓMEZ, Pascual. A motivação no processo de ensino/aprendizagem de idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner & Lambert. Tradução de Gretel M. E. Fernández. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, v 34, Campinas-SP, p. 53-77, 1999.

CROOKES, Graham; SCHMIDT, Richard W. Motivation: reopening the research agenda. **Language Learning**, nº 41 (4), p. 469-512, 1991.

DÖRNYEI, Zoltán. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. **The Modern Language Journal**, v. 78, p.273-284, 1994.

_____. Motivation in Second *Language Learning*. In: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. (Org.). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 4. ed. Boston: National Geographic Learning/Cengage Learning, 2014, p. 518-531.

_____. **The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition**. 2005. London: Lawrence Erlbaum, 2005.

_____. **Teaching and researching motivation.** Harlow: Longman, 2001.

DÖRNYEI, Zoltán; OTTÓ, István. Motivation in action: a process model of L2 motivation. **Working Papers in Applied Linguistics**, Thames Valley University: London, vol. 4, p. 43-69, 1998.

EÖTVÖS, Csizér; DÖRNYEI, Zoltán. Language learners motivational profiles in their motivated learning behavior. **Language learning**, n. 55 (4), p.613-659, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico da pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

OXFORD, Rebecca. **Language Learning Motivation: Pathways to the new century.** University of Hawaii, 1996.

PAULILO, Maria Ângela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. in: **Serviço social em revista**, v. 1, n. 1, p. 135-148, 1998.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. **Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions.** Disponível em< <https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>. >. Acesso em: 23 nov. 2016.

USHIODA, Ema; DÖRNYEI, Zoltán. Motivation. In: GASS, Susan M.; MACKEY, Alison. (Org.). **The Routledge handbook of second language acquisition.** New York: Routledge, 2012, p. 396-409.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. What makes a person want to learn? Motivation in Language Learning. In: WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 111-142.

OS NEOLOGISMOS DA REVISTA *GLAMOUR* EM CAMPOS LEXICAIS E SUAS INTER-RELAÇÕES LÉXICO-CULTURAIS

Pauler Castorino Oliveira Barbosa

Mestrando em Estudos da Linguagem. Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG-RC) Catalão, Goiás, Brasil.

Vanessa Regina Duarte Xavier

Profa. Doutora Adjunta. Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG-RC), Catalão, Goiás, Brasil.

RESUMO: A moda tem sua própria linguagem que modifica-se ao longo dos anos e estações, em razão da interação sociocultural que reflete-se na busca de novas tendências e estilos. Portanto, conforme a moda se reinventa, modificam-se também as unidades léxicas referentes ao seu universo. Assim, a presente pesquisa tem como objetivo estruturar os neologismos presentes na revista *Glamour*, mais especificamente nas edições de novembro de 2012, 2013 e 2014, em campos lexicais referentes à moda e analisar as relações semânticas entre as lexias que os compõem. Sendo assim, essa investigação se fundamentará no estudo realizado por Farias (2003), que aborda os campos léxicos da moda, e em Coseriu (1977), que discorre sobre a teoria semântico-estrutural. Após isso, serão analisadas as relações semânticas dos itens lexicais em suas devidas estruturas léxico-semânticas. Com isso, visa-se a uma análise léxico-cultural, discutindo-se a estruturação do universo da moda nos campos lexicais. Nesse sentido, acredita-se que esta investigação contribuirá para os estudos léxico-semânticos em nossa língua, principalmente os voltados para o léxico da moda.

PALAVRAS-CHAVE: Estrangeirismos. Sociedade. Moda.

ABSTRACT: Fashion has its own language, which modifies itself over the years and seasons, due to the sociocultural interaction that is reflected in the search for new trends and styles. Thus, as fashion reinvents itself, the lexical units referring to its universe are also modified. The present research has the aims to structure the neologisms present in *Glamour* magazine, more specifically in the editions of November 2012, 2013 and 2014, in lexical fields related to fashion and to analyze the semantic relations between the lexes that compose them. Therefore, this research will be based on the study by Farias (2003), which discuss about the lexical fields of fashion, and Coseriu (1977), which talks about the semantic-structural theory. After this, the semantic relations of the lexical items in their lexical-semantic structures will be analyzed. With this, the goal is a lexical-cultural analysis, discussing the structuring of the universe of fashion in the lexical fields. In this sense, it is believed that this research will contribute to the lexical-semantic studies in our language, especially those focused on the lexicon of fashion.

KEYWORDS: Foreigners. Society. Fashion.

INTRODUÇÃO

A moda constitui-se de um universo de extrema variedade em suas vestimentas e estilos, o qual se faz sentir no seu léxico, que é influenciado pela interação com os diversos ambientes socioculturais de nossa civilização. Atualmente, a moda tem se disseminado não apenas por meio de desfiles para mostrar as diversas tendências que estão em voga no mundo, mas também de *blogs* especializados e em revistas de moda como a Revista *Glamour*, doravante RG. Essa última é uma tiragem mensal dedicada ao mundo da moda, que é distribuída nas bancas pelo grupo Conde Nast desde novembro de 2012, ano de sua estreia no Brasil. Considerada nova no mercado editorial brasileiro, a publicação ganhou seu devido espaço entre suas concorrentes, visto que hoje é tida como uma das principais revistas de moda do país¹.

A revista *Glamour* trata sobre o universo da moda, apresentando suas tendências, dentre outros assuntos afins. Assim, observa-se, em suas publicações impressas, como a moda vive em constante modificação, seja por uma vestimenta nova ou outra que ganha uma repaginação. Nesse sentido, percebemos que a moda não altera apenas a si mesma, mas também renova o arcabouço lexical concernente a ela, a exemplo da unidade léxica *hot pants*, que refere-se a um “shorts curtos, criados na década de 1970”, conforme afirma Sabino (2007, p. 324), e que tem como hiperônimo, em nosso *corpus*, a lexia *shortinhos*.

Assim, esta investigação tem como intuito estruturar os neologismos da moda presentes na revista *Glamour*, mais especificamente nas edições de novembro de 2012, 2013 e 2014, em campos lexicais e discutir as relações semânticas a eles subjacentes. Os dados utilizados foram identificados em um projeto de pesquisa intitulado *Caminhos de renovação lexical: neologismos por empréstimos na revista Glamour*, executado no período de 2016 a 2017, através do Programa Institucional de Voluntariado em Iniciação Científica – PIVIC pela Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. Além disso, pretende-se fazer uma discussão léxico-cultural sobre a inter-relação do universo da moda com o léxico.

Os textos selecionados para compor os referenciais teóricos dessa investigação foram o de Farias (2003), que apresenta os principais campos da moda, os quais serão expostos ao longo desse artigo, o de Coseriu (1977), que disserta sobre a estrutura dos campos lexicais, além de Vilela (1994), Lopes e Rio-Torto (2007) e Dubois (1997), que tratam sobre as relações

¹ Segundo o blog *Amor de Batom*, a Revista *Glamour* é a décima segunda (12º) colocada no ranking de melhores revistas de moda e beleza do mundo.

semânticas, tais como: hiponímia/hiperonímia, antonímia, sinonímia, paronímia, homonímia e polissemia.

Essa investigação tem como objetivo contribuir para o estudo léxico-semântico na língua portuguesa, principalmente o voltado para a moda. Dessa maneira, visa-se especificamente a discutir os seguintes aspectos: a) a estruturação do léxico da moda; b) como o léxico se relaciona com a cultura presente na sociedade; e, por fim, c) sobre a motivação para que a revista utilize neologismos na composição de seus discursos. A metodologia adotada constituiu-se de quatro (4) etapas, sendo elas: a) leitura de textos teóricos referentes a campos lexicais, relações semânticas e manuais de lexicologia que refletem sobre a relação entre léxico e cultura; b) estruturação das unidades léxicas nos campos lexicais da moda; c) análise das relações semânticas entre os itens lexicais em seus campos; e, por fim, d) uma discussão léxico-cultural sobre os neologismos estudados.

NEOLOGISMOS, MODA E CAMPOS LEXICAIS: BREVES CONSIDERAÇÕES

Consideramos que o léxico pode incorporar e/ou criar unidades lexicais por meio da formação neológica (FERRAZ, 2010). Essas criações lexicais ocorrem devido às mudanças sociais e culturais, sendo que muitas das vezes essas alterações estão relacionadas às descobertas científicas e/ou novidades nas áreas de especialidades. Assim, “a língua, espelho da cultura, reflete essa busca frenética de novidade, evoluindo rapidamente, introduzindo novos termos, logo aceitos” (CARVALHO, 1987, p. 7-8). Em outros dizeres, os acontecimentos e alterações socioculturais são refletidos no léxico, fazendo com que ele se altere ao introduzir e/ou criar novas lexias para representá-los.

Como o *corpus* dessa investigação é uma revista dedicada ao mundo da moda, nota-se que o seu léxico corresponde sobretudo a unidades específicas ou termos da área. Além disso, observa-se que a revista *Glamour* está repleta de criações lexicais na Língua Portuguesa, talvez por tratar-se de um universo que vive em constante alteração, modificando, assim, o seu léxico. Esse processo de criação de palavras é chamado de neologismos, conforme afirma Alves (2007):

Consideramos neológicas as unidades lexicais (formalmente novas ou que recebem um novo significado) criadas em um determinado momento histórico-social, que, em função de diversas razões (necessidade de nomeação de objetos ou fatos novos, sobretudo) determina essa criação (ALVES, 2007, p. 78).

Compreende-se que a maior parte dessas criações neológicas da revista *Glamour* são da tipologia dos neologismos por empréstimos. Essa criação de itens léxicos ocorre quando os falantes da língua portuguesa utilizam-se de unidades léxicas provenientes de outras línguas.

Por sua vez, a moda é entendida como “um universo cheio de códigos em que o vestuário é apenas um produto concreto, tangível, físico que nos cobre em primeiro lugar e, sim, por mais arcaico que pareça, ainda cumpre a função de nos comunicar e expressar para o mundo” (KRÁS, 2019, s/p). Isso mostra que a moda vai além dos vestuários, visto que ela é entendida como uma maneira de os indivíduos se comunicarem socialmente. Orsi e Almeida (2019) abarcam que a moda consegue transmitir a identidade de um sujeito e/ou grupo em determinado contexto. À luz do exposto, compreende-se que as pessoas expressam suas personalidades e gostos através da moda, por meio de uma linguagem visual, caracterizando-a também como um tipo de linguagem.

Acredita-se, ainda, que a moda partilha de característica inerente ao léxico, a renovação, pois a moda é efêmera, a cada estação altera-se, apresentando novos vestuários e estilos, sendo que atualmente esses são considerados repaginações, de acordo com Svendsen (2010). Por esse viés, a moda é programada com uma ascensão e morte, ou seja, ela lança tendências que poderão “bombar” em uma estação, mas com um certo prazo de validade devido às novas tendências que deverão surgir na estação posterior (NOROGRANDO, 2010).

Essa efemeridade no âmbito da moda relaciona-se diretamente com o léxico, tendo em vista que cada modificação nessa área gera uma nova unidade lexical para representar a novidade. Em outros dizeres, não é apenas o modelo da peça que é alterado, o nome dela também é renovado, dando maior sensação de inovação para o item.

Segundo Lipovetsky (2009, p. 311), “a moda é essencialmente uma forma de relação entre os seres, um laço social caracterizado pela imitação dos contemporâneos e pelo amor das novidades estrangeiras”. Depreende-se que a moda vive em constante interação com a sociedade e a cultura, seja buscando ou ditando tendências. O resultado dessa relação sociocultural com a moda está nas alterações sofridas pelo léxico. As novidades estrangeiras estão relacionadas às vestimentas e/ou tendências de outras culturas e podem ser consideradas motivações para as inovações linguísticas, visto que, quando importamos vestuários novos, tendemos a utilizar seus itens lexicais originais.

A moda e o vestuário, então, correlacionam-se com a cultura, dado que representam as identidades dos sujeitos na sociedade (MIRANDA, 2008). Nesse contexto, considera-se que essa inter-relação entre moda e cultura também é sentida no léxico que, por sua vez, conflui diretamente com a cultura. Sobre a relação entre língua e cultura, Carvalho (2009, p. 73) pontua que: “O mundo das representações, do qual a língua faz parte, tem uma dinâmica própria, mas sofre influência da base material da sociedade”. Em outros dizeres, a língua relaciona-se diretamente com o ambiente sociocultural no qual está inserida.

Sabendo-se que os neologismos adotados no *corpus* em estudo relacionam-se em uma cadeia semântica, ou seja, que eles partilham de uma estruturação na língua, apresenta-se a teoria dos campos lexicais, a qual mostra o léxico estruturado em uma relação de coordenação e hierarquia. Nesse viés, as unidades lexicais “são organizadas em um campo com mútua dependência, adquirindo uma determinação conceitual a partir da estrutura do todo” (ABBADE, 2011, p. 1332). A mútua dependência mencionada pela autora refere-se às similaridades e oposições que as lexias entretêm no campo lexical (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2013).

Segundo Coseriu (1977, p. 210, tradução nossa), “o campo léxico é uma estrutura paradigmática primária do léxico [...]”², ou seja, são unidades lexicais da língua que pertencem a uma mesma classe ou campo. De modo similar, Vilela (1994, p. 33) considera que “O campo lexical é o paradigma constituído pela repartição de um contínuo de conteúdo (lexical) por diferentes unidades da língua – os lexemas [...]”. Em outras palavras, o campo lexical é constituído por uma unidade lexical principal, que inclui outras unidades secundárias, que relacionam-se semanticamente com a primária, a saber, os campos lexicais se estabelecem devido a uma lexia central à qual outras se relacionam, subordinando-se a ela, o que chamamos de estrutura hierárquica.

OS CAMPOS LEXICAIS DA MODA E SUAS RELAÇÕES SEMÂNTICAS

Como dito anteriormente, os campos lexicais constituem-se de uma estrutura hierárquica que engloba todas as unidades léxicas que possam relacionar-se com ela no nível semântico. Os neologismos encontrados na revista *Glamour* seriam distribuídos em cinco (5) campos criados por Farias (2003), sendo eles: *tecido*, *padrão*, *cor*, *vestuário* e *estilo*, no entanto

² “El campo léxico es una estructura paradigmática primaria del léxico [...]” (COSERIU, 1977, p. 210).

no *corpus* analisado não teve ocorrência de unidades lexicais relacionadas aos *tecidos*, o que levou-nos a excluir esse campo. Destaca-se, ainda, que a esses campos lexicais fez-se necessário acrescentar o campo *avaliação/julgamento*, criado devido à demanda do *corpus* em questão.

Farias (2003, p. 73) abarca que a organização dos campos lexicais “está na relação lógica dos termos, ou seja, do genérico para o específico”. Em outras palavras, trata-se de uma estrutura hierárquica em que as unidades léxicas são hipônimas em relação à lexia que dá nome ao campo, que caracteriza-se como um hiperônimo³. A autora acrescenta, ainda, que “cada um desses domínios é formado por termos que constituem ‘espécie de...’ ou ‘tipo de...’ tecido, padrão, cor, vestuário e estilo que, no interior de seus campos, organizam-se de forma hierárquica” (FARIAS, 2003, p. 73).

O campo *padrão* refere-se às estampas dos tecidos e vestuários. Nessa estrutura, tem-se o hiperônimo *print* para estampa, enquanto todas as lexias presentes nesse campo são seus hipônimos, a exemplo de *artsy*, para a estampa que mistura arte e moda, *daring stripes*, para listras de simetrias e direções diferentes, *print bold*, para estampas que realçam partes do corpo como cintura, seios, dentre outras, e *tie-dye*, para a estampa com tingimento artificial. Percebe-se que esses neologismos relacionam-se à padronagem dos vestuários, conforme os excertos a seguir: “efeitos *tie-dye*, pinceladas *artsy* e acabamentos metálicos glamourizam o rocker da hora” (RG, 2014, p. 168, grifos nossos); “[...] *daring stripes* são listras de tamanhos e direções diferentes que criam ilusões de ótica e transformam a silhueta” (RG, 2014, p. 138, grifos nossos) e “Os maxipoás de tons contrastantes criam a ilusão de ótica de seios bem maiores. Ponto para a *print bold*” (RG, 2013, p. 116, grifos nossos).

Animal print também é considerado um hipônimo de *print*, mas caracteriza ao mesmo tempo como o hiperônimo de *phyton*, para estampa de cobra. O hipônimo *print tropical* para estampa praiana é co-hipônimo de *toile de jovy*, que representa uma estampa campestre (SABINO, 2007), dado que relacionam-se a estampas menos formais. No total, o campo lexical *padrão* compôs-se de nove itens lexicais neológicos, um número exíguo, o que pode demonstrar que a renovação lexical no que concerne às estampas é menor, talvez em decorrência de essas já estarem estabelecidas na moda, fazendo com que ela não crie padronagens com regularidade.

No campo *cor*, pode-se notar a presença do hiperônimo *color* e dos hipônimos *black* para preto; *blanc* para branco; *candy colors* para cores doces/coloridas; *color blocking* para a

³ Considera-se como hiperônimo “[...] o termo cuja significação inclui o sentido (ou os sentidos) de um ou de diversos outros termos chamados hipônimos” (DUBOIS *et al.*, 1997, p. 323), ou seja, nota-se nesse processo uma estrutura hierárquica em que temos uma lexia que engloba outras a ela subordinadas como um todo.

mistura de cores vibrantes em um vestuário; *nude* para a cor da pele; *off-white* para um branco com tons entre bege e gelo; *pink* para rosa e *total white* para vestuários que há predominância da cor branca. Nesse campo, ainda observa-se que *blanc* e *total white* demonstram uma relação de hiperonímia com *off-white* para um tom mais acinzentado da cor branca. Constatou-se que esse campo totalizou nove unidades lexicais, semelhante ao *padrão*.

É perceptível que não é uma frequência de lexias expressiva, mas acredita-se que a gama de cores, de modo geral, não varia muito, em contraste com as vestimentas ou estilos, fazendo com que a sua recorrência seja ínfima no *corpus*. Outra hipótese é a de que em cada estação determinadas cores estão em alta, ou seja, são tendências em um curto prazo, fazendo com que os veículos midiáticos limitem-se a citar apenas essas colorações. Assim, em meio a essa exposição, acredita-se que essas cores estavam em voga naquele recorte temporal, a saber, novembro de 2012, 2013 e 2014.

Parte-se ao campo lexical *vestuário*, que teve como hiperônimo o neologismo *look*, que significa visual, sendo muitas vezes essa unidade lexical utilizada como sinônima⁴ de *vestuário*. Os hipônimos desse campo são *jumpsuit* para macacão; *scarf fever* para cachecol, sendo que a lexia ganhou uma adjetivação, *fever*, para expor que os cachecóis eram uma tendência naquele período; *top cropped* para uma blusa mais curta; *t-shirt* para camiseta de manga curta; *bodycon* para uma peça mais colada ao corpo; dentre outras.

Encontrou-se, também, o hiperônimo *bottoms*, que relaciona-se a “qualquer parte inferior do vestuário, podendo ser saia, short, calça, bermuda, etc.”, conforme o glossário de moda do site *Use Fashion* (2020). Nota-se que a definição do verbete corrobora, ainda, o trecho da revista que diz: “combine com *bottoms* de cintura alta, que cubram o umbigo e deixem apenas um filezinho de barriga à mostra” (RG, 2014, p. 86). Nesse caso, é perceptível que o termo refere-se aos vestuários da parte inferior do corpo, sendo assim, observou-se que os seguintes neologismos estabelecem uma relação de hiponímia em relação a *bottoms*, sendo eles: *boyfriend jeans* para a calça mais larga; *destroyed* para a calça rasgada ou com aspecto de “velha”; *high rise legging* para *legging*⁵ de cintura alta; *concealed* para um jeans de corte reto (RG, 2014); *superstar* para o jeans rasgado que combina com uma camiseta ou camisa jeans, conforme a revista *Glamour* (2014); *pantalona cropped* para a calça de barra larga, mas com

⁴ Segundo Lopes e Rio-Torto (2007, p. 31), a sinonímia é definida como “equivalência ou identidade, é uma relação de implicação bilateral e simétrica, e assenta na partilha de propriedades definitórias e funcionais em comum”, ou seja, quando as lexias partilham de um “mesmo valor denotativo”, conforme Vilela (1994, p. 28).

⁵ Trata-se de uma calça feminina colada ao corpo, conforme Sabino (2007).

modelagem curta, que vai até o meio da canela; e, por fim, *skinny* para a calça longa, ajustada e de barra estreita. Outras unidades lexicais que constituem-se como hipônimos de *bottoms* são *hotpant*, *microshort* e *shortinhos* para um modelo de short mais curto. Nesse caso, observa-se que esses itens neológicos partilham de uma mesma rede semântica, podendo ser considerados como sinônimos.

Tem-se, ainda, o hiperônimo *underwear* que designa o vestuário íntimo masculino ou feminino, conforme pontua Sabino (2007). A lexia *thong* aparece como hipônimo desse termo, pois trata-se uma calcinha do tipo “fio dental”, como nota-se na assertiva: “O que esperar da La Rouge? calcinhas ‘micras’ tipo *thong*, baby dolls e corseletes cheios de recortes” (RG, 2012, p. 145, grifo nosso).

Existem mais casos de sinonímia no campo *vestuário*, envolvendo as lexias *maxitee* e *maxipull* que referem-se a uma espécie de pulôver feminino em tamanho maior. Geralmente, essa peça pode ser usada como um minivestido, o que pode-se notar nas abonações retiradas da revista: “Rihanna e Anna Dello Russo não teriam o menor problema em aderir ao *maxipull* sem a parte de baixo... E você?” (RG, 2014, p. 67, grifo nosso); “Usar uma *maxitee* como vestido é o último grito do street style.” (RG, 2014, p. 164, grifo nosso). Os neologismos *cocktail dress* e *little black dress* demonstram também uma relação de sinonímia, pois ambas consistem em vestimentas curtas até o joelho e costumam ser utilizadas em ocasiões formais, mas que não sejam de gala (cf. SABINO, 2007; FASHION, 2020).

Para finalizar, o último caso de sinonímia encontrado nesse campo é o de *body* e *collant* para roupas colantes que se assemelham ao maiô. É possível observar, nesses casos de sinonímia, como o léxico da moda é variado, pois uma peça pode ter mais de uma unidade lexical que a representa. Isso ocorre devido à dinamicidade do léxico, observado por Xavier:

Isso mostra que os termos da moda reciclam-se seguindo a direção da própria moda. Por vezes, alterações nas configurações semânticas, ocasionadas por mudanças na funcionalidade e/ou no uso de um dado objeto podem demandar o surgimento de uma nova palavra que as abarquem, o que não implica no desuso da palavra antiga, que apenas pode ter sido ressignificada. De modo semelhante, a moda recicla, ou seja, retoma tendências mais antigas, contudo concedendo-lhes novas nuances (XAVIER, 2017, p. 166).

Dando continuidade às análises, notou-se uma relação de oposição entre as lexias *casaqueto* para casaco em modelagem mais curta, e *blazer oversized*, para um casaco de

proporções maiores. Nesse caso, tem-se uma relação de antonímia⁶ entre os neologismos, pois cada peça representa um tipo de casaco com dimensões diferentes.

Salienta-se que o campo lexical *vestuário* abarcou vinte e oito neologismos, sendo o campo com maior número de lexias até o momento. Acredita-se que essa estrutura mostrou-se mais produtiva, porque o vestuário no âmbito da moda recebe maiores mudanças, tomando por base que muitos são criados ou repaginados. Esse campo mostrou-se tão produtivo que gerou dois subcampos, sendo eles *acessórios* e *sapatos*.

O subcampo *acessórios* tem como hipônimos os neologismos *clut* para bolsa de mão com alça removível; *trilby* para o chapéu com uma aba curta e *bijoux* para jóia. Vê-se que essa última é hiperônimo de *friendship bracelets* para um bracelete usado por amigos em comum. Trata-se de um subcampo pequeno, apenas com quatro neologismos, mas que demonstra que a inovação lexical ocorre em diferentes aspectos da moda.

O subcampo *sapatos* tem como hiperônimo *it-shoes* que designa os sapatos que são tendência, sendo que isso fica mais perceptível na abonação retirada da revista, que revela que “os tênis foram alçados ao posto de *it-shoes* da temporada” (RG, 2012, p.147). Nesse caso, esse neologismo têm como hipônimos as lexias *ankle boot*, para um calçado que tem cano na altura do tornozelo; *espadrilles*, para a sandália de salto alto com abertura na frente, que contém tiras ou fitas que se amarram no tornozelo; *loafers* para um sapato que assemelha-se ao mocassim, ou seja, não contem cadarço ou fivelas, mas é feito de couro e tem um pequeno salto; e por fim, *mules* para um sapato que é parecido com um chinelo, mas que é fechado na frente e aberto atrás, e contém um saltinho pequeno. *Flat-desejo* pode ser considerado como hiperônimo de *flat*, pois trata-se dos sapatos *flats* que estavam em alta naquele recorte temporal e que, de certo modo, poderia ser desejo de consumo de muitas mulheres. Os neologismos *flat* e *flat-desejo* referem-se a uma espécie de sapatilha com um saltinho pequeno, com a diferença de que o último concerne àquela que constitui objeto de desejo do público consumidor naquele momento. Salienta-se que o subcampo *sapatos* compôs-se por sete lexias, mostrando-se relativamente pequeno.

Encaminha-se, nesse momento, ao campo *estilo*, que teve como hiperônimo o termo *style* para designar estilo. Dentre os seus hipônimos apresenta-se: *cowgirl* para um estilo de roupa feminino voltado para o country norte-americano; *street style* para estilo de rua, sendo

⁶ A antonímia, conforme Vilela (1994), consiste na relação de oposição entre o(s) significado(s) de uma lexia com outra(s).

que esse neologismo refere-se aos estilos que surgem no meio urbano; e, por fim, *navy* para o estilo de vestuário com referência ao náutico, ou seja, aquelas peças que remetem ao marinheiro, nas cores, símbolos e padronagem.

Os neologismos *basiquete* para um estilo básico, sem detalhes ou corte diversificado, e *clean*, para roupas leves e de corte básico, mostram-se como hiperônimos de *normcore* para um estilo “normal”, sem exageros, assemelhando-se ao básico e ao *easy chic* para o estilo simples e chique. Destaca-se que essas terminologias, também, podem ser consideradas como sinonímicas uma das outras, visto que todas contêm sentidos similares.

A lexia *girlie* é usada em referência a um estilo delicado e feminino e pode ser considerada como hiperônima de *lady like*, lexia usada para o estilo de vestuário inspirado nas silhuetas femininas e delicadas da década de 50 (FASHION, 2020). Ao mesmo tempo, *girlie* e *lady like* mostram-se antônimas à lexia *boyish*, a qual revela uma influência do estilo masculino no vestuário feminino, dando um ar mais despojado às peças e nada delicado, visto que as peças são mais soltas no corpo e rasgadas.

No campo *estilo*, notou-se a significativa incidência de unidades lexicais sinonímicas, a exemplo de *vintage*, para o estilo que preza por elementos antigos, e *vintage-chique*, com o mesmo sentido do anterior, mas com elementos mais requintados, ou seja, no *vintage-chique* a preferência por peças antigas que tenham tecidos ou cortes mais refinados. A lexia *hippie-chic* inspirada na cultura hippie dos anos 60 e 70 e *boho-chic*, para o estilo que derivou do *hippie*, mostram-se sinônimas, pois ambas remetem a roupas mais leves e com misturas étnicas na padronagem, demonstrando-se atemporais.

O campo apresentado conteve quatorze neologismos, representados igualmente em sua maioria por unidades lexicais estrangeiras. Pode-se afirmar que eles representam a variedade de estilos presentes na moda. Tem-se essa ideia, pois os estilos fazem parte da realidade do indivíduo na sociedade, visto que eles expressam as identidades dos sujeitos nos mais diversos contextos interacionais. Para Miranda (2008, p. 73), “a moda pode ser definida como processo de difusão social pelo qual um novo estilo é adotado por alguns grupos de consumidores, num mesmo período de tempo, e capaz de refletir como as pessoas se definem”. Nesse sentido, por meio dos dados apresentados, expõe-se como os estilos em alta em novembro de 2012, 2013 e 2014 representavam a identidade daqueles indivíduos.

Parte-se, então, ao último campo lexical *apreciação/julgamento*, que é composto por sete estrangeirismos. Nesse campo, as unidades lexicais *glam* para glamour; *hit* para sucesso; e

power para poder são hipônimos de apreciação e julgamento, visto que esses termos são utilizados para representar a opinião acerca dos vestuários e estilos.

A lexia *cool* para *legal* apresenta uma relação de hiponímia com *apreciação/julgamento*, pois o neologismo pode ser utilizado para apreciar positivamente algum item da moda, como observa-se na abonação: “[...] nem se preocupe em colocar o outro brinco. Aliás, usar apenas um só é *cool* demais” (RG, 2014, p. 68, grifo nosso). Uma unidade que se opõe a essa é *beauty crimes*, para crimes de beleza, sendo assim um antônimo, pois apresenta um julgamento negativo para questões relacionadas à moda: “[...] até ontem *beauty crimes* inafiançáveis – acabam de entrar pra lista dos hypes de beleza do verão” (RG, 2014, p. 202, grifos nossos).

Os itens neológicos *must* para *deve* e *must have* para *deve ter* são sinônimos no *corpus*, tendo em vista que apreciam positivamente os vestuários. Essas lexias demonstram uma relação íntima com a cultura do consumo, tomando por base que ela ressalta que a mulher deve ter determinada peça em seu guarda-roupa para seguir as tendências da moda. Nota-se isso em meio às abonações retiradas das tiragens: “Short floral: jeans estampado é um *must* nesta estação” (RG, 2014, p. 156, grifo nosso); “Esse não é mais um guia de tendências: é, isso sim, um manual prático e objetivo dos *must have* da temporada para deixar seu visual na crista da onda” (RG, 2012, p. 126, grifos nossos).

Por meio dessa análise, pode-se observar que o léxico utilizado na revista, e consequentemente na moda, sofre grande influência estrangeira, resultando em inovações linguísticas nesse campo.

Nesse viés, acredita-se que processos como o da neologia por empréstimos estão ligados ao poder político e/ou econômico de uma nação, que, por conseguinte, reflete-se na disseminação de determinada língua, como afirma Crystal (2005, p. 20): “Uma língua não obtém um status genuinamente global até desempenhar um papel importante que seja reconhecido em todos os países”. Depreende-se, atualmente, que a língua que conseguiu um *status* global foi o inglês dos Estados Unidos, através do seu poderio social e cultural. Além do fator sociocultural, a disseminação de uma língua acontece, também, pela economia (cf. CRYSTAL, 2005). Neste caso, partilha-se da assertiva de Probert (1989, p. 251) de que “a moda reflete a realidade econômica e política do momento”.

Em meio a esses apontamentos, questionam-se as motivações da revista *Glamour* ao fazer uso expressivo de neologismos por empréstimo em suas tiragens. Para isso, embasa-se em Orsi e Formigoni (2014), que abarcam que o uso de estrangeirismos nas revistas de moda está

relacionado ao prestígio de uma linguagem requintada, nesse caso, superioriza-se o perfil do público leitor e restringe-se também o público-alvo que a tiragem deve atingir, como mostra a afirmação abaixo:

Os estrangeirismos têm se tornado habituais nas revistas femininas e de moda para produzir algum efeito naquele que lê. Sua adoção assentaria o texto em níveis sociais, culturais e econômicos de alto patamar. Provocaria no leitor uma sensação de superioridade e selecionaria também o público a que a revista se dirige (ORSI; FORMIGONI, 2014, p. 99).

Essa reflexão, inclusive, já foi realizada por Oliveira (2007), para quem os produtos da moda devem adaptar-se ao mercado importador, para não impor nenhum valor cultural, no entanto, isso não ocorre no Brasil. Nesse sentido, depreende-se que há um certo *status* quando determinada peça é estrangeira e/ou recebe uma denominação estrangeira. À luz dessa concepção, compreende-se que as revistas de moda são como uma ponte entre o indivíduo e o consumo, sendo que ele fica inteirado das tendências da moda por meio delas, dentre outras opções. Assim, uma denominação estrangeira no campo da moda tende a denotar ares de requinte à peça, tendo conseqüentemente influência sobre o seu maior consumo.

Salienta-se que existe uma certa sedução pelo estrangeiro, seja em questões relacionadas à moda ou ao léxico. Nesse sentido, sabe-se que muitos desses neologismos podem entrar no sistema linguístico da Língua Portuguesa, sendo que uma das causas para essa inserção é o uso dessas unidades lexicais no cotidiano brasileiro. Isso não quer dizer que esses itens neológicos não poderão ser modificados, em sua forma ou sentido ou substituídos daqui alguns anos, em virtude da efemeridade da moda, tendo em vista

[...] a influência do sistema econômico capitalista sobre a moda, disseminando uma cultura de massa, cuja máxima é a produção de um número significativo de bens no menor tempo possível, com alta lucratividade e, por outro lado, baixa durabilidade, devido à necessidade incessante de substituí-los para atender aos desejos ávidos por novos bens de consumo (XAVIER, 2017, p. 162).

À luz da exposição, percebe-se que a moda sofre influências da cultura de massa que a modifica constantemente, com o intuito de gerar lucro. É em razão dessa efemeridade das tendências da moda que o léxico altera-se, visto que ele deve denominar suas novidades, fazendo com que a Língua Portuguesa crie e/ou adote novas unidades lexicais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O léxico de uma língua mostra-se estruturado através de relações de identidade e de oposição semântica, o que também ocorre naquele referente à moda. Em vista disso, essa investigação teve como propósito estruturar os neologismos coletados em algumas tiragens da revista *Glamour*, a saber aquelas de novembro de 2012, 2013 e 2014, visando a observar as relações semânticas entre as lexias. Além disso, pretendeu discutir sobre a inter-relação entre léxico e cultura, buscando respostas sobre as motivações do *corpus* em estudo utilizar neologismos em sua composição lexical.

Em um primeiro momento, foram distribuídos os neologismos em cinco campos lexicais, sendo eles: *padrão*, *cor*, *vestuário*, *estilo* e *avaliação/julgamento*. Estes campos demonstraram como o léxico da moda estrutura-se, sendo que as lexias são co-hipônimas em relação ao nome do campo, que constitui o seu hiperônimo. Os campos lexicais que mostraram-se mais produtivos foram os do *vestuário*, que conteve vinte e oito itens lexicais neológicos, e o campo *estilo*, que teve quatorze neologismos, possivelmente porque representam a identidade dos sujeitos na sociedade.

Acerca das escolhas lexicais da revista *Glamour*, percebeu-se que o uso de anglicismos denota prestígio social, além de delimitar o público-alvo ao qual ela se destina. Nesse ínterim, depreende-se que os indivíduos consomem os bens relacionados à moda por uma questão de gosto e identificação, enquanto que, de maneira semelhante, esses produtos são consumidos por uma questão de *status*. O uso desses neologismos estrangeiros representam que há uma valorização positiva do que vem de fora e/ou do que é denominado com lexias estrangeiras.

Conclui-se que o léxico da moda é estruturado por meio de oposições e similaridades semânticas, assim como pela relação contém/está contido, sendo que essa estruturação permite-nos olhar para a renovação lexical existente nesse âmbito. Diante do exposto percebe-se que, quando depara-se com *collant* e *body* para nomearem um tipo de blusa semelhante a um maiô, *maxitee* e *maxipull* para um pulôver feminino que pode ser usado como vestido, dentre outras, nota-se a diversidade no léxico da moda. Sabe-se, então, que a moda é uma área de especialidade que modifica-se para ainda estar em voga, servindo como instrumento de expressão e de identificação, ou seja, como um tipo de linguagem, estando pronta para ser consumida e acima de tudo desejada.

REFERÊNCIAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. A lexicologia e a teoria dos campos lexicais. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 5, p. 1332-1343, 2011.

ALVES, Ieda Maria. Neologia e níveis de análise lingüística. In: ISQUERDO, Aparecida Negri;. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia**. Campo Grande: Editora UFMS, 2007. p. 77-91.

CARVALHO, Nelly. **O que é neologismo?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CARVALHO, Nelly. Empréstimos lingüísticos e identidade cultural. In: ALVES, Ieda Maria. (Org.). **Estudos lexicais em diferentes perspectivas**. São Paulo: FFLCH/USP, 2009, p. 73-80.

COSERIU, Eugenio. **Principios de Semántica Estructural**. Madrid: Editorial Gredos/Biblioteca Románica Hispánica, 1977.

CRYSTAL, David. **A Revolução da Linguagem**. Tradução de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

DUBOIS, Jean. *et al.* **Dicionário de Lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1997.

FARIAS, Emilia Maria Peixoto. Aspectos semânticos do léxico da moda. **Revista de Letras**, Ceará, v. 1/2, n. 25, p. 73-79, 2013.

FASHION, Use. **Glossário da moda**. 2020. Disponível em: <<https://glossario.usefashion.com/>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

FERRAZ, Aderlande Pereira. Neologismos semânticos na publicidade impressa: uma abordagem cognitivista. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; FINATTO, Maria José Bocorny. (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia, volume IV**. Campo Grande: Ed. UFMS; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. p. 65-80.

GLAMOUR. São Paulo: Globo Condé Nast, n. 8, nov. 2012. Mensal.

_____. São Paulo: Globo Condé Nast, n. 20, nov. 2013. Mensal.

_____. São Paulo: Globo Condé Nast, n. 32, nov. 2014. Mensal.

KRÁS, Lígia. **A moda, agora, é autenticamente imperfeita**. 2019. Disponível em: <<https://harpersbazaar.uol.com.br/moda/a-moda-agora-e-autenticamente-imperfeita/>>. Acesso em: 07 abr. 2020.

LIPOVETSKY, Gilles. **O Império do Efêmero: a moda e o seu destino nas sociedades modernas**. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LOPES, Ana Cristina Macário; RIO-TORTO, Graça. **Semântica**. Lisboa: Editorial Caminho,

2007.

MIRANDA, Ana Paula de. **Consumo de moda: a relação pessoa-objeto**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2008.

NOROGRANDO, Rafaela. No princípio era a roupa. **Iara - revista de moda, cultura e arte**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 259-273, 2010.

OLIVEIRA, Adriele Coutinho de; QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de. O vocabulário da moda: revista o Cruzeiro e Manchete de 1950. **Graduando**, Feira de Santana, v. 4, n. 6/7, p. 35-48, 2013.

OLIVEIRA, Sandra Ramalho de. **Moda também é texto**. São Paulo: Edições Rosari, 2007.

ORSI, Vivian; ALMEIDA, Marcielle Cristina. Moda e literatura no Brasil: considerações sobre o léxico do século XIX. **Caligrama**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 193-207, 2019.

_____.; FORMIGONI, Isabela Menezes. Anglicismos nas manifestações linguísticas do blog The Blonde Salad. **Revista Trama**, v. 10, n. 20, p. 97-110, 2014.

PROBERT, Christina. A era do individualismo. In: LAVER, James. **A roupa e a moda: uma história concisa**. Tradução de Glória Maria de Mello Carvalho. São Paulo: Companhia da Letras, 1989, p. 252-278.

SABINO, Marco. **Dicionário da moda**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

SO, Nivia. **Top 20 melhores revistas de moda e beleza do mundo**. 2016. Disponível em: <<http://amordebatom.com.br/top-melhores-revistas-de-moda-e-beleza-do-mundo/>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

SVENDSEN, Lars. **Moda: uma filosofia**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

VILELA, Mário. **Estudos de lexicologia do português**. Coimbra: Almedina, 1994.

XAVIER, Vanessa Regina Duarte. Glamourices da moda: estruturação lexical de neologismos em uma edição da revista Glamour. In: ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira; XAVIER, Vanessa Regina Duarte. (Orgs.). **Diálogos e perspectivas nos estudos do léxico e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado Letras, 2017. p. 159-181.

ASPECTOS COGNITIVOS DA ALFABETIZAÇÃO À LUZ DA NEUROCIÊNCIA DA LEITURA

Maria Silma Lima de Brito¹
Mestranda – (UFAL) Maceió- AL- Brasil

Maria Inez Matoso Silveira²-UFAL
Doutora – (UFAL) Maceió- AL- Brasil

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar contribuições recentes para o ensino da alfabetização provindas das neurociências. Essa abordagem considera a relevância de se conhecerem as regiões do sistema nervoso central responsáveis pela explicação de como o cérebro humano aprende a ler, por meio da reciclagem dos neurônios situados *na região occipitotemporal ventral esquerda* (DEHAENE, 2012). À luz dessa teoria são apresentadas também as etapas pelas quais a criança passa para adquirir a automatização da decodificação da leitura (FRITH 1985) que acontece graças à plasticidade do cérebro para apreender e simetrizar a informação visual articulando os diminutos traços invariantes das letras, ou seja, os grafemas, correspondendo aos fonemas e ambos com a função de distinguir significados. (SCLiar-CABRAL, 2013). Diante disso, defende-se o ensino da alfabetização baseado não só nos achados da neurociência da leitura, mas também, nos procedimentos metodológicos de Montessori e nas contribuições da psicolinguística defendidas por Scliar-Cabral (2013).

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização; neurociência da leitura; decodificação; aspectos cognitivos da leitura.

ABSTRACT: This article aims to present recent contributions from neurosciences to the teaching of early literacy. This approach considers the relevance of knowing the regions of the central nervous system responsible for explaining how the human brain learns to read, doing this through the recycling of neurons located in the *left ventral occipitotemporal region* (DEHAENE, 2012). In the light of this theory, the steps that the child goes through to acquire the automation of reading decoding are also presented (FRITH 1985), or that is, graphemes, corresponding to phonemes and both with the function of distinguishing meanings (SCLiar-CABRAL, 2013). Therefore, the teaching of early literacy is defended based not only on the findings of the neuroscience of reading, but also on the methodological procedures of Montessori and on the contributions of psycholinguistics defended by Scliar-Cabral (2013).

KEYWORDS: early literacy; neuroscience of reading; decoding; cognitive aspects of reading.

¹Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura- PPGLL da Universidade Federal de Alagoas- UFAL. Graduação em Letras – UNEAL. Especialista em Letras- UPE. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional – UNINTER. mariasilma95@gmail.com

² Doutora/Professora e Pesquisadora da UFAL- Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura e do Mestrado Profissional em Letras. Líder do Grupo de Estudos do Texto e da Leitura – GETEL. Membro atuante do NEPEAL- Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização de Alagoas – Centro de Educação – [UFAL. mimatoso@uol.com.br](mailto:mimatoso@uol.com.br)

INTRODUÇÃO

Os estudos e pesquisas sobre leitura têm gerado grandes discussões, sendo pertinente compreender como os diferentes procedimentos podem ser conduzidos sob a orientação das Neurociências. Nessa perspectiva, a ação de conduzir o ensino da *lectoescritura* requer do professor um certo conhecimento desse processo cerebral-cognitivo.

Efetivamente, a partir de meados do século XX, a aquisição da língua escrita se tornou um objeto de estudos e de pesquisas no campo das neurociências, que se voltou para a investigação do processo de aprendizagem dessa modalidade da língua pela criança, tornando-se imprescindível um estudo teórico-prático sobre a relação entre neurociência e o ensino-aprendizagem da alfabetização. A neurociência, “como o nome indica, se relaciona com a ciência dos neurônios do sistema nervoso” (FIORI, 2008, p. 11). Busca-se, então, compreender como esta ciência sobre os neurônios pode contribuir para aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem no processo de alfabetização.

Conforme Herculano-Houzel (2004), a neurociência ainda é uma ciência nova tendo em torno de 150 anos, mas a partir da década de 90 alcançou um grande avanço e vem proporcionando mudanças significativas na forma de perceber o funcionamento cerebral. Neste artigo, cuidamos em especial do processo de alfabetização e sua relação com a neurociência e de como entender o que antes desconhecíamos sobre esse momento da aprendizagem da *lectoescritura*.

Dessa forma, neste artigo busca-se apresentar um estudo mostrando como a ação de aprender a ler acontece no cérebro humano e como é possível desenvolver estratégias que venham a desmistificar práticas que não contribuem tão eficazmente, para a formação de leitores proficientes, sabendo-se que o desenvolvimento de leitores críticos só será possível se esse processo tiver início na aprendizagem da leitura e da escrita, mais precisamente, na alfabetização.

ALFABETIZAÇÃO E NEUROCIÊNCIA

No âmbito da educação quando se fala em neurociência é ocasionado um certo espanto ou repulsa por considerar uma área exclusiva da medicina ou da psicologia, portanto nas últimas décadas a temática tem adentrando o espaço educacional mostrando-se eficaz na explicação de alguns aspectos relacionados a leitura e a escrita. Dito isso, a neurociência poderá contribuir para a alfabetização como visto, nas pesquisas (DEHAENE, 2012 et. al) com contribuições profícuos para este mecanismo tão complexo que é o ato de ler.

A alfabetização é considerada a primeira etapa do ensino explícito da leitura; é o primeiro grande desafio escolar para as crianças nos anos iniciais. Nas palavras de Cagliari (2009, p. 64) sobre este processo de descobrimento “Uma criança, na sala de alfabetização, encontra-se numa situação semelhante à de um cientista diante de um documento com uma escrita não decifrada”. Então, entrar neste mundo de descoberta requer do “pequeno cientista” o conhecimento claro e explícito de como funciona o sistema de escrita. Assim, durante o processo de alfabetização devem ser desenvolvidos diferentes processos cognitivos que tendem a maturar e se desenvolver à medida que aprimoram as habilidades (meta)cognitivas.

Os avanços sobre os estudos cerebrais da leitura ocorreram devido ao uso da neuroimagem, ou seja, ao imageamento do cérebro e todos os seus componentes. As contribuições providas das neurociências despertaram interesse de vários segmentos da sociedade e entre estes a educação e o ensino, principalmente no sentido de promover uma maior compreensão de como se processa a aprendizagem nos indivíduos.

Nesse contexto de contribuição e compreensão do funcionamento cerebral, o professor, como condutor e estimulador da aprendizagem, necessita de conhecimentos sobre essa ferramenta singular que tem diante de si – o *cérebro*. Assim sendo, por meio do desvelamento do funcionamento desse recurso primordial, o professor alfabetizador poderá potencializar suas atividades e procedimentos e, como consequência, poderá conquistar uma melhor qualidade e maior eficácia no ensino da alfabetização dos escolares, compreendendo como acontece a leitura, esse mecanismo tão singular e minucioso em que, segundo o neurocientista francês Stanislas Dehaene,

Tudo começa na retina. Ao entrar nela, a palavra desfaz-se em mil fragmentos: cada porção de imagem da página é reconhecida por um fotorreceptor distinto. Toda dificuldade consiste, em seguida, em reunir os fragmentos a fim de decodificar as letras sob processo, a ordem na qual são apresentadas, e a palavra em questão (DEHAENE, 2012, p. 26).

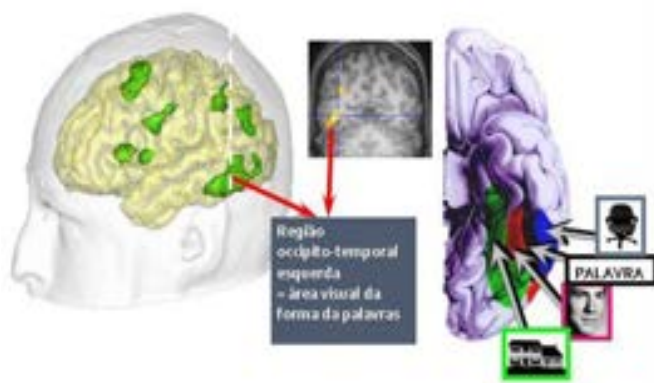
Com isso, é possível perceber que decodificar requer um esforço cognitivo envolvendo vários mecanismos, no qual a atenção desempenha um grande papel como também a visão. Como corrobora Silveira,

A visão promove a percepção e a discriminação da informação visual; essa informação é processada muito rapidamente através da discriminação de traços, levando ao reconhecimento instantâneo de letras e de palavras, além de outros símbolos e convenções da língua escrita (SILVEIRA, 2015, p. 35).

Como já foi dito, as recentes descobertas sobre o processo cognitivo-cerebral da leitura ocorreram devido à contribuição da geração de imagem por ressonância magnética (IRM), à

eletroencefalografia (EEG) e à magnetoencefalografia (MEG), que possibilitaram rastrear como nosso cérebro trabalha durante o ato de ler. Nesses estudos, pode-se destacar o psicólogo cognitivista Stanislas Dehaene³ e sua obra – *Os Neurônios da Leitura* –, que teve como tradutora no Brasil a psicolinguista Leonor Scliar-Cabral⁴, da Universidade Federal de Santa Catarina. Na referida obra, Dehaene esmiúça o processamento cerebral da leitura, que ocorre numa região exata – *a região occipitotemporal ventral esquerda*– descreve o autor detalhadamente o processo aparentemente *mágico* que ocorre desde a captação de *manchas no papel*, até a busca do significado das palavras e, finalmente, o sentido do texto. Como exposto da figura abaixo:

Figura 1: A região occipitotemporal ventral



Fonte: (DEHAENE, 2012, p.89)

Partindo da observação da imagem perceber-se que, na região visual ventral, há detectores especializados para **objetos, palavras escritas, rostos**. Essa ordenação é igual em todas as pessoas, entretanto em suas pesquisas Dehaene (2012) constatou que nas pessoas que não sabem ler a parte de reconhecimento visual das palavras não é ativada durante o imageamento do cérebro, porém assim destaca o neurocientista que, independente da língua, todos acionam a mesma região para ler. Observando as imagens à esquerda da figura, vemos em destaque uma parte de nosso cérebro e que há um lugar determinado para a leitura: o sistema de reconhecimento visual das palavras, também chamado de “caixa de letras”.

Como destaca Scliar-Cabral (2013), o sistema visual das letras é diferente de outros sistemas por configuração, ou seja, o reconhecimento de rostos, de casas e de artefatos são

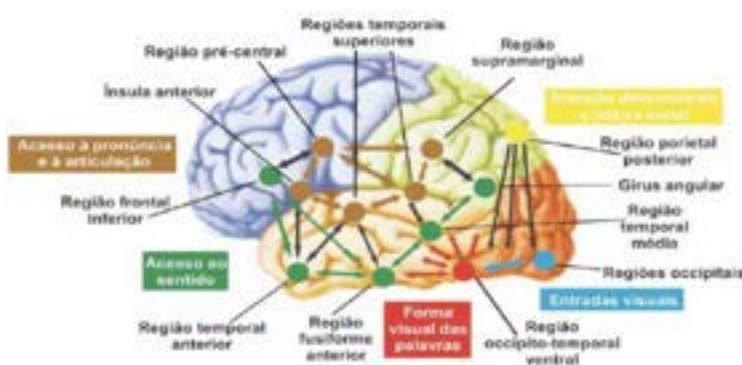
³ Diretor da Unidade de Neuroimagem Cognitiva do *Collège de France* e uma das maiores autoridades mundiais no estudo do cérebro. As principais descobertas desse estudioso podem ser encontradas na obra *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.

⁴ Leonor Scliar-Cabral é Professora Emérita da UFSC. Tem doutorado na USP e Pós-Doutorado pela Université de Montréal. Presidente Honorária e cofundadora da *International Society of Applied Psycholinguistics* e autora de uma proposta de Ensino conhecida como *Sistema Scliar de Alfabetização*.

caracterizados por sua estrutura global ou holística; portanto, desta a autora que, a linguagem verbal apresenta uma arquitetura, pela qual suas unidades são articuladas em diferentes níveis, que correspondem a circuitos cerebrais, nos quais os neurônios se especializam para determinadas funções (SCLIAR-CABRAL 2013).

Portanto, esta arquitetura não implica, contudo, a impenetrabilidade dos níveis, uma vez que eles estão conectados entre si. “De fato, quando abordarmos as bases cerebrais da leitura, verificaremos que a organização em vias múltiplas e paralelas é um traço essencial da arquitetura do córtex” (DEHAENE, 2012,p.56) como apresenta a imagem:

Figura 2: Uma visão moderna das redes corticais da leitura



Fonte: (DEHAENE 2012, p.78)

Como observado na imagem, as conexões no momento da leitura acontecem simultaneamente; portanto, o primeiro passo para aprender a ler consiste em acessar, através da visão, as áreas da linguagem falada. Diante disso, vale ressaltar a hipótese da reciclagem neuronal⁵, através da qual Dehaene (2012) explica como o cérebro humano “aprendeu a ler”. Corroborar ele também que, por trás de cada leitor esconde-se uma mecânica neuronal admirável, de precisão e eficácia, e a sua descoberta fez nascer a chamada” ciência *da leitura*, por meio da qual, se podem compreender os estudos do cérebro humano. Conforme o citado autor,

Nosso cérebro se adapta ao ambiente cultural, não absorvendo cegamente tudo o que lhe é apresentado em circuitos virgens hipotéticos, mas convertendo a outro uso as predisposições cerebrais já presentes. Nosso cérebro não é uma tabula rasa onde se

⁵Uma das grandes descobertas das neurociências é a de que os neurônios que processam as imagens visuais são programados para simetrizar a informação. No entanto, para o reconhecimento das letras, isto é, das diferenças que apresentam entre si, é necessário reciclar os neurônios para que eles aprendam a distinguir a direção dos traços das letras (SCLIAR-CABRAL, 2013).

acumulam construções culturais: é um órgão fortemente estruturado que faz o novo com o velho (DEHAENE 2012, p.72).

Segundo a neurociência, pôde-se constatar que o cérebro humano sofreu muitas mudanças ao longo da evolução humana; e essas mudanças fomentaram o seu funcionamento. Então, o novo é sempre reinventado através de informações velhas, ou seja, na evolução da construção cerebral, do cérebro reptiliano do instinto e da sobrevivência, até chegar ao cérebro racional, grandes contribuições se acrescentaram à espécie humana. Conforme Scliar-Cabral (2013, p. 45), “a nossa capacidade para aprender a ler e a escrever se deve aos fatores de como está estruturado e como funciona o sistema nervoso central”.

Os avanços das neurociências sobre o processamento da leitura demonstram que os neurônios da *região occipitotemporal ventral do hemisfério esquerdo* (DEHAENE, 2012) precisam ser reciclados a fim de aprenderem como reconhecer a palavra escrita; daí as dificuldades iniciais com as quais as crianças se defrontam quando buscam aprender os traçados das letras. Infelizmente os métodos de alfabetização que estão hoje em voga nas escolas estão reproduzindo a crença no *aprender a aprender* e, como o processo de alfabetização é longo, termina-se apelando para um espontaneísmo perigoso e irresponsável, “e ninguém ensina efetivamente a necessária base alfabética” (SILVEIRA, 2015 p.44). Diante dessa constatação, faz-se necessário uma metodologia que possa trabalhar verdadeiramente a base alfabética com procedimentos claros e sistemáticos para, assim, buscar a superação dessas dificuldades, na medida que é possível compreender e reverter, com procedimentos adequados, este problema que atinge mais diretamente os alunos das classes menos favorecidas da sociedade. Posto isso, compreender algumas etapas para aprender a ler pode ser uma prerrogativa para os que estão envolvidos no processo de alfabetização.

ETAPAS PARA APRENDER A LER

Aprender a ler consiste em criar uma ponte entre a visão, ou seja, a representação visual das palavras escritas e a linguagem verbal correspondente aos sons e ao significado das palavras. Para entender esse processo é pertinente conhecer alguns estudos (FRITH 1985) que buscaram compreender as etapas para se alcançar a automatização consciente da decodificação. Segundo Uta Frith (apud DEHAENE, 2012), há etapas/estágios da aquisição da leitura sobre eles destacamos,

A etapa *logográfica ou pictórica*, segundo o citado autor, é a primeira fase, e surge por volta dos 5 a 6 anos. Nessa fase, a lógica da escrita ainda não foi compreendida pela criança. O seu sistema visual reconhece as palavras como o faz com rostos e objetos. Nele, muitas vezes,

o aprendiz reconhece marcas publicitárias e diz que as lê, mas apenas reconhece a palavra como um todo, como uma imagem. “A criança possui um léxico pictórico que não é fixo, pois depende de cada criança e da sua língua materna”. (Heining, 2012, p.98). Ainda em relação à etapa pictórica, pode-se considerá-la como uma pseudoleitura, a qual se aproxima muito da leitura em forma de adivinhação.

Na segunda etapa, denominada *etapa fonológica*, a criança associa cada cadeia de letras à sua pronúncia, sendo a relação grafema⁶ e fonema⁷ fundamental para que a criança ou adulto aprendiz possa realizar a decodificação.

A terceira etapa é conhecida como *etapa ortográfica*, e nela a criança atinge um paralelismo crescente do reconhecimento das palavras: “o sistema visual fornece um código cada vez mais compacto das palavras, o qual representa de pronto a configuração do conjunto de suas letras” (DEHAENE, 2012, p. 222).

A criança passa também a ler mais rapidamente as palavras mais frequentes, internaliza as regras de decodificação, memoriza as palavras invariáveis, não precisa mais ler letra a letra, pois o seu acesso lexical permite que ela depreenda as pistas dadas pelas letras iniciais, lendo, assim, a palavra toda. Diante do exposto, é notável nas etapas propostas por Frith (1985) que há uma necessidade de automatização do processo de decodificação; todavia, muitos professores não reconhecem a necessidade de um ensino explícito da relação grafema-fonema e do desenvolvimento da consciência fonológica as práticas em sala de aula. Feitas essas ressalvas surge a necessidade de entender o que é o processo de decodificação e como ele ocorre fundamentado nas evidências da neurociência.

DECODIFICAÇÃO À LUZ DA NEUROCIÊNCIA DA LEITURA

A automatização da leitura não acontece de maneira espontânea ou natural como o desenvolvimento da fala em crianças pequenas, ela precisa ser ensinada, pois como afirma, Maluf (2013, p.51) “A decodificação envolve o uso do conhecimento das relações grafema-fonema para identificar que som correspondente a cada letra”, também acrescenta a autora que decodificar envolve o uso do conhecimento de “padrões ortográficos que aglutinados geram pronúncias”. A decodificação no processo de aprendizagem da leitura é uma condição necessária e, como aponta Silveira (2015), “há na realidade, uma tendência muito forte em se

⁶ **Grafema**: uma ou mais letras para representar um fonema. Por exemplo, o fonema [s] na palavra “caça” foi representado por “ç”; mas em “massa” foi representado por “ss”. No primeiro caso, temos apenas uma letra; no segundo, temos duas.

⁷ **Fonema**: “uma unidade de som caracterizada por um feixe de traços distintivos”. Por exemplo, a palavra “caça” [kasa] diferencia-se de “casa” [kaza] pelo uso de uma fricativa alveolar surda [s] e de uma sonora [z].

desqualificar e mesmo ojerizar a decodificação; no entanto isso tem sido um grande equívoco, pois não podemos esquecer de que a leitura eficiente passa também, e necessariamente, pela decodificação” (SILVEIRA, 2015, p. 33). Assim, em fase de aprendizado da leitura, esse estágio não se dá de forma tão automatizada, visto que a criança precisa de um grande esforço cognitivo, a fim de processar as letras, no caso - o sistema alfabético.

Para que essa decodificação ocorra e a palavra escrita seja processada - segundo estudos advindos da neurociência - é preciso esclarecer que há um processamento anterior menos específico nas áreas visuais primárias da região occipital que diz respeito ao processamento da palavra pelo movimento ocular. Apenas a parte mais central da retina, denominada *fóvea*, é apta a processar as letras, por ser rica em células fotorreceptoras. De certo modo, há limitações nesse sistema, mas em cada fixação do olhar, independe o tamanho das letras, importando apenas a quantidade delas (DEHAENE, 2012).

Segundo o neurocientista Dehaene, (2012,p.29) McConkie e Keith Rayner em 1975 realizaram uma “descoberta notável e paradoxal”. Fizeram um experimento muito engenhoso chamado “janela móvel”. Tal experimento acusa o movimento dos olhos (“controlado pelas projeções do córtex pré-frontal sobre o núcleo caudal” ao detectar as palavras, de modo que é possível detectar as letras que ficam à direita e à esquerda da fóvea. Scliar-Cabral(2008) adaptou o experimento utilizando à primeira página de Os Maias de Eça de Queiroz, a fim de ilustrá-lo, o qual segue abaixo:

A casa que xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
A tela do computador vai sendo renovada, assim que o olhar se movimenta,
resultando, no final, o seguinte:
x xxxxxx os Maias xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx x xxxxxx xxxxxxxx
vieram xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx x xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx habitar
xxxxxxxxx x xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx em Lisboa

Por fim, ficou comprovado que os sujeitos dos experimentos não perceberam os x. O centro da fixação também ficou nas palavras que continham conteúdo lexical: substantivos, adjetivos, verbos e advérbios. O experimento de McConkie e Rayner mostrou que conscientemente nós processamos apenas uma pequena parte do nosso input visual (DEHAENE, 2012).

Segundo o mesmo autor (Op. Cit. 2012), outro conceito fundamental que serve de base para a compreensão do processamento *botton-up*⁸ é o problema ou princípio de invariância. Scliar Cabral assim o define:

Sejam quais forem as variantes de uma ou mais letras que constituem um grafema e de cuja articulação depende o reconhecimento da palavra escrita, a elas será acoplado sempre o mesmo valor fonológico que teria naquele contexto grafêmico, no caso do português brasileiro (SCLIAR-CABRAL, 2008, p. 26).

Noutras palavras, é por meio desse princípio que reconhecemos que as palavras DOIS, dois, *dois* e DoiS são a mesma palavra, pois o reconhecimento da letra independe do seu tamanho, tipo ou posição, visto que nós negligenciamos as variações irrelevantes. Cabe ressaltar que esse caminho é realizado pelo leitor que já tem familiaridade com o sistema escrito. Entretanto, um leitor iniciante precisa de uma informação clara e de um tipo de letra que seja legível, pois do contrário, pode ficar confuso e não reconhecer a letra ou palavra.

Nesse contexto, o estudante que automatizar a leitura pode tornar-se um leitor fluente, sentindo gosto pela leitura e descobrindo os universos proporcionados pelo texto escrito. O leitor não tropeçará diante de grafemas, cujos valores não internalizou, o que o impediria de fazer uma leitura fluente e, assim, de construir o sentido de uma frase e, conseqüentemente, do texto. Como bem afirma Cagliari (2009),

A leitura é, pois uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu (CAGLIARI, 2009, p.133).

Todos os leitores passam pelo processo de decodificação porém, o leitor proficiente demanda de muito pouco tempo nessa tarefa, que passa a ser automática pela prática. A escola, por sua vez, precisa considerar o grau de dificuldade e proporcionar atividades que possam estimular e facilitar a compreensão da leitura nessa fase, através de textos simples que não demandem do conhecimento inferencial da criança para o seu entendimento.

Sobre a dúvida de alguns professores, Morais (2013) destaca que quantas vezes se ouve um professor dizer: “Tenho muitos Estudantes que não sabem decodificar e, apesar disso, não conseguem compreender os textos, portanto, a decodificação não lhe serve para nada, o problema deles é a compreensão e é a compreensão que eu tenho de trabalhar com eles”

⁸ “O processamento ascendente (*BOTTOM – UP*), faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas e sua abordagem é composicional, isto é constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes. (KATO, 1990, p. 40)

(MORAIS, 2013p.112) Então, Morais responde a essa dúvida dos professores com a seguinte afirmação: “Que tenha de trabalhar a compreensão com certeza é correto. Mas é muito provável que o problema desses estudantes esteja na falta de automatização da identificação das palavras escritas, ou até mesmo a decodificação”. (Op. Cit. 2013, p.112) Portanto, é pertinente analisar se realmente os estudantes automatizaram a escrita de maneira a contribuir para a compreensão, como afirma Scliar, “no afã de obterem melhores resultados em sala de aula, os professores aderem cheios de esperança a métodos e teorias mais em voga, mas não alcançam o mínimo que seria de esperar” (SCLIAR-CABRAL, 2013, p.128).

Dito isso, ensinar os neurônios da leitura a aprender, a reconhecer a direção dos traços que compõem as letras e a decodificar o código alfabético encontra fundamentação no método Montessori, pois quanto mais associações (visuais, táteis, auditivas e olfativas) forem feitas com as diferentes regiões cerebrais que processam a linguagem, mais rápida e profunda a aprendizagem da leitura acontecerá. E isso deve se dar através de um planejamento organizado e sistemático, sempre vislumbrando as inúmeras possibilidades de intervenção. Nesse prima acrescenta Montessori,

Entregar à criança um material constituído de pequenos cartões lisos sobre os quais são aplicadas letras do alfabeto, recortadas em folhas de lixa; a criança toca-as no sentido da escrita, repetindo o gesto. O sinal do alfabeto fixa-se assim duplamente na memória, graças à vista e ao tato (RÖHRS, 1964, p.194).

Como o apresentado, as atividades sensoriais contribuem para a fixação do conhecimento das letras do alfabeto; destaca a autora que “a construção da escrita não se dá de maneira natural, porém consiste em ajudar o desenvolvimento natural da criança”. Trata-se de “ensinar” claramente o que não depende mais da própria natureza do homem. Com esta afirmação compreende-se que a escrita é um produto cultural e não natural da criança, e precisa ser ensinada de maneira que a criança aprenda o código alfabético.

De maneira congruente com essa metodologia, o Sistema Scliar de Alfabetização, elaborado pela professora Leonor Scliar já foi aplicado em várias escolas em Santa Catarina e noutras partes do Brasil. De fato, o trabalho da psicolinguista vem contribuindo para o eficaz ensino da alfabetização. O Sistema Scliar de Alfabetização (SSA) foi motivado segundo sua criadora em consequência dos dados alarmantes sobre o analfabetismo funcional e sobre o péssimo desempenho dos alunos brasileiros nas avaliações oficiais em leitura e escrita. Destaca a psicolinguista que os construtos que embasam a proposta que são, a saber, além da diferença entre aquisição oral e escrita,

- maturidade cognitiva; primeiro compreender, depois produzir;

- reciclagem neuronal; simetrização de informações;
- o sistema escrito do português é alfabético;
- variação sociolinguística;
- educação integral e integrada. (SCLiar-CABRAL, 2013).

Com isso, faz-se necessário uma maior fundamentação sobre o processo de leitura e sobre os princípios que sustentam o sistema de escrita e leitura do português brasileiro. Como já mencionado, a leitura é uma atividade complexa que precisa que todos os envolvidos tenham conhecimentos das possibilidades e dificuldades existentes para, assim, buscar maneiras diferentes de automatizar a leitura e certamente contribuir para compreensão leitora dos estudantes, sabendo-se, portanto, que o reconhecimento das letras e os valores atribuídos aos grafemas para reconhecer a palavra escrita (decodificação) é apenas um passo, embora necessário, no processo de leitura, cujo objetivo é chegar à compreensão e interpretação do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente o processo de alfabetização evoluiu, passou por grandes discussões, cabendo destacar seus pressupostos, procedimentos e conceitos ao longo do tempo e, mais recentemente, entender em que a neurociência pode contribuir para fundamentar este processo tão complexo. De fato, a ação de ler e escrever implica vários processos e subprocessos de natureza cerebral, mental, cognitiva que requerem do alfabetizador alguns conhecimentos nessas áreas.

Nesse sentido, quanto mais o professor alfabetizador conhecer as novas descobertas sobre a biologia cerebral nas dimensões cognitivas, afetivas e emocionais e suas implicações nas habilidades para aprender a ler, melhor será o seu desempenho dos seus alunos. Noutras palavras, quanto mais o educador souber como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, afetivo e sociointerativo, melhor acontecerá o ensino-aprendizagem da lectoescritura, pois a grande preocupação deve ser levar o aluno a alcançar os resultados esperados, com materiais úteis para a estimulação do cérebro.

O Sistema Scliar de Alfabetização (2013) vem oferecer uma linhagem de aprendizagem da alfabetização fundamentada nos estudos mais recentes da neurociência, principalmente depois da descoberta da região cerebral responsável pelo reconhecimento das palavras – a região occipitotemporal ventral esquerda (DEHAENE, 2012).

A neurociência é uma ciência nova que estuda o sistema nervoso central, que vê o aluno um sujeito cerebral, ou seja, aquele ser que pensa e dialoga, usando a linguagem verbal como

ferramenta principal no processo de aprendizagem. Sendo assim, munidos de conhecimentos oriundos da ciência da leitura é possível reverter procedimentos que não favorecem uma aprendizagem significativa na alfabetização, superando alguns mitos arraigados nos meios educacionais, dentre eles aquele que acredita que a criança não precisa do ensino explícito da base alfabética para poder aprender a ler e a escrever.

REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- DEHAENE, S. **Os Neurônios da Leitura**. Trad. L. Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FIORI, Nicole. **As neurociências cognitivas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- HEINING, Otilia Lizete de Oliveira Martins. **Neurociência: evolução e atualidade**. Indaial : Uniasselvi, 2012.
- HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **O cérebro nosso de cada dia: descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Vieira &Lent, 2004.
- FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson; J. C. Marshall & M. Coulthard (Eds.) **Surface Dyslexia: Cognitive and Neuropsychological Studies of Phonological Reading**. Hillsdale. N.J Lawrence Erlbaum, 1985.
- MALUF, M. R.; C. CARDOSO-MARTINS (Org.) **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre, Penso, 183p
- MORAIS, José. **Criar leitores - Para professores e educadores**. Barueri, SP: Manole, 2013
- RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 142 p. (Coleção Educadores)
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Sistema Scliar de Alfabetização: Fundamentos**. Florianópolis: Lili, 2013.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. **As aventuras de Lili**. Florianópolis: Lili, 2014.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Processamento bottom-up na leitura**. Veredas on-line – Psicolinguística. p. 24-33 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora, 2008.
- SILVEIRA, Maria Inez Matoso; OLIVEIRA, Francisco J. Dantas de. **Leitura: Abordagem cognitiva**. Maceió: EDUFAL, 2015.

A TEORIA E A PRÁTICA NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA PROPORCIONADA PELO PIBID

Mônica Stefani

Doutora em Letras, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil.

Vitória Quevedo

Acadêmica de Letras (Licenciatura - Inglês), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil.

Natália Robaina

Acadêmica de Letras (Licenciatura - Inglês), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil.

Andriéli Noal

Acadêmica de Letras (Licenciatura - Inglês), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil.

RESUMO: Este artigo contribui para as discussões sobre o ensino de inglês para crianças não alfabetizadas e a preparação dos estudantes de graduação e futuros professores para atuarem com essa faixa etária. O artigo foi pensado e baseado em uma experiência de iniciação científica envolvendo a prática em sala de aula para alunos de graduação, e tem como objetivo pontuar as principais questões e dificuldades encontradas entre teoria e prática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Ensino. Língua estrangeira.

ABSTRACT: This article contributes to the discussions on teaching English to illiterate children and the preparation of undergraduate students and future teachers to work with this age group. This work has been designed and based on a scientific initiation experience involving classroom practice for undergraduate students, aiming at underlining the main issues and difficulties arising between theory and practice.

KEYWORDS: Children's education. Teaching. Foreign language.

INTRODUÇÃO

A língua inglesa já está inserida no nosso cotidiano quase que de forma despercebida, sendo em propagandas, negócios, supermercados, programas de televisão e cinema, e até mesmo com expressões que utilizamos em conversas informais, como os famosos estrangeirismos. Essa inserção do inglês no mundo atual afeta também os pequenos falantes, público para o qual o ensino da língua inglesa se faz necessário para uma melhor compreensão

do mundo ao seu redor e da sociedade na qual eles estão inseridos. De acordo com Chomsky (1965), o desenvolvimento da linguagem é um processo natural do ser humano, e qualquer indivíduo possui a capacidade de aprender o idioma ao qual for exposto.

De acordo com Kramer (2005), a melhor idade para o aprendizado de uma língua estrangeira está entre os quatro e dez anos, pois seria nessa fase que o cérebro estaria suficientemente maleável para permitir que a criança aprendesse uma segunda língua com facilidade.

A partir dessas considerações teóricas, o presente artigo relata a experiência de um grupo de acadêmicas do curso de Licenciatura em Letras (habilitação inglês e literaturas de língua inglesa) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na cidade de Santa Maria, no Estado do Rio Grande do Sul, no Sul do Brasil, com a prática realizada em sala de aula proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e relaciona teorias e estudos prévios na área do ensino de língua Inglesa como língua adicional voltado para crianças. Alguns tópicos que serão abordados no decorrer do artigo são: contexto da turma e escola, dificuldades durante as aulas e preparação do material e do plano de aula, e também como os alunos reagiram às atividades e quais foram os resultados encontrados a partir dessa experiência de prática em meio à iniciação à docência.

CONTEXTO DOS ALUNOS E DA ESCOLA

O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência existe desde 2007 e vem oportunizando uma experiência inestimável a alunos matriculados na primeira metade de algum curso de Licenciatura. No caso específico da Universidade Federal de Santa Maria, o edital de 2018/2019 contemplou as seguintes áreas: Artes, Educação Física, Química, Dança, História, Filosofia, Educação Especial, Letras - Português, Pedagogia, Física, Geografia, e pela primeira vez desde o lançamento do programa, tivemos a área de Língua Inglesa.

O projeto PIBID contou com 24 alunos que foram subdivididos em três escolas localizadas na cidade de Santa Maria (sendo duas pertencentes à esfera municipal, e uma, à esfera estadual). Nossa experiência foi desenvolvida em uma das escolas municipais contempladas, doravante denominada Escola X, que possuía apenas Ensino Fundamental, e localizada no bairro Juscelino Kubitschek.

A primeira tarefa de todo o grupo foi sair dos domínios da universidade e buscar vivenciar a realidade dessas escolas. Vários dos alunos que não eram de Santa Maria tiveram a oportunidade de visitar áreas da cidade que até então desconheciam. No entanto, o fato principal para a experiência como um todo foi que muitos alunos que haviam nascido e residiam desde então em bairros que abrigavam a escola em que deveriam atuar não sabiam da sua existência antes do programa. Muitos sequer sabiam que a Escola X estava ali, tendo como público-alvo uma parte da população economicamente menos favorecida

Em relação à descrição física, a Escola X apresenta uma estrutura pequena e simples, porém com uma atmosfera muito acolhedora (tanto que, quando da apresentação do grupo de bolsistas do PIBID, a resposta dos alunos foi unânime à pergunta: “quem quer aprender inglês?”). Pensando no bem-estar de seus alunos, a escola comporta um espaço, localizado próximo à entrada da escola, para refeições (o que se mostra indispensável, visto que, de acordo com os profissionais que ali atuam, a maioria realmente dependia da escola para suas refeições – pelo menos, a principal era realizada ali). Com isso, não sobra muito espaço destinado à recreação dos alunos em dias de chuva. Em termos de infraestrutura disponível, possui sala de informática, um pequeno pátio, quadra para esportes e um parquinho infantil. As salas de aula apresentam uma estrutura comum, com classes individuais, mesa do professor, armário para guardar materiais e quadro de giz. Um ponto positivo foi a existência de ar-condicionados na maioria das salas de aula, o que garante uma melhora do bem-estar em dias mais quentes, haja vista que o conforto térmico é necessário tanto para o docente quanto para os discentes.

Quando pensamos no ensino de idiomas, algo que é muito enfatizado ultimamente - e aqui fazendo referência aos cursos de Licenciatura como um todo no Brasil e no mundo - é o uso de tecnologias no ensino. Alguns bolsistas, ansiosos por colocarem em prática os conceitos aprendidos na sua formação, foram em primeiro lugar perguntar sobre a existência de uma sala de informática. Quando da resposta positiva, vinham as outras perguntas (e que seriam determinantes para que as ideias pudessem ser desenvolvidas na escola): quantos computadores estavam de fato funcionais e disponíveis para os alunos? Havia conexão à Internet? Para essas perguntas, veio um desapontamento inicial: as crianças precisam compartilhar os equipamentos, e a maioria deles não funcionava (de 8 máquinas, apenas duas funcionavam, e isso representaria algo em torno de 10 crianças para esses computadores). Em relação à conexão à Internet, apenas a secretaria da escola tinha Internet funcionando. Logo, se existia a ideia da prática de jogos online, ela deveria ser modificada e adaptada para jogos offline, e ainda tendo

em mente a precariedade da experiência, pois 10 alunos em torno de um desktop não seria algo aconselhável.

Outra característica da escola (que parece fazer parte da maioria das escolas públicas, tanto a nível estadual quanto municipal) e que chama a atenção foi a inexistência de uma biblioteca em que os alunos pudessem ser levados pela professora. A conclusão a que se chegou, pelo menos depois de uma breve reflexão, foi justamente a estratégia recente em termos pedagógicos das administrações em geral (até porque isso não é uma exclusividade de Santa Maria) de que o investimento em infraestrutura (isto é, fornecer equipamentos tecnológicos às escolas) serviria para capacitá-las a ensinar melhor. A tecnologia, para oportunizar esse aprendizado mais facilitado, precisa de manutenção. Ter as máquinas ali, sem a devida manutenção, e substituindo um espaço que até antes, acredita-se, comportava uma biblioteca, é algo que nos faz pensar: o investimento em tecnologia está sendo feito da forma correta? Não é algo apenas para impressionar? É animador ver os computadores ali, mas será que levar as crianças a ter uma experiência de folhear e descobrir letras, frases e mundos diferentes em livros físicos não seria mais simples? Na Escola X em que trabalhamos, o espaço de armazenamento de livros permanece uma incógnita (o que vimos foram os dicionários de inglês acondicionados em uma caixa na sala dos professores).

O projeto foi realizado com uma turma de pré-escola, no turno da tarde, composta por vinte alunos que tinham entre cinco e seis anos de idade. Segundo a pesquisadora Leandra Santos:

o ensino de Línguas Estrangeiras em anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) tem aumentado consideravelmente. No caso do Brasil, em muitas escolas, de vários municípios, os alunos estão inseridos em um contexto de aprendizagem regular de LE e dependem basicamente deste ambiente para estarem expostos à língua (SANTOS, 2012, p. 3).

De fato, a nossa experiência com o PIBID na Escola X nos fez retomar o debate existente nos Estudos Linguísticos acerca da idade ideal de exposição e de aprendizagem de um segundo idioma.

A maior parte da turma morava próximo da escola e apresentava condições socioeconômicas relativamente baixas. Como em toda turma, a heterogeneidade se faz presente, e alguns dos alunos eram mais desenvolvidos que outros: alguns falavam perfeitamente e conseguiam se comunicar com os professores e colegas, já outra parte da turma tinha mais dificuldade no decorrer das atividades, seja na parte da comunicação, seja na parte da

coordenação motora. Alguns já frequentavam a escola desde novinhos, iniciaram em creches e, portanto, já estavam mais acostumados com a rotina da escola e o funcionamento das atividades. No entanto, outros alunos estavam tendo contato com o ambiente pela primeira vez, tendo de lidar com a distância dos responsáveis e com o respeito às regras da escola, como estabelecer uma rotina em relação à hora da brincadeira, à hora da atividade, à hora do lanchinho e, principalmente: o contato (nem sempre harmônico) com as outras crianças da mesma idade, assim como toda a rotina e organização do ambiente escolar. Quanto ao nível de letramento, uma parte da turma já sabia escrever o nome completo, enquanto outra parte já sabia formar as letras do primeiro nome. Outra parte, porém, ainda não sabia escrever nem o primeiro nome. Alguns já sabiam reconhecer todas as letras do alfabeto, já outros estavam começando na letra A, B ou C.

As diferenças entre os alunos nessa faixa etária são um tanto significativas. De fato, inúmeros outros exemplos presenciados poderiam ter sido citados ao longo de nossa experiência na escola, porém, o ponto importante foi a grande dificuldade de trabalhar e ensinar inglês para crianças tão novas, que não foram alfabetizadas nem na sua língua materna ainda. Chamamos a atenção para o fato de essas crianças ainda terem todo um universo mental a ser explorado: para elas, tudo é novidade, e a dificuldade provavelmente esteja no fato de elas precisarem ser ensinadas de forma pacienciosa, leve, lúdica, com métodos que as mantenham extremamente atentas e interessadas. Em resumo: com ações que procurem inoculá-las com o “bichinho da curiosidade”, e estimulando-as a aprender, no nosso contexto, uma segunda língua (mas isso vale para as demais disciplinas que fazem parte do currículo da educação básica nos anos iniciais).

Se já era difícil, em termos de conhecimentos linguísticos na língua materna, nosso trabalho com as crianças, no nosso contexto de ensino de língua inglesa, muitos desconheciam completamente qualquer palavra em inglês, pois nunca haviam sido expostos a essa língua. Já outros conheciam algumas palavras oriundas de desenhos a que assistiam, ou de brinquedos que possuíam, ou porque, em algum dado momento, já haviam sido expostas ao idioma no ambiente familiar, o que é bem menos comum na realidade das crianças descrita neste artigo. Cameron (2001) diz que ensinar crianças não é fácil, pois, apesar de cada uma delas ter sua própria dificuldade para aprender (ou mesmo preferência ou facilidade inata), as formas de linguagem são instrumentos complexos que envolvem relações estruturais que não podem ser ignoradas. O autor ressalta que é justamente devido à complexidade da linguagem que devemos

reavaliar as aulas de línguas, para que elas não se transformem somente em algo curioso, divertido e diferente. Essas aulas devem ser norteadas por objetivos claros e metodologias adequadas, considerando-se as expectativas e possibilidades das crianças.

ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

A legislação que orienta as práticas dos professores (até para que seja desfeito o mito de que os professores ensinam o que bem entendem nas escolas públicas), aqui representada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua última versão de 2017, veicula que o ensino de Língua Inglesa é obrigatório a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. Porém, isso não quer dizer que a escola não possa ofertar a língua estrangeira para os mais alunos novos, ainda não alfabetizados. A Escola estudada não oferta inglês na pré-escola e, por este motivo, foi pensada na possibilidade de que os alunos participantes do PIBID, sob a orientação de um supervisor, compartilhassem seus conhecimentos a partir da oferta de oficinas de inglês para esses alunos, que ocorreriam uma vez por semana e teriam duração de duas horas.

Indubitavelmente, foi um grande desafio criar os planos de aula, tendo em vista o público-alvo dessas aulas. Todavia, ao longo dos encontros com a turma e à medida que os alunos foram se acostumando às dinâmicas, a elaboração do material foi se tornando bem mais fácil. Um dos aspectos que chamou a atenção - e que com frequência pode surpreender quem elabora os materiais - diz respeito ao tempo de duração de cada atividade. O primeiro ponto refere-se às atividades que envolvem pintura a lápis: ao contrário do que possa ser pensado em termos gerais, as crianças demoram um tempo considerável para realizar essa tarefa, muitas vezes mais da metade do tempo de aula. Este fato foi inusitado talvez por se tratar da primeira experiência de trabalho com crianças dessa faixa etária, o que muitas vezes requer uma mudança de última hora no planejamento. No entanto, ser professor é isso: estar disposto a identificar algo que escape do planejamento inicial e a postos para reagir a mudanças de última hora (tendo sempre uma segunda, terceira alternativa) e ainda mais quando são crianças que estão no papel de alunos.

Outro aspecto observado e que se torna fundamental para um planejamento adequado enfoca a duração de atividades em geral, principalmente atividades orais que exijam bastante atenção e concentração das crianças. Elas geralmente prestam atenção por um determinado tempo - que é bastante curto – e, então, começam a se distrair. De fato, isso dificulta qualquer ação que vise a prender a atenção delas na mesma brincadeira. Em função disso, foram

preparadas atividades curtas e dinâmicas, para que a mudança mantivesse a atenção das crianças. Um exemplo foram as ações com músicas em inglês que apresentavam uma coreografia que, a cada minuto, acrescentava uma palavra nova e um passo de dança diferente. Deste modo, os alunos estavam sempre atentos e animados para o próximo momento. Também foram utilizados jogos interativos, feitos com material bem colorido. Como eram duas horas de aula, foram adotados modelos de atividades diferentes para que as crianças não cansassem rapidamente e para que fosse possível desenvolver tanto a pronúncia quanto a audição e percepção das palavras em inglês. Muitas vezes eram colocadas palavras no quadro e, então, as crianças ouviam atentamente a sua pronúncia. Mesmo sem serem alfabetizadas, elas conseguiam apontar a qual das palavras escritas o som se referia em cada momento. Esses fatos observados em sala de aula são ressaltados pelo teórico Brown (2001, p. 88):

One of the salient differences between adults and children is attention span. First, it is important to understand what attention span means. Put children in front of a TV showing a favorite cartoon stay riveted for the duration. So, you cannot make a sweeping claim that children have short attention spans! But short attention spans do come into play when children have to deal with material that to them is boring, useless, or too difficult. Since language lessons can at times be difficult for children, your job is to make them interesting, lively, and fun. How do you do that? [...] Because children are focused on the immediate here and now, activities should be designed to capture their immediate interest. [...] A lesson needs a variety of activities to keep interest and attention alive.

O terceiro aspecto ressaltado neste artigo se refere à preparação do material didático. Oguz e Bahar (2008) ressaltam que um dos maiores desafios encontrados pelos professores é identificar uma forma de motivar os alunos a aprender, de estimular a sua imaginação e de captar e manter o seu interesse. Os autores sugerem que, para que esses objetivos sejam devidamente alcançados, o professor poderia complementar as atividades utilizando materiais autênticos. Segundo eles:

Using authentic materials in language learning environments has lots of advantages. Firstly, they engage both the learners' and teacher's attention in the language being taught. They have a high interest value because of their relevance to the real world keeping the students informed about what is happening in the world they live (OGUZ; BAHAR, 2008, p. 330).

A autenticidade do material didático se torna desafiadora no contexto de crianças não alfabetizadas e do ensino básico na rede pública, pois, na maioria das vezes, os materiais disponíveis para esta faixa etária (isto é, dos cinco a seis anos de idade) foram totalmente criados

e inventados em contextos socioeconômicos e geográficos completamente distintos, o que não corresponde a essa autenticidade buscada para ensinar uma segunda língua. Uma boa alternativa encontrada foram as músicas infantis que fazem parte da cultura brasileira e que também possuíssem uma versão em inglês. O fato de essas canções de certo modo fazerem parte do contexto daqueles alunos (nem que fosse pela melodia conhecida) permitiu explorar algumas palavras que estavam presentes nessas músicas.

No entanto, muitas vezes a adaptação de materiais foi o único recurso a ser utilizado, devido ao contexto especial desses alunos. Um exemplo dessa situação foi o trabalho com o tópico “café da manhã” com as crianças. Todos os livros didáticos então à disposição mostravam um café da manhã típico norte-americano, com ovos, bacon, waffle, e outros alimentos que, sabemos, não fazem parte da realidade daquelas crianças (se e quando elas têm acesso a esses alimentos, acreditamos que seja justamente no ambiente escolar). Portanto, talvez não fosse atrativo ou não fizesse sentido ensinar aquele tópico daquela forma. A adaptação dos materiais e dos conteúdos para o contexto real daqueles alunos exigiu muito trabalho e reflexão, visto que grande parte dos livros didáticos voltados para o ensino de inglês para brasileiros (ou mesmo pessoas de outras nacionalidades) desconsideram essas questões.

Por fim, é necessário comentar sobre o pouco tempo disponível para o aprendizado de língua inglesa, chegando ao máximo de duas horas por semana no sistema público. Às vezes, há apenas 45 minutos - o que equivale a um período de aula - destinados para essa disciplina por semana. Fica claro que não é um tempo suficiente para que o aluno consiga pensar em consolidar a sua aprendizagem. O que ocorre na realidade vivenciada no chão de sala de aula é que, devido à distância de tempo entre as aulas, com frequência os alunos, compreensivelmente, esquecem completamente o que havia sido estudado na aula anterior, fazendo com que grande parte dos 45 minutos disponíveis sejam aproveitados para a revisão de conteúdos, e não para o desenvolvimento de novos tópicos. De acordo com o estudioso britânico Jacobs (1999), quando indagado sobre quanto tempo seria necessário para que as pessoas conseguissem aprender inglês, e diante da possibilidade aventada por inúmeros cursos de inglês (que prometem “aprendizado garantido” em tempo recorde, isto é, em menos de seis meses) ou em um horizonte de tempo um pouco mais razoável (isto é, de um, dois ou três anos), sua resposta, um tanto lacônica, tem sido esta: 1.200 horas. A maioria das pessoas, de fato, expressa surpresa em relação à resposta de Jacobs, que se mantém taxativa quando a pergunta é refeita ao autor. Se partirmos de seu pressuposto de que são necessárias 1.200 horas de exposição à língua

estrangeira, vamos trazer a questão para nossa realidade. No nosso contexto brasileiro, em que o inglês não é nossa língua nativa e aparece no currículo como língua adicional, essas 1.200 horas seriam, de acordo com o autor, divididas por 3 horas, que é o que uma pessoa normalmente despende estudando inglês por semana. Isso poderia ser traduzido como dois dias com cada aula tendo uma hora e meia. Então, fazendo as contas, as 1.200 horas necessárias para um aprendizado, digamos, eficaz de uma língua estrangeira (porque aqui poderíamos estender isso a outros idiomas), divididas por 3 horas, totalizariam 400 semanas, que, novamente, traduzida em termos de tempo mais tangível, resultariam em, aproximadamente, 8 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para um aprendizado de qualidade, é de extrema importância uma boa formação inicial e continuada do professor. De acordo com Cameron (2001, pag. 02): “The language in use takes clues to the meaning that cannot be perceived. Children need expert help to understand and address aspects of the foreign language that carry meaning”. A partir disso, e principalmente considerando a experiência relatada neste artigo, fica evidente que o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, de forma geral, mas, especificamente, para crianças, seja conduzido, em primeiro lugar, por professores, e, em segundo lugar, por professores bem formados e atualizados.

Precisamos recordar, neste momento, que o processo de aprendizagem não é tão simples quanto parece, e que isso não significa que, por exemplo, adultos não consigam aprender um segundo idioma. Não se trata de dificuldade: motivação, persistência e objetivos na aprendizagem são os pontos que o adulto possui como vantagem neste processo. A questão é espinhosa, e não pretendemos aprofundá-la, ou mesmo esgotá-la, neste relato (tanto é assim que tivemos turmas de EJA contempladas no PIBID, o que representa o outro extremo da questão). Apesar disso, notamos a importância e o interesse por um ensino mais disseminado da língua inglesa para crianças. Para as escolas particulares (incluindo aqui escolas de educação infantil) que já incluem a disciplina em seus currículos, isso representa um chamariz. No entanto, questiona-se qual é a proposta pedagógica adotada, visto que orientações nesse sentido são escassas (para não dizer inexistentes). Seguindo o argumento de Aguiar et al. (2011, p. 14):

Não existe nenhum PCN-LE para EI. Por conta dessa omissão da parte governamental, o ensino de LE tem acontecido de forma desregrada, prejudicando crianças e o desempenho dos profissionais que atuam nessa área, pois sem um direcionamento nos cursos de Letras, eles ficam à mercê da informação que obtêm em sua formação.

É neste ponto em específico que entra a utilidade do PIBID. Como programa governamental que tem buscado o desenvolvimento dos cursos de Licenciatura no país, e funcionado como estratégia de retenção de alunos nesses cursos historicamente menos procurados (a possibilidade de remuneração é atrativa, mesmo porque o PIBID permite a participação de alunos com vínculo empregatício - desde que não seja na Instituição de Ensino Superior em que estudam), observam-se, nessa experiência em Santa Maria na Escola X, pelo menos dois aspectos, que vão ao encontro do que os pesquisadores já mencionaram: 1) o PIBID permitiu que os bolsistas contemplados pudessem se dar conta de uma demanda existente no mercado, i.e., o ensino de inglês para crianças (a saber, as que estão em escolas de ensino infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental); 2) que a própria instituição de ensino superior (a UFSM), seguindo sua mais recente reforma curricular, consiga atender a essa demanda, ao propor alguma disciplina (eletiva ou obrigatória), dentro do campo da linguística aplicada, voltada ao ensino de línguas a crianças. Pelo menos, essa foi uma carência verificada por todos os bolsistas, não somente por terem cursado apenas metade do curso, mas justamente por não verem perspectiva de disciplinas sobre o assunto na metade restante de sua formação.

Considerando os estudiosos apresentados, a descrição do contexto de atuação e os percalços enfrentados no decorrer dessa experiência com o ensino de língua inglesa para crianças não alfabetizadas no sistema público de ensino brasileiro (que ocorreu entre os meses de março e dezembro de 2019), como parte das ações do PIBID, foi possível constatar que grande parte dos licenciandos, naturalmente, não se sente (e, de fato, não está) preparada para trabalhar com esse público-alvo tão delicado. Isso em parte se deve à estrutura curricular da maioria dos cursos de graduação em Letras no Brasil, que não privilegia, e, portanto, não pretende preparar suficientemente seus egressos para o ensino infantil de língua estrangeira (o que, de certo modo, está atendendo às recomendações da BNCC, que preconiza a inserção do inglês apenas a partir do 6º ano do ensino fundamental). De fato, as teorias estudadas são voltadas para um público adulto ou adolescente, e não para crianças e muitos menos para aquelas que ainda não se alfabetizaram em sua língua materna. Dessa maneira, o PIBID foi e continua sendo uma ótima oportunidade para os alunos de licenciatura (e principalmente para aqueles que pretendem atuar com crianças no futuro) terem contato com a realidade não apenas do ensino de língua inglesa em escolas públicas, mas também da prática da docência, do comportamento em sala de aula e do funcionamento da educação infantil, estimulando o aluno a buscar mais conhecimento e a estar mais preparado para atuar na área após sua formação,

tornando essa experiência seu diferencial. De fato, para complementar as áreas de estudo de um aspirante a professor de língua inglesa a nível de graduação, admitimos a necessidade da integração de profissionais, como pedagogos, psicólogos (para tópicos de aquisição de linguagem), trazendo, assim, uma formação que habilite o professor a trabalhar, de fato, com todas as faixas etárias, com mais naturalidade e propriedade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Adriana Alves Lisboa de; SCHAFFER, Ana Maria; KUNZ, Vandeni Clarice. Ensino de línguas: séries iniciais de educação infantil. São Paulo, **Acta Científica. Ciências Humanas**. v. 20, n. 1, p. 9-21, 2011. Disponível em: <file:///D:/Downloads/621-Texto%20do%20artigo-1258-1-10-20160412.pdf> Acesso em: 12 maio 2020.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. São Paulo: Pontes, 1993.
- Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2020.
- BROWN, D. **Principles of Language Learning and Teaching**. New York: Prentice Hall, 1994.
- CAMERON, L. **Teaching English to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CHOMSKY, N. **Linguagem e mente**. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1995.
- JACOBS, M. **Como não aprender inglês: Erros comuns do aluno brasileiro**. São Paulo: MAJ Livros, 1999.
- KRAMER, K. **Quanto mais cedo melhor**. São Paulo: Mente e Cérebro, 2005.
- OGUZ, A. e H. O. BAHAR. The Importance of using Authentic materials in prospective foreign language teacher training. Gujrat, **Pakistan Journal of Social Sciences**, v. 5, n. 4, p.328-336, 2008.
- SANTOS, Leandra I. S. Língua inglesa em anos iniciais da educação básica pública: (re) pensar o planejamento para alcançar objetivos de aprendizagem significativa. Rio de Janeiro, **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). v. 1, n. 1, p. 1-16, 2012. Disponível em: <https://alab.org.br/wp-content/uploads/2012/04/12_09.pdf> Acesso em: 13 maio 2020.

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAC): ANÁLISE DE RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Fernanda Deah Chichorro Baldin

Doutoranda em Letras, Universidade Federal do Paraná
(UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil.

RESUMO: Esse trabalho teve por objetivo analisar quatro capítulos que se configuram relatos de experiência constantes da primeira parte do livro **Línguas de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo** (2019). Tal escolha se deve ao fato de o livro apresentar relatos de experiências em PLAc em diversas regiões do Brasil. Interessávamos verificar os conceitos de PLAc mobilizados nos relatos, bem como ideologias linguísticas presentes neles. Os objetivos dos cursos e ações para migrantes e refugiados também foram objeto dessa pesquisa, que se debruçou ainda sobre a existência ou não de considerações sobre as línguas de origem desses migrantes e refugiados. Identificou-se uma pluralidade na organização e no conteúdo dos relatos, que apontam para diferentes experiências com PLAc e diversos modos de refletir sobre a prática. Em todos eles, entretanto notou-se a ausência de discussão sobre as línguas maternas e outras usadas pelos estrangeiros atendidos e sua utilização na sala de aula como maneira de valorização de sua cultura de origem e do reforço à importância da manutenção de questões originárias suas. Além disso, em três deles não apareceu nenhuma menção explícita à problematização de variedades e usos do chamado português brasileiro. Tal falta pode apontar para uma naturalização do português do Brasil como um construto dado, um conceito unânime. A necessidade urgente do aprendizado de português para esse público parece fazer com que mesmo pesquisadores da Linguística Aplicada tendam a negligenciar questões epistemológicas fundamentais na construção de novas territorialidades geográficas e simbólicas por migrantes e refugiados.

PALAVRAS-CHAVE: Português como Língua de acolhimento (PLAc); migrantes; relatos de experiência.

ABSTRACT: This work aimed to analyze four chapters that are experience reports included in the first part of the book **acolhimento: experiências no Brasil e no mundo** (2019). This choice is due to the fact that the book presents reports of experiences in PLAc in different Brazilian regions. We were interested in verifying the PLAc concepts used in the reports, as well as their linguistic ideologies. The courses and actions for migrants and refugees' objectives were also the object of this research, which also focused on the existence or not of considerations on the languages of origin of these migrants and refugees. A plurality was identified in the reports' organization and content, which point to both different experiences with PLAc and ways of reflecting about the practice. In all of them, however, there was a lack of discussion about mother tongues and other languages used by the foreigners who attended the courses and the languages' use in the classroom as a way of valuing their culture of origin and reinforcing the importance of maintaining their original issues. In addition, in three of them there was no explicit mention of the problematization of varieties and uses of so-called Brazilian Portuguese. Such lack may point to a naturalization of Brazilian Portuguese as a given and unanimous construct. The urgent need to learn Portuguese for this audience seems to make even researchers from Applied Linguistics tend to neglect fundamental epistemological issues in the construction of new geographical and symbolic territorialities by migrants and refugees.

KEYWORDS: Portuguese as a host language (PLAc); migrants; experience reports.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se na perspectiva glotopolítica, uma vez que entende que quaisquer ações de Português como Língua de acolhimento (PLAc) têm importantes consequências sociais. Diferentemente de pensar política e planejamento linguísticos somente como ações coordenadas e realizadas a partir de um olhar “macro”, a glotopolítica – que no próprio sintagma contém “política da língua” – abrange tanto situações que proveem de “autoridades” e têm (teriam) alcance mais amplo – governo, mídia, escola, por exemplo –, como ações cotidianas, seja a interdição do uso de determinadas línguas na família, seja uma “correção gramatical entre amigos. Nesse texto, analisamos quatro capítulos do livro **Línguas de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**, que são relatos de experiências ocorridas em universidades brasileiras no contexto de PLAc.

Para isso, é essencial revisitar algumas noções fundamentais para nossa análise. Portanto, começaremos o texto voltando à conceituação de PLAc, remetendo-nos à Ançã (2003), Grosso (2010), São Bernardo (2016) e Cruz (2017) e retomando algumas de suas premissas. Trataremos brevemente da glotopolítica e ideologias linguísticas, recorrendo a Guespin e Marcellsi (1986), Woolard (1998) e Del Valle (2007). Em seguida, retomamos a Monteagudo (2012), que nos auxilia na compreensão da criação da “norma” e do mito do monolingüismo. O conceito de hipóstase, trazido por Bagno (2019) à linguística, que também faz emergir o problema da “invenção” da norma e a naturalização de características suas também está discutido. Túlio de Mauro (1981) é outro pesquisador, cujos apontamentos sobre educação linguística nos parece importante expor.

A análise mobiliza os conceitos expostos e se centra nos capítulos do livro **Línguas de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo** que deixam claro ser fruto de alguma experiência docente. São eles: *A preparação dos imigrantes para o ENEM*: relatos de experiência docente, de Desirée de Almeida Oliveira; *Português para imigrantes e refugiados na UFRGS*: ações de política linguística e educacional, escrito por Gabriela da Silva Bulla, Rodrigo Lages e Silva, Bruna Souza de Oliveira e Janaína Vianna da Conceição; *O ensino de PLE para os alunos do Pré-PEC-G*: uma experiência vivenciada na UFRR, cuja autora é Maria da Conceição Lopes; e *As escolhas envolvidas no ensino de PLAC*: o que nossas aulas têm a dizer, de Cristina Becker Lopes Perna e Graziela Hoerbe Andrighetti. Tal escolha justifica-se

na medida em que intencionamos observar o que os autores dos capítulos entendem como PLAc e a que teóricos recorrem (e se recorrem) para isso. Ela também se justifica por questões que emergem em seus textos como ideologias linguísticas, objetivos de aprendizagem e valoração positiva das línguas (e culturas) de origem do público atendido. Tratando-se de autores filiados a universidades do Norte, Sudeste e Sul do Brasil, pode ser considerada uma mostra do que se tem feito no Brasil em termos de PLAc.

PLAc E SUA RELAÇÃO COM A ABORDAGEM GLOTOPOLÍTICA

Ançã, em 2003, é a primeira autora que enuncia o termo “Língua de Acolhimento” no contexto português de “acolhida” a migrantes e refugiados. Essa acolhida se refere, nesse contexto, a processos de ensino/aprendizagem e tem, em sua origem, a ideia do (idioma) português como motor de “lugar de acolhida, refúgio em casa, forte” (ANÇÃ, 2003, p. 7). Entende-se, a partir desse termo, que conhecer a língua do país “acolhedor” é condição fundamental para a construção de novas territorialidades. Apesar de concordarmos com isso, devemos dizer que Cruz (2017, p. 23) exagera ao afirmar que “(...) **aprender a língua-alvo do país que o acolhe possibilita que ele consiga acessar o mercado de trabalho** e retomar sua vida laboral, que quase nunca coincide com a do seu país de origem.” (grifos nossos). Não há garantias de que o “conhecimento” da língua seja passaporte para a inserção no mundo do trabalho, mesmo em uma ocupação diferente da que tinha no país de origem (ou no qual morava antes de se deslocar forçadamente). Cruz ainda assevera que “saber” a língua materna do país onde se está possibilita ao migrante “tornar-se um ator social e agir livremente nesse novo ambiente.” (CRUZ, 2017, p. 23), em uma visão bastante romantizada das relações sociais, especialmente no que diz respeito a migrantes de crise.

O conceito clássico e mais difundido de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) é de Grosso (2010). Nas palavras da autora, PLAc

geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática. (GROSSO, 2010, p. 74)

Podemos concordar com a autora quando ela afirma que o PLAc seria a primeira forma de integração. Entretanto, não deve ser a única, nem a mais desejável depois de um tempo em que se aprendem noções básicas de “português” – apresentar-se e apresentar o outro; localizar-se; saber estabelecer interações em estabelecimentos comerciais; buscar moradias, entre outras classicamente consideradas “básicas”, é preciso (re)definir os caminhos de cursos de português a migrantes e refugiados visando atender suas necessidades e elaborando-as com a contribuição de todos os seus participantes, inclusive os migrantes e refugiados, contribuindo para a construção e educação linguística. É necessário esclarecer que as questões linguísticas, e se pudermos dizer especialmente nesse contexto – são interacionais e, portanto, culturais. Ensinam-se e se aprendem modos de ser e agir no “mundo”, contextuais, contingentes e marcados por *quem* ensina e por *quem* aprende e *como* se ensina e se aprende.

São Bernardo (2016) não deixa escapar o componente emocional na aprendizagem e, em especial, para esse público, cuja vulnerabilidade tende a existir. Assim,

(...) o conceito de língua de acolhimento, ao nosso entender, transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 67).

Ainda no mesmo estudo, a autora prossegue dizendo que “normalmente, os refugiados enfrentam, além de dificuldades com a língua, a cultura e os costumes locais, problemas financeiros, emocionais, de saúde e o preconceito de algumas pessoas, sobretudo no Brasil, quando não são de origem europeia e caucasiana.” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 18)

Como se pode notar, o PLAc tem forte relação com a abordagem glotopolítica, já que as consequências políticas e sociais são inerentes ao termo glotopolítica. Esse termo, cunhado nos anos 50, e recuperado na década de 80 por Guespin e Marcellesi, no texto “Defesa da Glotopolítica”. Nesse texto, os autores asseveram que **glotopolítica**

Designa as diversas abordagens que uma sociedade faz da ação sobre a linguagem, tenha ela ou não consciência disso: seja sobre língua, quando a sociedade legisla sobre os *status* recíprocos do francês e das línguas minoritárias, por exemplo; seja sobre a fala, quando se reprime determinado uso sobre parte desta ou daquela pessoa; seja sobre o discurso, quando a escola torna matéria de exame a produção de determinado tipo textual – *glotopolítica* é necessário para englobar todos os fatos de linguagem em que a ação da sociedade reveste a forma do político. (GUESPIN e MARCELLESI, no prelo, p.1)

A partir do excerto acima estabelece-se que todas as ações são intrinsecamente políticas e que tal perspectiva atravessa todas as nossas ações linguísticas (pensamento, opiniões, correções), sejam essas nossas ou de outros. Para Woolard, “Ideologia linguística” está diretamente relacionada a representações que constroem o imbricamento entre linguagem e ser humano no mundo social. (WOOLARD, 1998, p. 3). Como Woolard, Del Valle estabelece que ideologias linguísticas são “sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, la lengua, el habla y/o sociales específicas.” (DEL VALLE, 2007, p. 20).

Depois de enunciar conceitos de PLAc e aproximá-los da glotopolítica, passamos a discutir o mito do monolinguismo, a partir de apontamentos de Monteagudo (2012) e também apresentar a noção de hipóstase com relação à língua, sob o entendimento de Bagno (2019).

O MITO DO MONOLINGUISMO E A LÍNGUA COMO HIPÓSTASE

Nesta seção, aproximamos duas concepções: a de hipóstase e a de monolinguismo, indicando que as duas são artifícios que forjam realidades que, de tão engendradas, tornam-se naturalizadas, constituindo-se, assim, como instrumentos de poder. A associação de uma nação a uma língua, construída a partir dos estados-nação contribuiu para que se apagassem (ou tentassem se apagar) forçosamente situações plurilíngues comuns de muitas regiões. Para a centralização do poder, entretanto, é desejável que se controle também a língua (instrumento de poder) e que os esforços estejam concentrados para o uso da língua que as pessoas julgam ser a única do país ou território. Esta é a língua dos mecanismos de poder, sendo, assim, a língua mais prestigiada, cujo conhecimento é muitas vezes associado a acesso a contextos sociais que gozam de maior status. Isso não é só perverso socialmente como também atribui ao indivíduo a responsabilidade por engendrar-se um falante monolíngue, cuja língua deve ser a “única” usada no país onde ele vive.

Outro ponto a ser destacado refere-se a, com isso, migrantes de crise – no caso desse trabalho – verem suas identidades linguístico-culturais como indesejadas, havendo a tentativa de seu apagamento com vistas ao pertencimento nesse “novo” lugar (geográfico e simbólico). Isso acontece também pelo fato da inexistência de políticas públicas de valorização do plurilinguismo, ou melhor, a valorização é a de conhecimento das línguas de mercado, as línguas que “importam” para questões econômicas, convertendo as línguas em *commodities*. A isso, Monteagudo chama “monolinguismo de elite”. Na mesma esteira, o autor refere-se a

que o monolinguismo social não é um movimento espontâneo, diferentemente do que se poderia pensar. Para o autor

Ele é o resultado de uma série de operações glotopolíticas, mais ou menos deliberadas, de homogeneização de populações de falantes de várias línguas, mantido artificialmente pelos estados, mediante políticas de exclusão de línguas diferentes que a ‘oficialmente reconhecida’. (MONTEAGUDO, 2012, p. 45-46).

Para Bagno (2019), há diferentes definições do que seja uma língua, isto é, a língua tem que ser pensada em termos de construção, já que sua “dupla personalidade”, ligada tanto à natureza quanto à cultura, impossibilita a separação entre o que é “linguístico” (e o autor ainda problematiza a existência do “puramente linguístico”) e o que é “ideológico” (construído culturalmente). De qualquer forma, concordando com Monteagudo (2012), Bagno (2019) preconiza a questão da língua como representação de identidades individuais coladas a nacionalidades e de pertencimento a elas. Para o autor,

Seu vínculo [da língua] estreito com a identidade individual, comunitária e nacional converte a língua ou as línguas (...) em poderosos fatores de tensão política, de sofrimento psicológico, de manipulação ideológica e toda sorte de dinâmica sociocultural. As línguas sempre têm sido bandeiras debaixo das quais grupos específicos se reúnem para defender ou reivindicar seus direitos e, do mesmo modo, bandeiras que os Estados constituídos desfraldam para exercer suas políticas de controle social, seja pela repressão de outras línguas, seja pela promoção da língua eleita como oficial, ou ambas as coisas. (BAGNO, 2019, p. 190)

No caso de migrantes e refugiados, a noção de integração e pertencimento ao novo país tem na língua seu maior símbolo. De fato, não é possível acessar um novo lugar sem saber utilizar sua(s) língua(s). No entanto, o que discutimos aqui é a ideia de normalização da existência de uma entidade chamada língua, com contornos definidos e dados fora dos sujeitos e como algo que se deve acessar e que nada mais é do que controle social, como bem aponta Bagno. Ele continua asseverando que “O equívoco cognitivo está em acreditar que esse objeto cultural, fruto de um trabalho de hipostasiação, é que é ‘a língua’.” (BAGNO, 2019, p. 192) Assim, o processo de hipostasiação se constitui na padronização ou normatização, ou seja, em invenção de um objeto chamado língua e do processo de naturalização desse conceito como algo dado e não passível de discussão.

Bagno (2019), citando Monteagudo, expõe que a chamada norma padrão, objeto de desejo, não é senão uma “língua inventada”, que não se constitui parte da língua usada por nenhum grupo social; ela foi/é forjada com interesses político-ideológicos e que seriam a representação da língua do poder ensejada pelos aparelhos ideológicos do Estado (nos termos de Althusser). Dessa forma, nas palavras de Bagno,

A norma padrão, como observa Monteagudo, não faz parte da ‘estratificação social da língua’. Ela é um construto sociocultural (uma hipóstase), que pode até se basear em alguma variedade linguística empiricamente detectável na sociedade, mas, precisamente, por ser alvo de um intenso investimento de codificação (estabelecimento de regras gramaticais que muitas vezes não existem em nenhuma das variedades, mas remetem a alguma tradição mais antiga, como no caso do português, à gramática latina), de representação gráfica (legislação sobre a ortografia oficial), de produção lexical (criação de amplo vocabulário técnico-científico, literário, etc. para dar conta de uma ‘alta cultura’) e de um intenso investimento político-ideológico (língua do poder, do Estado, da administração, da escola, etc), a norma-padrão não é ‘uma variedade’ como outra qualquer.” (BAGNO, 2019, p. 199)

Nessa seção, argumentamos em favor dos conceitos de invenção do monolingüismo e da compreensão da língua (norma) como hipóstase. Esses entendimentos são relevantes na medida em que nos conscientizam sobre as práticas cotidianas dos professores de língua e podem nos auxiliar a promover uma educação linguística ampla, democrática, plural, como preconiza De Mauro (1981).

LÍNGUAS DE ACOLHIMENTO: EXPERIÊNCIAS NO BRASIL E NO MUNDO

O ensino de língua oficial (aqui optamos por usar o termo “língua oficial” ao invés de língua materna porque nem sempre a língua materna corresponde à língua oficial) a migrantes e refugiados, no contexto atual, tem se intensificado. A migração de crise aumentou expressivamente no mundo e no Brasil, isso não é diferente. Nossa experiência com ensino de língua como acolhimento, todavia, é recente e, podemos dizer, ainda incipiente. As universidades têm se empenhado em não só oferecer cursos e atividades em português brasileiro, como também em formar professores, produzir materiais didáticos e fazer e divulgar suas pesquisas. É neste contexto que o livro **Línguas de acolhimento: experiências no Brasil**

e no mundo se insere. Daí advém nosso interesse em verificar que conceitos e construtos se materializam nos capítulos ora analisados.

Os capítulos escolhidos para esta pesquisa, conforme a Introdução deste texto, são apresentados no quadro abaixo. Optamos por fazer um quadro em que conste uma pequena sinopse do que cada um aborda no sentido de contextualizar a análise, ainda que nos interessem excertos específicos baseados em perguntas estruturadas por nós e que têm estreita relação com o que vimos discutindo no presente texto.

<i>A preparação dos imigrantes para o ENEM: relatos de experiência docente</i>	Expõe o Projeto Pró-Imigrantes (UFMG) que visa à preparação de migrantes de crise para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Relata pesquisa realizada com três professores do curso preparatório sobre especificidades do trabalho com esses migrantes, que disseram que a experiência foi positiva, com mostra de interesse e empenho dos estudantes, embora eles tenham apresentado dificuldade tanto com relação ao entendimento do português como sobre a possibilidade de prestar atenção nas aulas devido ao cansaço (todos os alunos trabalhavam o dia todo e tinham aulas à noite).
<i>Português para imigrantes e refugiados na UFRGS: ações de política linguística e educacional</i>	Apresenta o trabalho desenvolvido pelo Português para Estrangeiros (PPE) na UFRGS e faz uma breve retrospectiva tanto das ações desenvolvidas pelo programa a estrangeiros intercambistas e a inserção de migrantes e refugiados em grupos regulares de português para estrangeiros, bem como em atividades específicas para esse público.
<i>O ensino de PLE para os alunos do Pré-PEC-G: uma experiência vivenciada na UFRR</i>	Relata a experiência de ensino/aprendizagem para grupos de Pré-PEC-G e expõe uma série de atividades de campo realizadas com eles na tentativa de estabelecer interações na vida (“real”) para além da sala de aula. Centra o trabalho em questões didático-pedagógicas.
<i>As escolhas envolvidas no ensino de PLAC: o que nossas aulas têm a dizer</i>	Narra um curso específico de PLAc para estrangeiros com objetivo de inserir-se no mundo do trabalho. Para isso, as autoras (e professoras do curso) selecionam atividades de dois materiais (Pode entrar e Recomeçar : língua e cultura para refugiados), aplicam com os alunos e explicam possibilidades e desafios das atividades selecionadas e usadas por elas dos dois materiais didáticos.

Fonte: A autora (2019)

As perguntas que consideramos analisar nos capítulos são as seguintes:

- a) Qual é o conceito de PLAc apresentado?
- b) Que ideologia(s) linguísticas emergem dos capítulos examinados?
- c) Há referência às línguas faladas/usadas pelos migrantes atendidos pelos cursos e demais ações referidas?
- d) Quais são os objetivos da aprendizagem? Eles aparecem explicitados?

ANÁLISE DOS CAPÍTULOS SELECIONADOS À LUZ DAS PERGUNTAS ESTABELECIDAS

Esta seção será dividida em quatro partes, cada uma delas corresponde a uma pequena análise dos capítulos no que diz respeito, conforme apresentado no final da seção anterior, a conceito de PLAc, a ideologias linguísticas, a línguas de origem dos migrantes e refugiados envolvidos nas ações relatadas e aos objetivos de aprendizagem apresentados. Tais critérios de análise têm por objetivo mobilizar os conceitos teóricos sobre os quais discorreremos, em uma tentativa de verificar *se e, se for o caso, como* esses capítulos os contemplam.

A preparação dos imigrantes para o ENEM: relatos de experiência docente

Esse capítulo trata de relatar uma experiência de curso com migrantes em preparação de diversas disciplinas para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A ênfase é a análise de dados gerados em entrevistas com três professores desse curso, professores esses que não trabalham originalmente com PLAc e somente um deles trabalha com português. É interessante perceber que, nas vozes desses professores, aparecem insights sobre questões interculturais relevantes nas interações estabelecidas. Questões culturais do tipo apresentado devem aparecer em suas aulas para alunos brasileiros, no entanto no ensino para migrantes e refugiados isso parece ser mais perceptível do que no ensino para brasileiros – uma vez que se pode entender o aluno brasileiro como participante de uma cultura comum, homogênea, o que pode ser confirmado pelas asserções de Bagno e Monteagudo sobre a língua como construto único e o monolinguismo como projeto que deu certo, aqui entendida língua não só como “sistema linguístico” (código), mas como perspectivas sociais, culturais e ideológicas.

O conceito de PLAc é apresentado e discutido na quarta seção do capítulo, com cuidado para situar o PLAc dentro da área maior de Português como Língua Adicional (PLA),

estabelecendo diferenças entre seus públicos, situando a aprendizagem sob a ótica do PLAc: “Aprender português se torna quase imprescindível para se obter um emprego, estabelecer contatos pessoais e sociais, acessar e transitar entre instituições, desempenhar atividades do cotidiano e, até mesmo, defender-se de potenciais abusos e desrespeito a direitos.” (OLIVEIRA, 2019, p. 67)

Na mesma seção, relativiza-se a integração de refugiados e imigrantes (termo usado no artigo) por meio da língua. Mostra-se que a aprendizagem da língua majoritária do país contribui para a integração deles na sociedade brasileira. É importante ressaltar o uso de “língua majoritária” deixa margem para o entendimento que a autora é sensível a existência de outras línguas no Brasil, ou seja, não está presa à ideia de monolinguismo, pelo menos não na discursividade que organiza em seu texto. Podemos retomar o que Del Valle, na esteira de Woolard, chama de ideologias linguísticas: “sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, la lengua, el habla y/o sociales específicas.” (2007, p. 20).

Embora seja possível depreender ideologias linguísticas presentes no texto, questões sobre (as) línguas usadas pelos migrantes não são abordadas. Apesar de não haver discussão sobre o aproveitamento das línguas de que eles fazem uso, a relação com a aprendizagem no contexto escolar haitiano aparece (uma vez que os estudantes todos da experiência relatada são haitianos). Na análise de seus dados, a autora enfatiza a existência de “possíveis diferenças entre os sistemas escolares brasileiro e haitiano, as quais repercutem no processo de ensino aprendizagem das disciplinas em questão.” (OLIVEIRA, 2019, p. 72)

O objetivo do curso de português está evidente, inclusive no título (*A preparação de imigrantes para o ENEM: relatos de experiência docente*). Podemos dizer que não se revelam objetivos específicos em relação à linguagem, mas já que ela é a base de qualquer relação interacional, é a partir dela que se estabelece construção de “língua” (como atitudes sociais, culturais e ideológicas). Cabe ainda chamar a atenção para questões que se apresentam no texto, referentes aos docentes participantes da pesquisa: eles parecem ter sido tão afetados (positivamente) pela experiência quanto devem ter sido seus alunos.

Português para imigrantes e refugiados na UFRGS: ações de política linguística e educacional

Neste capítulo, o PLAc já aparece enunciado logo no começo e parece considerar que os leitores compartilham a mesma definição dos autores, uma vez que a contextualização não

aparece. É possível pensar que em um livro que trate dessas questões poderia não ser necessária essa enunciação. No entanto, entendemos que a discursividade mostra-se importante nesse caso e o fato de não realizar a tomada de posição sobre PLAc revela-se importante.

Um ponto interessante e positivo a observar nesse texto é a preocupação com línguas e culturas de origem dos migrantes (nesse caso, como no anterior, de haitianos). Ainda que seja somente em um único momento do texto haja menção à preocupação por parte da coordenação e dos professores envolvidos nos cursos de PLA da UFRGS, especialmente para imigrantes, é fundamental chamar a atenção para isso como um aspecto positivo – talvez não suficiente – do olhar para os usos do crioulo-haitiano, língua usada majoritariamente por todos os alunos haitianos. Parece-nos insuficiente na medida em que não engloba os próprios estudantes aprendizes de português. O excerto abaixo mostra preocupação com usos linguísticos do crioulo haitiano, mas esta se restringe quase que exclusivamente à coordenação e aos professores das ações (salvo pela conversa com um migrante mais experiente). Os autores explicam que

O debate sobre os usos do crioulo haitiano, do francês e do português em diferentes domínios (laborais, escolares, familiares, etc.) foi um dos pontos com o qual se ocupou bastante o grupo de pesquisa-extensão. Foram feitas buscas em bibliografias, em relatos de outras pessoas envolvidas em projetos de apoio a imigrantes haitianos e, inclusive, em conversa com um imigrante estabelecido há mais tempo no Brasil, o qual exercia algum tipo de liderança entre os haitianos residentes no seu bairro, ainda que o projeto tenha constatado um fraco caráter comunitário dos haitianos e uma aparente recusa, por parte deles, de aceitar uma função de liderança. (BULLA et al, 2019, p.112)

As políticas linguística e educacional se configuram a partir de uma preocupação intensa com a aprendizagem do português pelos haitianos nesse caso e também a construção do *ser professor* pelos extensionistas (professores em formação inicial) do projeto. Isso revela uma ideologia linguística bastante ancorada na “realidade” vista de maneira situada e contingente, que se faz *na e pela* interação. A questão do espaço e da valorização simbólica das diferentes línguas era tema de discussão e estudo. São patentes as consequências glotopolíticas tanto nesse relato como no anterior, porque o impacto social, seja nos migrantes (no texto analisado nessa subseção o termo “imigrantes” é usado, como se pode verificar na citação anterior), seja nos professores do projeto – acontece não somente nesses atores, mas tem consequências na sociedade de maneira mais ampla.

No capítulo, como se descrevem diferentes ações do PPE (Português para Estrangeiros) não há um registro único sobre os objetivos de aprendizagem, mas mostra-se a preocupação com interações de primeiros contatos e com as necessidades que os estudantes migrantes enunciam.

O ensino de PLE para os alunos do Pré-PEC-G: uma experiência vivenciada na UFRR

O objetivo deste capítulo era contar experiências práticas de atividades, especialmente as de campo, com estudantes estrangeiros do Pré-PEC-G (Programa Estudante Convênio de Graduação), ou seja, aqueles estudantes já pré-selecionados em seus países e que deveriam obter pelo menos o nível Intermediário no Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras). Apesar de ele constar de um livro que tem estreita relação com PLAc, o trabalho com o grupo do Pré-PEC-G não se configuraria *stricto sensu* como PLAc porque conforme já mencionamos o termo Português como Língua de Acolhimento (PLAc) surgiu em um contexto de necessidade de aprendizagem de português por adultos que reconfiguravam suas identidades e territorialidades e precisavam urgentemente aprender português. O caso do PEC-G tem relação com a realização do curso de graduação em uma universidade brasileira e após seu término, imediato retorno a seu país de origem. Isso não quer dizer que todos os estudantes retornem, mas, se nos ativermos às definições mais estreitas, ele não estaria no escopo do PLAc. Sendo assim, não aparece a definição de PLAc neste trabalho, tampouco existe uma definição mais teórica do que vem a ser o trabalho do ponto de vista da Linguística (nem em termos de Linguística Teórica, nem de Aplicada). Os autores a que se faz referência, como Vygotsky, trabalham com questões mais voltadas para maneiras e estratégias de aprendizagem em geral, que podem englobar “língua”, mas não se focam especialmente nessa questão

De forma geral, o relato apresenta uma descrição das atividades, sem se centrar em questões de discussão de Linguística Aplicada, ideologias linguísticas, nem objetivos detalhados. Há descrição dos objetivos de forma mais geral, enunciados da seguinte maneira:

O curso de Português Língua Estrangeira/Adicional (PLE/PLA) é uma ação desenvolvida mediante a parceria entre a Coordenadoria de Relações Internacionais (CRINT) e a Extensão (PRAEX) e objetiva possibilitar aos alunos estrangeiros a aquisição do português brasileiro, vivenciando, por intermédio de processos de imersão em situações e contextos relevantes, os usos da língua e os valores socioculturais. (LOPES, 2019, 121)

Sobre as atividades, aparece a lista de visitas realizadas durante o curso com registros fotográficos delas: Visita ao 7º Batalhão de Infantaria de Selva; ao Bosque dos Papagaios para aprender sobre preservação das espécies nativas da fauna e da flora roraimense; aos pontos turísticos da cidade de Boa Vista; ao mercado de artesanato, com compra de mercadoria e curiosidades sobre a fabricação das peças expostas; além de participação em eventos promovidos pela Universidade. Não se relatam as atividades que visavam à sistematização da construção de proficiência em português antes, durante ou depois das visitas e participações em eventos da universidade.

Apesar disso, não podemos afirmar que atividades “eminente­mente linguísticas” não existissem (se é que elas existem conforme Bagno (2019), já referido neste trabalho). As interações fora da sala de aula promovidas possibilitavam aos estudantes estrangeiros uso do português em diferentes contextos, com diferentes interlocutores, que é o motivo pelo qual aprendemos língua, entendendo esta como conjunto de práticas interacionais, baseadas em usos sociais carregados de ideologias. No entanto, não fica claro o que “faziam” esses alunos com o português, ou seja, que ações em português eram praticadas. Outra pergunta que fica sem resposta é se a escrita era trabalhada antes da visita ou se havia alguma atividade (“Tarefa” para usar o termo do Celpe-Bras) escrita a partir das interações realizadas durante essas visitas. Consequências glotopolíticas são visíveis nessas atividades e nos embasamos em Lagares (no prelo) para afirmá-lo. Esse pesquisador preconiza que as linhas principais constituintes da perspectiva glotopolítica são a identificação entre política e democracia; o questionamento da língua como entidade discreta; e a quebra das fronteiras conceptuais entre o linguístico e o social.

Podemos resumir a análise retomando que não aparece definição de PLAc no trabalho, uma vez que ele não trata do escopo presente em tal definição; as ideologias linguísticas emergentes do capítulo mostram filiação teórica da linguagem eminentemente social, ainda que não fiquem claras (e isso pode ser entendido como uma falha no capítulo) algumas maneiras mais sistematizadas de como essa aprendizagem é realizada. Não aparece referência às línguas usadas pelos estudantes Pré-PEC-G nem se isso seria um dos dados importantes nas relações de ensino/aprendizagem. O objetivo do curso é a aprovação do estudante no Celpe-Bras e a consequente possibilidade de realizar seus estudos universitários em nível de graduação no

Brasil, ainda que não se apresentem nem se sistematizem questões de ordem linguística e discursiva (entendidas como interacionais em nosso texto).

As escolhas envolvidas no ensino de PLAC: o que nossas aulas têm a dizer

Podemos afirmar que este capítulo é o que apresenta uma mais bem realizada relação discursiva entre o que se propõe apresentar e o que realiza. Em seu início, já se manifesta o lugar teórico de onde falam as autoras:

O ensino de português como língua adicional (doravante PLA) em contexto de refúgio humanitário no Brasil tem sido uma realidade crescente nos últimos anos e envolve um fazer docente sensível às necessidades básicas de sobrevivência de indivíduos que se estabelecem em um novo local, que buscam, no conhecimento da língua e da cultura do país para o qual migraram, uma oportunidade para estabelecer novos vínculos. (ANDRIGHETTI; PERNA, 2019, p. 141)

Situam a perspectiva de ensino de PLAc e sua visão a partir desse conceito, esclarecendo que têm consciência de seu papel como agentes de glotopolítica a partir das escolhas que fazem, conforme mostra o seguinte excerto: “É a partir das reflexões que fazemos sobre tais práticas que, de fato, podemos relacionar o ensino de língua e de cultura a possibilidades de acesso ampliado desses indivíduos em situação de migração ou refúgio”. (ANDRIGHETTI; PERNA, 2019, p. 142).

Elas afirmam que pautam a seleção dos “conteúdos” das aulas a partir de situações práticas enfrentadas ou a serem enfrentadas por migrantes e refugiados. Em suas palavras,

Saber usar a língua de forma apropriada em situações relevantes ao dia a dia dessas pessoas significa ampliar suas possibilidades de inserção em práticas sociais relacionadas ao mercado de trabalho, tais como reconhecer oportunidades de trabalho, participar de processos seletivos, inscrever-se para uma vaga específica, conversar com pessoas para dizer que se está procurando um trabalho, falar sobre o que se sabe fazer e sobre sua profissão e a tantas outras práticas que se farão presentes no cotidiano desses migrantes. (ANDRIGHETTI; PERNA, 2019, p. 141)

A situação prática apresentada refere-se a questões de trabalho, costumeiramente um dos temas mais solicitados em aulas de português para migrantes e refugiados. As autoras, ao longo do texto, tecem uma análise de atividades dos materiais *Pode entrar e Recomeçar*, no que tange a “trabalho”. Por mais que o capítulo possa parecer focado (só) em atividades fim, é possível perceber ao longo dele que a análise empreendida é informada e parte de premissas

que consideram língua de acolhimento em uma visão ampliada; suplanta-se, assim, a visão romantizada de “país acolhedor” e “língua acolhedora”, para uma concepção de educação linguística que promova (ou possa contribuir para a construção) de “uma plena cidadania democrática”:

Baseamo-nos aqui na definição de Grosso (2010, p. 74), que define o contexto de acolhimento como estando relacionado a pessoas que precisam aprender a LA “por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática”. (ANDRIGHETTI; PERNA, 2019, p. 142)

As autoras deixam entrever discursivamente ideologias linguísticas que consideram o social e que veem a língua não como conjunto de elementos discretos, mas como realidades interacionais, formadas por variedades, cuja adequação deve ser discutida e testada. A única ressalva que fazemos é a de que, em nenhum momento do texto, mencionam-se as línguas de origem dos estudantes estrangeiros nem usos delas para/no aprendizado de português.

De acordo com o que escrevemos no começo dessa subseção, neste capítulo, aparecem mais elementos teóricos que orientam as práticas das professoras e nos fazem entender quais questionamentos importantes atravessam essas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como foco mobilizar questões importantes na reflexão de agentes de cursos e demais ações de português para estrangeiros migrantes e refugiados. Para isso, escolhemos quatro relatos de experiência do livro **Línguas de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Esse livro foi escolhido por ser recente (a data de publicação é 2019), abranger textos de experiências com português em diferentes regiões do Brasil, que totalizam uma boa mostra do que tem sido feito em termos de ações para aprendizado de português para migrantes e refugiados. Os capítulos selecionados foram aqueles que evidenciaram tratar-se de relatos de experiências como PLA.

Em tais relatos, buscamos compreender como estão enunciadas noções de PLAc, ideologias linguísticas (mito do monolinguismo e hipóstase), bem como se os objetivos dos cursos e atividades são identificados. Outro ponto importante é verificar em que medida as línguas de origem desses migrantes e refugiados são consideradas tanto no planejamento como na execução das atividades e se existe preocupação com manutenção de suas línguas de origem. O português, então, seria visto como **língua adicional, ou seja**, o português seria mais uma língua “adicionada” ao repertório desses migrantes e outra(s) língua(s) usadas por eles não seriam extirpada(s) para ser(em) substituída(s) pelo (que se convencionou chamar) português.

Para tanto, primeiramente discorreremos sobre os conceitos de PLAc e glotopolítica, mostrando a relação estreita entre os dois. Em seguida, referimo-nos ao mito do monolinguismo e ao conceito de hipóstase. Detalhados os conceitos, passamos à breve apresentação do livro **Línguas de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**, e a realização de pequenas sinopses sobre os quatro capítulos focados nas análises. Os capítulos apresentam uma variedade grande de perspectivas e estão unidos pelas experiências em PLA, embora os autores exponham diferentes formas de ver o objeto-língua (Bagno, 2019) e mesmo ideologias linguísticas suas.

A preparação dos imigrantes para o ENEM: relatos de experiência docente traz percepções de professores de um cursinho preparatório para o ENEM cujo público é formado exclusivamente por migrantes e refugiados. O PLAc está situado e bem delimitado, assim como se notam ideologias linguísticas nas falas tanto dos professores como na enunciação da autora do capítulo. No entanto não se faz referência às línguas de origem dos alunos nem a seus usos e abrangência.

O segundo capítulo objeto de análise é *Português para imigrantes e refugiados na UFRGS: ações de política linguística e educacional*, cuja preocupação maior é o relato das ações do PPE para estrangeiros, entre eles migrantes e refugiados e também o trabalho com a formação de professores. Os objetivos são vários, uma vez que são trazidas à tona diversas experiências, seja com intercambistas, seja com migrantes e refugiados. Vislumbram-se, nesse texto, diferentemente do anterior, a preocupação com as línguas de origens e seus usos nas situações interacionais, de modo a que esse conhecimento possa auxiliar no planejamento e produção de atividades de ensino/aprendizagem de português a migrantes e refugiados.

No texto *O ensino de PLE para os alunos do Pré-PEC-G: uma experiência vivenciada na UFRR* nota-se o objetivo de historicizar as práticas de português para estrangeiros naquela instituição e revelar preocupações com o desenvolvimento da aprendizagem. Estão ausentes

teóricos da linguística e da linguística aplicada e as atividades que se apresentam são visitas a diferentes lugares de Boa Vista com o objetivo de facilitar práticas interacionais aos estudantes e fazê-los desenvolver proficiência em português a fim de conseguirem aprovação no Exame Celpe-Bras.

As escolhas envolvidas no ensino de PLAC: o que nossas aulas têm a dizer equilibra questões teóricas e práticas de maneira a entrelaçá-las e constituir um todo em que se evidencia a reflexão sobre língua e práticas e o constante (re)pensar em estratégias situadas e específicas para a aprendizagem de português por migrantes e refugiados focadas em situações práticas necessárias para sua inserção no Brasil.

Os artigos apresentam diferentes estágios de desenvolvimento das reflexões, embora a maior parte deles (exceção ao de preparação para o ENEM), de alguma maneira contemplem conceitos de PLAc. Todos eles denotam ideologias linguísticas – nem sempre coincidentes – e em maior ou menor medida, mais ou menos explicitados, os objetivos dos cursos e atividades que narram.

Uma das ausências que é importante sublinhar é o fato de não ser discutido em profundidade – ainda que apareçam em dois dos textos – se refere às línguas de origem dos migrantes e refugiados. Uma das políticas linguísticas desejáveis poderia prever a construção e proficiência na norma culta do português brasileiro ao mesmo tempo em que discute e valoriza as línguas de origem de migrantes e refugiados, de forma a contribuir com a manutenção dessas línguas (culturas), fomentando, assim, um trabalho que constitua um caminho oposto ao da invenção do monolinguismo. Uma educação linguística democrática e libertadora deve orientar o trabalho de professores de línguas, quer materna, quer adicionais (nas quais se insere o PLAc). Os efeitos glotopolíticos a partir desse tipo de educação podem tender a ser mais favoráveis para a aceitação do plurilinguismo como “normal”, não como exceção.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ANÇÃ, M. H. Português Língua de Acolhimento: Entre contornos e aproximações. CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA E SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ÁFRICA E TIMOR. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas: [s.n.]. 2003. p. 1-6.

ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe. PERNA, Cristina Becker Lopes. As escolhas envolvidas no ensino de PLAC: o que nossas aulas têm a dizer. In: FERREIRA, Luciane Corrêa et al (organizadores). **Línguas de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo 2019**. p. 141-170.

BAGNO, Marcos. **Objeto língua**. São Paulo: Parábola editorial, 2019.

BULLA, Gabriela da Silva et al. Português para imigrantes e refugiados na UFRGS: ações de política linguística e educacional. In: FERREIRA, Luciane Corrêa et al (organizadores). **Línguas de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo 2019**. p. 103-120.

DE MAURO, Tulio. **Escola e linguagem** [1975]. Roma: Editora Riuniti, 1981.

DEL VALLE, José (ed.). *La lengua patria común. Ideas e ideologías del español*. Madrid & Frankfurt am Main: Iberoamericana & Vervuert, 2007.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, 2010, p. 61-77.

GUESPIN, MARCELLESI, Jean Baptiste. Defesa da Glotopolítica. (trad. Marcos Bagno). In: SAAVEDRA, M.; PEREIRA, T. & LAGARES, X.C. (orgs.) *Glotopolítica e práticas de linguagem*. Niterói: Editora da UFF (no prelo).

LAGARES, Xoán Carlos. A abordagem glotopolítica. In: SAAVEDRA, M.; PEREIRA, T. & LAGARES, X.C. (orgs.) *Glotopolítica e práticas de linguagem*. Niterói: Editora da UFF (no prelo).

LOPES, Maria da Conceição. O ensino de PLE para os alunos do Pré-PEC-G: uma experiência vivenciada na UFRR. In: FERREIRA, Luciane Corrêa et al (organizadores). **Línguas de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo 2019**. p.121-140.

LAGARES, Xoán Carlos. A abordagem glotopolítica. In: SAAVEDRA, M.; PEREIRA, T. & LAGARES, X.C. (orgs.) *Glotopolítica e práticas de linguagem*. Niterói: Editora da UFF (no prelo).

MONTEAGUDO, Henrique. A invenção do monolingüismo e da língua nacional. In: Gragaotá, Niterói, n. 32. 1 sem. de 2012. P.43-53.

OLIVEIRA, Desirée de Almeida. A preparação dos imigrantes para o ENEM: relatos de experiência docente. In: FERREIRA, Luciane Corrêa et al (organizadores). **Línguas de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo 2019**. p. 63-82.

SÃO BERNARDO, M. A. Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. Tese (doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2016.

WOOLARD, Kathryn A. Introduction: Language Ideology as a Field of Inquiry. In: SCHIEFFELIN, Bambi B., WOOLARD, Kathryn A., KROSKRITY, Paul V. *Language Ideologies – Practice and Theory*. New York: Oxford University Press, 1998.

PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA EM CONTEXTO DIGITAL: PROPOSIÇÕES PARA O REALINHAMENTO DE UM PORTAL EDUCATIVO

Glauber Heitor Sampaio

Doutorando em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL-UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil. Docente do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG-Congonhas), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir, analisar e propor novas ações a serem implementadas em um portal de ensino para Português como Língua de Herança (PLH) de forma a realinhar as atividades até então disponibilizadas para que propiciem a recepção e produção de linguagem de forma mais interativa pelas crianças que o utilizam. Para tanto, serão apresentadas algumas noções relacionadas à educação e meios digitais, seu potencial para moldar a experiência individual da criança, sua participação cada vez mais significativa no contexto online, e os benefícios que um ambiente virtual como este pode trazer ao ensino e aprendizagem de línguas como forma de dar suporte aos pais que realizam este trabalho de manutenção linguística no contexto familiar.

PALAVRAS-CHAVE: PLH. Mídias Digitais e Ensino. Educação para Crianças.

ABSTRACT: The aim of this article is to discuss, analyze and propose new actions to be implemented in an educational platform for teaching Portuguese as Heritage Language (PHL). In addition, as we propose advances to realign the activities already available on the portal, we are looking for new ways to enable the reception and production of language in a more interactive ways by the children who make use of it. In order to do so, we will discuss some notions related to education and digital media, their potential to shape children's individual experience, their increasingly significant participation in the online context, and the benefits that such a virtual environment might bring to teaching and learning languages. Thus, the propositions presented in the article may function as a more interactive method of providing support to parents who carry out this task of linguistic maintenance within the family household.

KEYWORDS: PHL. Digital Medias and Education. Children Education.

INTRODUÇÃO

As novas tecnologias, aliadas às diversas formas de consumo, interação e apropriação de conteúdos midiáticos e digitais aos quais se relacionam, compõem hoje grande parte das realizações cotidianas sociais em que nos inserimos e este fenômeno parece agenciar, de forma extensiva, uma onda crescente de propostas no contexto educacional que intervêm, transversalmente, em vários contextos sociais e destinam-se a diversas faixas etárias.

Neste conjunto de práticas, situa-se o consumo digital infantil, que apesar de um

fenômeno crescente e uma realidade inevitável, ainda carece de atenção por ter sido negligenciada durante longo tempo por sociólogos da infância (BUCKINGHAM, 2007). Embora exista o reconhecimento de que as crianças desta geração, nascidas após os anos 2010, na primeira geração quase totalmente imersa na tecnologia e caracterizada globalmente como a “geração alpha”¹ (McCRINDLE, 2014), lidar com os constantes desafios postos pelos novos modelos de cultura digital e educação midiática ainda é um desafio, principalmente quando pensamos no ensino institucionalizado. Em muitos contextos, por vezes gerido e planejado por profissionais que impõem grande resistência ao uso dos meios digitais, ora por não acreditarem em seus benefícios, ora por não reconhecerem configurações sólidas e adequadas para cooperar com seus objetivos de ensino, as práticas ficam relegadas a atividades que não abarcam todo o potencial cultural e comunicativo que tais meios oferecem. Existem ainda, iniciativas que almejam implementar formas criativas para o uso das tecnologias digitais na educação, mas ao não se desvincilharem de práticas tradicionais, acabam por meramente transpor conteúdos de um meio analógico para o digital sem envolver de fato as crianças num processo de recepção e produção ativos.

Conforme discute Buckingham (2010), se por um lado a tecnologia digital parece não ser completamente acolhida pelas escolas, por outro, as crianças quando fora deste contexto, estão rodeadas por ela. O conceito de “infância no digital” (ALCÂNTARA; OSÓRIO, 2014, p. 104) parece ser bastante razoável para representar o movimento de consumo das tecnologias digitais e as novas formas de cultura e comunicação interativas aos quais as crianças estão imersas. A problemática, contudo, encontra-se basicamente no limite desta relação, visto que as mudanças sofridas pelas crianças e a forma como se adaptam ao novo em um ritmo desenfreado, paralelamente aos avanços tecnológicos, causa nos adultos um sentimento de ansiedade por não entenderem as complexidades e exigências que se colocam diante deste novo paradigma sociológico infantil. Conforme expressam Arpón e Torresi (2013), professores e pesquisadores estão perdendo certezas construídas ao longo de anos de prática profissional e essa *desterritorialização* tem causado um sentimento de perturbação e desnorreamento sobre como ensinar, em virtude do fato de que hoje a tecnologia faz parte das representações infantis em vários ambientes e as próprias crianças já entendem sua infância como relacionada à

¹ Termo cunhado por Mark McCrindle, sociólogo australiano, utilizado para categorizar a geração dos nascidos após 2010, prognosticada como “a maior geração, mais tecnologicamente consciente, globalmente conectada e influente que o mundo já viu” (McCRINDLE, 2014, p. 225-226).

interação com os meios tecnológicos.

Conforme têm-se discutido sobre o potencial que os meios digitais agregam ao ensino (BUCKINGHAM, 2008), levando-se em conta o fascínio que eles despertam na experiência individual e interacional das crianças (ARPÓN; TORRESI, 2013), bem como partindo do pressuposto de que “o conceito de ‘conexão’ é central nessa geração (TOOTEL; FREEMAN; FREEMAN, 2014), sem, contudo, deixar de considerar que o uso da internet e das novas mídias exigem, sobremaneira, competências que não nascem naturalmente com as crianças (ALCÂNTARA; OSÓRIO, 2014), este estudo objetiva discutir as primeiras ações executadas em um projeto destinado ao ensino de Português como Língua de Herança. O projeto de ensino aqui focalizado teve como objetivo a criação de um portal que se utiliza do ambiente virtual como suporte e está em fase de desenvolvimento por pesquisadores e alunos do Departamento de Letras de uma universidade pública, apoiado pela Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da instituição. Além disso, justificada pela necessidade de ampliar a proposta do portal em ações que considerem os meios digitais como formas de veiculação, apropriação e também produção ativa de linguagem e cultura pelas crianças que o utilizam, neste artigo objetivo discutir e propor outros *produtos* que poderiam ser implementados a fim de propiciar a produção de linguagem mais interativa no ambiente estudado.

A seguir, apresenta-se brevemente algumas questões relativas à especificidade do ensino de PLH, a proposta inicial do projeto e, por fim, as funcionalidades do portal. A seguir, fundamentado em alguns estudos sobre ensino de línguas, cultura digital e educação midiática, serão feitas algumas propostas que podem ser implementadas nas próximas ações do projeto.

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA E O PORTAL “TREMELENGUE”.

Excetuando-se cidadãos em situação irregular, estatísticas oficiais mostram que cerca de 3.083.255² brasileiros residem no exterior, sendo 4,4%³ deste total representado por crianças entre 0 a 14 anos em fase escolar. Neste contexto, parece haver uma pretensão cada vez mais crescente por parte dos familiares em ensinar sua língua pátria aos filhos como forma de preservação linguística e cultural para a manutenção dos elos entre os que ficaram no Brasil e

² Estimativas populacionais das comunidades brasileiras no Mundo - 2015 (números atualizados em 29/11/2016) (hiperlink)

³ Brasileiros no mundo - porcentagens sugeridas pelo IBGE (hiperlink)

a nova geração de brasileirinhos, ora emigrados muito cedo, já alfabetizados na língua dos pais, ora já nascidos no exterior. Neste quadro contextual, cresce a demanda por ações que busquem auxiliar os pais neste processo de manutenção, que é chamado, dentre várias outras nomenclaturas, de ensino de língua de herança (LH).

O ensino de línguas de herança motiva-se, em termos gerais, pela manutenção da língua falada por imigrantes em contextos em que a língua materna dos pais, passadas para as novas gerações, torna-se *minoritária* por estar circunstancialmente condicionada e limitada ao contexto familiar e comunitário devido à pouca “visibilidade, impacto e representação que tem em espaços sociais e oficiais” (MORONI, 2015, p. 29). Não somente a manutenção da língua, mas também de todo um universo de práticas culturais e identitárias entram em questão quando refletimos sobre as especificidades de se ensinar (e aprender) uma língua hereditária. Neste ponto, é apropriado referenciar a importância das práticas multilíngues neste contexto (GARCÍA, 2005; WILEY, 2013), haja vista que ao experimentarem a língua e a cultura em múltiplas situações, os pais imigrantes realizam esforços (em termos afetivos, cognitivos e internacionais) na educação em LH (MELO-PFEIFER, 2015) e são os principais agentes de impacto nas políticas familiares para conservar sua herança linguística e cultural nas crianças. Esta é uma tarefa difícil, já que há o desejo de que seus filhos aprendam a língua e a cultura de acolhimento, do país anfitrião, para integrarem-se genuinamente na sociedade em que estão inseridos para poder, com efeito, fazer parte integralmente do novo contexto emigratório.

É neste sentido, pois, que se circunscreve o ensino de PLH, seus objetivos, especificidades, iniciativas e finalidades próprias. A partir desta preocupação por parte de muitos pais em criar oportunidades para que seus filhos emigrados/imigrados não percam os vínculos linguísticos, identitários e culturais com o Brasil, mesmo estando imersos em outra língua-cultura dominante, é que surgiram, em alguns países, escolas específicas, mantidas por associações culturais ou por associações comunitárias. Contudo, há ocasiões em que, por não contarem com escolas ou associações próximas e acessíveis para tais fins, a prática da língua, bem como o ensino da variante escrita, fica restrita ao contexto familiar.

Diante desta realidade, torna-se imprescindível que sejam desenvolvidas ações e iniciativas que abranjam este público particular, tendo em vista novas formas de garantir acesso a conteúdos e subsídios educacionais que auxiliem na transposição dessas fronteiras. Levando-se em conta este imperativo, na intenção de colaborar com iniciativas facilitadoras para a preservação da língua portuguesa em sua variante brasileira, procurando auxiliar pais na

organização de conteúdos a serem trabalhados com as crianças, o GRUPELHE-UFV (Grupo de Pesquisas em Português para Estrangeiros e Língua de Herança da Universidade Federal de Viçosa) iniciou a elaboração de um material didático, de cunho multidisciplinar, destinado a crianças de 5 a 10 anos com o foco em aproximar metodologias de ensino do português para crianças no Brasil com o ensino desenvolvido em contextos em que a língua é ensinada como LH ao redor do mundo (CHAVES; ALMEIDA, 2016).

Conforme explicita Chaves e Almeida (2016), a proposta inicial pautou-se na elaboração de um caderno de atividades para ampliar habilidades de leitura, escrita e compreensão oral a partir de tarefas desenvolvidas e fundamentadas em textos musicais, considerando-se que este gênero, além do fator linguístico, provê importante experiência sonora e rítmica, bem como traz benefícios no processo de desenvolvimento da linguagem, visto que permite o desenvolvimento de habilidades *metafonológicas* e leva a criança a refletir sobre os sons da língua (CHAVES; ALMEIDA, 2016).

As canções (poesias infantis musicadas) utilizadas no projeto foram escritas⁴ em torno de um eixo temático principal, “animais”, tema este universal e que desperta interesse ao público infantil em geral por sua relevância social nessa fase de desenvolvimento (CAMPOS; BATISTELA, 2006). A intenção primária foi a de explorar origem geográfica, alimentação, habitat e algumas características peculiares de animais, o que está de acordo com os conteúdos propostos para a fase escolar inicial nos documentos oficiais nacionais (BRASIL, 1998). Buscou-se, de igual maneira, explorar estilos musicais variados, como a ciranda, o samba, o rock, dentre outros, na finalidade de colocar a criança em contato com um repertório linguístico-musical-cultural amplo e variado (CHAVES; ALMEIDA, 2016). A partir destas canções, a proposta, cujo foco baseia-se no ensino sistematizado de português, desenvolveu-se seguindo uma abordagem multidisciplinar (FIORIN, 2008) no sentido de relacionar outras áreas do conhecimento, como matemática, ciências, geografia, história e a linguagem musical. Todas essas áreas operacionalizando transversalmente no sentido de abordar temas que levassem o aluno em fase de educação infantil a desenvolver habilidades de leitura e escrita em português brasileiro.

No desejo de que tais atividades fossem disponibilizadas e tivessem acesso gratuito, foi

⁴ As canções utilizadas no portal foram escritas e fornecidas para nosso uso por Silvia Couto Lessa (pedagoga) e Saulo Fergo (músico) do grupo “Tremelengue – Poesias infantis musicadas”.

criado o portal “Tremelengue⁵” em parceria com a CEAD-UFV. Dessa forma, sem a pretensão, no entanto, de ser entendida como uma plataforma de educação a distância, acreditamos que, dentro desse formato, o projeto democratiza a educação para crianças brasileiras em contexto de emigração/imigração a partir do ciberespaço pelo acesso à informação que ele dispõe. Além disso, corrobora com as proposições de Fantin e Girardello (2009) que realçam a importância de conjeturarmos formas significativas de levar crianças e jovens a se apropriarem das novas tecnologias e linguagens para incluí-las no meio social, e no caso específico ao qual este projeto se destina, criar recursos para uma relativa “desminoritarialização” da língua de herança familiar.

O projeto⁶ ainda se encontra em fase de maturação e novos conteúdos têm constantemente sido reavaliados e (re)planejados. Na finalidade de apresentar novos caminhos para contribuir no processo de realinhamento do portal e torná-lo um ambiente mais interativo, apresento a seguir a estrutura atual do projeto, os conteúdos já disponíveis, seguido de propostas possíveis, pautando-se assim em estudos que versam sobre cultura digital, educação midiática e ensino.

O PORTAL TREMELENGUE: ESTRUTURA E PROPOSTAS DE CONTEÚDOS

O portal traz em sua organização uma interface fácil de ser compreendida e sua usabilidade é uma característica que o torna acessível a qualquer faixa etária. Nesse sentido, contém vantagens atraentes, visto que ao possuir este atributo pode ser utilizado a partir dos dispositivos que as crianças têm contato cotidianamente. As abas principais através das quais o portal se organiza são bastante intuitivas. Na aba *NOSSO PORTAL* há uma explicação dos objetivos que o projeto pretende alcançar; em *COMO UTILIZAR* há instruções para que os pais possam mediar de forma satisfatória e acompanhar os “brasileirinhos” durante a realização das atividades; em *UNIDADES* encontram-se 12 itens, em ordem alfabética, com a representação em forma de imagem dos animais que compõem cada unidade; em *PUBLICAÇÕES* há links de sites brasileiros destinados ao público infantil (dentre eles Jornal Folhinha de São Paulo, Revista Recreio, Programas da TV escola, Revista Ciência Hoje das Crianças; Portal Escola

⁵ Acesso ao "Portal Tremelengue" (<http://www.tremelengueplh.ufv.br/>)

⁶ Foi lançado no IV Encontro Mundial sobre o Ensino de Português (Emep), realizado no mês de agosto de 2016, em Washington (Estados Unidos).

Games e o site da Banda Tremelengue) que objetivam disponibilizar outras plataformas nas quais os alunos podem se engajar em diversas atividades de leitura, jogos, vídeos, dentre outros. Haja vista que um dos objetivos do projeto é incentivar a inserção da criança nas diversas práticas socioculturais que fazem parte do cotidiano dos “brasileirinhos” que não estão no exterior, os *links* disponibilizados realçam e ampliam as possibilidades que estão ao alcance dos pais e crianças para desenvolverem a língua a partir de diferentes interesses, o que torna-se um fator motivacional para que adquiram autonomia sobre os conteúdos que mais os interessam. Considerando que “os padrões de mídia estão mudando” e que “crianças e jovens clicam de uma mídia para outra, em busca do que os interesse e com esse objetivo usam a mídia que estiver mais à mão” (TUFTE; CHRISTENSEN, 2009, p. 99), esta propriedade do portal torna-o proveitoso frente às atuais demandas que se impõem na era das mídias digitais. Por fim, na aba *CONTATO* encontram-se os endereços eletrônicos de todos os envolvidos no projeto para que pais e crianças possam se corresponder, tirarem dúvidas, enviarem sugestões e avaliarem o projeto.



Figura 1: layout do “Portal Tremelengue” (fonte: página principal do portal)⁷

⁷ Disponível em Portal Tremelengue (<http://www.tremelengueplh.ufv.br/>)



Figura 2: unidades temáticas focalizadas em animais (fonte: página do portal contendo as atividades)⁸

As unidades seguem características estruturais similares para facilitar a navegação da criança. Organizam-se a partir de imagens, seguindo-se da seção *Você Sabia?*, que traz textos breves sobre curiosidades para despertar o interesse da criança para a temática da seção. Na sequência, há um ícone para que arquivo com a atividade linguístico-musical⁹ seja descarregada, acompanhada de vídeos relacionados, selecionados a partir de outras plataformas (como *YouTube*, por exemplo). Finalmente, um *link* de acesso para a canção que compõe a unidade é sempre disponibilizado a partir da plataforma *soundcloud*¹⁰.

A partir desta breve descrição, compreende-se que o portal é constituído de elementos diversos, tais como imagens, sons, vídeos e textos que dividem o espaço neste meio digital e estabelecem relações gráficas, sonoras e visuais interativas, configurando, portanto, um conjunto entendido como multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Salvando-se as devidas proporções e pensando-se no público específico ao qual o portal se destina, a plataforma pode ser considerada multimodal a julgar pelo fato de que nela estão combinadas mais de um modo representacional da linguagem (a língua escrita, sons em formas de canções, imagens e cores operando dentro do suporte “portal”) para auxiliar crianças a (re)criarem suas próprias representações de sentido vinculadas às atividades propostas. Embora seja perceptível que as

⁸ Disponível em "unidades" (<http://www.tremelengueplh.ufv.br/#units>)

⁹ Não foi objetivo deste artigo descrever detalhadamente as atividades linguístico-musicais já planejadas. Para visualizá-las, acesse o portal [Portal Tremelengue](#).

¹⁰ Fundada em 2007, a plataforma *SoundCloud* é a maior base gratuita de publicação de áudio aberta do mundo.

ações até então desenvolvidas basearam-se, primordialmente, na transposição de um meio analógico (o livro impresso, que inicialmente foi o objetivo do projeto), para o meio digital (o livro digital disponibilizado no portal para o uso de pais e crianças), nota-se que o portal conta com uma interface de comunicação multimodal que deve ser melhor explorada, pensando-se no potencial que estes traços possuem para contribuir com ideias que garantam melhor e maior interatividade entre criança-pais-conteúdo.

No entanto, a partir de agora, é necessário repensar ações que possam garantir um envolvimento mais ativo das crianças na produção e compartilhamento de suas produções e, assim, tornar a aprendizagem das crianças mais significativas. Além disso, ao pensar em atividades que levassem os alunos a compartilhar suas produções, poderíamos avaliar como as propostas estão afetando ou não o ensino de língua de herança neste contexto.

A seguir, apresentam-se algumas recomendações que sugerem a implementação de critérios para o realinhamento do portal de forma a incluir e priorizar neste espaço formas simples de priorizar a interação entre as crianças-usuárias. Assim, em um movimento que ressalte a produção da língua, a partir das linguagens que estão disponíveis no portal, a criança poderá interagir com outros usuários em fase de aprendizagem e, como finalidade, colocarem em prática suas habilidades linguísticas e utilizarem a língua de herança fora do contexto familiar para fins de interação social.

CONSIDERAÇÕES E PROPOSTAS PARA REALINHAMENTO DE AÇÕES

A partir de uma proposta de atividades linguístico-musicais, uma forma simples, interessante e prática de envolver os alunos na produção da linguagem oral seria a disponibilização das canções trabalhadas em cada unidade sob a forma de Karaokê. Dessa forma, estaríamos lançando mão de uma ferramenta que motiva a aprendizagem de línguas e, além disso, aperfeiçoa a pronúncia, a habilidade de compreensão oral, auxilia na fixação da língua e colabora para a interatividade entre língua e usuário (LAKE, 2002; MURPHEY, 2002; SCHOEPP, 2001).

Outra ação a ser desenvolvida, para pensar formas de integrar as crianças neste portal, seria a criação de um ambiente de comunicação para que, a partir da plataforma (o portal) como ferramenta de mediação, pudessem postar suas produções, comentar as produções um dos outros, colaborar com a publicação de diferentes vídeos, links, fotos e conteúdos diversos de

seus interesse relacionados aos temas, dentre outras ações. Para tanto, uma proposta para este realinhamento consistiria na criação de uma mídia social. Embora a ideia, originalmente, seja bastante encantadora, há ainda questões de ordem ética que devem ser repensadas. Existiria, por exemplo, a possibilidade da criação de uma mídia social em plataformas já existentes (como *Facebook*), mas o risco de não ser bem recebida pelos pais devido à idade das crianças às quais o portal se destina existe, principalmente pela questão da exposição da criança. Entendemos que a exposição da criança seria desnecessária e se não mediada, propriamente, pelos pais, seria problemática por várias razões. Uma orientação consistiria da instauração de um espaço no próprio portal para que as crianças criassem *avatars* e pudessem publicar seus textos e demais produções a partir deles. A publicação dos conteúdos passaria pela moderação de um dos mantenedores do portal para que conteúdos impróprios fossem eliminados.

No tocante da elaboração das atividades linguístico-musicais, há também possíveis realinhamentos. Considerando-se que hoje um celular com uma câmera fotográfica (que integradamente possui a função vídeo), novas atividades poderiam incorporar a criação a partir dessas ferramentas, corroborando, portanto, com o que explicita Girardello (2008), ao discutir que “com o tempo e a presença cada vez maior de espaços multimídias na escola [e em casa], os meios digitais (...)” é para as crianças “desde já primordialmente um brinquedo, ou um espaço onde se brinca. (GIRARDELLO, 2008. p. 135). O brincar, ao produzir língua através das mídias, seria prazeroso e engajaria os alunos. Atividades, por exemplo, de filmagem e descrição do gato de estimação que a criança possui (ou do animal que gostaria de ter) seria uma atividade bastante criativa a ser implementada ao conjunto de atividades da unidade sobre o “gato”, a título de exemplo. Assim, crianças-usuárias poderiam, com o auxílio dos pais, utilizar a língua de forma significativa e aproveitar as tecnologias para a criação de seus próprios conteúdos, mesmo que aparentemente simples, porém instanciando suas escolhas e decisões ao criarem seus próprios significados pela e na linguagem (KRESS, 2010).

Estes são apenas alguns exemplos dentre os vários que podemos empregar como iniciativa para integrar tecnologias, mídia e educação no contexto de aprendizagem infantil para estes fins específicos e, assim, aproximar o uso das tecnologias como práticas cotidianas e tornar a linguagem, e o que ela simboliza em termos discursivos, significativas para as crianças em diferentes contextos sociais (BUCKINGHAM, 2008).

Essa noção é corroborada por Lima-Lopes (2017), quando considera que os aprendizes devem ser imaginados como “sujeitos articuladores, capazes de compreender o fenômeno das

mídias nos níveis pessoal, organizacional e massivo” (LIMA-LOPES, 2017, p. 1468). Esta vivência da língua, atrelada às possibilidades de criação que a tecnologia possibilita, seria, portanto, à guisa de conclusão, uma forma de tornar o portal mais interativo e, logo, um espaço para o ensino e aprendizagem de português como língua de herança às crianças que funcionasse como um ambiente de comunicação e convergência de práticas de língua e linguagens.

A partir dessas considerações, este artigo, portanto, procurou discutir o papel das tecnologias e consumo digital infantil em situação online, a partir da análise de um portal de ensino, trazendo, por fim, algumas propostas didáticas que pudessem levar em consideração formas mais ativas de envolvimento da língua para crianças aprendendo Português como Língua de Herança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÂNTARA, Alessandra; OSÓRIO, António. Da “morte” da infância à infância no digital: uma discussão sobre o lugar da infância no consumo de produtos digitais. In: ALCÂNTARA, Alessandra; GUEDES, Brenda. **Culturas infantis do consumo: práticas e experiências contemporâneas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

ARPÓN, María Mercedes Crivarolo; TORRESI, María Angélica Fuentes. **Mirada de educadores y padres sobre la infancia actual**. Revista Latinoamericana de educación infantil, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria da Educação Fundamental: Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUCKINGHAM, David. **Childhood in the Age of Global Media**. Children’s Geographies, 2007.

_____. **Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização**. Educação e Realidade, 2010.

_____. **Aprendizagem e Cultura Digital**. Revista Pátio, 2008.

CAMPOS, L. M. L.unardi; BATISTELA, M. R. Ensinar e aprender sobre comportamento animal na Educação Infantil: a elaboração e produção de materiais didáticos. In: PINHO, Sheila Zambello de; SAGLIETI, José Roberto Corrêa (Orgs). **Núcleo de Ensino**. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.

CHAVES, Idalena Oliveira; ALMEIDA, Silvio Geraldo. Ensinar português do Brasil como língua de herança uma proposta de atividades linguísticas e musicais. In: GONÇALVES, Luis. **O Ensino de Português como Língua Estrangeira: Reflexões sobre a prática pedagógica**. Roosevelt, New Jersey: Boavista Press, 2016.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. **Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais.** Perspectiva, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e interdisciplinaridade.** ALEA, 2008.

GARCÍA, O. **Positioning Heritage Languages in the United States.** The Modern Language Journal, 2005.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication.** London; New York: Routledge, 2010.

KRESS, G., e T. VAN-LEEUVEN. **Reading images: the grammar of visual design.** London: Routledge, 2006.

LAKE, Robert. **Enhancing Acquisition through Music.** The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching, Vol. VII, No. 3, 2002.

LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de. **Mídia e Comunicação: Reflexões e Possibilidades para o Ensino e Aprendizagem de Línguas.** Associação Ibero-Americana de Pesquisadores da Comunicação - XV Congresso IBERCOM. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2017.

McCRINDLE, Mark. Beyond Z: Meet Generation Alpha. In: McCRINDLE, Mark. **The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations.** Austrália: McCrindle Research Pty Ltd, 2014.

MELO-PFEIFER, Silvia. **The role of the family in heritage language use and learning: impact on heritage language policies.** International Journal of Bilingual Education and Bilingualism (Routledge) 18, nº 1, 2015.

MORONI, Andreia. Português como Língua de Herança: o começo de um movimento. In: JENNINGS-WINTERLE, Felicia; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. **Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim.** Nova Iorque: Brasil em Mente, 2015.

TOOTEL, Holly; FREEMAN, Mark; FREEMAN, Alison. **Generation Alpha at the intersection of technology, play and motivation.** 47th Hawaii International Conference on System Science. Waikoloa: IEEE Computer Society, 2014.

TUFTE, Birgitte; CHRISTENSEN, Ole. **Mídia-Educação: entre a teoria e a prática.** Perspectiva, 2009.

WILEY, Terrence G. Heritage and Community Languages. In: CHAPELLE, Carol A. **The Encyclopedia of Applied Linguistics.** Blackwell Publishing Ltd, 2013.

A HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA DA ARGUMENTAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO PNLD/2020

Elionai Mendes da Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, Linguagens e Representações (PPGLLR), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil.

RESUMO: Este artigo tem por objetivo refletir sobre as representações de argumentação produzidas pelo discurso da coleção didática de língua portuguesa *Apoema*, aprovada pelo PNLD/2020. Para isso, analisamos atividades de leitura e produção de textos e exercícios de gramática que compõem o estudo sobre argumentação proposto pelo livro didático. O arcabouço teórico está alicerçado na perspectiva interacional da Argumentação (PLANTIN, 2008; 2010; GRÁCIO, 2013; 2016) em interface com a perspectiva da Argumentação no Discurso (AMOSSY, 2018). A análise buscou depreender as vozes discursivas que constituem o próprio discurso do livro didático sobre o sentido de argumentação e de ensino de argumentação e, portanto, como esse discurso negocia a constituição de sua identidade com a sua heterogeneidade discursiva (AUTHIER-REVUZ, 1990, 2004). Os resultados apontam que a argumentação na citada coleção é produzida por uma heterogeneidade argumentativa que abarca tanto o ensino de argumentação na língua (cf. DUCROT, 1987) e sua dimensão discursiva (cf. AMOSSY, 2018) quanto à argumentação na interação (cf. PLANTIN, 2008; 2010; GRÁCIO, 2013; 2016), indicando, assim, um movimento progressivo teórico-metodológico em relação ao ensino de argumentação produzido pelo discurso dos livros didáticos, que caracteriza os saberes sobre argumentação promovidos por esses objetos pedagógicos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Língua Portuguesa. Interação.

ABSTRACT: This article aims to reflect on the representations of argument produced by the speech of the Portuguese language didactic collection *Apoema*, approved by PNLD / 2020. For this, we analyze reading activities and production of texts and grammar exercises that make up the study on argumentation proposed by the textbook. The theoretical framework is based on the interactional perspective of Argumentation (PLANTIN, 2008; 2010; GRÁCIO, 2013; 2016) in interface with the perspective of Argumentation in Discourse (AMOSSY, 2018). The analysis sought to understand the discursive voices that constitute the textbook's own discourse about the meaning of argumentation and teaching of argumentation and, therefore, how this discourse negotiates the constitution of its identity with its discursive heterogeneity (AUTHIER-REVUZ, 1990, 2004). The results show that the argumentation in the aforementioned collection is produced by an argumentative heterogeneity that encompasses both the teaching of argumentation in the language (cf. DUCROT, 1987) and its discursive dimension (cf. AMOSSY, 2018) and the argumentation in interaction (cf. PLANTIN, 2008; 2010; GRÁCIO, 2013; 2016), thus indicating a progressive movement theoretical and methodological in relation to the teaching of argumentation produced by the discourse of textbooks, which characterizes the knowledge about argumentation promoted by these pedagogical objects.

KEYWORDS: Teaching. Portuguese language. Interaction.

REFLEXÕES INICIAIS

Este trabalho busca analisar as representações de argumentação e de ensino de argumentação produzidas e postas a circular na coleção de livros didáticos de português *Apoema*, voltada aos anos finais do ensino fundamental, aprovada pelo PNLD/2020, publicada pela Editora do Brasil. Para tanto, buscamos compreender o funcionamento discursivo entre a noção de argumentação, as vozes constitutivas do seu discurso e seus possíveis impactos no ensino de argumentação e, posteriormente, na sociedade brasileira, evidenciados pela heterogeneidade discursiva (AUTIER- REVUZ, 1990; 2004) que compõe o discurso do livro didático.

As reflexões que pretendemos desenvolver neste texto dizem respeito às múltiplas dimensões da argumentação que, por vezes, têm seu caráter multidimensional negligenciado pelo discurso do livro didático, o qual ainda parece operar em defesa de uma visão estruturalista, abordando o ensino de argumentação sob o prisma do uso de aspectos linguísticos e formais da língua, excluindo, assim, a interação participativa dos interlocutores nas diversas atividades argumentativas. Por isso, a pertinência de refletirmos sobre o que propõe o discurso do livro didático sobre a noção de “argumentação”, como também, sobre a noção de “ensino de argumentação” vislumbrando novas possibilidades metodológicas. Para que possamos, assim, superarmos modelos obsoletos produzidos pelo discurso do livro didático na tentativa de produzir novas representações sociais de argumentação.

Nesse sentido, inspiramo-nos em trabalhos que abordam questões relacionadas às representações sociais de argumentação (cf. BROCKRIEDE, 2018; GOODWIN, 2005; GRÁCIO, 2009), os quais afirmam que a arte do argumentar se desenvolve na interação entre os interlocutores e as situações argumentativas por meio de processos unilaterais e multilaterais. Além dos pressupostos de Plantin (2010; 2018); Grácio (2009; 2013; 2016) que se debruçam sob a dimensão interacional e dialogada da argumentação em colaboração com as ideias desenvolvidas por Amossy (2018), a qual investiga a argumentação no discurso.

Com base nesses fundamentos, conduzimos nossa reflexão a partir de procedimentos metodológicos que buscam identificar na coleção “APOEMA” (i) as atividades (constituídas por gêneros orais, escritos e multimodais) que estejam direcionadas ao ensino de argumentação; (ii) à perspectiva interacional da argumentação; (iii) e suas práticas sociais. Para assim, (iv) identificar a relação interdiscursiva na constituição dos enunciados das atividades, bem como a

representação do discurso de argumentação. Por fim, (v) compreender a heterogeneidade discursiva que constitui o discurso do livro didático sobre a noção de argumentação e de ensino de argumentação.

Metodologicamente, o texto está assim distribuído: primeiramente, apresentaremos a seção teórica sobre a argumentação de acordo com as perspectivas interacional e discursiva da argumentação. Em seguida, as relacionaremos à noção de representações sociais de argumentação. Por fim, seguiremos com as análises das atividades de argumentação na coleção *Apoema* a partir da compreensão sobre heterogeneidade discursiva que constitui a argumentação nos livros didáticos em análise.

A ARGUMENTAÇÃO EM DISTINTAS PERSPECTIVAS

Neste trabalho assumimos os postulados da Argumentação na Interação, sobretudo nos trabalhos de Christian Plantin (2008; 2010), assim como, as ideias desenvolvidas por Rui Grácio (2016). Segundo essa vertente teórica, a argumentação se desenvolve na base metodológica do Modelo Dialogal da Argumentação que busca a integração entre as ideias promulgadas pelos estudos anteriores (os da Retórica Aristotélica), considerados como conceitos-chave para o desenvolvimento da teoria interacional da argumentação. Em tal teoria, a interação entre os elementos linguísticos e extralinguísticos constitui as situações argumentativas, as quais mantêm uma intrínseca relação com determinadas atividades linguísticas, tais como enunciação, locutor, interlocutor, discurso e diálogo.

No Modelo Dialogal da Argumentação (MDA) a argumentação é definida como “tipo de atividade linguística desenvolvida em uma situação argumentativa” (PLANTIN, 2018, p. 75.), considerando seu grau de argumentatividade que pode ser em menor ou maior grau “em função da combinação específica dos componentes da argumentatividade: conjuntos discursivos [...], tipos de contato que eles mantêm [...], tipo de pergunta que emergem e das respostas (conclusões), tipos de discurso (argumento) que cercam essas conclusões”.¹ Assim definida, a argumentação enquanto atividade linguística se desenvolve a partir de uma situação argumentativa de acordo com as condições essenciais para seu desenvolvimento.

¹ PLANTIN, op. cit., p. 75.

Na perspectiva interacional da argumentação, a noção de situação argumentativa pode ser compreendida pelo caráter progressivo da argumentação, a qual comporta quatro fases do processo argumentativo. Essas fases são descritas por Grácio (2016) como um *guião* que possibilita o alcance de todos os níveis da argumentação em vistas da análise argumentativa. Desta feita, tanto Plantin quanto Rui Grácio se afastam de teorizações que concebem a argumentação como esquemas lógicos e mecânicos de conclusões prévias dadas pela língua. Esses teóricos partem da premissa de que a argumentação é construída no percurso da situação argumentativa e orientada por seus argumentadores.

Ainda em Rui Grácio, a argumentação é pensada em sentido amplo. Para ele a argumentação ocorre na interação entre os sujeitos em diálogo, entre os argumentos em disputa, entre as situações argumentativas. Nestes termos, o autor considera a argumentação como parte constitutiva dos processos comunicacionais sob o prisma da multidimensionalidade. Para Grácio,

A argumentação é, em seu cerne, um uso social da palavra, uso caracterizado pelo valor atribuído à apresentação das razões, pelo sentido de justiça, pela dimensão ética e existencial que envolve e, finalmente, por um sentido de comunidade que em princípio supõe que os argumentadores sejam pessoas abertas à negociação (GRÁCIO, p. 19, 2016).

Dessa maneira, a Teoria da Argumentação na Interação pode ser compreendida como prática social de linguagem, na qual seus participantes atuam efetivamente em colaboração com o desenvolvimento dos argumentos numa dada situação argumentativa e em comum acordo de seus argumentadores orientados para uma situação de disputa em que, necessariamente, deve haver no mínimo dois argumentos contraditórios, o argumento e o contra-argumento. Isso, sem perder de vista a problematização geradora da situação argumentativa e o desempenho dos argumentadores ao assumir seus papéis enquanto tal. Para Grácio, o ponto da perspectiva da Argumentação na Interação é “a noção de situação argumentativa enquanto episódio de interação social no qual as pessoas assumem um comportamento específico, ou seja, se vêm como argumentadores” (GRÁCIO, 2016, p. 20).

Aliada às perspectivas da pragmática contemporânea que busca dar conta da argumentação, Ruth Amossy apresenta sua tese da Argumentação no Discurso. Para esta teórica, “o discurso procura sempre produzir um impacto sobre seu público”, (AMOSSY, 2018, p.07). De acordo as ideias apresentadas, esse impacto pode oscilar em menor ou maior medida,

segundo a carga argumentativa produzida no e pelo discurso. Assim, quando o discurso convoca a adesão de uma tese, ele possui uma *visada argumentativa*, mas quando ele procura modificar a orientação dos modos de ver e de sentir, neste caso, ele possui uma *dimensão argumentativa*. Ou seja, para Amossy a argumentação não está nem na língua e nem na interação, ela é parte integrante dos discursos ao passo que essas duas dimensões devem ser concebidas indissociavelmente.

Segundo tal teorização, a Argumentação no Discurso busca observar a argumentação a partir de situações concretas de uso da linguagem na articulação entre a análise argumentativa e a Análise do Discurso, considerando, portanto, componentes que integram esta disciplina, tidos como fundamentais para desenvolver essa teoria na interface com a Retórica. Para isso, Amossy mobiliza alguns conceitos da Retórica antiga como as noções de *ethos*, *pathos*, *auditorio*, *doxa*, entre outras, estabelecendo uma relação entre as ideias desenvolvidas pela Retórica antiga e pela a Análise do Discurso.

Amossy ainda enfatiza que a Argumentação no Discurso explora as formas de influência que as palavras assumem ao agir sobre o outro. A maneira com a qual a linguagem se comporta na situação comunicativa ou na enunciação. Em suas palavras “não há discurso sem enunciação [...], sem apresentação de si mesmo [...], sem o que poderia chamar ‘argumentatividade’ ou orientação mais ou menos marcada no enunciado que convida o outro a compartilhar modos de pensar, de ver e de sentir” (AMOSSY, 2018, p. 12). Com base nesse pressuposto, a argumentação pode ser entendida como uma dimensão discurso-argumentativa da linguagem, sendo assim, pressupõe-se que ela esteja em constante funcionamento com suas práticas argumentativas e sociais.

Em suma, compreendemos a Argumentação como um feixe teórico de várias ramificações de suma importância para as práticas sociais. Isso possibilita formular maneiras de representações de Argumentação uma vez que ela vem, ao longo do tempo, representando o ato de argumentar de diferentes maneiras a partir das mais variadas perspectivas. Interessa-nos, portanto, compreender como a sociedade brasileira está construindo o seu discurso em prol de uma representatividade argumentativa, sobretudo, no âmbito social da linguagem que privilegia o uso da língua em situações reais de comunicação, as quais podem ser manifestadas nas propostas de atividades didáticas produzidas e postas a circular na coleção Apoema. Para isso, recorreremos a trabalhos que abordam a questão da representação social de argumentação como Brockriede (2018), Goodwin (2005) e Grácio (2009).

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ARGUMENTAÇÃO

Como é a argumentação? (GOODWIN, 2005). Com que é que se parece uma argumentação? (GRÁCIO, 2009). Onde está a argumentação? (BROCKRIEDE, 2018). Esses e outros questionamentos são objetos de estudos que buscam refletir sobre o lugar social da argumentação a partir da representação desta entre seus argumentadores (pessoas) caracterizado por diferentes modos de perceber a argumentação, mas sem desconsiderar sua relevância para as práticas sociais de argumentação e para o modo de vida das pessoas enquanto indivíduos sociais e dialógicos.

Estudos sobre representações sociais de argumentação mostram que os estudantes se identificam com formas distintas de representação social de argumentação segundo suas próprias concepções e de acordo as suas necessidades (GOODWIN, 2005). Isso pode ser decorrente do sentido de argumentação que foi produzido historicamente no imaginário social, cuja representação está diretamente relacionada a uma visão crítica de determinado ponto de vista, por vezes, negativamente.

Contudo, ao se exporem a situações de confronto com suas concepções, os estudantes se vêem desafiados a se posicionarem diferentemente do seu comportamento inicial. Em relação a isso, Perelman define a argumentação como “o conjunto de técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que lhes são propostas” (PERELMAN, 2014, p. 05), o que quer dizer que ao se assumirem como argumentadores os estudantes podem manter, modificar ou provocar a adesão à sua visão acerca do assunto em questão. Para isso, eles precisam ser motivados a argumentar quando identificam, na situação argumentativa, a razão para isto ao assumirem seus papéis.

Conforme Goodwin (2005), o objetivo principal do ensino de argumentação é fazer com que os aprendizes modifiquem seus comportamentos iniciais e, assim, acabem em algum lugar melhor do que onde começaram, tendo em vista o uso prático da argumentação. Dessa maneira, a argumentação enquanto prática social contribui para que os estudantes mobilizem suas habilidades argumentativas no desenvolvimento de atividades de argumentação, as quais são provocadas pelos objetivos dessas atividades. A partir das conclusões, suscitar rupturas com as concepções anteriores modificando suas visões de argumentação e/ou ampliando a visão crítica.

Se pensarmos na argumentação enquanto prática social, devemos considerar tanto a perspectiva discursiva da argumentação quanto a perspectiva interacional, pois, do ponto de

vista prático, é na interação entre indivíduos e os discursos argumentativos que o discurso persuasivo é produzido tanto na comunicação verbal quanto na não-verbal. Para Grácio (2009) a “argumentação é tanto o discurso que alguém produz, como uma interação discursiva em que dois ou mais indivíduos se envolvem [...]” (GRÁCIO, 2009, p. 105). De outra forma, na comunicação exclusivamente verbal e numa situação argumentativa prática o que importa não é quem ganha ou quem perde o estatuto de “bom argumentador” e sim o uso estratégico dos argumentos para se chegar à resolução de determinado problema.

O termo “argumentação” pressupõe o estabelecimento de uma situação de disputa, uma vez que ele está circunscrito em processos linguísticos que suscita questionamentos para se chegar à situação argumentativa propriamente dita. Afinal, quem argumenta (Oponente), argumenta sobre alguma coisa (Tese) para alguém (Preponente), trazendo a tona discursos contrários a serem confrontados fazendo, assim, submergir os papéis do Oponente e do Preponente. Neste jogo, cabe ao Terceiro (Auditório/observador) analisar, averiguar, julgar os argumentos que lhe servem como meios de prova para o assentimento de uma ou outra tese. Isso pode ser posto em evidência em várias situações comunicativas, inclusive em situações de interação social, na qual a interação entre os argumentos se dá durante o processo discursivo em direção a uma conclusão do argumento.

ARGUMENTAÇÃO NA COLEÇÃO “APOEMA”

A partir da compreensão sobre a perspectiva interacional da argumentação e do Modelo Dialogal da Argumentação, seguiremos com os procedimentos analíticos, objetivando identificar na coleção *Apoema* recursos discursivos, teóricos, metodológicos e procedimentais que corroboram o ato de argumentar, considerando o proposto para o ensino e/ou desenvolvimento de argumentação. Para finalmente, apreendermos sua heterogeneidade constitutiva. Assim sendo, enfatizamos que o corpus extraído pertence à coleção *Apoema*, qual é composta por quatro manuais didáticos, com oito unidades cada, distribuídas entre três capítulos relacionados entre si.

Após a identificação, seleção e classificação das atividades voltadas ao ensino de argumentação na coleção supracitada, seguiu-se a análise. Para isso, utilizamos critérios como conceito e função de argumento e argumentação, fator argumentativo e os comandos das atividades e seus enunciados. No quadro abaixo, ilustramos o tipo de atividade sugerido pelo

livro didático, o gênero em estudo e a seção destinada à identificação de seus elementos característicos.

5.1 Indicadores para o ensino de argumentação encontrados na coleção “Apoema”.

	Atividades	Gênero	Sessão didática
6º ANO	Compreensão leitora e interpretação textual.	Resenha Abaixo-assinado Carta aberta Carta de reclamação	Estudo do texto.
	Produção textual	Resenha Carta de reclamação	Oficina de produção.
	Atividade de gramática	Resenha	Linguagem texto e sentido.
	Compreensão leitora com valor apelativo emocional	Cartaz	Linguagem texto e sentido.
7º ANO	Leitura e discussão temática	Assembleia	Oralidade em foco.
	Leitura e discussão temática	Debate regrado.	Oralidade em foco.
	Leitura e discussão temática	Debate público regrado.	Oralidade em foco.
8º ANO	Leitura, compreensão e interpretação textual.	Artigo de opinião.	Oralidade em foco.
	Atividade oral e discursiva.	Debate	Oralidade em foco.
	Leitura e produção textual	Resenha Literária.	Oralidade em foco.
9º ANO	Leitura, compreensão e interpretação textual.	Artigo de opinião.	Gênero em foco. Oficina de produção.
	Leitura, compreensão e interpretação textual.	Artigo de opinião.	Gênero em foco. Oficina de produção.
	Atividade oral e discursiva.	Debate regrado.	Oralidade em foco.

Fonte: elaboração própria a partir dos dados obtidos na coleção *Apoema*.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados apresentados no quadro síntese acima apontam que na Coleção *Apoema* o livro do 6º ano possui maior índice de ocorrência das atividades direcionadas à prática do argumentar, o que se dá por meio de gêneros específicos a este fim, como vem sendo comprovado em estudos que (cf. BATISTA, 2008; SOUZA, 2018; BARROS, 2019) buscam compreender que tipo de ensino de argumentação tem sido proposto por meio desse objeto de ensino. Estes trabalhos constatarem que o ensino de argumentação que propõe o livro didático se apresenta de maneira fragmentada, posto que não há uma relação progressiva entre os gêneros e as propostas didáticas voltadas para o ensino de argumentação, além de pôr em circulação pouca base teórica

acerca da concepção de argumentação adotada nesses livros, o que seria relevante para a efetivação do ensino de argumentação, restrito, na maioria das vezes, ao interior da sala de aula.

Quanto à atividade argumentativa, percebe-se que o sentido da argumentação é produzido por uma heterogeneidade constitutiva dos enunciados analisados que ora aponta para a argumentação como aspecto inerente à língua, visto que, o estudo da argumentação ressalta o uso de recursos linguísticos como os conectores, ora aponta para a argumentação no discurso. Exemplo disto é a ênfase dada ao uso de conjunções adversativas como o a conjunção *mas* à medida que se produz um deslizamento discursivo para a Argumentação enquanto uma atividade linguística, orientada para determinada conclusão, relacionando o uso de tipos de argumentos à defesa de pontos de vista, focalizando os mecanismos argumentativos utilizados na cena enunciativa.

Nesse direcionamento, podemos dizer que a conjunção *mas* possui uma força argumentativa determinada pelo uso do próprio termo. Dessa forma, o sentido da argumentação é antecipado já no enunciado, cuja força argumentativa do argumento *A* é subtraída pelo argumento *B*, pois, entende-se que no embate de forças argumentativas entre os argumentos *A* e *B* *prevalece sempre o mais forte*. Afinal, embora trata-se do uso de um elemento gramatical, antes, ele é linguístico. E como todo elemento linguístico seu sentido será determinado pelo contexto de uso, produzindo determinados sentidos em detrimento de outros, aspecto negado pelo discurso do livro didático.

Na perspectiva da ANL, está implícita a ideia de que quando um sujeito produz um enunciado, o próprio enunciado já anuncia ou antecipa a informação complementar do dito anterior. Se considerarmos esta informação como verdadeira somos levado a defender a ideia que o sentido das palavras nos é dado independentemente do contexto em que elas estão inseridas. Este pensamento pode ser evidenciado na sessão de orientações ao professor, qual diz que “A argumentação em favor de uma ideia pode ser feita pela negação de verdade geralmente aceita. Acrescenta-se uma ideia contrária, por meio de uma palavra como, *mas*, e usam-se recursos de repetição para reforçar esse último argumento (TEIXEIRA et al., 2018a, p. 177)”. Ou seja, temos aí o sentido da palavra pela palavra e não pelo contexto de uso da palavra.

Nessa abordagem, as conjunções são apresentadas pelo enunciador do LD como elementos produtores de sentidos argumentativos. Assim sendo, as conjunções teriam uma função argumentativa que direciona o sentido do enunciado a determinadas conclusões. Este

papel argumentativo das conjunções possui uma ancoragem linguística, cujo sentido das palavras é concebido como algo pronto e pré-estabelecido tal como propõe Ducrot. Para este teórico, o mecanismo linguístico de significação das palavras “não só utiliza do organismo gramatical, mas que o desdobra, realizando, assim, uma espécie de virtualidade da língua” (DUCROT, 1987, p. 141). Assim, a argumentação estaria na base semântica da palavra e não no enunciado. Em relação a essa dinâmica metodológica, reconhecemos e ratificamos o valor argumentativo das conjunções enquanto elemento linguístico, mas questionamos a restrição desse uso proposta pelo livro didático do 6º ano. Acreditamos que o interessante deste estudo, seria explorar as possibilidades de sentidos que esses elementos podem ter.

Na segunda ocorrência analisada, com o gênero Resenha, a argumentação é concebida a partir de uma dimensão linguística que tem por finalidade defender um ponto de vista acerca de um determinado objeto, com fins persuasivos e/ou de convencimento (TEIXEIRA et al., 2018a, p. 187). Inicialmente, o aluno é levado a identificar os elementos linguísticos e estruturais que compõe este gênero. Para em seguida, reproduzi-lo tendo como exemplo a resenha do livro *O mostro da solidão*. A proposta de atividade tem como objetivo produzir uma resenha individual com um livro sugerido pelo professor. A este respeito, observou-se, ainda, que todas as atividades de produção textual foram direcionadas a apenas a individualidade criativa de cada aluno.

Em se tratando de promover a criatividade individual, a proposta se mostra produtiva para que se alcance este objetivo por corresponder às competências e habilidades propostas em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (cf. BRASIL, 2017) em relação à criatividade do estudante. No entanto, em relação ao que propõe a Argumentação na Interação, sobre o ensino de argumentação, Plantin (2008) aponta que uma atividade verdadeiramente argumentativa deve conservar o caráter dialogal da argumentação. Assim sendo, uma atividade dialogada pressupõe o diálogo face a face, o que, efetivamente, não ocorre com a produção individual.

Todavia, esse processo dialogal é suprido no diálogo que ocorre por meio da noção de polifonia, as várias vozes que produzem o discurso ou (cf. Autier-Revuz, 2004) a heterogeneidade constitutiva do discurso e da intertextualidade, cujos efeitos são resultado do diálogo interior entre os espaços em que as diferentes vozes se situam. Estas noções possibilitam a produção da atividade argumentativa que (cf. Plantin, *op. cit*) não é nem puramente monológica nem puramente dialógica. Nesses termos, o locutor (estudante) participa

de uma situação interacional que lhe obriga a argumentar em defesa de um ponto de vista, ou seja, desenvolver um discurso de justificativas com o objetivo de convencer seu leitor a aderir a sua tese e, assim, ler ou não o livro indicado pelo resenhista.

Na Unidade 7 do livro - Interações - é sugerido o estudo de dois gêneros textuais apresentados como argumentativos, a saber, Abaixo-assinado e Carta de reclamação. O gênero Abaixo-assinado é concebido em diálogo com uma carta aberta. Para estudá-los, o objetivo da atividade volta-se para “reconhecer a estrutura textual e seus recursos de argumentação” (TEIXEIRA et al., 2018a, p. 202), explorando a estrutura composicional, o estilo e o conteúdo temático do gênero, bem como sua relevância para a resolução de problemas sociais. O estudante é convidado a reler excertos do texto, atendendo alguns comandos, por exemplo:

- 1 – “De que modo o *site* indica que as pessoas estão aderindo ao abaixo-assinado?”
- 2 – “Localize a frase que convoca o internauta a participar e explique as estratégias usadas para convencê-lo”.
- 3 – “O que uma pessoa interessada em assinar o abaixo-assinado deve fazer”?

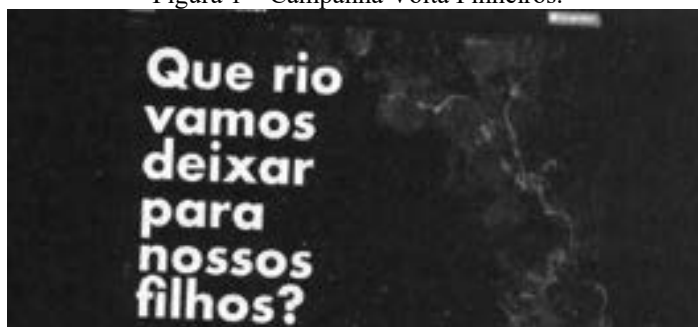
Os dispositivos das atividades deixam entrever que ao assumir o posicionamento de assinar o abaixo-assinado, o leitor/interlocutor é convencido pelas estratégias argumentativas produzidas pelos argumentos utilizados na carta aberta. Esse posicionamento ou tomada de decisão por parte do leitor converge para o que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) entendem como uma argumentação eficaz. Nas palavras dos autores “uma argumentação eficaz é aquela que consegue incrementar a intensidade de adesão, de modo a desencadear entre os ouvintes a ação visada [...], ou de modo a pelo menos criar, entre eles, uma disposição para a ação, que se manifeste no momento oportuno”. Assim, compreendemos que um discurso eficaz é aquele produzido na *Inter-Ação*. Ou seja, um discurso que age sobre outro discurso e, conseqüentemente, produz uma ação por parte de seus argumentadores ou/e interlocutores.

Na carta aberta os alunos são convidados a refletir sobre o problema apresentado no texto (revitalização do rio Pinheiro). O discurso do livro propõe ao professor que incentive a discussão em torno do assunto em questão, ressaltando a importância da leitura não apenas como uma atividade escolar, mas também como uma forma ampliada de ler o mundo e os problemas ao seu entorno. A argumentação assim concebida pode ser vista na perspectiva multidimensional de Grácio (2013; 2016) que vê a argumentação como uma atividade prática, partindo não nos enunciados, mas do assunto em questão. Uma atividade diretamente

relacionada à resolução de problemas do dia a dia, proporcionando ao estudante uma formação cidadã, crítica e participativa.

Continuando o estudo do gênero abaixo-assinado em diálogo com o cartaz, uma vez mais, a argumentação é concebida como estratégia ou recurso linguístico utilizado para, novamente, defender pontos de vista, o que é reforçado pelo discurso do Livro didático ao apontar a metodologia da seção na qual “desenvolve o estudo da argumentação, favorecendo a observação de recursos como os conectores, que ligam orações por meio de relações lógicas, e aos tipos de argumentos” (TEIXEIRA et al., 2018a, p. 207).

Figura 1 – Campanha Volta Pinheiros.



Fonte: Coleção Apoema, 6º ano, p. 207.

No exemplo acima, a situação argumentativa é produzida pelos recursos linguísticos e extralinguísticos, uso de imagens e apelo emocional, que pretende envolver, influenciar e convencer seu leitor, fazendo com que haja uma interação entre o enunciado e o interlocutor. Este processo busca provocar no leitor um efeito de sentido que seja capaz de efetivar uma ação imediata ou retardada em relação à interação comunicacional entre a mensagem expressa no cartaz e seu interlocutor. O enunciado que se segue ilustra bem essa ideia, o qual diz que:

“Um texto pode argumentar usando a emoção e o apelo para envolver o leitor e convencê-lo apoiar a ideia que defende. Ao mencionar o futuro e os filhos, o abaixo-assinado apela à emoção do leitor para que ele pense nas gerações futuras. Isso faz parte dos argumentos do texto” (TEIXEIRA et al., 2018a, p. 207).

Por essas vias há indícios de que a representação de argumentação posta a circular no livro didático se constrói tanto pelo discurso verbal quanto pelo discurso imagético, ampliando a noção de argumentação no discurso, na língua e na enunciação, extrapolando a dimensão argumentativa. Esses aspectos fazem alusão a objetos linguísticos da nova Retórica, segundo a qual, busca identificar na argumentação o discurso persuasivo “que visa ganhar adesão, tanto

intelectual como emotiva, de um auditório, seja ele qual for“ (GRÁCIO, 2011, p. 118). Além de produzir formas sociais de argumentação circundantes na sociedade brasileira, inclusive com o uso de imagens.

Na sequência, na abertura do capítulo 2, é apresentado o estudo do gênero “Carta de reclamação”. Entre os objetivos desse capítulo está o de “Reconhecer estratégias de argumentação em cartas de reclamação, relacionando-as com as de um abaixo-assinado” (TEIXEIRA et al., 2018a, p. 207). Com este objetivo, fornece indícios de que pode haver uma relação progressiva entre as atividades propostas para o estudo de argumentação, o que será comprovado nas atividades seguintes.

À vista disso, a atividade de produção textual visa à produção de uma carta de reclamação, tendo por base os resultados de um *podcast*, supostamente produzido pelos alunos, com a finalidade de identificar problemas relacionados à vida e a realidade da comunidade escolar. Com esses resultados, os estudantes deveriam escolher os melhores para então produzirem a carta de reclamação tendo em vista os estudos anteriores sobre este gênero e os problemas identificados. Sugere-se que esta atividade seja realizada e enviada ao órgão competente com vista à resolução do problema levantado. Isto levado a cabo nos encaminha para a evolução das capacidades argumentativas, consideradas por Azevedo (2013) como um processo complexo que se desenvolve na interação entre os sujeitos, os discursos, os conteúdos, entre outras capacidades.

Continuando, no livro do 7º ano são estudados dois gêneros argumentativos: Debate regrado e Debate regrado público. Entre as orientações teórico-metodológicas para o estudo e ensino desse gênero, destacamos a passagem onde pede ao professor que explique aos alunos “que esse gênero oral não é semelhante a uma conversa ou diálogo, cada fala deve ser embasada por bons argumentos” (TEIXEIRA et al., 2018b, p. 59). Nesse estudo o foco são as orientações para a organização de um debate em sala, considerando seus objetivos, a dinâmica do debate, os papéis actanciais (PLANTIN, 2018) da atividade argumentativa, o aspecto formal da linguagem, suas normas, etc. Aqui, a ênfase é dada para o confronto entre diferentes pontos de vista acerca de um mesmo assunto, ressaltando o desenvolvimento da criticidade e o uso de argumentos legítimos em defesa de uma determinada tese.

Em se tratando do debate regrado público, evidenciamos as similaridades entre o debate regrado. Sendo que neste o discurso é orientado para um auditório mais amplo e restrito ao uso da palavra pelos argumentadores. A atividade consiste em desenvolver diferentes habilidades

dos estudantes, como a elocução oral e a argumentativa. O discurso deste LD sugere que atividades como esta promove a interação entre os argumentadores por possibilitar maior participação dos envolvidos. Além de favorecer o desenvolvimento da argumentatividade ao assumir seus papéis, orientados pelos turnos da palavra.

De acordo com o observado até aqui, o estudo desses gêneros nos parece profícuo ao ensino e desenvolvimento de argumentação, pois, corrobora as ideias defendidas por Grácio (2013) que segundo ele, a argumentação se desenvolve ao menos entre dois argumentadores como fruto das interações discursivas e sociais orientada para um auditório específico, cujos aspectos baseiam-se na: (1) existência de uma oposição entre os discursos; (2) alternância de turnos de palavras polarizados num assunto em questão; (3) e numa possível progressão para além do díptico argumentativo inicial (GRÁCIO, 2013). Dito de outra forma, a argumentação nos é apresentada como prática social de linguagem que está “umbilicalmente ligada ao nosso ser e ao modo de viver e conviver” *em sociedade* (GRÁCIO, 2016, p. 20, grifo nosso).

Retomando os estudos da Heterogeneidade discursiva na coleção Apoema, o livro do 8º ano traz gêneros que contribuem para nossa discussão, a saber: Artigo de opinião, Debate e Resenha literária. Quanto aos primeiros, precisamos enfatizar que os discursos produzidos pelos enunciados do LD os situam, de fato, no interior das atividades argumentativas, contudo, o mesmo não ocorre com o último. Sendo assim, o elencamos por compreender o caráter argumentativo do gênero Resenha, além do deslizamento de sentidos provocados pela heterogeneidade constitutiva identificada em enunciados já analisados que nos encaminha para este entendimento. Além de considerar a dimensão argumentativa dada por Amossy (2018) sobre as possibilidades analíticas da argumentação, que, segundo ela, vai desde “a conversação cotidiana ao texto literário, passando pelo discurso político, pelas mídias e pela internet” (TEIXEIRA et al., 2018c, p. 41).

Sobre o Artigo de opinião, este gênero é apresentado no capítulo 2 da Unidade 4 com o objetivo de analisar o gênero para compreender a temática, a composição e o estilo, considerando o contexto social e histórico de produção, cujo conceito trazido é o de que se trata de um “gênero textual em que o autor se vale de argumentos e contra-argumentos para embasar sua opinião. [...]”. E acrescenta: “Argumentos são recursos utilizados para convencer o leitor. Os contra-argumentos se opõem aos argumentos [...]” (*Ibid.*, p. 110). E é nesse vai e volta de argumentos e contra-argumentos que a argumentação ganha o estatuto de interacional, estabelecendo a tripolaridade plantiniana na relação com o leitor/interlocutor desse artigo. Em

linhas gerais, essa é a proposta de Plantin e Grácio. Pensar a argumentação como uma atividade descritiva e multidimensional, considerando a progressão de uma atividade linguística a uma atividade argumentativa.

A observação deste movimento argumentativo nos permite reafirmar a validade das ideias apresentadas por Grácio (2016), o qual nos convida a refletir sobre a multidimensionalidade da argumentação, posto que este movimento discursivo provoca a interação e circulação de argumentos contraditórios, desencadeando um conflito na tensão entre os supostos argumentos apresentados, o locutor e seu discurso e a situação argumentativa tendo em vista o assunto em questão.

O gênero debate é agora retomado, porém, com uma nova abordagem. Se no primeiro momento o estudo deste gênero partiu da identificação de elementos composicionais e estruturais, aqui ele é concebido como uma proposta de atividade prática. Sugere-se que o professor assuma o papel de mediador para que possa favorecer a participação de todos e conseqüentemente a interação entre os sujeitos. O trabalho com esse gênero se apresenta com grande potencial para o desenvolvimento da argumentação, posto que possibilita ao aluno sua exposição a situações reais de argumentação na interação dialogada, no face a face, alinhada à prática discursiva da linguagem. Nesse alinhamento, o gênero debate é definido como:

“uma discussão sobre determinado tema, que se desenvolve por meio da exposição de argumentos e razões na defesa de um posicionamento. Um debate de opinião de teor controverso tem o objetivo de abordar um assunto por mais de um ponto de vista. Os participantes podem ou não mudar de opinião depois de um debate. O importante é a reflexão que pode gerar, ampliando o conhecimento dos participantes” ((TEIXEIRA et al., 2018c, p. 114).

No que concerne ao discurso deste enunciado, é possível apreender que o sentido de argumentação ali produzido aponta para a argumentação como estratégia discursiva que tem em sua multidimensionalidade o caráter de orientar seu auditório a assumir determinadas posturas. De maneira que seu posicionamento seja modificado ou mantido em relação ao assunto em questão. Assim, o que está em voga aqui não é a superposição de um argumento sob o outro, mas sim, o processo crítico, criativo e argumentativo fruto da relação entre seus argumentadores.

Para Grácio, a argumentação é “mais do que a expressão de uma opinião através de um discurso argumentado, é a confrontação de posições seguida de uma troca crítica focada nas

posições e argumentos expressos pelas partes e que na interação são levados à discussão” (GRÁCIO, 2016, p. 35-36). Ou seja, a argumentação, agora, é voltada para o desenvolvimento da capacidade crítico-analítico dos sujeitos que ao assumir o papel de argumentadores, atuando ativamente na situação argumentativa, produz seu próprio conhecimento e contribui para o desenvolvimento do conhecimento do Outro.

Para finalizar a seção analítica, focalizaremos as atividades apresentadas no livro didático do 9º ano. Nele são apresentados os gêneros Carta aberta, Debate regrado e Artigo de opinião, ambos já foram estudados entre os 6º, 7º e 8º anos, respectivamente. Por isso, espera-se que esta nova abordagem implique um grau de dificuldade maior que os anteriores ou que neste nível de aprendizagem os alunos já tenham desenvolvido determinadas capacidades que ilustrem novos conhecimentos, e que isso, por tanto, seja evidenciado nestas atividades. Assim, a análise volta-se para o enunciado que define o gênero Carta aberta e convoca a noção de argumentação, a saber:

“A carta aberta usa a linguagem para defender explicitamente um ponto de vista, para expressar julgamentos e fazer avaliações. A fim de defender opiniões e convencer o leitor, o texto utiliza a argumentação. O uso de linguagem técnica e a citação de dados e de fontes constroem o argumento de autoridade” ((TEIXEIRA et al., 2018d, p. 24).

O discurso produzido por este enunciado produz um efeito de sentido direcionado para uma heterogeneidade constitutiva que é mobilizada pelo interdiscurso (MAINGUENEAUM, 1997), cuja apreensão torna-se possível de se identificar não apenas pelo rompimento da formação discursiva, mas também, por meio das relações entre o discurso primeiro, o discurso segundo e a própria identidade discursiva do enunciado. A respeito destes, nos chama atenção a maneira de como eles negociam sua heterogeneidade em benefício da produção de seu discurso.

Ao examinarmos este enunciado, percebemos que o sentido de argumentação e sua heterogeneidade gira em torno da argumentação concebida como objeto do discurso quando afirma que [...] “o texto utiliza a argumentação” para defender pontos de vista e convencer o leitor. Essa ideia rechaça tanto o pensamento de Plantin quanto o de Rui Grácio por considerar que a argumentação é inerente ao discurso (AMOSSY, 2018) e não o contrário, afastando, assim, os pressupostos da Argumentação na Interação, o que é corroborado pelos enunciados que se seguem, quais retomam as fundações da Retórica clássica com seus esquemas lógicos e

infalíveis, posto que, seu discurso sugere que o uso de estratégias e técnicas argumentativas garante a adesão do auditório, o que nem sempre pode ser comprovado.

Assim, na carta aberta a interação ocorre entre os argumentos e entre os discursos postos a circular na produção argumentativa, cuja visada poderá ser posteriormente manifestada, de acordo com as estratégias utilizadas pelo enunciador na construção do seu discurso, com vistas a lograr o objetivo de persuadir o outro ao assumir posições apresentadas no discurso argumentado, orientando as escolhas do sujeito em função dos efeitos de sentido que é produzido em seu discurso.

REFLEXÕES FINAIS

Do exposto até aqui, podemos dizer que a heterogeneidade discursiva que constitui o discurso do livro didático concorre para uma relação conflitante no interior de suas formações discursivas, resultando árdua tarefa de apreensão e definição das vozes que a constitui, o que inviabiliza apontar uma única representação de argumentação que seja superior ou inferior as demais. Contudo, a análise dos dados mostrou que diferentes sentidos de representação de argumentação partilham o mesmo espaço no interior dos enunciados, concorrendo juntas para a representação de argumentação do discurso, no, do e pelo Livro Didático.

Observamos ainda, que as propostas didáticas voltadas para o ensino ou desenvolvimento da argumentação se relacionam na medida em que as temáticas sugeridas nas atividades são posteriormente retomadas e transformadas em produto ou ponto de partida para estudos do gênero seguinte, alternando a dinâmica das atividades, ora sugerindo produção individual, ora sugerindo produção coletiva, garantindo, assim, o lugar da interação entre os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem de argumentação. Contudo, conforme os dados apresentados, percebemos que, ainda, há uma ruptura sistemática na progressão das atividades em relação às propostas dos livros didáticos, posto que, no livro do 6º ano encontra-se maior ocorrência de atividades da ordem do argumentar em relação aos demais anos, quando o esperado é que o ensino de argumentação seja pautado em um processo contínuo e sistemático, mantendo ou progredindo o processo argumentativo.

Uma possível justificativa para essa ruptura entre os livros didáticos seria por ocasião do ensino de estudo de outras tipologias textuais em detrimento das argumentativas, por exemplo, a narrativa e a literária. Essas tipologias são presença constante nos anos

intermediários e finais do ensino fundamental na coleção *Apoema*, sobretudo, no 9º ano. Contudo, não questionamos o lugar desses saberes nos livros didáticos e sim sua supremacia em relação às tipologias da ordem do argumentar. Tão importantes quanto às demais e, como tais, merecem a devida abordagem entre os conteúdos a serem estudados nessa e nas próximas etapas de conhecimentos.

Portanto, este estudo evidenciou que a heterogeneidade discursiva do sentido e produção da argumentação representada no Livro Didático aponta para uma mudança de postura teórico-metodológica em relação à argumentação e ao ensino de argumentação que é produzido pelo discurso do LD e posto a circular em nossa sociedade. Apesar das menções que ainda são feitas à visão estruturalista da argumentação na língua, percebe-se que há um movimento indicando para outras abordagens linguísticas e discursivas da argumentação voltadas, inclusive, para práticas sociais de linguagem corroborando atividades autônomas do ato de argumentar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, R. **Argumentação no Discurso**. Tradução: Ângela M. S. Corrêa, Eduardo Lopes Piris, Emília Mendes. et al. São Paulo: Contexto, 2018. 286 p.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido. Revisão técnica da tradução: Leci Borges Barbisan. et al. Porto Alegre: Edipucrs, p. 11-80. 2004.

_____. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução de Celene M. Cruz; João Wanderley Geraldi. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, n. 19, p.25-42, jul./dez.1990.

AZEVEDO, I. C. M. de. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, n.4, p. 35-47, jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Deporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017.

_____. Ministério da Educação e do Deporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Plano Nacional do Livro e Material Didático**, 2020.

BROCKRIEDE, W. Onde está a argumentação. In: GRÁCIO, Rui; FERREIRA, Moisés Olímpio (orgs.). Contingência, incerteza e prudência: caminhos da Retórica e da Argumentação. Coimbra, p. 13-20, maio, 2018.

DUCROT, O. A argumentação por autoridade. In: **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987. p. 116-218.

GOODWIN, J. What does arguing look like? *Informal Logic*. Vol. 25, Nº. 1, p.79-93. Iowa, 2005.

GRÁCIO, R. A. Com que é que se parece uma argumentação? Representações sociais do argumentar. *Comunicação e Sociedade*, vol. 16, p. 101-122, 2009.

_____. Do discurso argumentado à interação argumentativa. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n.1, p. 117-128, nov. 2011.

_____. **Perspetivismo e Argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2013. 64 p.

_____. **A argumentação na interação**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. 216 p.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. 3. ed. Tradução: Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997. 198 p.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 4. ed. Tradução: Maria E.G.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PLANTIN, C. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. Tradução: Marcos Marcionilio. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 152 p.

_____. **A argumentação**. Tradução: Rui Alexandre Grácio e Martina Matozzi. Coimbra: Grácio Editor, 2010. 104 p.

TEIXEIRA, L. et al. (org.). **Português, 6 ano: anos finais: ensino fundamental**. São Paulo: Editora do Brasil, 2018a. [Coleção Apoema]

_____. (org.). **Português, 7 ano: anos finais: ensino fundamental**. São Paulo: Editora do Brasil, 2018b. [Coleção Apoema]

_____. (org.). **Português, 8 ano: anos finais: ensino fundamental**. São Paulo: Editora do Brasil, 2018c. [Coleção Apoema]

_____. (org.). **Português, 9 ano: anos finais: ensino fundamental**. São Paulo: Editora do Brasil, 2018d. [Coleção Apoema]

O VIÉS IDEOLÓGICO DEIXARÁ DE EXISTIR? NAS TRILHAS DO DISCURSO DA POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA

Prof. Esp. André Monteiro Moraes

Mestrando em Serviço Social no PPGSS-UEPB (bolsista CAPES). Especialista em Assistência Social e Políticas da Saúde (FIP). Licenciando em Letras (IFPB). E-mail: andre.monteiro063@gmail.com

Prof. Dr. Fábio Marques de Souza

Estágio de Pós-Doutorado em Educação Contemporânea pela UFPE (bolsista PNPd-CAPES-MEC). Doutor em Educação/USP. Professor na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: fabiohispanista@gmail.com

Prof. Dr. Ivo Di Camargo Júnior

Estagiário de Pós-Doutorado no PPGFP-UEPB. Doutor em Linguística/UFSCar. Professor Formador de Língua Portuguesa da SME de Ribeirão Preto/SP. E-mail: santacrocce@gmail.com

Prof. Dr. Manassés Moraes Xavier

Estagiário de Pós-Doutorado em Linguística no PROLING-UFPB. Doutor em Linguística/UFPB. Professor na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: manassesmxavier@yahoo.com.br

RESUMO: Este artigo objetiva analisar o fragmento “*nossas relações internacionais serão dinamizadas [...] implementando uma política na qual o viés ideológico deixará de existir*”. do pronunciamento do Presidente da República do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, em janeiro de 2019, na abertura da sessão plenária do *Fórum Econômico Mundial*, em Davos – Suíça. Sob a ótica dos estudos do Círculo de Bakhtin, compreendemos que todo signo é intrinsecamente ideológico. Portanto, é impossível haver um discurso neutro de ideologia. Nossa hipótese é a de que o presidente até pode ter consciência da impossibilidade de isenção ideológica. Porém, busca alinhar-se ao que a linguística chama de campos da comunicação discursiva daqueles que o elegeram, (re)produzindo uma visão que satisfaça aos “anseios” dos seus eleitores: os de uma política “divorciada de ideologias”, como se isso fosse possível.

PALAVRAS-CHAVE: Círculo de Bakhtin. Ideologia. Fórum Econômico Mundial em Davos – Suíça. Jair Messias Bolsonaro.

ABSTRACT: This article aims at analyzing the excerpt “our international relations will be streamlined (...) implementing a policy in which ideological bias will no longer exist” from the official statement of the Brazilian president, Jair Messias Bolsonaro, in January 2019, in the opening plenary session of the World Economic Forum in Davos-Switzerland. Grounded in the lineage of Bakhtin’s Circle, we understand that every sign is intrinsically ideological. Therefore, it is impossible to have a neutral ideological discourse. Our hypothesis is that the president may be aware of the impossibility of ideological exemption. However, he prefers to align with what the linguistics calls the “fields of discursive communication” of who elected him, (re) producing a view that fulfills the “wishes” of his voters: a discourse policy “divorced itself from ideologies”, as if it were possible.

KEYWORDS: The Bakhtin Circle. Ideology. World Economic Forum in Davos-Switzerland. Jair Messias Bolsonaro.

PALAVRAS INICIAIS

Partimos da visão de língua como prática social. Dentro desta perspectiva, pensar o uso da língua, enquanto um fenômeno de linguagem, sob à luz de prática, incide em compreendê-la em função de atividades que organizam a vida em sociedade. Assim, prática corresponde a vivenciamento, a processos de interação discursiva que, ideologicamente, situam posicionamentos, isto é, afloram pontos de vista que vão ao encontro de uma realidade linguística marcada pelo atravessamento de experiências sociais constituídas por vozes dialógicas.

Tendo como referência esta concepção de vivenciamento da linguagem, convocamos as palavras de Xavier e Sousa (2017, p. 51), para quem “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado em dada esfera de comunicação discursiva”. Neste ensejo, assim como Bakhtin (2011), consideramos a vida como sendo dialógica por natureza e, portanto,

viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida (...). Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal” (BAKHTIN, 2001, p. 348).

Assim sendo, é da essência dialógica da linguagem não conceber o discurso como *ab ovo*, uma vez que toda prática discursiva surge como resposta aos enunciados precedentes e convocará novas manifestações discursivas no simpósio universal da existência humana, de forma que Bakhtin e o Círculo defendem que todo enunciado estará sempre relacionado a um contexto verbo-ideológico ancorado no tempo e no espaço.

Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 300),

O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia-a-dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural). Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro sobre ele.

De acordo com os estudos bakhtinianos, apenas o Adão mítico surgiu com a primeira palavra no mundo, a palavra entendida, neste cenário, como “virgem”. Na orientação dialógica da linguagem, este Adão se adjetiva como mítico por, justamente, afastar-se da compreensão de que os enunciados não admitem relação com outros enunciados já proferidos. Pelo contrário,

eles – os enunciados – o são banhados pela ideologia que, à luz do discurso, imprimem valorações.

Sob este prisma, neste artigo, tomaremos como *corpus* o primeiro pronunciamento do Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, no exterior, em janeiro de 2019, na abertura da sessão plenária do *Fórum Econômico Mundial*, em Davos, Suíça, e o analisaremos a partir de elementos da lente teórica de Bakhtin e o Círculo com vistas a compreender as possíveis construções discursivas da Política Externa Brasileira.

Nosso *corpus* de análise é tomado como um enunciado concreto. No discurso do presidente, que durou, aproximadamente, seis minutos, destacamos o enunciado: “*Nossas relações internacionais serão dinamizadas [...] implementando uma política na qual o viés ideológico deixará de existir*”. Do ponto de vista organizacional, este artigo contempla, além destas palavras iniciais e de algumas palavras (in)conclusivas finais, uma sessão dedicada a contextualizar o conceito de enunciado concreto à luz das contribuições advindas de Bakhtin e o Círculo, outra que situa nosso cenário político contemporâneo e uma outra sessão dedicada à análise do trecho destacado do pronunciamento em tela.

O ENUNCIADO CONCRETO NA PERSPECTIVA DA ADD

Compartilhamos, neste texto, da visão de Bakhtin e o Círculo de enunciado concreto como evento social: elemento da comunicação que não pode ser desvinculado da vida verboideológica. “A *enunciação* concreta é a realização exterior da *atividade mental* orientada por uma orientação social mais ampla, uma mais imediata e, também, a *interação* com interlocutores concretos” (GEGE, 2013, p. 36, destaques dos autores).

Na verdade, toda expressão linguística é sempre orientada em direção ao outro que, por sua vez, é concreto. Assim, para se compreender o enunciado é preciso entender a sua orientação social, uma vez que a verdadeira essência da linguagem é o evento social da interação discursiva que se concretiza em um ou em vários enunciados. Portanto, a orientação social é uma das forças vivas e constitutivas que organizam o contexto do enunciado – a situação –, determinam também a sua forma estilística e sua estrutura estritamente gramatical (VOLÓCHINOV, 2013).

A partir dessa concepção, todo enunciado real possui sentidos e as palavras assumem temas em função do sentido do enunciado que, por sua vez, é concreto. É por isto que o sentido

da palavra é totalmente determinado por seu contexto, por sua vinculação a campos ideológicos de comunicação discursiva.

Em Bakhtin (2011) verificamos que o enunciado é entendido como unidade da comunicação discursiva. Para o autor, é preciso diferenciar a palavra da língua do enunciado concreto. A palavra da língua, segundo os escritos de Bakhtin, bem como do seu Círculo, é desprovida de emoção, de juízo de valor. Já o enunciado concreto é dotado de elemento expressivo, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vários, mas não qualquer, e grau vários de força: um enunciado absolutamente neutro é impossível.

Na sintonia do enunciado concreto, as atividades de linguagem são banhadas pelo efeito do discurso. Nestas condições, o discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma; e as fronteiras do enunciado, segundo o filósofo russo, são compreendidas como uma unidade da comunicação verboideológica, sendo determinadas pela alternância de sujeitos falantes ou de interlocutores. Como desenvolveu Bakhtin, essa relação

ideologicamente preenchida, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um maximum de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica. Por isso a língua nunca exprime as forças da unificação verboideológica concreta e da centralização que ocorre numa relação indissolúvel com os processos de centralização sociopolítica e cultural. (BAKHTIN, 2015, p. 40)

Em se tratando das principais características do enunciado concreto, de acordo com Bakhtin (2011), destacamos: tem contato direto com a realidade, assim como relação com outros enunciados; propicia uma atitude responsiva por parte do *outro* e é delimitado pela alternância dos sujeitos do discurso.

Conforme Bakhtin (2011), o enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, ou seja, está em constante diálogo com outros enunciados, tanto com os que o antecedem quanto com os que o sucedem, numa corrente complexa e organizada de outros enunciados. Na visão bakhtiniana, cada enunciado: 1) é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva; e 2) deve ser visto antes de tudo como uma resposta a outros precedentes de um determinado campo.

Nesta conjuntura, destacamos um dos principais aspectos do enunciado: a possibilidade de responder a ele, isto é, ocupar em relação a ele uma atitude responsiva. O interlocutor, ao compreender determinado enunciado, ocupa uma posição, uma atitude responsiva em relação a

ele. Tal compreensão pode ser muda, ativa ou passiva. Todavia, de qualquer forma, é resposta, isto é, se o indivíduo toma determinada atitude em relação a um enunciado, já está respondendo a ele. O próprio locutor espera uma compreensão ativa, uma resposta do outro.

É a partir da conclusibilidade do enunciado que o ouvinte toma certa atitude responsiva. Ao assumir tal posição, o ouvinte se torna falante, o que estabelece a interação entre locutor e interlocutor: o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva (BAKHTIN, 2011) e é essa alternância dos sujeitos que delimita o enunciado. Por exemplo, ao cumprir determinada ordem, realizada por certo locutor, o interlocutor está respondendo ao discurso do outro.

Dialogamos com Souza (2002) para quem o enunciado concreto é uma construção comunicativa. Acrescentamos: é uma construção comunicativa ideologicamente situada que, diferentemente do objetivismo abstrato dos estudos formais da linguística, convoca emoções, pontos de vista localmente inseridos em um espaço e em um tempo definidos pelos movimentos de interações discursivas e, de modo consequente, pelo envolvimento dos sujeitos nestas interações sócio-históricas, portanto, eventuais por natureza.

O CENÁRIO POLÍTICO À BRASILEIRA: A DUALIDADE ENTRE ESQUERDA E DIREITA NA ATUALIDADE

Se tomarmos o pronunciamento em análise como um enunciado concreto, teremos que levar em consideração, conforme nos alertam Brait e Melo (2017), que só poderá ser compreendido se reconhecermos a interação em que ele se deu, com todas as suas implicações, e o contexto mais amplo que o abriga. Neste sentido, nos inclinamos ao entendimento de que todo discurso seja analisado em sua materialidade linguística, ou não, e sua exterioridade, ou seja, sua penetração no acontecimento da vida verboideológica. Para além da estrutura linguística, “não é possível pensar os sentidos sem levar em conta duas condições de produção, pois são justamente essas condições de produção que gerenciam suas movências, seus desdobramentos” (XAVIER, SOUSA, 2017, p. 54).

Dessa, forma, nesta sessão, nos dedicaremos à contextualização da conjuntura que abriga o pronunciamento em tela neste artigo. A conjuntura contemporânea nos tem permitido analisar os passos que a política brasileira tem dado, porém, nos deixa em um dilema conflituoso para saber o seu próximo rumo. O cenário político, no Brasil, sempre esteve envolto da dualidade histórica entre “direita” e “esquerda”. Agora temos como nova nomenclatura a “nova direita”. Essa

“nova direita”, até então, não se tem formalizado como um segmento político, pois se trata de uma referência desinstitucionalizada, de linguagem modernizada atrelada, fortemente, aos meios informacionais.

Desde as manifestações de junho/julho de 2013, justificadas por grupos populares, em sua maioria, alegando ser “sem partido” e “contra a corrupção”, o cenário político nacional tem-se apresentado, cada vez mais inconstante. Sua procura em adequar-se aos novos tempos tem causado inúmeras dúvidas na sociedade, sobre o que diz respeito os termos como “direita” e “esquerda” e como esses termos são representados via ideologias políticas.

Para Bobbio (1995), “direita” e “esquerda” são termos antitéticos empregados, há mais de dois séculos, para diferenciar contrastes ideológicos entre os diversos movimentos que perpassam a história política da humanidade, principalmente no que diz respeito aos conflitos, pensamentos e ações políticas.

Enquanto termos antitéticos, eles são, com respeito ao universo ao qual se referem, reciprocamente excludentes e conjuntamente exaustivos. São excludentes no sentido de que nenhuma doutrina ou nenhum movimento pode ser simultaneamente de esquerda e de direita. E são exaustivos no sentido de que, ao menos na acepção mais forte da dupla [...], uma doutrina ou um movimento podem ser apenas ou de direita ou de esquerda. (BOBBIO, 1995, p. 32).

Neste sentido, a díade aqui mencionada, apresentada por nós nesse estudo, comunga com a ideia que o autor defende enquanto termos axiológicos. Sendo assim, as expressões “direita” e “esquerda” nos remetem exprimir “um juízo de valor positivo ou negativo sobre uma ou outra das partes”. E, embora, ainda tenhamos reverberações de posicionamentos políticos, alegando “não ser nem de direita, nem de esquerda”, as expressões “direita” e “esquerda” ainda continuam a ter pleno curso na linguagem política, principalmente nos discursos enfadonhos e repetitivos debates que trazem em seu âmago a dialética do “futuro da esquerda” ou do “renascimento da direita” (BOBBIO, 1995, p. 63).

Ter clareza do significado das ideologias políticas, para que servem e como são aplicadas no cotidiano das pessoas, nos parece um pouco desafiador, principalmente no cenário brasileiro. “No restrito ambiente das elites políticas do país, porém, as ideologias tendem a ser ferramentas substanciais na demarcação de preferências políticas, econômicas e morais” (OLIVEIRA; TURGEON, 2015, p. 574).

Logo, são essas elites que alicerçam o comportamento político da maioria das pessoas na sociedade, por parte de suas ideologias. Sendo assim, podemos entender que as ideologias são importantes para o comportamento político de um determinado grupo social. Independente

do posicionamento político de qualquer indivíduo, se fizer uma análise dos discursos acerca da política nacional, por exemplo, podemos perceber que o discurso da maioria das pessoas é baseado no senso comum ao alegar, apenas e infelizmente, que os partidos políticos não passam de um conglomerado de forças para chegar ou permanecer no poder e qualquer discurso proferido é visto como inadequado ou inútil.

Para sair do senso comum de que toda política é apenas luta pelo poder, como difundem alguns pensadores políticos, entendemos o quanto é importante discutir os principais conceitos dos campos das ideias enquanto categoria política e assim conhecer um pouco das ideologias políticas no cenário de organização da vida social.

Segundo Heywood (2010), as ideias e ideologias influenciam a vida política de várias maneiras, seja pela perspectiva para a compreensão e explicação do mundo ou por apoiar algum conjunto de crenças e valores políticos capazes de guiar comportamentos e influenciar condutas; elas também ajudam a modelar a natureza dos sistemas políticos; podem funcionar como forma de um “cimento social”, fornecendo a grupos sociais um conjunto de crenças e valores unificadores e, muitas das vezes, petrificados – daí, a relação metafórica com a perspectiva de “cimento social”.

Tendo em vista a realidade brasileira atual, na sua conjuntura sócio-política e econômica, estamos diante, declaradamente, de uma política administrativa governamental direitista, também compreendida com uma ideologia extremamente conservadora e reacionária.

O conservantismo é antes de mais nada uma proposta de sociabilidade. [...] é uma combinação de práticas (de distinção, hierarquização, desprezo, humilhação, intolerância, agressão, profilaxia, segregação), de discursos espontâneos e discursos doutrinários abrangendo a esfera pública e a vida privada, de soluções políticas e econômicas, mas também de restauração moral, de racionalizações e afetos, princípios e estereótipos, fantasmas e preconceitos girando em torno ou nascendo em raio de uma obsessão identitária, isto é, de uma necessidade sempre autorreferida de preservação à outrance de um “eu” ou um “nós” ameaçado [...]. (PIERUCCI, 1990, p. 10).

No mundo contemporâneo, as lideranças, principalmente políticas, têm como espaços privilegiados para a construção do enquadramento ideológico os meios de comunicação de massa e as redes digitais. Esses meios também são plataformas ferrenhas para a organização e seleção de atitudes políticas das pessoas. Não obstante, temos na direção da Federação, Jair Messias Bolsonaro, que tem como bandeiras de luta em suas redes sociais a defesa da família, do Estado e da religião, apresentando-se como alternativa de direita para dar um novo rumo ao Brasil (MESSEMBERG, 2017).

A onda conservadora presente no governo atual está claramente apresentável, principalmente com o papel do Estado sobre a economia, em que existem críticas de que as políticas de proteção social são as mais afetadas e justificadas pelo governo atualmente eleito. A nosso ver, são políticas causadoras de acomodação e fidelização ao partidarismo. Há, neste caso, uma valorização do individualismo e da iniciativa privada; além disso, tem destaque a afinidade à orientação teológica, em busca do empreendedorismo como arquétipo de sobrevivência financeira e mobilidade social.

Como não bastasse, conforme a visão de Almeida (2019), a moralidade também passa a ser pauta política, tendo ainda a igreja como sua representatividade. A moralidade pública passa a ser vista através da sacralização da família tradicional. Conforme o autor, tem-se intensificado, também, no âmbito do conservadorismo político, o aumento da ação repressiva do Estado e a intolerância acaba sendo a guinada para aplicação de medidas coercitivas a segmentos/grupos sociais como gays, mulheres (principalmente as que defendem pautas de cunho da esquerda política), negros e nordestinos.

Uma vez contextualizado parte do cenário político atual, conforme a visão de Almeida (2019) anteriormente citada, a seguir apresentaremos o primeiro pronunciamento do chefe de Estado e de Governo no exterior e analisaremos com vistas a compreender as construções discursivas da Política Externa Brasileira.

BOLSONARO EM DAVOS E A DEFESA DE UMA POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA “ISENTA” DE IDEOLOGIA

Iniciamos apresentando, na íntegra, o discurso de estreia do presidente da República do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, no dia 22 de janeiro de 2019, na abertura da sessão plenária do Fórum Econômico Mundial, em Davos, na Suíça:

Boa tarde a todos! Muito obrigado, professor Schwab! Agradeço, antes de mais nada, o convite para participar deste fórum e a oportunidade de falar a um público tão distinto. Agradeço também a honra de me dirigir aos senhores já na abertura desta sessão plenária. Esta é a primeira viagem internacional que realizo após minha eleição, prova da importância que atribuo às pautas que este fórum tem promovido e priorizado. Esta viagem também é para mim uma grande oportunidade de mostrar para

o mundo o momento único em que vivemos em meu país e para apresentar a todos o novo Brasil que estamos construindo. Nas eleições, gastando menos de 1 milhão de dólares e com 8 segundos de tempo de televisão, sendo injustamente atacado a todo tempo, conseguimos a vitória. Assumi o Brasil em uma profunda crise ética, moral e econômica. Temos o compromisso de mudar nossa história. Pela primeira vez no Brasil um presidente montou uma equipe de ministros qualificados. Honrando o compromisso de campanha, não aceitando ingerências político-partidárias que, no passado, apenas geraram ineficiência do Estado e corrupção. Gozamos de credibilidade para fazer as reformas de que precisamos e que o mundo espera de nós. Aqui entre nós, meu ministro da Justiça e Segurança Pública, Sérgio Moro, o homem certo para o combate à corrupção e o combate à lavagem de dinheiro. Vamos investir pesado na segurança para que vocês nos visitem com suas famílias, pois somos um dos primeiros países em belezas naturais, mas não estamos entre os 40 destinos turísticos mais visitados do mundo. Conheçam a nossa Amazônia, nossas praias, nossas cidades e nosso Pantanal. O Brasil é um paraíso, mas ainda é pouco conhecido! Somos o país que mais preserva o meio ambiente. Nenhum outro país do mundo tem tantas florestas como nós. A agricultura se faz presente em apenas 9% do nosso território e cresce graças a sua tecnologia e à competência do produtor rural. Menos de 20% do nosso solo é dedicado à pecuária. Essas commodities, em grande parte, garantem superávit em nossa balança comercial e alimentam boa parte do mundo. Nossa missão agora é avançar na compatibilização entre a preservação do meio ambiente e da biodiversidade com o necessário desenvolvimento econômico, lembrando que são interdependentes e indissociáveis. Os setores que nos criticam têm, na verdade, muito o que aprender conosco. Queremos governar pelo exemplo e que o mundo restabeleça a confiança que sempre teve em nós. Vamos diminuir a carga tributária, simplificar as normas, facilitando a vida de quem deseja produzir, empreender, investir e gerar empregos. Trabalharemos pela estabilidade macroeconômica, respeitando os contratos, privatizando e equilibrando as contas públicas. O Brasil ainda é uma economia relativamente fechada ao comércio internacional, e mudar essa condição é um dos maiores compromissos deste Governo. Tenham certeza de que, até o final do meu mandato, nossa equipe econômica, liderada pelo ministro Paulo Guedes, nos colocará no ranking dos 50 melhores países para se fazer negócios. Nossas relações internacionais serão dinamizadas pelo ministro Ernesto Araújo, implementando uma política na qual o viés ideológico deixará de existir. Para isso, buscaremos integrar o Brasil ao mundo, por meio da incorporação das melhores práticas internacionais, como aquelas que são adotadas e promovidas pela OCDE. Buscaremos integrar o Brasil ao mundo também por meio de uma defesa ativa da reforma da OMC, com a finalidade de eliminar práticas desleais de comércio e garantir segurança jurídica das trocas comerciais internacionais. Vamos resgatar nossos valores e abrir nossa economia. Vamos defender a família e os verdadeiros direitos humanos; proteger o direito à vida e à propriedade privada e promover uma educação que prepare nossa juventude para os desafios da quarta revolução industrial, buscando, pelo conhecimento, reduzir a pobreza e a miséria. Estamos aqui porque queremos, além de aprofundar nossos laços de amizade, aprofundar nossas relações comerciais. Temos a maior biodiversidade do mundo e nossas riquezas minerais são abundantes. Queremos parceiros com tecnologia para que esse casamento se traduza em progresso e desenvolvimento para todos. Nossas ações, tenham certeza, os atrairão para grandes negócios, não só para o bem do Brasil, mas também para o de todo o mundo. Estamos de braços abertos. Quero mais que um Brasil grande, quero um mundo de paz, liberdade e democracia. Tendo como lema “Deus acima de tudo”, acredito que nossas relações trarão infindáveis progressos para todos. Muito obrigado. Fonte: Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/22/veja-a-integra-do-discurso-de-bolsonaro-em-davos.ghtml> (Destaques nossos) Acesso em: 10 fev. 2020.

O líder do Estado estreia com crítica à corrupção dos governos passados e seu viés ideológico alinhado, sabe-se bem, com a esquerda. Seu pronunciamento, de 6 minutos e 40 segundos, não se apresentou embasado em dados concretos e nem apresentou detalhes sobre os

planos para mudar o Brasil¹. Todavia, tem como premissa tentar propagar um Estado ideal com potencial para receber investimentos dos países de economia central e desvincular qualquer viés ideológico da Política Externa Brasileira.

Esse pronunciamento possibilita análises várias. Contudo, por limitações de tempo e espaço, destacamos o enunciado: “*Nossas relações internacionais serão dinamizadas [...] implementando uma política na qual o viés ideológico deixará de existir*”. Qual ideologia se oculta nas entrelinhas deste discurso de isenção ideológica? Quais não ditos estão por trás deste dito?

Jair Messias Bolsonaro se apresenta como portador de um discurso de uma prática da Política Externa Brasileira isenta de ideologia. O que é impossível, já que ele mesmo, determinado pelo seu nascimento social², apresenta-se como um fenômeno puramente socioideológico: “o indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos e, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente socioideológico” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 58).

Não há discurso neutro. Miotello (2017) destaca ideologia como um conceito fundamental nos trabalhos e no pensamento de Bakhtin e do seu Círculo:

Bakhtin e seus companheiros do Círculo não trabalhavam, portanto, a questão da ideologia como algo pronto e já dado, ou vivendo apenas na consciência individual do homem, mas inserem essa questão no conjunto de todas as outras discussões filosóficas, que eles tratam de forma concreta e dialética, como a questão da constituição dos signos, ou a questão da constituição da subjetividade. Bakhtin mesmo alerta que não aceita ser medíocre dialeticamente, e por isso vai construir o conceito no movimento, sempre se dando entre a instabilidade e a estabilidade, e não na estabilização que vem pela aceitação da primazia do sistema e da estrutura; vai construir o conceito na concretude do acontecimento, e não na perspectiva idealista (p. 168).

Miotello (2017), ainda amparado nas reflexões de Bakhtin e do seu Círculo, elucida que “todo signo é ideológico. O ponto de vista, o lugar valorativo e a situação são sempre determinados sócio historicamente” (p. 170) e acrescenta que “seu lugar de constituição e de

¹ Sabemos, neste sentido, que o Brasil está inserido na política mundial como país de economia dependente aos países de capitalismo central e essa dinâmica estrutural impossibilita qualquer ascensão.

² Bakhtin (2006) nos apresenta que todo homem passa por dois nascimentos: um físico e outro social. Para o filósofo, “o indivíduo humano só se torna historicamente real e culturalmente produtivo como parte do todo social (p. 11)”. O pensador russo argumenta que nascer fisicamente não é o suficiente para fazer parte da história: “o homem não nasce como organismo biológico abstrato, mas como fazendeiro ou camponês, burguês ou proletário: isto é o primordial” (BAKHTIN, 2006, p. 11). Assim sendo, é necessário algo como um segundo nascimento, um nascimento social: “ele nasce como russo ou francês e, por último, nasce em 1800 ou 1900. Só essa localização social e histórica do homem o torna real e lhe determina o conteúdo de criação da vida e da cultura” (BAKHTIN, 2006, p. 11).

materialização é na comunicação incessante que se dá nos grupos organizados ao redor de todas as esferas das atividades humanas” (Idem).

Em relação ao pronunciamento em análise, quando o chefe de Estado enuncia, num evento internacional, que a Política Externa Brasileira não será mais ideológica, e que como observamos nos estudos de Bakhtin e o Círculo mostra-se impossível, um – dentre os muito possíveis não-ditos é de que a política externa dos governos anteriores, em especial o do Partido dos trabalhadores, seu principal opositor, era ideológica. Neste sentido, fica a questão de que, para ele, o que significaria praticar uma Política Externa Brasileira ideológica? Seria privilegiar as relações sul-sul³? Seria promover a integração latino-americana? Enfim, como já destacamos anteriormente, qual ideologia se oculta nas entrelinhas desse discurso de isenção ideológica?

Miranda (2014) realizou uma análise de *como* o discurso da Política Externa Brasileira, no período entre 1992 e 2010, estabeleceu a América do Sul enquanto horizonte para a regionalização ao longo dos governos de Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva e mostrou que, independentemente de serem presidentes de visões diferentes e se considerarem de esquerda, todos eles tiveram suas ações orientadas por ideologias.

Verificou-se que durante a gestão Itamar ocorreu propriamente uma construção discursiva da América do Sul, na medida em que esta área surgiria na agenda da política externa brasileira como uma alternativa para a integração [...]. No que tange ao governo Cardoso, identificou-se uma expressiva descontinuidade e oscilação no desenvolvimento deste discurso da política externa brasileira [...]. Ao longo do governo Lula, verificou-se que o discurso da política externa brasileira elevou a integração da América do Sul ao patamar de primeira prioridade. Ao articular o subcontinente enquanto fulcro de sua diplomacia, esta gestão estabeleceu uma relativa continuidade para com seus predecessores em termos de delimitação do espaço de atuação do país, mas apresentou expressivas rupturas quanto aos conteúdos atribuídos a esta opção de regionalização. Algumas das justificativas apresentadas pelo discurso integracionista, tais como a suposta trajetória histórica em comum, a geografia privilegiada, os problemas e os valores compartilhados atualmente, constituíram pontos pacíficos entre os posicionamentos dos distintos governos. (MIRANDA, 2014, p. 208-210).

O autor realiza a análise das condições de emergência da integração regional, destacando o Governo Itamar como a “construção” da América do Sul, o Governo Cardoso como uma reorientação para a América do Sul e o governo Lula tendo a América do Sul como prioridade. Como relata a análise de Miranda (2014), a política externa de alguns desses governos antecessores não foi despreendida de ideologia: tentativa essa impossível.

³ Conforme relatou à imprensa em 28/10/2018, Paulo Guedes, o então futuro Ministro da Fazenda, o Mercosul não seria a prioridade do novo governo.

No que toca ao trecho do pronunciamento do presidente Bolsonaro - “*Nossas relações internacionais serão dinamizadas [...] implementando uma política na qual o viés ideológico deixará de existir*” - compreendido como um exemplo pulsante de enunciado concreto, ainda é possível considerar que tal evento comunicativo convoca sentidos que caminham, também, para as seguintes compreensões analíticas:

Inicialmente de uma visão negativa do conceito de ideologia, pois aquilo que é da ordem natural do uso da linguagem (a de ser ideológica por natureza) é colocado numa esfera semântica que faz, por exemplo, a sociedade entender o ideológico como algo errôneo e prejudicial, que fere a princípios de correção e ética. Na verdade, a concepção de linguagem enquanto ideológica evidencia que, como sujeitos sociais que somos, nos filiamos à instituições, crenças e valores que nos constituem, nos situam e nos demarcam em sociedade.

Posteriormente oferece uma visão de ruptura de posicionamentos político-partidários que mudará a história do Brasil. A marca temporal de futuro impressa no uso do verbo deixar induz uma perspectiva de salvação da sociedade brasileira. As relações dialógicas convocadas quando confrontamos o discurso de campanha eleitoral em 2018 desenharam esse comportamento de ruptura: basta lembrarmos os discursos frontalmente contrários a anteriores gestões, sobretudo às implantadas pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Bolsonaro e seus apoiadores criticaram severamente, por exemplo, as políticas de expansão educacional, em nível superior e técnico-profissionalizante, fortemente presentes nos governos Lula e Dilma Rousseff, bem como disseminaram a concepção de que a educação não abriria mais espaço ao que eles denominaram de “ideologia de gênero”.

O hiato que verificamos neste pronunciamento de Bolsonaro trata-se da compreensão de que quando ele assim o faz, o faz a partir de um lugar social que o localiza no tempo e no espaço. E, nessas condições, valora, imprime ponto de vista. Portanto, o seu discurso também é ideológico, conforme pode-se perceber pelos esclarecimentos de Miotello (2017) e das leituras de Bakhtin e o Círculo.

De acordo com Xavier, Almeida e Bezerra (2018), as axiologias ou os valores estão intimamente ligados ao histórico e ao seu evoluir. Em outras palavras, o vivenciamento ativo do eu é sempre uma atividade axiológica; valorar significa, portanto, dar o seu “aroma” às formas de interação discursiva. Configura-se em práticas ideológicas de se inserir no mundo.

Dessa forma, o vivenciamento torna-se lembrança axiológica quando refere-se ao caráter dialógico da linguagem. O substantivo *lembrança* [...] cumpre com o papel de afirmar que há “rastros” de sentidos atravessando as experiências de linguagens dos sujeitos sociais. O que nos é importante destacar são duas assertivas: a lembrança é uma forma de axiologia e a axiologia é ideológica. Na primeira, é preciso reconhecer que as valorações são vinculadas ao tempo e ao espaço, cronotopia. Daí, a observação bakhtiniana na expressão “lembrança axiológicamente ativa”. Os sujeitos estão sempre implicados, ativos, nestas lembranças axiológicas/valorativas e elas

mobilizam tons/apreciações diante dos eventos de interação social, convocando, para tanto, compreensões responsivas que vão ao encontro, ou não, das lembranças axiológicas. Já na segunda assertiva – a axiologia é ideológica – as avaliações possuem uma filiação ideológica historicamente situada e editada pelas pressões sociais a que tais ideologias se relacionam. Logo, a avaliação tem o “aroma” e o “sabor” das instituições que determinam as possibilidades de produção de enunciados no circuito das atividades de linguagem. (XAVIER; ALMEIDA; BEZERRA, 2018, p. 29).

Dentro desse contexto, ao analista de discursos destina-se o exercício de ler/compreender como os enunciados nascem, produzem e reproduzem enunciações nos campos da comunicação discursiva. No caso específico deste artigo, o pronunciamento de Bolsonaro já se constitui como uma propagação de ideologias, sendo que estas deturpam o próprio conceito do fator ideológico da linguagem e expandem o sentido de acriticidade, de sujeito adestrado e sem práticas de linguagens reflexivas.

ALGUMAS PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS

Nosso foco, neste artigo, consistiu em compartilhar a perspectiva de linguagem como um dispositivo que permite o entendimento de fatos sociais e, dessa forma, articulamos os estudos linguísticos, de vinculação bakhtiniana, aos da ciência política e das relações internacionais como forma de potencializar a compreensão dos sentidos constituídos no cenário internacional contemporâneo. Assim como recomendam Xavier e Sousa (2017), acreditamos que ler, a partir da perspectiva dos estudos discursivos, implica no entrelaçar fios de compreensão da materialidade linguística e do acontecimento, processo complexo no qual considera-se a vida verboideológica e concreta dos enunciados, independente do campo da atividade humana no qual o enunciado se inscreve.

Nossa hipótese em relação ao pronunciamento alvo das discussões analíticas deste trabalho é a de que o presidente até pode ter consciência da impossibilidade de isenção ideológica e/ou é assessorado por uma equipe que provavelmente sabe. Porém, busca alinhar-se ao que a campos discursivos que agradam ao eleitorado que o elegeu, (re)produzindo uma visão que satisfaça aos “anseios” dos seus eleitores: os de uma política “divorciada de ideologias”, como se assim fosse possível.

Destacamos ainda o caráter inacabado das análises e diálogos tecidos em torno do assunto em discussão, que ainda carece de continuidade, com outras leituras, pontos e contrapontos. Finalizamos com a consciência de que um trabalho que se proponha ser a voz definitiva sobre determinado assunto seria contrário ao pensamento de Bakhtin e o seu Círculo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. **Bolsonaro presidente**: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. *Novos estud. CEBRAP*, vol. 38 n. 1, São Paulo, Jan./Apr. 2019.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. **Teoria do romance I: a estilística**. Bezerra, Paulo. Botcharov, Serguei; Kójinov, Vadim. São Paulo: Editora 34, 2015.
- _____. **O Freudismo**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BOBBIO, N. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. São Paulo: USP, 1995.
- BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado / Enunciado concreto/ enunciação. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2017, p. 61-78.
- GEGE. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe). **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. 2. ed. São Carlos: Pedro & João, 2013.
- HEYWOOD, A. **Ideologias políticas**: do liberalismo ao fascismo. São Paulo: Ática, 2010.
- MESSEMBERG, D. **A direita que saiu do armário**: a cosmovisão dos formadores de opinião dos manifestantes de direita brasileiros. *Revista Sociedade e Estado*, v. 32, n. 3, Set./Dez., 2017.
- MIOTELLO, V. Ideologia. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2017, p. 167-176.
- MIRANDA, S. P. **A integração da América do Sul no Discurso da Política Externa Brasileira (1992-2010)**. Tese (Doutorado em Ciência Política). Programa de Pós-graduação em Ciência Política. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.
- PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. *Tempo Social*, v. 2, n. 2, p. 7-37, 1990.
- SOUZA, G. T. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.
- VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2017.
- VOLÓCHINOV, V. N. A palavra e sua função social (1930). *In*: VOLÓCHINOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João, 2013, p. 189-212.
- XAVIER, M. M.; SOUSA, M. E. V. Enquanto isso... Dilma é vaiada e xingada no Itaquerão: a estrutura e o acontecimento em enunciados concretos. *In*: SILVA, F. N.; XAVIER, M. M.;

ALMEIDA, M. F.; FRANCELINO, P. F. (Orgs.). **Relações dialógicas e(m) campos da comunicação discursiva: teoria, análise e questões de ensino**. João Pessoa: Ideia, 2017, p. 51-64.

XAVIER, M. M.; ALMEIDA, M. F.; BEZERRA, S. N. C. **Jornalismo, política e ideologia: a valoração em artigos de opinião da Revista Veja**. In.: Revista Leia Escola, Campina Grande, v. 18, n. 2, 2018, p. 26-36.

Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1077>>

Acesso em: 30.mar.2020.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: O CASO DOS HAITIANOS NO VALE DO ITAJAÍ

Sandra Pottmeier

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Luiz Herculano de Sousa Guilherme

Doutor em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Raniery Franco Oliveira do Nascimento

Especialista pela Fundação Fritz Müller.

Ana Paula Kuczmynda da Silveira

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

RESUMO: O presente artigo objetiva analisar as interações dialógicas que ocorrem entre imigrantes haitianos que fixaram residência nos municípios de Blumenau/SC e Pomerode/SC e os sujeitos previamente residentes nesses locais a partir da compreensão do contexto multicultural e multilíngue que aí se estabelece. O Vale do Itajaí é uma região marcada por uma identidade sociocultural preponderantemente germânica, e que passou a receber, ao longo dos últimos cinco anos, contingentes expressivos de haitianos, os quais possuem uma identidade sociocultural bastante diferente da que assinala a região, ainda que esta, sempre em construção, também vinha sofrendo modificações em virtude da própria migração interna, sobretudo do Nordeste e Sudeste para a microrregião de Blumenau. Este estudo de abordagem qualitativa exploratória envolve dois sujeitos, sendo um oficial do Exército brasileiro e a coordenadora do Curso de Português para estrangeiros para os haitianos no Brasil de um Instituto Federal de Santa Catarina. Os resultados, que são parciais, têm apontado que a língua, mas também a identidade cultural dos imigrantes, têm sido uma barreira para o ingresso desses haitianos no mercado de trabalho e em outras esferas sociais. Ademais, compreende-se que há muitos desafios no tocante à língua crioula e o francês que constituem o repertório linguístico e a identidade cultural dos haitianos, mas que não estão presentes na realidade local, originando um movimento de estranhamento que perpassa a língua e se embrenha pela cultura, crenças e valores dissonantes.

PALAVRAS-CHAVES: Política Linguística. Língua Portuguesa. Haitianos.

ABSTRACT: This article aims to analyze the dialogical interactions that occur between Haitian immigrants who took up residence in the municipalities of Blumenau/SC and Pomerode/SC and the subjects previously residing in these places from the understanding of the multicultural and multilingual context that is established there. The Itajaí Valley is a region marked by a predominantly

Germanic socio-cultural identity, which has, over the past five years, started to receive expressive contingents of Haitians, who have a very different socio-cultural identity from that which marks the region, even though this, always under construction, was also undergoing modifications due to the internal migration itself, especially from the Northeast and Southeast to the Blumenau micro-region. This study with an exploratory qualitative approach involves two subjects, one being an officer of the Brazilian Army and the coordinator of the Portuguese Course for foreigners for Haitians in Brazil from a Federal Institute of Santa Catarina. The results, which are partial, have shown that the language, but also the cultural identity of immigrants, has been a barrier to the entry of these Haitians into the labor market and other social spheres. Furthermore, it is understood that there are many challenges regarding the Creole language and French that constitute the linguistic repertoire and cultural identity of Haitians, but that are not present in the local reality, creating a movement of strangeness that permeates the language and gets involved dissonant culture, beliefs and values.

KEYWORDS: Languages Policies. Portuguese Language. Haitians.

INTRODUÇÃO

A região do Vale do Itajaí, também conhecida, sobretudo no âmbito do mercado de turismo, como Vale Europeu, particularmente, os municípios de Blumenau/SC e Pomerode/SC, constituíram a identidade linguística e cultural ora vigente, a partir da vinda de imigrantes alemães para a região a partir do século XIX. Enquanto por parte dos alemães imigrados essa diáspora se efetivou após “uma série de períodos de crise: a invasão napoleônica em 1803, a guerra de liberação 1813, a revolução de 1848, a guerra contra a França 1870 e os eventos que culminaram com a grande guerra de 1914” (WESSLING, 2016, p. 42), o que originou, ao longo da segunda metade do século XIX e das primeiras décadas do século XX, uma crise social e econômica relevante na Alemanha, por parte do governo brasileiro, esse movimento faz parte de uma política de branqueamento populacional (SILVEIRA, 2013) expressa, entre outras ações, no decreto de 25 de novembro de 1808, de D. João VI que permitia, “aos estrangeiros o acesso à propriedade de terra” (SEYFERTH, 1990, p. 9 apud WESSLING, 2016, p. 42-43).

Conforme Silveira (2013), além de atrair mão de obra para as propriedades cafeeicultoras, o governo brasileiro tencionava: (1) garantir uma política migratória que levasse à ocupação do sul do Brasil com imigrantes alemães e italianos, que não possuíam proximidade linguística e cultural com as populações localizadas além das fronteiras nacionais, preponderantemente de origem espanhola; (2) trazer ao Brasil uma população que

tivesse um nível de escolaridade superior ao da população local e pudesse levar ao estabelecimento de manufaturas e de propriedades policultoras; (3) estimular o desenvolvimento da região sul do Brasil e reduzir a presença de negros, índios e mestiços, compreendidos, por muitos, na época, como menos aptos ao trabalho qualificado ou resistentes a ele e preguiçosos.

Em 1850, os primeiros imigrantes alemães, em sua maioria, camponeses, que aqui chegaram junto com Dr. Blumenau, precisaram abrir “picadas” para poderem demarcar suas terras, construir suas casas, sua lavoura, portanto, sua propriedade.

De acordo com o que relata Klueger (2003, p. 29):

Os colonos receberiam cada qual um lote rural, de tamanho suficiente para poderem cultivar a terra e terem uma reserva de mato. Os artífices poderiam fixar-se em lotes urbanos. Poderiam eles escolher entre fixar-se imediatamente em seus próprios lotes, ou permanecer por algum tempo na sede da Colônia (Blumenau), ajudando nos trabalhos de desmatamento e plantação.

A vida para esses imigrantes foi árdua, pois encontraram na colônia que na época cabia à administração de Dr. Blumenau, poucos moradores, nenhuma infraestrutura urbana e pouquíssimo apoio do governo, apesar das promessas realizadas antes da imigração. Conforme descreve Klueger (2003, p. 49):

Os homens atacaram a mata numa manhã em que havia geado. [...] Empunhando enxadas, pás, foices e machados, os homens trabalharam durante quase duas semanas, cavando na mata um talho onde sangrava o verde da seiva das árvores, das samambaias, dos taquaris abatidos. A estrada primitiva e rústica surgia, seguindo o curso do rio, sempre que possível em linha reta, cheia de altos e baixos, mas de terra boa e firme [...].

Ao longo das duas grandes guerras, mas principalmente a partir da década de 1930, em virtude da política de nacionalização, que proibiu o uso do alemão nas interações cotidianas, fechou escolas e jornais, mudou o nome de ruas e instituições de ensino, entre outras medidas de controle e vigilância dos alemães e pretensão perigo que representavam sua sociedade fechada, seu desenvolvimento econômico notável e pouco permeável ao uso da língua portuguesa e à cultura brasileira, a cidade de Blumenau se viu fragmentada em diversas cidades (SILVEIRA, 2013), uma das quais Pomerode, que sustenta a alcunha de “cidade mais alemã do Brasil” dada a arquitetura típica, ao uso (ainda nos dias de hoje muito presente) da língua alemã, às práticas culturais preservadas entre os moradores.

A região do Vale Europeu povoou os livros de história e geografia, os roteiros turísticos e o imaginário do brasileiro, principalmente a partir das décadas de 1950 e 1960,

quando os livros didáticos se popularizaram e a televisão começou a levar as imagens da região a outros lugares. Desde então, aos poucos, Blumenau e, mais recentemente, Pomerode, começaram a receber pessoas de outros estados brasileiros, que buscavam e buscam no chamado Vale Europeu, oportunidades de trabalho, segurança e qualidade de vida. Um processo lento e contínuo de miscigenação e de trocas culturais vem se dando desde então, ainda que, sobretudo em Pomerode, possivelmente por se tratar de um município pequeno, ele seja mais recente, mais vagaroso ou menos notável.

Ainda assim, a população local, conforme dados do censo do IBGE de 2010, preponderantemente considera-se branca (84%). Números que destoam muito do restante do país em que a percentagem de brancos é de 43%. Outro dado importante é que, à época do censo, em 2010, Blumenau contabilizava um total de cerca de 1.100 estrangeiros residentes (BRASIL, 2010), número inferior à população haitiana atualmente residente no município - o que dá uma noção do impacto desse movimento migratório para o município.

Essa breve contextualização faz-se necessária para compreendermos a maneira como Blumenau e Pomerode se foram constituindo a partir de uma identidade sociocultural de raízes germânicas e o movimento que representou o processo de chegada e acolhimento/não acolhimento de imigrantes provenientes de países como o Haiti. Esses vêm chegando a Blumenau e a Pomerode com mais frequência e em maior quantidade a partir de 2012, haja vista o impacto causado pelo terremoto 2010, que acentuou o quadro de caos social já vivido naquele país em virtude de uma profunda crise econômica e política que marcou a segunda metade do século XX.

O movimento migratório de haitianos em direção ao Brasil foi motivado em grande parte pela participação brasileira na Missão das Nações Unidas para a estabilização do Haiti - MINUSTASH/ONU, criada em 30 de abril de 2004 por meio da resolução 1542, teve o objetivo de manter a ordem no Haiti em decorrência da crise política e da saída do presidente Jean-Bertrand Aristide. Nesse contexto, os militares brasileiros que trabalharam no Haiti intensificaram as relações com os haitianos após a tragédia de 2010. Conforme, Alessi (2013, p. 82-83):

Inúmeros são os relatos de cidadãos haitianos que aprenderam o português e se aproximaram dos brasileiros durante todo esse período. O que pode ser percebido em relatos jornalísticos que este intenso convívio despertou o interesse e simpatia do povo haitiano, que tem visto no Brasil não somente um sinônimo de ajuda, mas sim de oportunidade.

Além disso, a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016, entre outras tantas oportunidades de trabalho que existem no Brasil, particularmente nas grandes empresas que estão situadas na região do Vale do Itajaí (Blumenau, Pomerode), reforçaram também esse contato mais próximo com o país. Logo o Brasil tornou-se um destino atraente para os haitianos que viviam em situação, muitas vezes, de miséria e falta de oportunidades de crescimento enquanto cidadãos, em seu país.

Diversas pesquisas (SANTOS, 2013; VÉRAN; NOAL; FAINSTAT, 2014; OLIVEIRA, 2015; SILVA, 2015) apontam que, inicialmente, imigrantes haitianos adentravam as terras brasileiras para se estabelecerem na região Norte do Brasil, nos estados do Acre e Amazonas, em busca de melhores condições de vida (trabalho, moradia, saúde, educação) dada a ruptura do tecido social representada por décadas de governos ditatoriais, o terremoto de 2010 e a epidemia de cólera que o sucedeu.

Para Continguiça (2014, p. 17):

O que chamou atenção em relação aos haitianos foi o fato de ser o primeiro movimento migratório desse país caribenho para o Brasil, somando-se a isso o fato de estar circunscrito a um momento de catástrofe pelo qual o Haiti passou em 2010, quando um terremoto provocou perdas humanas e danos materiais na capital do país, Porto Príncipe. O terremoto se tornou, desde o início, o argumento explicativo do governo brasileiro para a migração haitiana para o país e encontrou eco no reforço dado pelas agências de comunicação por meio de jornais, revistas e programas televisivos, além de sítios na *internet*. Entrando pela região Norte do país, pelos estados do Acre e Amazonas, as primeiras cidades a receber os primeiros haitianos no que diz respeito a trabalho e moradia foram Porto Velho, capital de Rondônia e Manaus, capital amazonense. Essas duas cidades se tornaram local de destino de milhares de haitianos, fosse para permanecer por tempo indefinido, por curto tempo ou como rota de passagem para outras cidades do país, nas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

Conforme Silveira e Pimenta (2018), o movimento dos haitianos em direção ao sul do país passou por diversas etapas, que de forma geral, podem assim ser agrupadas em dois principais movimentos: uma primeira etapa, em que imigrantes deslocaram-se a partir do recrutamento de empresas locais, sobretudo para atuar em postos de trabalho pouco desejados por brasileiros, com baixa remuneração; e uma segunda etapa em que, motivados por indivíduos já imigrados, os haitianos deslocaram-se em busca de trabalho nas indústrias locais e qualidade de vida, lembrando que, entre 2012 e 2019, a microrregião de Blumenau, era assinalada pela elevada disponibilidade de postos de trabalho.

De acordo com um oficial do Exército brasileiro¹:

Os haitianos não entram no Brasil e vão direto pro Sul. Acredito que "um puxe o outro" tipo, um vem, avisa aos outros que o Sul é bacana, e eles vão atrás. O Sul é bom para os haitianos por diversos motivos (eu acredito): clima totalmente diferente do deles, população totalmente diferente deles, EMPREGO farto, políticas públicas funcionam (SUS, INSS, etc), cidades bonitas e limpas... Além do mais, eles procuram o Brasil pq nós somos bem vistos por eles no Haiti. Eles gostam dos brasileiros. Se identificam com a gente, nossa cultura [Oficial do Exército, 2017].

Neste sentido, tendo em vista a identidade sociocultural que constituiu e constitui a microrregião de Blumenau, interessa-nos pensar, neste artigo, as interações dialógicas provocadas por esse recente cenário de imigração de haitianos para Sul do Brasil, especificamente para os municípios de Blumenau e Pomerode. Como se desenha esse novo contexto multilíngue? Quais tensões, silenciamentos, estranhamentos e que relações dialógicas emergem nesse cenário multicultural e multilíngue? Na tentativa de pensar respostas para essas perguntas, entrevistamos ao longo desta pesquisa, por meio de entrevista semiestruturada, dois sujeitos, um oficial do Exército brasileiro que esteve em missão no Haiti e a coordenadora do curso de português para estrangeiros do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) - campus Gaspar, oferecido desde 2015 para a população imigrante e frequentado sobretudo por haitianos.

HAITI: UM PAÍS (IN)DEPENDENTE

O título desta seção é uma provocação à dicotomia (in)dependência que vem à tona quando se pensa a realidade do Haiti, um país hoje em muito dependente da população que de lá emigrou buscando emprego e condições de gerar renda para os que lá permaneceram, mas, contraditoriamente, o primeiro país independente da América Latina, após uma revolução vitoriosa e comandada pela imensa maioria negra que habitava a então colônia francesa, situada na América Central, na ilha de Hispaniola. Esse país possui apenas uma fronteira terrestre ao leste com a República Dominicana e uma extensão territorial de 27.750km².

O Haiti tem uma população de aproximadamente 11.359.790 habitantes

¹ Em conversa informal pela rede social *Facebook* em 23 de abril de 2017, o oficial, relatou um pouco de sua experiência no Haiti durante o segundo semestre de 2010, quando lá esteve em missão pela manutenção da paz.

(COUNTRYMETERS, 2019)². Destes, quase metade dos haitianos vive na área urbana, próximo à capital Porto Príncipe e, 51,7% vivem na área rural (FRANCISCO, 2017, s./p.). A população haitiana apresenta um dos piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do mundo, 0,498, ocupando a 168ª posição mundial (COUNTRYECONOMY, 2019)³.

Dentre os aspectos que corroboram para essa situação, a expectativa de vida é um deles, pois a população vive em média 60 anos e não há saneamento básico para boa parte da população. Além disso, muitos haitianos vivem em extrema pobreza, sendo que 60% dos habitantes são subnutridos e 38% são analfabetos, conforme apontam os dados da Organização das Nações Unidas - ONU (FRANCISCO, 2017, s./p.). A economia haitiana apresenta grande fragilidade, sendo o setor primário o principal responsável pelos recursos financeiros.

O cenário econômico haitiano atual em parte encontra suas raízes no movimento de independência, mas está principalmente ancorado na relação estabelecida com os Estados Unidos ao longo do século XX. A independência haitiana, em 1804, feita por uma população de negros escravos de uma das colônias mais produtivas da América Latina, representava um risco às demais colônias e às suas metrópoles - esse era um exemplo a ser apagado e combatido.

Como aponta Bezerra (2016, p. 109), “o melhor a fazer para a manutenção do desenvolvimento capitalista das colônias, era isolar o Haiti, para que nunca se realizasse como uma nação plena.”. Assim, tendo o pagamento de uma pretensa dívida como forma de indenização às perdas sofridas pelos colonizadores, como diretriz da política econômica, o Haiti subordinou a economia nacional aos interesses do capital estrangeiro. Para a França isso representou o aporte necessário para investir na modernização de sua economia e colocá-la em patamar de competição com a economia inglesa. Foi assim que “as terras haitianas passaram a ser destinadas às grandes plantações para exportação, e os trabalhadores liberados destas plantações, convertidos em camponeses após a revolução, foram formando suas pequenas posses no alto dos morros, longe da influência do Estado que surgia” (BEZERRA, 2016, p. 109).

De acordo com Bezerra (2016), em 1915, o Haiti foi invadido por 330 marines norte-americanos, sob o pretexto de que se reestabelesse a ordem pública, afetada por diferentes

² Disponível em: <https://countrymeters.info/pt/Haiti>. Acesso em: 15 out. 2019.

³ Disponível em: <https://pt.countryeconomy.com/paises/haiti>. Acesso em: 15 out. 2019.

conflitos sociais e políticos que envolveram deposição e assassinato de presidentes. Durante os 19 anos de ocupação americana, todo o ouro guardado no Banco Nacional do Haiti foi transferido para o City Bank (SEGUY, 2014 apud BEZERRA, 2016).

A política exploratória americana também envolveu o estabelecimento, em terras haitianas, de empresas americanas baseadas na produção agrícola em regime de monocultura/extração de frutas e sisal, ocupando um total de 3.250km² de terras agricultáveis.

Para manter essa política exploratória baseada na desigualdade e centralização econômica, o governo americano patrocinou sucessivos ditadores. Dentre eles, de 1956 a 1971, seu mais famoso representante: “François Duvalier, ou Papa Doc, que privilegiava os latifundiários haitianos e os interesses imperialistas e aterrorizava a população mais pobre com sua milícia particular, conhecida como Tonton Makout (titios malvados)” (BEZERRA, 2016, p. 109).

Após a sua morte, em 1986, o regime foi mantido por seu filho, Jean Claude Duvalier, o Baby Doc, e a esse governo seguiu-se um cenário de extrema instabilidade política e social, que acaba levando o Conselho de Segurança da ONU, a estabelecer, no Haiti, a Missão das Nações Unidas para Estabilização do Haiti (MINUSTAH, por sua sigla em inglês), cujas ações foram capitaneadas, nos primeiros anos do século XXI pelo Brasil (FRANCISCO, 2017, s./p.).

Conforme relata oficial do Exército brasileiro:

O Haiti entrou em crise qdo o presidente foi deposto e as Forças Armadas desfeitas. Como consequência disto, vários haitianos levaram o armamento dos quartéis para suas casas, vindo a criar gangues fortemente armadas e perigosas. Neste contexto a ONU entrou na jogada e começou o envio de tropas para o Haiti inicialmente para a "imposição da paz" (coloquei entre aspas pq essa imposição envolve conflitos armados). Ou seja, os primeiros militares q foram pra lá trocaram muito tiro com essas gangues. Qdo eu fui pro Haiti, nosso objetivo já era a "manutenção da paz através da manutenção (de novo!) de um ambiente seguro e estável". Eu fui no segundo semestre de 2010. Nossa missão já era bem diferente dos pioneiros (q foram em 2004/2005). Eu fui seis meses depois do terremoto. Não tínhamos mais problemas com gangues. Os bandidos se escondiam no meio da população (assim como acontece no Brasil). Não era fácil distingui-los, até por causa da barreira do idioma. O Haiti já estava completamente pacificado. Mas o nosso treinamento ainda era para o combate. [...]No Haiti, minha função era Adjunto de Pelotão de Fuzileiros de Força de Paz. A missão precípua do Pelotão no Haiti era manter o ambiente seguro e estável. Isto quer dizer: fazer policiamento ostensivo dia e noite (assim como a PM faz aqui no Brasil) para inibir a ação de bandidos (mesmíssima missão da PM aqui no Brasil). Neste sentido, patrulhei por muitas favelas, fiz várias blitzes, revistei muita gente! [Oficial do Exército, 2017].

O Haiti tem duas línguas oficiais, o francês e o crioulo haitiano. A “língua materna e de domínio geral é o crioulo e o francês opera como um demarcador social, um *status* para quem domina, pois pode indicar o nível de escolaridade, é a língua da burocracia” (CONTINGUIBA, 2014, p. 31). Corrobora com isto, a fala do oficial do Exército (2017): *“se não me engano, eles aprendem o crioulo no colégio até a 4a série e dali em diante é só Francês! Isto mesmo!!! Mas muitos haitianos são analfabetos, ou seja, até entendem Francês, mas irão te responder em crioulo”*.

Para Continguiba (2014, p. 31):

Até 11 de janeiro de 2012, os haitianos que chegaram ao Brasil na região amazônica, na tríplice fronteira, principalmente com Peru, Bolívia e Colômbia, sem o visto do Consulado brasileiro no Haiti, solicitaram Refúgio e foram inscritos no Cadastro de Pessoa Física – CPF – e Carteira de Trabalho e Previdência Social, a CTPS. Após essa inscrição, aguardaram pela emissão dos documentos por um período que variou entre uma semana e um mês e meio. Um ano depois, o procedimento de recepção desses imigrantes passou por mudança e, com base na Resolução Normativa nº 97 de 12 de janeiro de 2012, o governo brasileiro passou a conceder aos haitianos o Visto Permanente por Razões Humanitárias por um prazo de cinco anos, renovável, com o limite de 1200 vistos por ano emitidos na Embaixada do Brasil no Haiti. Em 26 de abril de 2013, com a publicação da Resolução 102, a de nº 97 foi alterada e a concessão de Vistos passou a ser de caráter ilimitado, porém a situação na tríplice fronteira não mudou e os haitianos continuaram a entrar no país indocumentados. A principal rota ou percurso percorrido para entrada no Brasil compreende o seguinte trajeto: de Porto Príncipe, capital do país, muitos fazem a rota partindo diretamente de avião até o Panamá, enquanto outros ainda saem do país de ônibus ou de avião até a República Dominicana, para a cidade de Santo Domingo e, desta cidade, seguem para uma escala no Panamá e, desta de avião até o Equador, na cidade de Quito. De Quito até Lima, capital do Peru, de ônibus e de Lima até o Brasil, mais uma vez de ônibus.

Portanto, o fato de os haitianos saírem de seu país de origem, o Haiti, e virem para o Brasil, requer pensar na (in)dependência que sinalizamos no início desta seção. Ao que parece, não há de fato uma independência econômica razoável ou favorável que venha a possibilitar à população haitiana ter condições dignas de existência, ou seja, qualidade vida, moradia, saúde, educação não são políticas públicas que servem a toda população, o que corrobora com a migração crescente de haitianos para o Brasil.

Se, por um lado, temos uma população pioneira que enfrentou vários percalços para obter sua independência e a abolição da escravidão no passado, por outro lado, temos ainda uma população que sofre com a miséria, a instabilidade político-econômica, após décadas de crises políticas e pobreza que vieram acompanhadas de intervenções externas e de ajuda internacional. Portanto, esses aspectos reforçam a migração de haitianos com nível mais

elevado de ensino, a virem para o Brasil no intuito de saírem desse estado de miséria e poderem assim, ajudar as suas famílias que ficaram no Haiti. Mas questiona-se: como tem sido a acolhida desses imigrantes e/ou refugiados que têm chegado ao Brasil, a Santa Catarina, a Blumenau e Pomerode?

OS HAITIANOS NO VALE DO ITAJAÍ

A presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa exploratória (GIL, 2008), a qual envolve os relatos de um oficial do Exército, as percepções da coordenadora do curso de português para estrangeiros para estrangeiros do Instituto Federal de Santa Catarina - campus Gaspar e o olhar de dois profissionais da área de Letras que atuam na região ensinando Língua Portuguesa e desejam compreender melhor tal cenário.

Assim, buscamos inicialmente, por dados estatísticos para tomar conhecimento de quantos haitianos vivem no Brasil, especificamente na região do Vale do Itajaí hoje (2020). As informações que obtivemos não são oficiais e são apenas referentes ao número de alunos que têm procurado aprender a Língua Portuguesa, pois não é possível realizar a contabilização de maneira oficial até a presente data.

As informações obtidas com a coordenadora do curso de português para estrangeiros do Instituto Federal de Santa Catarina - campus Gaspar, identificada neste trabalho, ficticiamente por Luiza, além das imagens e a fala do oficial do Exército (no decorrer desse artigo), ajudaram-nos a compreender de que lugar provêm e se constituíram esses imigrantes haitianos e como estão sendo recebidos e acolhidos no Brasil, em Santa Catarina.

Assim, levantamos o seguinte questionamento: quantos haitianos vivem na região de Blumenau e Pomerode na atualidade (2019)?

De acordo com a coordenadora do curso de português para estrangeiros do IFSC:

Têm sido difícil quantificar o número de haitianos que vive na região de Blumenau/SC e Pomerode, porque a gente não tem estatísticas oficiais a esse respeito até o momento. Não existe na verdade, um órgão que receba todos os haitianos, de um órgão de acolhimento. Eles normalmente são acolhidos ou pelas igrejas evangélicas, porque parte deles são evangélicos. Existe hoje uma associação de haitianos. O IFSC - Gaspar tem recebido um número muito grande de haitianos, já estamos na sexta turma de haitianos. São 240 haitianos atendidos no Curso de Português para estrangeiros para estrangeiros. A maior parte destes haitianos mora em Blumenau, há haitianos em Gaspar e um comunidade estimada com mais de cem haitianos em Pomerode. Em Pomerode, eles moram na periferia da cidade, principalmente entre Badenfurt e Pomerode. Geralmente, eles moram perto dos locais onde eles trabalham. Em Blumenau, os haitianos estão concentrados nos Bairros da Fortaleza, Belchior, Velha, próximo ao Parque Vila Germânica [Luiza, 2017].

Outro aspecto a destacar é: o que tem motivado os haitianos a virem para Blumenau e Pomerode? Conforme afirma a coordenadora do curso de Português para estrangeiros do IFSC, eles têm vindo por três motivos:

- a) *os que migram diretamente para nossa região, quando eles vêm para cá é porque outros haitianos já disseram que aqui é um bom lugar para viver, é fácil conseguir emprego;*
- b) *vem de outros lugares do Brasil, muitos vem do Rio Grande do Sul, estavam lá e vem para cá, mas sobretudo, eles vêm do Acre. É bem comum que eles entrem pelo Acre;*
- c) *e haitianos que estavam em outros países da América do Sul e vem pro Brasil. Não é um movimento exclusivo do Brasil, há mais de 50 anos, os haitianos fazem essa migração. Entretanto, após o terremoto de 2010, temos recebido um número muito grande de haitianos até porque o Brasil dá visto humanitário para esses haitianos [Luiza, 2017].*

O que enuncia Luiza (2017) “Não existe na verdade, um órgão que receba todos os haitianos, de um órgão de acolhimento. Eles normalmente são acolhidos ou pelas igrejas evangélicas, porque parte deles são evangélicos.” remete-nos ao que afirmam Dutra e Gayer (2015) quanto à confusão entre os contextos de refúgio e de migração, os quais passaram a ter uma concepção de cidadania equivocada resumindo-se à assistência. Isso decorre também porque o Brasil não possui uma legislação adequada e políticas públicas voltadas para os Direitos Humanos e, pontualmente, um planejamento linguístico que contemple esse público-alvo que tem migrado para a região do sul do país.

Sobre os haitianos que têm migrado para a região de Blumenau e Pomerode, cabe dizer que os homens com maior grau de instrução foram os primeiros a vir para Santa Catarina. Isto, pois estes entendem que, se a pessoa tem maior grau de instrução, ela migra mais facilmente, ela terá mais possibilidades de se empregar no Brasil e depois poderá enviar dinheiro para os familiares que ficaram no Haiti ou ainda, para que outros possam imigrar também. Conforme relata Luiza (2017): “*Temos vários casos em que o marido migrou, em seguida vem a esposa e tentam trazer os filhos*”.

No que se refere às interações dialógicas entre haitianos e as pessoas que vivem em Blumenau e Pomerode, Luiza (2017) enuncia que:

No que se refere à língua, os haitianos falam mais de uma língua, o Crioulo, Francês. Além disso, muitos deles, falam Inglês, Espanhol. Apesar de falarem muitas línguas, eles têm muitas dificuldades de empregabilidade, no sentido de encontrar empregos que condizem com seu nível de formação e com as línguas que falam.

Sobre as tensões, silenciamentos e estranhamentos desse contexto multilíngue, na visão da coordenadora do curso de português para estrangeiros do IFSC:

As tensões não são propriamente com a língua, mas são culturais, resistências culturais. No sentido de como o poder circula, como ele se dá socialmente. O oprimido se torna opressor em outras situações. Ou seja, quando nós vamos para outros países, acabamos nos submetendo a empregos que em nosso país não nos submeteríamos. Acabamos criticando os outros povos porque fazem isso conosco. Mas acabamos produzindo isso com os haitianos. Os haitianos têm uma dificuldade muito grande de se colocar no mercado de trabalho que estejam de acordo com a sua formação, às vezes, há engenheiros. Não conheço nenhum analfabeto. Conheci apenas uma moça que é semianalfabeta. Muitos têm ensino superior, o ensino médio completo. Só conseguem empregos muito ruins. Tem se visto um cenário de exploração por parte dos empregadores [Luiza, 2017].

Dos haitianos que conseguiram empregar-se na região, estão: as mulheres que trabalham em uma confeitaria no centro de Pomerode e, os homens, que estão trabalhando em fábricas de brinquedos e têxteis. Ou seja, todos os trabalhos desenvolvidos por esses haitianos são manuais e bem simples. Esses aspectos vão ao encontro da tese “O Estatuto enxerga o estrangeiro como uma ameaça” de autoria de Luiz Felipe Aires Magalhães (2017), que trata da superexploração de mão de obra de haitianos em Santa Catarina (LAURETTI, 2017).

De acordo com a pesquisa realizada por Magalhães, os haitianos passaram a vir para o Brasil em virtude das oportunidades de emprego, moradia, saúde, haja vista o crescimento econômico e a inclusão social no Brasil entre 2003 e 2010 (LAURETTI, 2017). “Foram criados 14, 7 milhões de empregos e isso chamou a atenção das famílias haitianas. O Brasil passou a ser considerado o novo eldorado da imigração haitiana. Paralelo a isto foi criado o visto de ajuda humanitária exclusivo e específico para os imigrantes daquele país” (MAGALHÃES, 2017 apud LAURETTI, 2017, s./p.).

O estudo de Magalhães realizado em 16 cidades brasileiras evidenciou, pontualmente, em Balneário Camboriú, que os 99 imigrantes haitianos pesquisados apresentaram as seguintes características: “ser do sexo masculino, adulto jovem de religião evangélica com ensino médio completo ou superior incompleto” (MAGALHÃES, 2017 apud LAURETTI, 2017, s./p.). Dentre os pesquisados estavam os enfermeiros, professores e agrônomos.

Além disso, em uma visita à 15ª Gerência Regional de Educação de Blumenau – GERED, atual Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau – CRE, foi-nos informado que em 2016, o número de haitianos que passaram a pedir validação de seus

diplomas aumentou. Entretanto, até maio de 2017, apenas 3 haitianos haviam aparecido na 15ª GERED/CRE – Blumenau/SED-SC, fazendo a solicitação. Essa diminuição deve-se, de acordo com o responsável por este atendimento, chamado aqui ficticiamente de Jorge, em virtude de haver a entrada ilegal desses imigrantes no país. Como muitos deles temiam perder a única documentação original que comprovava seu grau de instrução e sua identidade, muitos deles, preferiram não mais fazer essa solicitação.

Neste sentido, consideramos que as tensões culturais corroboram com a fragilidade das políticas de acolhimento no Brasil. “O Estatuto enxerga o estrangeiro como uma ameaça, justificando assim o fato de que o primeiro representante do Estado que o imigrante encontra, seja um policial federal” (MAGALHÃES, 2017 apud LAURETTI, 2017, s./p.).

Entretanto, nesse contexto multilíngue, perguntamo-nos, que línguas são faladas e que línguas são ensinadas? Quais línguas perpassam aquele contexto? Ou seja, tem se realizado um planejamento linguístico na região do Vale do Itajaí?

Conforme Garcez e Schulz (2016, p. 9), em se tratando de políticas de status, estas que tratam das funções das línguas em seu contexto de uso,

Uma língua pode ser veículo de interação apenas no âmbito familiar e comunitário, sem ter funções previstas no funcionamento de instituições e do Estado em geral. Esse foi o caso de muitas línguas de imigração no Brasil, que tinham status limitado não só em relação ao português, mas também em relação à variedade prestigiosa considerada “padrão” “da mesma língua”.

Além do português, o alemão é falado principalmente pelos descendentes de alemães que residem na região de Pomerode/SC. Com a vinda dos haitianos, o crioulo, o francês, inglês e o espanhol passaram a fazer parte daquele contexto. Porém, o português se sobressai como língua oficial ensinada na escola e como língua estrangeira para haitianos. Consideramos que é preciso pensar em políticas linguísticas como políticas públicas, pois “as línguas e os seus usos estão conectados a todo o agir social do homem” (OLIVEIRA, 2016, p. 382).

Quanto aos imigrantes de alemães que trabalhavam na lavoura (na roça), não era raro ouvir dizer “*Você é um colono, você não sabe falar*”, por se tratar de línguas minoritárias. E, no caso dos haitianos em Blumenau e Pomerode, o que se tem dito a eles, como tem sido ensinada a língua portuguesa, como repressão ou respeitando essa diversidade (multilinguismo)? Como tem sido recebida e/ou acolhida a língua crioula haitiana e o francês haitiano?

Essas questões são pertinentes para a discussão realizada por Oliveira (2008), quando o autor aponta para políticas de Estado que visavam uma nacionalização da língua iniciada já no Brasil Colônia com a catequização dos índios e, portanto, forçando o uso do português como língua geral para aqueles sujeitos, a qual resultou no desaparecimento de muitas línguas indígenas. Isto implicou em políticas de homogeneização e glotocídios (assassinato das línguas) de/para muitos grupos linguísticos.

O Estado Novo, pontualmente entre 1941 e 1945 foi um período marcante para imigrantes que vieram da Europa: italianos, alemães, poloneses. A proibição da língua estrangeira (italiano, alemão, polonês) foi um fato avassalador e trágico para esses grupos, uma vez que falar em público, na escola ou em casa passou a ser negado. Isso implica dizer que as gerações posteriores perderam o contato com a língua escrita e falada de suas famílias em prol de uma “*nacionalização da língua*”, como é o caso da minha família, de origem alemã (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011, p. 192 apud ALTENHOFEN, 2013 p. 109).

Portanto, a história revela a partir desse assassinato das línguas, das culturas, das identidades que um pouco da diversidade se perdeu em virtude do poder que cega, que aliena, que padroniza a língua de um determinado grupo linguístico, como é o caso do alemão e do italiano sem que essas comunidades linguísticas fossem/pudessem ser/ter sido consultadas antes disso, de ações como essa. O que restou para as gerações que vieram depois?

Os resquícios de alguns dialetos, expressões, mas sem haver de fato um diálogo na língua alemã ou italiana. Além de um fato triste, mostra que a visão limitada para se falar, escrever apenas uma única língua (o português), cerceia direitos de pessoas falantes daquelas línguas, cerceia outros horizontes, outras relações nacionais (das línguas indígenas) e internacionais (dos imigrantes que aqui chegaram). Assim, tal prática resulta viver sem experimentar, trocar, dialogar com outras identidades com outros grupos linguísticos.

Por outro lado, com as políticas de inclusão, as “políticas linguísticas de status recentemente alteraram essa situação na medida em que, ao serem cooficializadas em nível municipal (Morelo, 2012), essas línguas passam a ser não apenas reconhecidas, mas também legitimadas como línguas em que o cidadão pode demandar o Estado” (GARCEZ; SCHULZ, 2016, p. 10), conforme consta na Tabela 1.

Tabela 1 – Cooficialização de línguas.

Tabela - Relação de municípios brasileiros que cooficializaram uma ou mais línguas e suas respectivas línguas cooficializadas

Município-UF	Língua(s)
São Gabriel da Cachoeira-AM	Nheengatu, Baniwa e Tukano
Tocantínia-TO	Akwê Xerente
Bonfim-RR	Macuxi e Wapichana
Tacuru-MS	Guarani
Pancas-ES	Pomerano
Santa Maria de Jetibá-ES	Pomerano
Domingos Martins-ES	Pomerano
Laranja da Terra-ES	Pomerano
Vila Pavão-ES	Pomerano
Canguçu-RS	Pomerano
Serafina Corrêa-RS	Talian
Antônio Carlos-SC	Hunsrütisch
Santa Maria do Herval-RS	Hunsrütisch
Pomerode-SC	Alemão

Fonte: Garcez e Schulz (2016)⁴.

Os imigrantes que têm vindo para a região, principalmente a partir de 2012, talvez nesses cinco anos, já sintam que a comunicação só é possível a partir da língua oficial brasileira que é o português. Resultado disso, é o número expressivo de haitianos que têm procurado por cursos de Língua Portuguesa para estrangeiros na região.

Assim, é preciso se pensar em uma Política Linguística (CALVET, 2007) como uma intervenção, como aquela que serve para transformar do ponto de vista multilíngue a partir da prática. A língua, portanto, deve ser pensada, como ressalta Ruiz, como um problema, um direito e um recurso (OLIVEIRA, 2016). Ademais,

Vivenciamos um momento histórico em que a Língua como Direito e Língua como Recurso orientam parte das políticas linguísticas. [...] Mas ainda mais forte é a expansão na relação com a internacionalização dos mercados, do fluxo de pessoas nas migrações internacionais, dos fluxos da informação e do conhecimento na Internet, em forma digital (OLIVEIRA, 2016, p. 396).

De que maneira poderíamos pensar em um planejamento linguístico no caso dos haitianos no Vale do Itajaí?

Consideramos que é possível a partir de uma visão de língua como recurso, haja vista a internacionalização e de políticas multilíngues. Se não valorizamos as línguas que vêm de

⁴ Disponível em: <http://1enmp2015.blogspot.com.br/p/um-pais-plurilingue.html>. Acesso em: 15 out. 2019.

fora também, faremos essas línguas desaparecerem, neste caso, o crioulo. É possível pensar que as gerações futuras desses haitianos (seus filhos, já nascidos no Brasil), talvez falem apenas o português ou ainda, o que pensamos como algo pouco provável de acontecer, o alemão, pois são línguas ensinadas na escola e que circulam socialmente naquele contexto. Além disso, é preciso que além da esfera federal (IFSC), as esferas municipal e estadual passem a promover mais cursos de Língua Portuguesa para estrangeiros em escolas, por exemplo, o que não vem ocorrendo na região, inclusive no que se refere ao espaço para que essas aulas sejam ministradas. Cabe também destacar que a ausência de formações para servidores que atuam na esfera pública também se constitui uma demanda, visto que o atendimento a haitianos, muitas vezes não se realiza de forma plena e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto buscou compreender quais são as interações dialógicas que ocorrem entre haitianos e as pessoas que vivem em Blumenau e Pomerode nesse contexto multilíngue. Portanto, qual a relação de tensões, silenciamentos, estranhamentos e de dialogismos nesse contexto diverso de línguas.

Com isso, observou-se a partir dos enunciados do oficial do Exército, da coordenadora do curso de português para estrangeiros para os haitianos é que tem havido uma proximidade mais estreita nas relações culturais em se tratando dos haitianos para com os brasileiros. Entretanto, o mesmo não tem ocorrido por parte dos brasileiros com tanta frequência, porque ainda se enxerga o estrangeiro, neste caso, o haitiano, muitas vezes como um invasor, como desocupado.

Assim, propõe-se, dessa forma, quanto à barreira cultural que ainda existe e persiste no contexto de muitos haitianos que residem no Vale do Itajaí, é pensar na *alteridade* (BAKHTIN, 2012). Ou seja, colocar-se no lugar do *outro* (BAKHTIN, 2012), nas dificuldades que esse Outro/estrangeiro tem passado longe de sua casa, de sua família. A ideia de acolhimento a partir da alteridade só é possível quando se passa a compreender a história de vida, cultura desse Outro que ora se apresenta, aqui, o imigrante haitiano.

Por fim, os resultados parciais desse estudo têm apontado que estes sujeitos têm encontrado barreira comunicacional no trabalho e em outros ambientes que exijam o português quando não se permite essa relação de alteridade, de vivenciar também a cultura desse estrangeiro, seus modos, suas crenças, seus hábitos. Ademais, ainda há enfrentamentos

quanto à língua crioula e francês utilizada pelos haitianos, pois os descendentes de imigrantes alemães, italianos e poloneses não compreendem a língua falada por eles. Concordando com Dutra e Gayer (2015, p. 17), é preciso:

Reforçar o aprimoramento da interlocução entre os brasileiros e os imigrantes de idioma e cultura diferentes da nacional, que prezam pela liberdade, estimular a inserção da comunidade apoiadora das ações do poder público e das empresas; estimul[ar] à criação de comitês de apoio aos imigrantes e de uma nova lei migratória; a participação mais ativa e ampla do Estado e a comunidade no acolhimento e no processo de inserção dos migrantes, tendo em vista que nós (brasileiros) somos frutos de uma imigração histórica.

Portanto, a ideia que no Brasil se fale apenas uma única língua, a língua portuguesa, não cabe mais. Insistimos na questão que Oliveira (2008, p. 3) levanta ao conceber o Brasil como país plurilíngue/multilíngue, haja a diversidade cultural que existe no país: “Trata-se de preconceito, de desconhecimento da realidade ou antes de um projeto político - intencional, portanto - de construir um país monolíngüe” em pleno século XXI?

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christiane; SILVA, Aparecido da.; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ALESSI, Mariana Longhi Batista. A Migração de Haitianos para o Brasil. **Conjuntura Global**, Curitiba, Vol. 2, n.2, abr./jun., 2013, p. 82-86. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/conjunturaglobal/files/2013/04/A-Migra%C3%A7%C3%A3o-de-Haitianos-para-o-Brasil.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2017.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BEZERRA, Livia Morena Brantes. Cooperação internacional e a disputa do desenvolvimento do Haiti. **Revista NERA**, ano 19, n. 34 –Dossiê, pp.107-118, 2016. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiQmrjOlv_qAhVtHrkGHU2gAIAQFjAAegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Frevista.fc.t.unesp.br%2Findex.php%2Fnera%2Farticle%2Fdownload%2F4980%2F4137&usq=AOvVaw2WbjvV1vqY1_rHKATmaWLE. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. IBGE, **Censo 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 03 ago. 2020.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas lingüísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CONTINGUIBA, Geraldo Castro. **Imigração haitiana para o Brasil: a relação entre o trabalho e processos migratórios**. 2014. 154f., il. Dissertação (Mestrado em História e Estudos Culturais) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, UNIR, Porto Velho, RO, 2014. Disponível em: <http://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/G.C.%20Cotinguiba%20-%20Imigra%C3%A7%C3%A3o%20Haitiana%20para%20o%20Brasil.pdf>. Acesso em: 14 maio 2017.

COUNTRYECONOMY. **Haiti**. 2019. Disponível em: <https://pt.countryeconomy.com/paises/haiti>. Acesso em: 15 out. 2019.

COUNTYMETERS. **População do Haiti**. 2019. Disponível em: <https://countymeters.info/pt/Haiti>. Acesso em: 15 out. 2019.

DUTRA, Cristiane Feldemann; GAYA, Suely Marisco. A inclusão social dos imigrantes haitianos, senegaleses e ganeses no Brasil. In: **XII Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea**. 2015. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/viewFile/13067/2282>. Acesso em: 22 jul. 2017.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e Francisco. **Haiti**. 2017. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/haiti.htm>. Acesso em: 14 maio 2017.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. ReVEL na Escola: do que tratam as políticas linguísticas. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: <http://revel.inf.br/files/1fc4077482ba3d206870ef1299923a0f.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLUEGER, Urda Alice. **Verde Vale**. Blumenau: Hemisfério Sul, 2003.

LAURETTI, Patrícia. Tese revela superexploração de mão de obra de haitianos em SC. **Jornal da UNICAMP**, 16/05/2017. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/05/16/tese-revela-superexploracao-de-mao-de-obra-de-haitianos-em-sc>. Acesso em: 16 jul. 2017.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de. Os invasores: as ameaças que representam as migrações subsaariana na Espanha e haitiana no Brasil. **REMHU - Rev. Interdiscip. Mobil.**

Hum., Brasília, Ano XXIII, n. 44, p. 135-155, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v23n44/1980-8585-REMHU-23-44-135.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Plurilinguismo no Brasil**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), 2008. Disponível em: http://www.lacult.unesco.org/docc/Plurilinguismo_no_Brasil.pdf. Acessado em: 10 mar. 2017.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/e92f933a3b0ca404b70a1698852e4ebd.pdf>. Acessado em: 10 mar. 2017.

SANTOS, Fabiane Vicente. A inclusão dos migrantes internacionais nas políticas do sistema de saúde brasileiro: o caso dos haitianos no Amazonas. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 23, n. 2, abr./jun. 2016, p. 477-494. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v23n2/0104-5970-hcsm-23-2-0477.pdf>
Acesso em: 30 abr. 2017.

SILVA, Sidney Antônio. Fronteira Amazônica: passagem obrigatória para haitianos? **REMHU - Rev. Interdiscip. Mobil. Hum., Brasília**, Ano XXIII, n. 44, p. 119-134, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v23n44/1980-8585-REMHU-23-44-119.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da. **A configuração da disciplina de língua portuguesa em regiões de imigração: o caso da cidade de Blumenau**. 2013. 731 f., il. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122573>. Acesso em: 30 nov. 2019.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da; PIMENTA, Renata Waleska de Sousa. Cenários de imigração em Santa Catarina: experiências de acolhimento da população haitiana no Médio Vale do Itajaí. Minicurso. In: **Extensão, ação transformadora: anais do 36. SEURS**. [recurso eletrônico]/organização: Departamento Administrativo e de Registro da Extensão, Porto Alegre: UFRGS/PROEXT, 2018.

VÉRAN, Jean-François; NOAL, Débora da Silva; FAINSTAT, Tyler. Nem Refugiados, nem Migrantes: A Chegada dos Haitianos à Cidade de Tabatinga (Amazonas). **DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro**, vol. 57, no 4, 2014, p. 1007 a 1041. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dados/v57n4/0011-5258-dados-57-04-1007.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

WESSLING, Leonilda. **Território e tradição:** as práticas de saúde entre agricultores de origem alemã de Vila Itoupava (SC) no contexto do desenvolvimento regional. 2016. 206 f., il. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/TE/2016/361898_1_1.pdf. Acesso em: 14 maio 2017.

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN MÉXICO: EL MODERNO LECHO DE PROCUSTO

María Antonieta Flores Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso¹

RESUMO: Desde a chegada dos europeus para o "Novo Mundo", a aceitação das línguas indígenas de México com maior número de falantes, foi devida a ideia da persistência delas como transitórias no processo de aquisição da língua oficial. Essa crença prevaleceu na mentalidade dos grupos no poder, desde o tempo de Carlos V (1500–1558) até as últimas décadas do século XX. O Estado mexicano promoveu, na última década do século XX, a educação intercultural e políticas linguísticas fomentando, pelo menos no nível discursivo, a diversidade linguística e cultural. Com base nas reflexões de Heath (1992), Cifuentes (1998) e Villanueva e Butragueño (2014) e alicerçada em sua vasta experiência como professora de Espanhol L2, em uma das regiões com maior densidade de população indígena no México, Ramos analisa o ensino do Espanhol, promovido como um moderno leito de Procusto, no qual todos os falantes de línguas nativas acabam se adaptando com a consequente perda da L1. Embora a autora do ensaio forneça uma visão geral histórica da castelhanização no México, ela concentra sua análise nas línguas indígenas de Chiapas, notadamente nas línguas tseltal e tsotsil, apontando algumas características que afetam sua permanência em longo prazo, como a discriminação estrutural dos falantes de línguas indígenas nos espaços públicos (García, 2017), o deslocamento do campo para a cidade, a diversidade de variantes dialetais frente à padronização; a migração de seus falantes e as mudanças de atitude dos jovens em relação ao par de línguas: Espanhol–línguas nativas.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas linguísticas; Deslocamento linguístico; espanhol–línguas indígenas.

ABSTRACT: Since the arrival of European to the “New World”, the acceptance of indigenous languages with the largest number of speakers was due to the idea of persistence of them as short-term languages in the process of acquiring the official language. This belief prevailed in the mentality of the groups in power from the time of Carlos V (1500; 1558) until the last decades of the 20th century. In the last decade of the 20th century, the Mexican State promoted intercultural education and linguistic policies which, at least at a discursive level, fostered linguistic and cultural diversity. Based on the reflections of Heath (1992), Cifuentes (1998) and, Villanueva and Butragueño (2014) and on her extensive experience as a L2 Spanish teacher in one of the regions with the highest density of indigenous population in Mexico, Ramos analyzes how the teaching of Spanish has been promoted as a modern Procusto bed to which all native language speakers must adapt with the consequent loss of their mother tongue. Although Ramos offers a general historical description of the Castilianization in Mexico, focuses her analysis on the indigenous languages

¹ La investigación de la autora, doctorante del Programa de Posgrado en Estudios del Lenguaje de la Universidad Federal de Mato Grosso PPGEL/UFMT, es auspiciada por la CAPES (001); Ramos pertenece al GEDDELI y, asimismo, es profesora e investigadora de la Universidad Intercultural de Chiapas.

of Chiapas, in particular the Tseltal and Tsotsil languages, noting some characteristics that affect their long-term permanence, such as the structural discrimination of indigenous language speakers in public spaces (García, 2017), the displacement from the countryside to the city, the diversity of dialectal variants in the face of standardization and changing attitudes of young people related to Spanish and native languages.

KEYWORDS: Language Policies. Language displacement. Spanish-native languages.

INTRODUCCIÓN

Según una de las versiones de la mitología griega, Procasto era un bandido que asediaba la orilla de los caminos para invitar a los paseantes a su casa. Una vez allí, los colocaba en un lecho que nunca se adaptaba a su tamaño y, en caso de que así ocurriera, otra cama con distinto tamaño estaba disponible para atormentar a la víctima estirándola o cercenándole la cabeza a fin de encajarla, a toda costa, en el lecho. La adquisición del español entre los jóvenes hablantes de lenguas originarias se asemeja a esta camisa de fuerza, pues su adopción representa siempre una pérdida debido a que no hay un uso equilibrado de ambas lenguas –español y lengua originaria-, ni un empleo funcional de ellas en todos los ámbitos, sin contar el abandono de la lengua y la cultura maternas. ¿Esto significa que el bilingüismo temprano o el aprendizaje exclusivo del español desde la infancia los redima del castigo? No, porque el español hablado por ellos se separa de la llamada norma culta. No encaja dentro en los padrones impuestos por Procasto. A pesar de ello, la variante diatópica de Los Altos de Chiapas incorpora, cada vez más, rasgos gramaticales de las lenguas originarias de la región, características en apariencia invisibles que, progresivamente, se tornan más habituales.

En lo sucesivo, presentaré, a manera de síntesis, algunas características de las políticas lingüísticas en México, en tres períodos históricos insistiendo en dos atributos: se trata de políticas oscilantes entre la castellanización y la revitalización de las lenguas originarias y de políticas contradictorias, pues sus consignas no siempre coinciden con el parecer de los hablantes a quienes se destinan. Posteriormente, apuntaré algunas de las consecuencias del aprendizaje irregular del español entre estudiantes mayas de una Universidad Intercultural para concluir destacando cómo los factores que derivan en el

desplazamiento lingüístico de los idiomas minorizados de Chiapas, se reproducen en otras latitudes como parte de la realidad de las lenguas originarias del mundo.

DIMENSIONES DEL CAOS

Para comprender la complejidad del panorama lingüístico de México vale destacar su dimensión territorial comparándola con tres estados brasileños. Según el Instituto nacional de Geografía y Estadística, INEGI, la superficie continental del territorio mexicano es de 1, 960 189 kilómetros cuadrados más o menos equivalente a los estados brasileños de Amazonas, Acre y Rondonia, los cuales en conjunto suman 1, 960 872 kilómetros cuadrados. En este territorio, de casi dos millones de kilómetros cuadrados, México abriga a once familias lingüísticas con 68 lenguas y en torno a 364 variedades diatópicas, según el catálogo de lenguas indígenas de México del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2009).

Por su vez, Brasil cuenta con 32 familias lingüísticas y, según el censo 2010 del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, (IBGE por sus siglas en portugués), existen cerca de 274 lenguas indígenas, en un extensísimo territorio de aproximadamente ocho millones y medio de kilómetros cuadrados. En el caso de México, la familia lingüística maya, una de las once familias lingüísticas del país, está integrada por una treintena de lenguas habladas en los estados mexicanos de San Luis Potosí, Chiapas, Tabasco, Campeche, Yucatán y Quintana Roo, además de la República de Guatemala, Belice y Honduras. Se trata, pues, de una familia transnacional con hondas raíces históricas en Centroamérica, vínculos hoy cercenados por las fronteras territoriales y la creación de distintos estados nacionales. En Chiapas, estado mexicano con la frontera territorial más extensa con Guatemala, convergen dos familias lingüísticas: la familia lingüística mixe-zoque y la familia lingüística maya. En este estado se hablan la lengua tseltal y tsotsil (a veces grafadas tzeltal y tzotzil), es decir, la segunda y tercera con mayor número de hablantes de la familia lingüística maya; la primera, el maya o yucateco, se habla, principalmente, en la Península de Yucatán.

En el presente artículo, al hablar de los estudiantes mayas, me refiero a los jóvenes tsotsiles y tseltales que estudian en la Universidad Intercultural de Chiapas, pues considero siguiendo a Francesc Ligorred que el nombre maya no designa solamente una

lengua -o en su caso a una familia lingüística- sino a “toda una cadena cultural y lingüística que atraviesa México y Centroamérica, la cual comparte un origen histórico común, y en el pasado, una escritura y una tradición literaria propias” (Ligorred apud Cifuentes, 1996, p. 51). Por otro lado, la universidad referida se sitúa en San Cristóbal de Las Casas, ciudad chiapaneca -a 2200 metros sobre el nivel del mar- con alta densidad de población indígena que, hoy día, representa el enclave donde convergen estos dos grupos mayas: el tsotsil y el tseltal.

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS: ENTRE LA CONTRADICCIÓN Y EL MOVIMIENTO PENDULAR

Según lo han expuesto distintas investigadoras (Villanueva, 2010; Cifuentes, 1995; Heath, 1995; Ramos, 2006) las políticas lingüísticas en México han oscilado entre la imposición del español y la revitalización de las lenguas originarias según se conciba el plurilingüismo como un problema o como una riqueza, que debe ser rescatada. Hay, pues, una bipolaridad en la actitud y en las disposiciones de las autoridades respecto a las políticas lingüísticas las cuales, a veces, se oponen al parecer de los hablantes de lenguas originarias. En el periodo colonial, la castellanización resultaba inviable; no obstante, las ordenanzas, bulas y cédulas reales indicaban la castellanización de los pueblos conquistados con métodos “suaves”. Hoy día se promueve, discursivamente, la revitalización de las lenguas originarias; sin embargo, los hablantes de lenguas originarias afirman que el aprendizaje del español es imperativo como modo de ganarse la vida fuera de su entorno inmediato.

ÉPOCA COLONIAL

En la época colonial, el propósito de las autoridades era la evangelización de los pueblos conquistados; se creía que la evangelización sería consubstancial al proceso de castellanización. El término bárbaro con que los colonizadores calificaban a las lenguas del “Nuevo Mundo” conlleva un enmarañado de prejuicios, pues, como nos lo revela Mignolo (2000) citando la *Apologética sumaria de Fray Bartolomé de las Casas*, se designaba con este mote a la nación con grupos humanos de conductas extrañas, a los que

carecían de la escritura alfabética griega y latina y, a los infieles o carentes de la fe cristiana. Así, la lengua nahuatl, a pesar de su efectividad en la comunicación en un entorno con gran diversidad lingüística, pecaba de bárbara y, como las otras lenguas originarias de la naciente Nueva España, no aprobaba el examen para transmitir, con propiedad y sin disonancias, los misterios de la Santa Fé Católica aún siendo “la más perfecta lengua de los indios”.

Respecto a las disposiciones a veces opuestas de la Corona en materia lingüística, León-Portilla (2002) señala que desde el inicio del virreinato hubo frailes empeñados en la creación de artes o gramáticas de la lengua nahuatl pero, asimismo cédulas reales como la de Carlos V quien, en 1531, ordena la enseñanza del español a los indios que voluntariamente quieran aprenderla

Habiendo hecho particular examen sobre si aun en la más perfecta lengua de los indios se puede explicar bien, y con propiedad los Misterios de nuestra Santa Fe Catholica, se ha reconocido, que no es posible sin cometer grandes disonancias, é imperfecciones, y aunque están fundadas Catedras, donde sean enseñados los Sacerdotes, que huvieren de doctrinar a los Indios, no es remedio bastante, por ser mucha la variedad de lenguas. Y habiendo resuelto, que convendrá introducir la Castellana, ordenamos, que a los Indios se les pongan Maestros, que enseñen a los que voluntariamente la quisieren aprender, como les sea de menos molestia, y sin costa (Recopilación de Leyes de los Reynos de las Indias, t. II, Lib, VI, tit, I, Ley XVIII, pag. 190 apud Cifuentes, 1995, p. 249)

A pesar de las bulas, ordenanzas y cédulas reales oscilantes entre la obligatoriedad de la castellanización (Reyes Católicos, Carlos V, Carlos II y Carlos III) y la posibilidad de la cristianización en nahuatl y otras lenguas generales (Felipe II, Felipe III, Felipe IV), en tres siglos, hasta inicios del siglo XIX no se logró encontrar “la forma ideal ni para castellanizar a los indígenas, ni para enseñar español formal y sistemáticamente a los criollos y mestizos” (Villanueva, 2010, p. 1107).

Los habitantes de la Nueva España, por su parte, materialmente no tenían contacto con la lengua de los colonizadores y tampoco manifestaban interés por una lengua que de nada les serviría para llevar a cabo sus actividades cotidianas. Los encomenderos europeos, o terratenientes encomendados del “cuidado” de los indígenas, advirtieron desde inicios de la colonización, que las barreras lingüísticas les permitían ocupar los lugares privilegiados en la pirámide socioeconómica, pues, una vez que los indígenas aprendían castellano, concurrían a cargos administrativos junto a ellos y, según estos últimos perdían “su humildad natural”. Así los habitantes de la Nueva España que

aprendían a hablar castellano “amenazaban el sistema de estratificación social que suponía la superioridad del español y la inferioridad del indio” (Heath, 1995, p. 76)

En un famoso documento o *Pastoral V Para que los indios aprendan el Castellano*, el arzobispo de México, Francisco Antonio Lorenzana y Buitrón, se dirige a Carlos III para señalarle las graves complicaciones que las barreras lingüísticas han creado en la Nueva España como el aislamiento y segregacionismo al que han sido confinados los indios, dado su desconocimiento del español. Entre los señalamientos más importantes de Lorenzana en su V Pastoral encontramos los siguientes. El arzobispo lamenta la necesidad constante de intérpretes a quienes considera sospechosos; señala el aumento de la diversidad lingüística al pasar de los años pues, según él, si al iniciar la conquista a Hernán Cortés bastaron dos intérpretes para moverse entre Yucatán y la ciudad de México, en 1769, en algunas provincias como las de Oaxaca, el plurilingüismo resultaba todavía mayor que al principio.

Dada la diversidad de lenguas de los naturales de México, Lorenzana propone que los indios aprendan el castellano argumentando que las naciones cultas del mundo, - cuando se han extendido-, han hecho lo propio con su lengua. Como ejemplo de que la diversidad de lenguas es un castigo, Lorenzana cita las Sagradas Escrituras, inquiriendo por qué se ha de sustentar la lengua de los indios cuando lenguas muy eruditas como el latín y el hebreo han desaparecido. Al igual que Carlos V, Lorenzana sostiene que los indios carecen de términos en sus lenguas para los santos sacramentos y los misterios de la fe. Señala que los párrocos no pueden entender la diversidad de idiomas de su diócesis, de modo que cuando los indios “confiesan” sus pecados ante un párroco sólo se ponen como troncos sin conocer la calidad de sus culpas. Destaca, asimismo, que los prejuicios que los indios padecen nacen de no hablar castellano, pues sus quejas no son escuchadas ni comprendidas. Por tales barreras lingüísticas se los separa de los españoles y si algunos de ellos envían a sus hijos a la escuela se debe más al temor por el castigo que al deseo de una buena educación. Finalmente, Lorenzana pide al rey mirar por el verdadero bien de los indios -ó benjamines amados-, considerando que la enseñanza del castellano representaría “una obra de caridad para la Nación”.

Heath (1998) afirma que esta *Pastoral* resume las políticas lingüísticas del México colonial y provoca el decreto real de castellanización obligatoria de los indios, de forma definitiva, consignando, a su vez, la supresión de las lenguas indígenas existentes en la Nueva España, Nueva Granada y el virreinato del Perú para, de este modo, poner fin a la

necesidad de intérpretes, permitir oportunidades educativas más uniformes, evitar la competencia entre curas criollos y peninsulares, y limitar las oportunidades de defraudar a los indios.

Este y otros decretos causaron recelo entre las autoridades de la Nueva España quienes evitaron difundirlos, o bien, entorpecieron su ejecución a fin de no modificar el *statu quo* que los beneficiaba. La castellanización de los indígenas durante la Colonia representó así, una amenaza para los criollos y un problema para los españoles. Por eso, desde la promulgación de las leyes de Burgos hasta los albores del siglo XIX la castellanización de los indígenas en la Nueva España no se consolidó, primero porque al inicio de la conquista era prácticamente inviable y, a la postre, porque las barreras lingüísticas representaban ventajas para los criollos laicos y eclesiásticos.

EL ESTADO-NACIÓN

Iniciado el siglo XIX, apenas un 1% de los habitantes de la Nueva España hablaba español; aunque la República Mexicana se emancipó de España en 1821, la mentalidad colonizadora y segregacionista prevaleció en los grupos de poder. Entre las nacientes repúblicas latinoamericanas, ávidas por emular los modelos europeos, la creación de la nación implicaba, asimismo, un territorio y una lengua. La triada nación-territorio-lengua veía con reconcomio el plurilingüismo desconocido existente en la naciente república; consecuentemente, a lo largo de este siglo, tanto Liberales como Conservadores consideraron la existencia de lenguas y culturas distintas a la hegemónica sea como un problema, o bien, como una raíz generadora de una identidad cultural y lingüística diferente a la de la llamada madre patria. De esta manera, las lenguas vernáculas padecieron, por un lado, el embate civilizatorio en el cual su presencia se consideraba una formidable barrera para la unificación del país y, por otro, se consideraron, discursivamente, una fuente de la mexicanidad.

En este período histórico, y como parte de la consolidación identitaria, la lengua jugó un papel importante por lo cual se promovió la castellanización de los indígenas otrora monolingües en sus lenguas, pues, la lengua castellana se esgrimía como compañera de las nuevas naciones, siguiendo las ideas de la Ilustración en boga, en Latinoamérica:

La fundación de la nación exigía que se reconocieran tanto sus especificidades y diferencias con respecto a la “madre patria”, como la originalidad de sus raíces: es así como las lenguas indígenas adquirieron un nuevo estatus y pasaron a ser consideradas ya fuera como fuentes

primigenias de la mexicanidad, o bien como obstáculos para la unidad nacional (Cifuentes, 1995, p. 18-19)

Pero en la práctica las lenguas vernáculas fueron percibidas como un escollo para la unidad nacional, por eso sus hablantes se debatieron entre la asimilación o el exterminio. Escasos pensadores como Ignacio Ramírez apoyaron la lengua materna de los aprendices como mejor manera para desarrollar sus capacidades cognitivas en una segunda lengua, dentro del sistema educativo destinado a los indígenas. Ramírez inclusive propuso que “en función de las lenguas que se hablaban se establecieran las distintas jurisdicciones geopolíticas en el país. Sus ideas como podría esperarse, quedaron en el campo de la utopía” (León-Portilla, 2002, p. 17), o bien, no rebasaron el ámbito académico.

Villavicencio (2010), por su parte, nos señala que el anhelo de una nación unificada se oponía a la realidad plurilingüe del México decimonónico, por lo cual el desplazamiento de las lenguas originarias en el siglo XIX experimentó una singular precipitación a la luz de los grandes cambios políticos y sociales, que acontecían en el ámbito político y privado. Estos cambios, a la postre, consolidaron el predominio del español como lengua nacional en detrimento de las lenguas originarias.

Los procesos de igualación de los ciudadanos de la naciente república -mediante la instauración de una única lengua de instrucción que ganaba fuerza creciente en el ámbito público y administrativo- pretendían disimular la heterogeneidad, de distinta orden, de la población mexicana; no obstante, esta igualdad discursiva se revelaba inoperante en la práctica, en situaciones como la impartición de justicia o la desigualdad de oportunidades educativas y de acceso a los servicios de salud, entre otras.

Más avanzado el siglo XIX, se promulgó la Constitución de 1857 la cual suprimía el régimen de propiedad comunal, representando, de esta manera, una depauperación mayor para la población indígena la cual al romper su añejo vínculo con la tierra y el territorio quedaba expuesta a la inopia, en todas sus formas. Como se advierte hasta aquí, el proyecto decimonónico de nación enarboló como bandera identitaria al español mexicano (primero nombrado americano) idealizando o negando el patrimonio lingüístico y cultural indígena según los matices ideológicos de los distintos escenarios

políticos. Por eso, como parte de sus conclusiones, Vilavicencio (2010) apunta que durante el siglo XIX:

La realidad plurilingüe de la nación se ve desde distintas perspectivas en los diferentes momentos político-sociales que vive la joven nación a lo largo de este período. Hacia finales del siglo XVIII y durante la primera mitad del siglo XIX prevalece la visión ilustrada del “buen salvaje” al que hay que redimir mediante la educación. A partir de la segunda mitad del siglo, con el advenimiento del positivismo, esta visión cambia y el indio se constituye en un lastre, ya que representa la parte débil, la menos apta, que impide a la sociedad arribar a la modernidad que tanto anhela; la educación se aboca entonces a formar hombres prácticos, útiles al nuevo orden. (Vilavicencio, 2010, p. 783)

En general, dichas concepciones en relación a lo indígena y, en su caso, a la diversidad de lenguas habladas se modificó exiguamente en el siglo siguiente, si bien el discurso unas veces inclinaba la balanza en pro de la revitalización, en la práctica, las lenguas amerindias fueron gradualmente desplazadas a través de inúmeros artificios que incluyeron desde las relaciones disglósicas con el español en diferentes ámbitos de uso hasta el asedio e invasión de los recursos naturales existentes en regiones con alta densidad de población indígena.

EL PAISAJE LINGÜÍSTICO DEL SIGLO XX: CASTELLANIZACIÓN A TODA COSTA

Como se señaló, anteriormente, los hablantes de lenguas originarias se debatieron entre la asimilación y el exterminio, especialmente, entre la población indígena del norte de México la cual además de ser menos numerosa -que en el sur y centro del país- se hallaba menos concentrada en las urbes, sin contar que algunos grupos indígenas eran nómadas. Los constantes asedios generaron la insurrección de los grupos indígenas, por lo cual, para finales del siglo XIX en la primera década del siglo XX, tanto gobiernos estatales como federales, se valieron de las deportaciones forzadas de grupos indígenas opuestos a la asimilación para resquebrajar su añejo vínculo con la lengua y el territorio, dejándolos así en la vulnerabilidad. Vilavicencio (2010) señala el caso yaqui como uno de los más oprobiosos del régimen de Porfirio Díaz. Por considerárseles insurrectos, los yaquis, situados en Sonora -estado colindante con Arizona (Estados Unidos)-, fueron deportados a Oaxaca y la península de Yucatán, a más de dos mil kilómetros de su tierra

natal, separados de sus hijos -quienes fueron cooptados como sirvientes de la oligarquía urbana- y de sus mujeres -forzadas a “escoger” a otros maridos en las haciendas a las que fueron confinadas-:

Se ignora el número exacto de indígenas deportados; sin embargo, tomando en cuenta los cálculos de John Kenneth Turner, quien habla de 8000 yaquis en Yucatán para fines de la primera década del siglo XX, y las condiciones extremas a las que estaban sujetos durante su traslado y posteriormente durante su estancia en la península, cabe suponer que, por lo menos una cantidad semejante hubiese muerto. Los efectos de la deportación no se circunscriben a la muerte de una parte importante del grupo; el mestizaje y la aculturación fueron otros efectos cuyo impacto pocas veces se considera- (Villavicencio, 2010, p.738)

El paisaje lingüístico del siglo XX se transformó, gradualmente, a medida que los cambios económicos y socioculturales, de distinta orden, se instauraron en la República Mexicana. Algunas iniciativas, largamente anheladas durante el siglo XIX, se consolidaron en este siglo con la fundación de la Secretaría de Educación Pública. Dos instituciones jugarán un papel destacado en la transformación del paisaje lingüístico mexicano durante el siglo XX: la escolarización y la fundación, en 1948, del Instituto Nacional Indigenista (INI) el cual precedió a otras iniciativas -como La Escuela Rural Mexicana y La Casa del Estudiante Indígena, entre otras- las cuales, en general, procuraron la integración de los llamados sectores marginados a la vida nacional la cual se presentaba como una realidad donde el ideal del mexicano encarnaba en el mestizo, símbolo de la raza cósmica.

Las instituciones mencionadas, no lograron que los indígenas, procedentes de diferentes regiones de México, regresaran a sus lugares de origen con “la buena nueva” sino que, una vez formados por las mismas, permanecieron en las ciudades donde estas se encontraban asentadas. En 1953, el INI propuso la utilización de promotores bilingües procedentes de las propias comunidades como intermediadores entre la comunidad indígena y la sociedad nacional. “Dentro del área educativa, sin embargo, su trabajo, muchas veces, se reducía a la alfabetización y, como agente intermediador solía politizarse; por lo cual los organismos oficiales se regían mediante el mecanismo de premio y castigo para la neutralización de posibles brotes subversivos” (Ramos, 2006, pág. 121).

En lo tocante a la escolarización, Vicente Lombardo Toledano afirmaba que la enseñanza del español sólo se iniciaría, realmente, cuando los indígenas supieran leer sus

propias lenguas; Toledano impulsó el método bilingüe, cuyo objetivo era respetar las lenguas vernáculas indígenas para, a partir de ellas, incentivar el aprendizaje del español, advirtiendo que la educación de los indígenas no implicaba la asimilación de todos los trazos culturales del europeo, desmintiendo así que la castellanización implicara la hispanización ineludible del indígena. La creencia de que hay que arrasar sus lenguas era ocasionada, según Toledano, por esta falsa idea “sin estudiar qué aspiraciones y conceptos humanos encierran, qué calidad espiritual las formó (*apud* Brice, 1998:164).

Uno de los momentos históricos en que la balanza pareció inclinarse por el reconocimiento y revaloración de los indígenas (y sus dialectos) fue el Primer Congreso Indigenista Interamericano, celebrado en Patzcuaro, (Michoacán) donde el entonces presidente de México, Lázaro Cárdenas del Río, declaró que la cuestión indígena rebasaba las fronteras de México, destacando que las virtudes morales del indio afirmaban la personalidad de México. En el discurso de apertura a este evento, Cárdenas afirma que “nuestro problema no está en conservar “indio” al indio, ni indigenizar a México, sino en mexicanizar al indio” respetando sus virtudes morales y su vínculo cultural con la tierra. Hay, pues, una concepción todavía decimonónica del indígena en el sentido de que se le enaltece considerándosele la raíz del espíritu patrio; sin embargo, no se lo separa de la noción de problema ni del ideal asimilatorio de mexicanizarlo aunque permitiéndole ciertas prebendas.

En su tarea de mexicanizar al indio, Cárdenas, impulsó el método bilingüe dando apertura para ello al Instituto Lingüístico de Verano cuyos reconocidos lingüistas, junto a profesionales de instituciones mexicanas, estudiaron diversos idiomas originarios de México, insistiendo en el valor de las lenguas indígenas para la escolarización. La alfabetización de indígenas tarascos en Michoacán representó uno de los logros más destacados de esta campaña bilingüe. Lo cierto es que, independientemente, de su postura en relación a los métodos de aprendizaje y a las paradójicas consecuencias de los anhelos de mexicanización (castellanización gradual del sector indígena), Cárdenas promovió una reforma agraria que, por unas décadas más, permitió, por lo menos, la conservación de algunas culturas y lenguas indígenas.

En los años setenta del siglo XX, el Estado mexicano decide involucrar a grupos indígenas en su proyecto de desarrollo nacional. Este movimiento, conocido como indigenismo oficial, se planteó la necesidad del uso de la lengua nacional sin “prejuicio”

de las lenguas vernáculas. Así en 1975, en el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, se demandó, de nueva cuenta, la necesidad de una educación bilingüe y bicultural como medio de fortalecimiento de la lengua y la cultura indígena. De esta manera, mientras los grupos indígenas demandaban la necesidad de una educación bilingüe y bicultural para el fortalecimiento de su propia lengua y cultura, los organismos oficiales la promovían como un puente alternativo y atenuador de la integración de los sectores indígenas a la “vida nacional”.

Inspirada en los movimientos sociales, en especial en el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación (1994), en el ocaso del siglo XX, la balanza se orienta, una vez más, en favor de las lenguas y culturas originarias. Los acuerdos pactados entre el citado Ejército y el Estado mexicano, aunque célebres por su incumplimiento, propiciaron, la modificación del artículo 2 Constitucional implementando, a su vez, la creación de distintas instituciones, legislaciones e iniciativas para la preservación, fomento y difusión de las lenguas y culturas indígenas. Una de estas iniciativas, operativizada, idealmente, en las Universidades Interculturales, fue la implementación del Modelo Educativo Intercultural el cual insta la revitalización de las lenguas y culturas indígenas de cada estado mexicano a través del desarrollo de las competencias comunicativas “tanto en la lengua originaria como en el español; la primera como modo de fomentar la conservación de la filosofía y las culturas ancestrales y, la segunda, como modo de entablar contacto con el resto de la sociedad y con el mundo”(Ramos, 2019, pág. 74).

Y EN LOS ALBORES DEL SIGLO XXI, EL ACUERDO 592

La consigna, entonces, aparentaba estabilidad en un bilingüismo favorable al rostro diverso de México, el cual, como ha señalado Villanueva (2018) sacaba a tona el maltrecho indigenismo mexicano. No obstante, un cambio inesperado daría un nuevo giro al movimiento pendular de las políticas lingüísticas con la promulgación del Acuerdo 592:

Sin duda, todos estos acontecimientos históricos y políticos, violentaron la oscilación del péndulo; tanto que en el ocaso del siglo XX y los albores del XXI todo parecía indicar que este péndulo se detenía, al fin, en un bilingüismo, bien entendido, entre las lenguas indígenas y el español. Pero las sorpresas no han terminado aún... Pese a la estabilidad aparente del modelo intercultural, habremos de poner todavía en juego

nuestra capacidad de asombro con cambios tan radicales como enmascarados, como el *Acuerdo 592* promulgado en 2011 (Villanueva, 2018, pág. 39).

El acuerdo 592, publicado en 2011, busca integrar las tres etapas de la llamada Educación Básica en México, es decir, el Preescolar. La Escuela Primaria y la Escuela Secundaria con el fin de modernizar el sistema educativo mexicano. En lo respectivo a la lengua indígena en primaria (para escuelas de educación indígena), el acuerdo dice a la letra lo siguiente:

Ya que la asignatura de Lengua Indígena forma parte de un modelo intercultural, se consideran prácticas relacionadas con la diversidad cultural y lingüística que permiten a los niños comprender que su lengua es una entre otras tantas que hay en el país, y tiene el mismo valor que el español y las demás lenguas indígenas. Se contemplan prácticas sociales del lenguaje para que los niños conozcan la diversidad y comprendan otras variantes de su lengua para ampliar la red de interacción y conocer otras culturas; además, son prácticas que rechazan la discriminación y la concepción de dialecto de la lengua indígena (Acuerdo 592, 2011, pág. 39-40).

Todos los apartados donde se abordan tanto las lenguas indígenas como los parámetros pedagógicos para la enseñanza de estas, poseen distintas inconsistencias; por ejemplo, resulta difícil que los estudiantes comprendan el valor de su lengua si como lo afirma el documento, los programas de estudio de lengua indígena se restringen a cuatro ámbitos: La vida familiar y comunitaria; La tradición oral, la literatura y los testimonios históricos; La vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos, y el Estudio y difusión del conocimiento. En la práctica, la lengua no se restringe a estos ámbitos y, en cambio, la modernidad presenta desafíos a los hablantes de lenguas originarias, pues, de forma cotidiana, crean nuevos términos para nombrar lo que en general carecía de un mote para nombrarse; en suma, restringir la lengua a los ámbitos “tradicionales” significa limitarla, o bien, generar la creencia de que no hay más opción que interactuar en la lengua española.

El documento reconoce que en estos ámbitos el español se asume como una segunda lengua y el inglés como una tercera; sin embargo, a lo largo del Acuerdo 592, se entiende al bilingüismo, exclusivamente, como el conocimiento del español y, como segunda lengua, el inglés. Por otro lado, se afirma que debe considerarse que los niños indígenas poseen “diversos niveles de dominio del español” desconsiderando que lo mismo se aplica a la lengua indígena conocida (o las lenguas indígenas conocidas cuando

son hijos de matrimonios interétnicos) dadas las políticas castellanizadoras y las diferentes ideologías surgidas de esta.

Aunque en el acuerdo se menciona, constantemente, el reconocimiento a la diversidad lingüística y cultural de México se pretende que dichos parámetros sean nacionales en un país con por lo menos 68 lenguas originarias sin contar las variantes diatópicas. Por otro lado, aunque se habla de la inclusión de los llamados “saberes indígenas” (creando siempre una visión dicotómica con los conocimientos científicos) en los programas de estudio nacionales, no se explica cómo se incluirían dichos conocimientos ni cuáles serían los ejes de conocimiento ni los métodos de aprendizaje como sí sucede con la lengua española e inglesa. Únicamente, se señala que en este enfoque de aprendizaje “se busca el apoyo de miembros reconocidos e idóneos de las comunidades como fuente para reforzar los conocimientos, promover el respeto entre géneros, e impulsar y fortalecer la gestión pedagógica diversificada” (Acuerdo 592, 2011, pág.60). En la práctica, no obstante, los sabios indígenas, por ejemplo, raramente, contribuyen con sus conocimientos en la educación formal, pues se les exigen títulos de grado de los cuales carecen y que obedecen a prácticas meritocráticas. El Acuerdo 592, en lo tocante a los marcos curriculares para la educación indígena resulta confuso y desconcertante; con frecuencia emite afirmaciones de sentido común, que no se concretan en nada, con un lenguaje plagado de tecnicismos en el área; a veces resulta desconcertante, pues se equipara a la población indígena con la población migrante -lo cual no siempre es verificable- y se desconocen las expectativas de los hablantes de lenguas originarias en torno a su lengua y cultura.

CONSECUENCIAS DEL CAOS: EL APRENDIZAJE IRREGULAR DE LA LENGUA DE ESTADO.

Diversos son los resultados de la imposición crónica del español entre los hablantes de lenguas originarias; en este caso, de lenguas de la Familia Lingüística Maya, es decir, las lenguas tsotsil y tseltal, habladas, predominantemente, en los Altos de Chiapas, región situada en el estado mexicano de Chiapas. Los resultados a continuación presentados se derivan del proyecto doctoral de la autora quien analiza los factores que

determinan el llamado, de forma eufemística, “español étnico”². La investigación se realizó entre estudiantes tsotsiles y tseltales de una Universidad situada en San Cristóbal de Las Casas, capital simbólica de los Altos de Chiapas. De manera muy general, entre las observaciones hechas hasta ahora, percibimos los siguientes aspectos:

Hay actitudes paradójicas en lo tocante a las lenguas originarias entre los estudiantes, pues al tiempo que se advierte un sentimiento de reconocimiento y afectividad respecto a su lengua materna³, en ocasiones, prefieren hablar, exclusivamente, en español por motivos tan triviales como el hecho de que su interlocutor habla una variante diatópica diferente (de la misma lengua). Parece, entonces, que la sensación de castigo prevalece, pues aunque en el entorno se promueve, por lo menos discursivamente, la revitalización de las lenguas originarias, a veces los propios hablantes prefieren hablar español⁴. Por otro lado, no siempre resulta fácil determinar cuáles estudiantes hablan, o no, una lengua originaria, pues son ellos quienes determinan ante quienes desvelar dichas “identidades prohibidas y lenguas proscritas” las cuales, según Batalla (1990) nos remite a una situación colonial.

Todos ellos han tenido una alfabetización tortuosa en la lengua de Estado a través de un único libro el cual, en general, ha sido uno de los pocos textos escritos presentes en su casa como “libro de cabecera”, lo cual dejar ver una cultura escrita de sobrevivencia, con un único tipo de texto privilegiado (controlado y domesticado) el cual presupone, entre otras cosas, un único tipo de lector, un único sistema de escritura y una norma de habla fija (Ferreiro, 2016).

Otra de las características de esta comunidad estudiantil se relaciona con lo que Lucchesi (2015) ha denominado procesos de transmisión lingüística irregular, pues todos ellos han aprendido el español con amigos, vecinos o profesores para quienes esta lengua

² Para llevar a cabo el estudio, la investigadora se sirvió del método cualitativo con cuño etnográfico teniendo como técnicas dos entrevistas: una entrevista semiabierta escrita y una entrevista oral grabada. A vuelo de pájaro, presento, de manera muy general, algunos de los resultados de esta primera fase de campo realizada con 22 estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas.

³ Una de las preguntas aplicadas a los estudiantes en la entrevista oral fue ¿qué lengua les transmitirías a tus hijos?. Todos ellos respondieron que les gustaría que aprendieran tsotsil y/o tseltal.

⁴ Por el entorno me refiero al entorno universitario, pues uno de los preceptos de las Universidades Interculturales es la revitalización de las lenguas y culturas indígenas; no obstante, en noviembre de 2017 la investigadora acudió a la clase de tseltal para hablantes -clase impartida enteramente en tseltal pues se destina a los estudiantes que tienen al tseltal como lengua materna. Los estudiantes, a la sazón, reclamaban que la clase debía impartirse en español argumentando que en el salón de clase se hablaban dos variantes diatópicas diferentes del tseltal. No obstante, Polian (2015) a este respecto, afirma que “el tseltal es un idioma con variación dialectal moderada: presenta indudables diferencias de un municipio a otro ..[sin embargo]. . en su conjunto no deja de conformar un solo idioma, en tanto permite la comunicación fluida entre todos los hablantes, sin importar de qué tan lejos provengan” (Polian, 2015, pág. 4).

tampoco es la lengua materna y, este fenómeno de transmisión, genera una forma de expresarse en la segunda lengua que no es favorablemente valorada por quienes, consideran hablar la supuesta norma culta.

FACTORES DE DESPLAZAMIENTO ENTRE LAS LENGUAS ORIGINARIAS DE CHIAPAS

Numerosos trabajos reportan los factores que propician la obsolescencia de las lenguas; uno de los más sistemáticos a este respecto es la obra de Claude Hagège *No a la muerte de las lenguas*, no obstante, en este apartado, señalaré dos factores reportados por los propios hablantes de lenguas minorizadas, en especial, aquellos mencionados por los estudiantes arriba citados.

En general los motivos por los cuales los estudiante -o sus padres- resolvieron aprender la lengua española tiene que ver con una forma de evitar lo que García (2017) ha llamado la discriminación estructural a la que se encuentran sujetos los hablantes de lenguas indígenas en México, pues, como lo señala este mismo autor en un reporte especial, este hecho puede derivar en la violación a tres derechos básicos; educación, justicia y libertad de expresión.

Casi 500 años después de la Conquista sobreviven 11 familias lingüísticas con 68 lenguas indígenas y 364 variantes, de las cuales 107 se encuentran en riesgo de desaparecer. El Estado mexicano se ha comprometido a respetarlas y preservarlas, pero, en los hechos, desde sus instituciones se excluye y discrimina a las personas que las hablan., [pues].. hablar una lengua indígena puede derivar en la violación de tres derechos básicos; educación, justicia y libertad de expresión (García, Semanario PROCESO, febrero, 2017, pág.35).

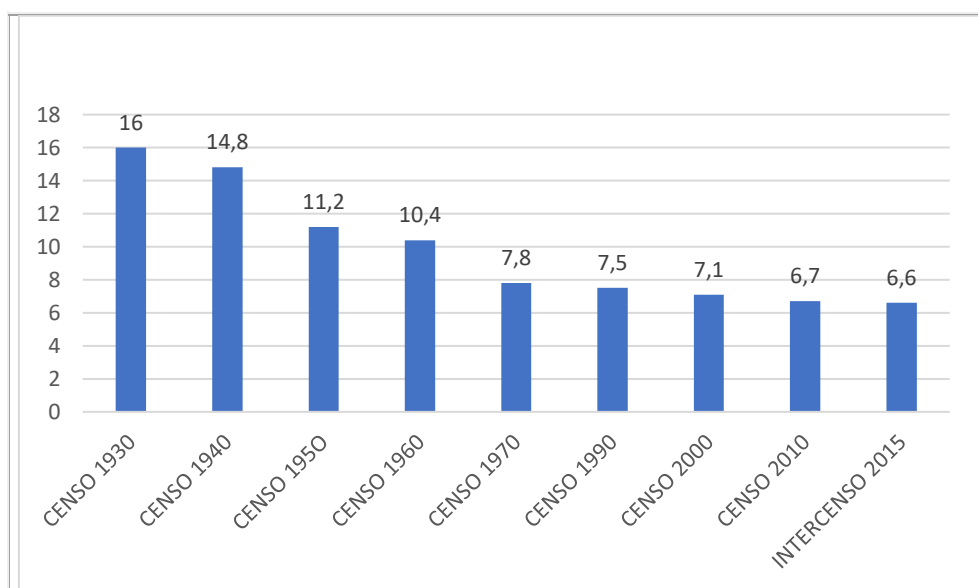
En el mismo informe, más adelante, García (2017) señala que, en las 72 mil escuelas de educación primaria de México hay, por lo menos, un niño hablante de lengua indígena “pero ningún maestro que hable su lengua” (García, Semanario PROCESO, febrero, 2017, pág.36), Por ese y otros factores, agrega García (2017), “la educación es precaria para los hablantes de lenguas indígenas” (pág. 36). En el trabajo de campo realizado por la autora se realizaron preguntas, aparentemente, sencillas de responder en las cuales se reafirman los resultados presentados por García (2017) en el informe arriba citado. Los estudiantes, -todos ellos tsotsiles y tseltales- mencionaron el aprendizaje accidentado de la lengua de Estado e inclusive dos de

ellos aclararon que no fue sino en la escuela secundaria (con aproximadamente 13 años) que lograron comunicarse en español.

Hubo respuestas diversas a la pregunta ¿para qué te sirve leer en español?. Uno de ellos mencionó que para evitar ser estafado en caso de una demanda lo cual tiene que ver con la impartición de justicia, exclusivamente, en español; también se les inquirió sobre las razones de hablar sólo en español en determinadas situaciones y. dos de estas causas, se relacionan con el monolingüismo en español en ciertos espacios públicos como la academia y los servicios de salud. Asimismo, se mencionó que para comprender las convocatorias hechas por el Estado en torno a diferentes estímulos económicos como becas, programas de ayuda o incentivos hay que hablar español, pues también este ámbito es monolingüe en esta lengua.

Los desplazamientos del campo a la ciudad, o bien, de las llamadas, convencionalmente, comunidades indígenas rurales (a las cuales se acostumbra referirse como comunidades, a secas) a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas en este caso, ‘parecen haber ocasionado un empobrecimiento del léxico de los muchachos en su lengua originaria, pues como menciona uno de ellos, hoy en día, le cuesta trabajo comprender las palabras antiguas de sus abuelos.

Gráfico 1. Personas (de cada cien), de 5 años o más, hablantes de una lengua indígena en México.



Fuente: Adaptación de la autora de INEGI (2015)⁵

⁵ Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/temas/lengua/> Accedido el 17 enero 2020.

Estos y otros factores han ocasionado un desplazamiento paulatino de las lenguas originarias de México. Así, INEGI, en su encuesta intercensal 2015, destaca que el 6.6 % de cada cien personas en México, de cinco años o más, habla una lengua indígena. Si analizamos los censos de 1930 a la encuesta intercensal de 2015, advertiremos una curva descendiente del número de hablantes de lenguas originarias⁶. Aunque las lenguas chiapanecas, tsotsil y tseltal, no se encuentran, inmediatamente amenazadas de desaparición, se reporta ya un descenso en el número de hablantes sin contar un aprendizaje más pobre de estas lenguas, por parte de las generaciones más jóvenes, en especial, en ciertos municipios como Huixtán y Villa las Rosas. A pesar de lo anterior, Chiapas, junto a Oaxaca y Yucatán, representan las entidades con mayor densidad de población hablante de una lengua indígena en la República Mexicana. Las políticas lingüísticas pendulares, pero, predominantemente, castellanizadoras han dejado su huella en las lenguas originarias de México; no obstante, el español de Chiapas presenta, cada vez más, rasgos propios de las lenguas originarias de la región; se trata de una impronta que, como la civilización negada de los mesoamericanos, prevalece a contrapelo de los anhelos unificadores de Procusto.

REFERENCIAS.

BATALLA, Guillermo Bonfil. México profundo. Una civilización negada. México: Grijalbo, 1990.

DEL RÍO Lázaro Cárdenas. Discurso de inauguración del Primer Congreso Indigenista Interamericano. 14 de abril de 1940 Primer Congreso Indigenista Interamericano, Patzcuaro, Michoacán. Disponible en: <http://memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1940PCM.html> > Accedido el 19 octubre 2019.

CIFUENTES, Barbara. Multilingüismo a través de la historia. México: CIESAS/INI, 1995.

FERREIRO, Emilia. Pasado y Presente de los verbos leer y escribir. México: Fondo de Cultura Económica, 2016.

⁶ Debido a la pandemia sucedida en el 2020, el censo de esta década fue suspendido por el Gobierno de México, por lo cual los datos más recientes del INEGI corresponden a la encuesta intercensal del 2015.

GALILEU Mapa compara os estados brasileiros à extensão de outros países. Disponible en <<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Urbanidade/noticia/2016/04/mapa-compara-o-tamanho-dos-estados-brasileiros-extensao-de-outros-paises.html>>

Accedido:19 de enero del 2020

GARCÍA, Arturo Rodríguez. Lenguas indígenas. Discriminación estructural. PROCESO Semanario de Información y Análisis. número 2102, México, 12 de febrero de 2017, pp. 35-45.

HEATH, Shirley Brice. La política del lenguaje en México. De la Colonia a la nación. México: Instituto Nacional Indigenista, 1992.

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010: população indígena é de 896, 9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas. Disponible en <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticiascenso?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>> Accedido el 16 diciembre 2019.

Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI). Extensión de México. Disponible en: <<http://cuentame.inegi.org.mx/territorio/extension/default.aspx?tema=T>> Accedido el 16 diciembre 2019.

INEGI. Lengua Indígena (2015), Disponible en <https://www.inegi.org.mx/temas/lengua/> Accedido el 17 enero 2020.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2009). Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales. Disponible en: <<https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>> Accedido el 16 diciembre 2019.

LEÓN-PORTILLA, Miguel. El destino de las lenguas indígenas de México. In Natalio Hernández. El despertar de nuestras lenguas. Quemán tlachixque totlahtolhuan. México: Editorial Diana/Fondo Editorial de las Culturas Indígenas, 2002, pp. 7-33.

LORENZANA Y BUITRÓN, Francisco Antonio de. Pastoral V para que los indios aprendan castellano. Colección digital de la Universidad Autónoma de Nuevo León. México: Universidad Autónoma de Nuevo León, páginas 91-100. Disponible en http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080044716/1080044716_08.pdf Accedido el 18 enero 2020.

LUCCHESI, Dante. Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

POLIAN, Gilles. Diccionario multidialectal del tseltal. (versión preliminar digital) México: CIESAS, 2015.

RAMOS, María Antonieta Flores. MODELOS EDUCATIVOS REVISITADOS Y PRÁCTICAS DE LITERACIDAD. REVISTA X, V. 14 N.3 Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Julho de 2019, páginas 67-84. Disponible en

<<https://revistas.ufpr.br/revistax/issue/view/2845> páginas 67-84> Accedido el 6 enero 2020.

_____, *Lenguas en frontera*. In Toni Vilá (coordinador), *Lengua, Interculturalidad e Identidad*. Girona: Documenta Universitaria/ Universitat de Girona/ Universidad Intercultural de Chiapas, 2006, pp. 39-58.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Lengua indígena en primaria para la escuela de educación indígena; Parámetros curriculares para la Educación Indígena*. In ACUERDO NÚMERO 592 POR EL QUE SE ESTABLECE LA INTEGRACIÓN DE LA Educación Básica, México: SEP, 2011, pp. 39-59. Disponible en <http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/acuerdo_592_a_rticulacion_educacion_basica_primaria.pdf> Accedido el 18 enero 2020.

VILLAVICENCIO, Frida. *Entre una realidad plurilingüe y un anhelo de nación. Apuntes para un estudio sociolingüístico del siglo XIX*. In Villanueva, Rebeca Barriga; Butragueño, Pedro Martín. *Historia sociolingüística de México. Volumen 2*. México: El Colegio de México, 2010, pp. 712-793.

VILLANUEVA, Rebeca Barriga. *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas entre historias, paradojas y testimonios*. México: SEP/CGEIB, 2018.

AS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO: ENSINANDO E APRENDENDO A LER

Niceia Aparecida da Cunha Souza

Mestre em Letras. Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) - Mariana, Minas Gerais, Brasil.

Clézio Roberto Gonçalves

Pós-doutor em Língua e Cultura. Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) - Mariana, Minas Gerais, Brasil.

RESUMO: Este artigo faz uma reflexão sobre a leitura no Ensino Médio e busca entender as dificuldades presentes no cenário da educação brasileira para ensinar e aprender a ler. Para isso, foi traçado um percurso histórico sobre a leitura no Brasil, desde o período colonial, com a contribuição de ZILBERMAN (1996), SANTOS (2009), PINA (2010) e LEIRIA (2012); discutiram-se os conceitos de leitura KLEIMAN (2008, 2011), KOCH (2007), MARTINS (1994) e de letramento de SOARES (2010), além das implicações necessárias para a formação do leitor e do professor, em VÓVIO & DE GRANDE (2010). A aplicação de um questionário e rodas de conversas com professoras de língua portuguesa em uma escola de ensino médio contribuíram para uma análise a partir do ponto de vista do sujeito professor. A solução para o problema da leitura no Brasil não é uma tarefa fácil, pois envolve desde as questões sociais, passando-se pela implementação das políticas públicas, pela formação de professores até à disponibilização de material de leitura para alunos e professores da educação pública. A pesquisa aponta que as práticas de leitura no contexto escolar contam com o esforço dos professores para fazer com que ela aconteça, mas é necessário variar as estratégias e políticas que facilitem o acesso de professores e de alunos a um material de leitura mais diverso possível.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Aprendizagem. Leitura.

ABSTRACT: This paper reflects on reading in high school and seeks to understand the difficulties present in the Brazilian education scenario to teach and learn how to read. To this end, a historical path about reading in Brazil has been traced, since the colonial period, with the contribution of Zilberman (1996), Santos (2009), Pina (2010) and Leiria (2012); the concepts of reading by Kleiman (2008, 2011), Koch (2007), Martins (1994), and literacy by Soares (2010) were discussed, in addition to the necessary implications for the formation of the reader and the teacher according to Vóvio & De Grande (2010). The application of a questionnaire and rounds of conversations with Portuguese teachers at a high school contributed to an analysis from the point of view of the subject teacher. The solution to the problem of reading in Brazil is not an easy task, since it involves everything from social issues, including the implementation of public policies and the training of teachers, to the provision of reading material for students and teachers of public education. The research points out that reading practices in the school context rely on the efforts of teachers to make it happen, but it is necessary to vary the strategies and policies that facilitate the access of teachers and students to the most diverse reading material possible.

KEYWORDS: High School. Learning. Reading.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo se propõe a investigar as práticas de leitura no Ensino Médio (EM) em uma escola pública da cidade de Mariana (MG): identificando as barreiras encontradas por esses alunos nas atividades de leitura e descrevendo as motivações pessoais sobre o ato de ler. É um trabalho que se concentra na área de Linguística Aplicada por estar diretamente envolvido com as práticas de ensino. Como se sabe, a Linguística Aplicada permite entender processos de linguagem e como o acesso à leitura interfere ou não na vida do sujeito dentro e fora da sala de aula.

Por meio do aporte teórico pautado na Linguística Aplicada, é possível entender as razões das dificuldades apresentadas pelos alunos do Ensino Médio, no caso deste estudo, nas atividades de leitura. O EM é a última etapa da educação básica obrigatória no Brasil e, nesta etapa, é esperado que o aluno já tivesse alcançado um nível satisfatório de leitura, considerando-se o tempo de vida escolar. Espera-se que o aluno esteja apto e pronto para ingressar no ensino superior ou no mercado de trabalho, pois a finalidade da Educação Básica é desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL: Diretrizes Curriculares Nacionais, 2013, p. 168).

O exercício da leitura é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, talvez o mais importante deles, pois vai viabilizar para o leitor a forma de ver e perceber o contexto em que vive. Desde os anos iniciais, o aluno entra em contato com diversos gêneros textuais (mesmo sem ainda dar-se conta disso). Pode-se dizer que esse contato se inicia bem antes das séries iniciais, porque vivemos em uma sociedade letrada e o texto está presente em toda parte. Além disso, “(...) os primeiros contatos com o texto permitem ao pequeno leitor as suas primeiras experiências com a leitura: a leitura das letras, do tamanho das letras, das imagens, dos traços, das cores, dos contornos etc.” (SOUZA e GONÇALVES, 2018, p. 760). É uma leitura despropositada, sem cobranças e feita com prazer, como uma brincadeira, mas é o primeiro passo na iniciação do processo da leitura.

As considerações aqui apresentadas podem contribuir para que professores reflitam suas práticas e busquem estratégias que contribuam para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos do EM. Este estudo mostra que é possível construir estratégias de prática de leitura a partir da escuta dos alunos, que forneceram dados importantes para a elucidação dos questionamentos que os professores se fazem ao trabalhar a leitura em sala de aula. É possível perceber que, quando se trata de leitura, a dificuldade tanto é do aluno, que resiste, quanto do professor, que precisa pensar em formas de motivar a leitura em sala e, sobretudo, fora dela.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A LEITURA

Devido à observação de que na escola há uma variação no interesse e no gosto pela leitura que é ofertada ao aluno, este tópico apresenta informações importantes para entendermos algumas inquietações referentes ao contexto escolar, à leitura e ao contexto social.

É importante conhecer alguns momentos da história imbricados às práticas de leitura para entendermos o que vivemos hoje. De forma mais generalizada e pouco aprofundada, o senso comum diz que os jovens do EM não leem ou não gostam de ler. Esse é o nó (e de certa forma um preconceito arraigado) que dá origem à pesquisa.

Muitas vezes nos perguntamos o porquê de, no Brasil, a leitura ser uma prática que não apresenta resultados satisfatórios diante das avaliações institucionais e por que relacionamos esses resultados à resistência pela prática de leitura.

É grande o número de trabalhos e pesquisas no campo da leitura, as preocupações estão postas, mas os resultados e os avanços são lentos em comparação ao número de produções ao qual esta pesquisa se soma. No entanto, para entender os resultados que temos hoje, é fundamental revisitar a história da leitura no Brasil.

Zilberman (s/d) lembra que a história da escrita no mundo está intimamente ligada às necessidades de capital e de consumo:

Para corresponder a essas condições, só a sociedade capitalista. Sabemos que escolas existiram na Grécia e em Roma, que a escrita remonta aos sumérios do terceiro milênio antes de Cristo e que as técnicas de impressão começaram com os chineses, ainda durante a Idade Média ocidental. Mas a reunião desses fatores ocorreu por causa da emergência e sucesso da sociedade capitalista, quando o capital cultural tornou-se igualmente importante para a acumulação do capital financeiro. (ZILBERMAN, s/d)

Assim, no Brasil, para gerar produção e acumulação de capital, a forma encontrada foi impor uma cultura e uma religião, como estratégia de domar os nativos e os escravizados estrangeiros. Dessa forma, a história da leitura e da escrita no Brasil coincide com a história da catequização, da imposição de uma religião e da negação das culturas nativas e africanas.

Sabe-se que a leitura é uma prática que promove reflexão, questionamentos e inquietações diante de diversas situações. Mas a história da leitura no Brasil caminha com a história de conquista e dominação, pois era ensinada com o objetivo de decifrar o código e

não o de questionar ou refletir. Interpretações poderiam ser nocivas à alma humana, e o ensino do código ficou por conta da Igreja. Santos, a esse respeito, diz que

Permeada por tais argumentações a vida na colônia era orientada, para um tipo de conduta que privilegiava a religiosidade em detrimento da pedagogia, que buscava a salvação da alma em detrimento da libertação pelo conhecimento. Assim, orientada por uma visão política pautada no temor pelo conhecimento, o processo de escolarização na colônia recebeu pouca atenção da metrópole portuguesa [...] (SANTOS, 2009).

O acesso a livros e a oportunidade de leitura eram restritos a poucos, somente as autoridades e alguns profissionais tinham direito e poder para essa prática. Mais tarde, mais marcadamente no século XVIII, o hábito de ler para um público (de forma controlada) eleva o leitor a um status privilegiado na sociedade. Essa prática define ainda mais claramente os espaços do leitor e do não leitor. A leitura em voz alta era uma forma de os não leitores receberem informações. Naquela época, o número de analfabetos era altíssimo e, além disso,

(...) no Brasil oitocentista, a presença do livro era o retrato do contexto social da época, onde as restrições, as desigualdades e os privilégios ditavam as regras do acesso e da posse de obras literárias. No caso dos mais humildes, a inacessibilidade era elemento estratégico de controle e exclusão. (SANTOS, 2009, n.p.)

Como vimos, as restrições eram ações estratégicas para manter o controle de uma classe enfraquecida pela exploração e pela negação do acesso à educação.

O número de leitores e a produção de livros aumentam, a partir de 1870, devido à obrigatoriedade da educação, imposta pelo imperador (ZILBERMAN, 1996). A concepção de leitura apresentada pelo, então, maior produtor de livros didáticos, Abílio César Borges, na introdução de um de seus livros é a seguinte:

Em minha opinião, nos primeiros tempos da escola, não devem os meninos aprender senão a leitura, que lhes é já não pequena dificuldade, para ser ainda acrescentada com outra igual ou maior, qual a da escrita, que só deverão começar a aprender depois que souberem ler e jamais antes dos seis, ou mesmo dos sete anos de idade (BORGES, 1890 apud ZILBERMAN, 1996, p. 17).

Considerada tarefa “de dificuldade”, a leitura era atividade que deveria ser aprendida antes de aprender a escrever, pois era vista como uma prática independente da escrita. Apesar da obrigatoriedade escolar¹, esse mundo ainda era próprio de grupos mais abastados.

¹ O século XIX é um período marcado por profundas mudanças em várias partes do mundo, inclusive no Brasil. O mundo vivia a chamada Revolução Industrial, momento em que os meios de produção deixam de ser manuais

Como apontado acima, se “a leitura pressupõe a escrita”, para ler é preciso ter acesso a textos escritos. Assim, esse período coincide com um momento determinante para a literatura, pois há um aumento na produção de livros. Devido ao custo, o acesso a livros era mais possível à elite. O jornal, por seu valor acessível, passa a contribuir para a disseminação da leitura. Esse contexto de produção e crescimento da venda de notícia é favorável ao mercado e ao aumento no número de leitores:

Enquanto suporte de informação e cultura, o jornal pode suprir as necessidades intelectuais do leitor. Mesmo em sua fase inicial, no Brasil do século XIX, ele poderia ser lido em qualquer lugar, por uma ou por várias pessoas, poderia ser alvo de uma leitura coletiva, alcançando, assim, até mesmo receptores analfabetos – poderia ser, também, emprestado, vencendo limites, imposições e dificuldades financeiras. (PINA, 2010, p.8)

Os meios impressos são fundamentais para a formação e crescimento do número de leitores no Brasil, principalmente os mais acessíveis a camadas mais pobres da população. O número de analfabetos, todavia, ainda atinge 70% da população (LEIRIA, 2012).

Por outro lado, os dados sobre a leitura na escola é apresentada por BRASIL (1931, apud Zilberman, 1996, n. p.) na década de 30, quando surge o Ministério da Educação, com objetivo de “proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores [...]”. Vemos que a ênfase recai sobre a expressão correta das palavras. Além disso, destaca-se a importância de ler os “bons escritores”, para conhecer o bom vocabulário, a boa ortografia e as formas corretas. Em 1934, a nova constituição dispõe a educação como direito de todos, sendo responsabilidade do estado e da família, mas a gratuidade do ensino é facultada apenas ao ensino primário.

A urgência de mão de obra para atender às necessidades de mercado promove novas reformas no ensino: a regulamentação do ensino primário e secundário, sendo este dividido em profissionalizante e normal. Destaca-se que os cursos normais atendiam à elite, enquanto os profissionalizantes atendiam às camadas populares (LEIRIA, 2012).

e o modo de trabalho deixa de ser escravo. Há um aumento de produção e a mão de obra livre ocupa o espaço do trabalho escravo. No ensino, conceitos como obrigatoriedade surgem em 1854, porém, limita-se a poucos residentes dos grandes centros urbanos. Estudiosos afirmam que, embora deficitária, essa obrigatoriedade pode ser compreendida como um primeiro passo para democratizar a educação. “Ao fazer essa crítica à historiografia não estou afirmando que havia um amplo acesso à educação no Brasil do século XIX. Sei que as crianças que recebiam instrução eram pouquíssimas, que o ensino era muito deficitário, que os professores não tinham a formação adequada e, principalmente, que eram mal remunerados.” (Andre Paulo Castanha, O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira, p. 191)

Outras modificações se sucederam ao ensino, em 1950 e em 1970, com poucas alterações. Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases, reformulada com poucas modificações, em 1971, e mantida até 1996, momento em que houve significativas mudanças em relação ao ensino. A leitura na escola, após 1950, sofreu as modificações necessárias para acompanhar as reformas que ocorreram no período. Ainda no início do século XX, o exercício de leitura se resumia a ler em voz alta, com atenção à expressividade na leitura. Ao exercício da leitura iam sendo acrescentados os textos literários à medida que o aluno avançava, aumentando sua complexidade:

Quando a leitura tornou-se passagem para a literatura, revelando a ênfase agora dada ao escrito, tomou acento na cadeira de Português, junto com seus companheiros de viagem, os textos literários. Mas nunca deixou de ser propedêutica, preparando para o melhor que vem depois. (ZILBERMAN, 1996, n.p.)

A atenção dada à leitura/literatura na escola tinha como objetivo preparar o aluno para os estudos posteriores. Porém, uma boa parte da população ainda não era contemplada com a prática de leitura, simplesmente por não estar incluída na escola. A essa parcela, sabemos, somam aqueles que durante toda a história do Brasil foram postos às margens, como a população pobre e negra, por motivos de exclusão ou por motivos de necessidade de dar prioridade ao trabalho como meio de sobrevivência. Nessa perspectiva, Silva ressalta o reflexo da não prioridade ao ensino e à leitura democrática na nossa história:

A “crise da leitura” com índices baixíssimos de qualidade de leitura não é um problema somente de nosso século XX e XXI. Ela vem sendo produzida desde o período colonial, em paralelo com a reprodução do analfabetismo, com a falta de bibliotecas bem estruturadas nas escolas e com a inexistência de políticas concretas, menos utópicas, para a popularização da leitura e do livro. (SILVA, 1986, p. 21 apud LEIRIA, 2012, p.8).

Em relação à situação da leitura no Brasil de hoje, pode-se afirmar que cresceu o número de leitores. Esse dado pode ser confirmado por meio de pesquisas realizadas por instituições autorizadas, como o Instituto Pró-livro². Embora sejam feitos alguns esforços em prol da leitura, o Brasil ocupa os últimos lugares na avaliação internacional que mede as habilidades de leitura de estudantes de 15 e 16 anos.

² Instituto sem fins lucrativos, destinado a promover a leitura. No site, é possível ter acesso às quatro pesquisas “Retratos da Leitura no Brasil”, pesquisa ampla, de âmbito nacional que investiga o hábito de leitura dos brasileiros. Informações no site: <http://prolivro.org.br/home/>

É possível perceber, pelos resultados apresentados nas referidas avaliações, que a maioria dos estudantes aprende efetivamente muito pouco em relação às habilidades requeridas para sua integração satisfatória no mundo contemporâneo e que a verdadeira democratização da leitura ainda não acontece. (LEIRIA, 2012, p. 11)

Alguns estudiosos mostram que os níveis de leitura dos estudantes brasileiros estão abaixo do nível satisfatório, e as intervenções, se há, para mudar esses índices, não produzem efeito.

LEITURA, ENSINO DE LEITURA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Leitura é um evento social e está inscrita nas práticas de letramento, o que significa que é uma forma de interação na qual o sujeito leitor se vê como agente na sociedade. Para entender sobre a importância dessa habilidade na sociedade atual é necessário compreender os conceitos de leitura apresentados por especialistas que dedicaram anos de pesquisa ao assunto, como KLEIMAN (2003; 2011), KOCH (2007) e MARTINS (1994). Os conceitos apresentados por essas autoras se inserem em uma perspectiva interacionista com base nos estudos linguísticos que pressupõem o aprendizado como uma prática construída.

Além do conceito, também é importante entender como se dá a relação entre a prática de leitura e as práticas de letramento, definidas por Soares como:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto (SOARES, 2010, p.96).

É importante adotar a noção de leitura na perspectiva do letramento porque este pressupõe as práticas sociais. Em qualquer tempo e em qualquer condição, ter o domínio das letras implica ter destaque social. Essa afirmação não está relacionada apenas ao poder financeiro, mas também ao poder cultural e intelectual,

Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente a sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres (MARTINS, 1994, p. 22).

A atividade de ler não é algo tão simples quanto parece. Koch (2007, p. 21) destaca que a leitura é uma atividade complexa de produção de sentidos que acessa “um conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” e leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, “orientados por nossa bagagem sociocognitiva” e isso implica dialogar com o texto, fazendo relações entre o conhecimento prévio e o conhecimento novo:

É por isso que a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão. A leitura não é apenas a análise das unidades que são percebidas para, a partir daí chegar a uma síntese. (KLEIMAN, 2008, p. 17-18)

Nessa interação, as relações estabelecidas entre o que é dado no texto e o conhecimento já processado pelo leitor precisam ser motivadoras, a ponto de despertar o desejo de conhecer o texto. Porém, após a entrada da criança na escola, em algum momento da vida escolar, o processo ou as atividades de leitura tornam-se desmotivadoras para os alunos. Em um dos documentos oficiais que regulamentam o ensino no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), há uma referência a esse fator e uma das possíveis razões:

Tradicionalmente, a escola brasileira vem adotando essa última perspectiva [prescritiva] no ensino de Língua Portuguesa, sem se preocupar necessariamente em articular as prescrições típicas dessa abordagem gramatical com as práticas de leitura e produção de textos orais e escritos. O resultado dessa postura é que a maioria dos alunos não entende o porquê de se apresentarem tantas regras sem que haja uma aplicação prática delas na linguagem que usualmente utiliza (BRASIL, 1997, p. 81-82).

A leitura e demais atividades realizadas na escola devem apresentar uma motivação para o aluno, e isso pode começar por incluir propostas sob a perspectiva do letramento que tenham engajamento com as práticas sociais de leitura e escrita. Assim, os alunos poderão perceber claramente a importância de aplicação das regras, pois elas estarão contextualizadas. Apenas conhecer os padrões ortográficos de escrita não é garantia de leitura. A leitura acontece quando são associados os elementos gráficos aos elementos que o leitor traz da sua história. Há, então, um processo de interação entre o leitor, o texto e o autor de forma dinâmica e mutável, sendo o autor e o leitor sujeitos sociais (ORLANDI apud

KLEIMAN, 2008, p. 33). Dessa forma, é possível que leitores diferentes realizem leituras diferentes do mesmo texto. Isso acontece devido às significações atribuídas ao texto por meio das associações com as próprias experiências.

No EM grande parte dos alunos já atingiu os primeiros estágios de aprendizagem da leitura, a decodificação. Então, devem ser trabalhados os estágios de interpretação e compreensão, envolvendo o conhecimento de mundo do leitor e o conhecimento de mundo que deve ser apresentado a ele por meio da prática da leitura. Sabe-se que, no EM, os alunos estão na fase da adolescência e seus interesses estão voltados para aquilo que faz parte do seu universo. É necessário, portanto, olhar para a questão do sujeito do EM:

Entender as angústias dos jovens que estudam nas escolas públicas brasileiras de Ensino Médio, especialmente nas de periferia, é essencial para conduzirmos nossas práticas em sala de aula. E essas angústias são o tempo todo evidenciadas pela forma como se constrói a dinâmica interacional nas salas de aula. Não são questões retóricas as levantadas pelos nossos alunos, nem são por acaso os altos índices de evasão e retenção, mas uma forma de esses jovens expressarem a insatisfação com as diferenças sociais, com a falta de oportunidade para o futuro e com o modelo de ensino pautado na legitimação de saberes da elite e da limitação interacional a eles imposta pelo próprio sistema educacional (CARDOSO, 2012, p. 32-33).

Lajolo (1997 apud LINHARES e LOPES, s/d) afirma que o problema do baixo rendimento em leitura não é próprio da atualidade. Ele se faz presente na tradição cultural do brasileiro como resultado das condições precárias de um país com muitas questões a serem resolvidas. Para mudar essa realidade, é de fundamental importância explorar o nível semântico da leitura, quando se busca o significado do texto, pois “O indivíduo que não chega ao estágio de ler para aprender não adquire autonomia para transitar com desenvoltura num universo de aprendizagem altamente letrado.” (SIQUEIRA e ZIMMER, 2006, p. 34).

Os documentos oficiais que apontam a importância da leitura não fazem menção à desproporcionalidade dos níveis de aprendizado em que os discentes se encontram. Embora os documentos apontem boas propostas e reflexões sobre os eixos da área de linguagens, é necessário refletir sobre casos que não atingiram o nível desejado. É com esses muitos alunos que a escola e a sociedade devem se preocupar. Como se pode observar, o trecho a seguir mostra que todos os leitores da mesma etapa se encontram no mesmo nível:

[...] pode-se ainda dizer que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos. (BRASIL, 2006, p. 24)

Considerar que os alunos da mesma série estão também no mesmo nível de aprendizado é o mesmo que ignorar uma parcela de alunos que necessitam de maior atenção da escola. As lacunas deixadas por fatores como a precariedade das condições socioeconômicas não podem ser desprezadas na escola. Trata-se de fazer com que esses alunos tenham acesso a um direito que há tempos vem sendo negligenciado pelo poder público e pela sociedade.

As atividades de leitura interferem de modo positivo na vida do leitor, por isso é urgente um olhar crítico acerca dos sujeitos da educação e suas reais necessidades em processo de aquisição da leitura, pois, se o estágio em que o sujeito se encontra for desconsiderado, todo o esforço será inválido. Partindo-se dessa observação, será possível formar leitores autônomos, como apresentam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2004, p. 28): “A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social.”

Alves (2012), em pesquisa realizada por meio de observações de aulas de leitura, verificou que as práticas de leitura na escola não exploram estratégias que levem o aluno a desenvolver sua capacidade leitora. Geralmente as atividades estão centradas em práticas que não fazem sentido para o aluno leitor, como bem colocam:

muitas vezes, tais práticas inibem essa capacidade leitora do aluno porque ele não constrói sentido para aquilo que faz, ou seja, não sabe por que está lendo ou para que lê, e a leitura sem objetivos, como bem reconhece Kleiman (1996), deixa de ser leitura (ALVES, 2012, p. 49).

Alves (2012) aponta, ainda, que as leituras se pautam na codificação e decodificação, como se a unidade do texto dependesse apenas disso. Assim, a atividade de leitura se concentra em identificar palavras soltas no texto ou pronunciar corretamente as palavras sem fazer o exercício que cabe ao leitor de transpor o texto e construir significados.

A grande questão é que a pluralidade de sentidos nos textos raramente é levada em conta no espaço da sala de aula. Em geral, os alunos partem da crença de que os sentidos estão depositados prontamente nos textos dos autores consagrados e a função deles enquanto leitor é simplesmente buscar respostas para questões óbvias no texto (ALVES, 2012, p. 49).

A leitura torna-se, portanto, uma atividade mecânica, sem objetivo e, conseqüentemente, desmotivadora. Essa prática, ao longo dos anos escolares, forma alunos que não desenvolveram suas habilidades de leitura o quanto deveria para torná-los leitores críticos de textos que apresentam maior complexidade. Dessa forma, os professores da educação básica reclamam dos alunos que ainda não leem, os professores da universidade reclamam dos alunos universitários que têm dificuldade em leitura, e assim o problema segue.

Encontrar as falhas tem sido um trabalho recorrente na literatura, o que ainda pretende-se encontrar é a “fórmula mágica” que vai mudar o cenário da leitura e da educação no país. Uma mudança nesse cenário, sem dúvida, seria seguida de muitas outras mudanças conseqüentes do resultado da melhora das capacidades de leitura no Brasil.

Algumas contribuições são necessárias para que a “mágica” se concretize, dentre elas está a formação de professores para o ensino da leitura. Estudos sobre a formação de professores apontam que os estudantes universitários são vistos como o leitor ideal, que, ao adentrarem o espaço acadêmico já dominam as habilidades de leitura e, portanto, não apresentam dificuldades em ler. Há um descompasso nessa acepção, pois, se o leitor do Ensino Médio conclui essa etapa com problemas em leitura, certamente continuará apresentando problema no ensino superior (FARIAS et al., 2012).

Esse embate perdura até o final do curso e os alunos saem das licenciaturas com a noção de que o que lhes foi ensinado sobre leitura não proporcionou os conhecimentos suficientes à função de ensiná-la em sala de aula. (FARIAS et al., 2012, p. 37)

Dalvi (2011 apud FARIAS et al. 2012) justifica que há uma explicação histórica e isso ocorre devido ao modelo de licenciatura baseado em modelos europeus com formação técnica e pouco reflexiva que foi implantado no Brasil: “resultou ‘do modelo europeu’ ajustado à ‘postura política e ideológica’ da ‘classe conservadora’” (FARIAS et al., 2012, p. 37).

Em contraposição, há o modelo pautado na reflexão-ação que se resume em refletir a própria prática. Nesse modelo, os estágios tornam-se fundamentais para que o estudante em formação analise o contexto e as possibilidades e ainda reflita, dentro da academia, a sua prática e a do professor observado.

Mas, embora discuta, durante o seu processo de formação, as necessidades para o ensino e realização de leitura, o professor da educação básica, sobretudo da escola pública, encontra alguns dificultadores para a efetivação do seu trabalho:

Em suas pesquisas, Silva (2015, p. 86) conclui e relata três pontos preocupantes em relação ao professor: formação precária e empobrecimento contínuo de suas condições para a prática de leitura e para a participação na cultura em geral; apego quase exclusivo ao procedimento giz e lousa, em função da inexistência de bibliotecas escolares e/ou tecnologia de apoio ao trabalho, negação da história pessoal construída ao longo da experiência docente - ideologia tecnicista que leva o professor a cultivar receitas prontas para problemas de ensino e aprendizagem, sufocando a autonomia e piorando a mentalidade do magistério brasileiro. (SILVA, 2015, p. 15)

Nos bancos das universidades, os futuros professores aprendem teorias que refletem a necessidade de ensinar leitura de forma contextualizada, que promova a reflexão e forme sujeitos críticos, como, aliás, tem sido discutido ao longo deste trabalho. Os estudos sobre leitura tendem a mostrar os problemas acerca do ensino, confrontando os resultados das avaliações em leitura e o trabalho docente.

Vóvio e De Grande (2010), em um estudo sobre o que dizem as educadoras sobre si, mostram que no cenário da educação no Brasil, de crise da leitura na escola e da escola de forma geral, a autoimagem dos professores também acompanha a tendência de se ver refletida na imagem de crise e fracasso. Nesse cenário, os sujeitos escolares são vistos como vítimas de um sistema falho e como colaborador da manutenção do quadro educacional brasileiro.

Essa culpabilização reforça o quadro atual de baixa credibilidade atribuída aos professores e à educação no Brasil. A desvalorização do profissional aliada às tantas dificuldades presentes na sala de aula e o descaso com seu trabalho reflete em sua prática e em sua própria identificação como sujeito educador.

Nesse contexto, é importante refletir sobre a atividade do ser professor e pensar como esse sujeito é apresentado diante da sociedade e como ele realmente é. O trabalho de Vóvio e De Grande (2010, p. 53) propõe um olhar para a multiplicidade de identidades do professor e como isso implica em sua atividade profissional. Esse olhar direcionado para o sujeito que ensina a partir de uma perspectiva desobstruída de todos os “lacs” impostos pela sociedade permite uma compreensão de que nesse trabalho o professor se acha um solitário, por não encontrar respaldo para pôr em prática muitas das suas potencialidades e por ser sempre visto como um profissional incompleto (que falta capacidade) para exercer sua função.

Além disso, implica compreender a complexidade inerente à leitura, à formação de leitores e ao seu ensino numa sociedade em que o acesso a esses bens culturais se encontra desigualmente distribuído, envolto em relações de poder e de luta hegemônica. (VOVIO; DE GRANDE, 2010, p. 53)

O reconhecimento do professor como sujeito dotado de conhecimento e capacitado para ensinar é imprescindível para a sua valorização. No contexto em que a atuação desse profissional é posta em xeque, é de ordem maior ressaltar a formação universitária e sua qualificação para esse exercício, sendo ele o detentor desse saber e autorizado a exercê-lo.

SITUANDO A PESQUISA

Na coleta de dados, foi aplicado um questionário a um total de sete professoras³ de português de uma Escola Estadual de Ensino Médio da cidade de Mariana, Minas Gerais, além de se fazer uma roda de conversa com as professoras. O questionário tinha o objetivo de coletar dados sobre as crenças⁴ das professoras sobre a prática de leitura de seus alunos e verificar as atividades propostas pelas professoras nesse processo de ensino e aprendizagem da leitura. Para as professoras, informamos que a pesquisa era uma investigação sobre leitura no Ensino Médio e pedimos que contribuíssem para a pesquisa, respondendo a um questionário. Após a coleta e catalogação dos dados do questionário e da roda de conversa, fizemos a análise dos dados, baseando-nos no suporte do referencial teórico adotado.

A PRÁTICA DE LEITURA DOS ALUNOS SEGUNDO AS PROFESSORAS

Neste tópico, apresentamos os dados extraídos de três perguntas do questionário respondido pelas professoras. No questionário, concentramos nossa análise nas crenças apresentadas pelas professoras sobre como elas avaliam o exercício de leitura dos seus alunos, qual deve ser o papel da escola no incentivo às práticas de leitura e o que elas propõem como exercício de leitura aos alunos.

³ Na escola onde realizamos a pesquisa, no ano de 2018, o quadro de professores de língua portuguesa era composto apenas por profissionais do sexo feminino.

⁴ Crença consiste numa espécie de convicção íntima (SANTOS, 1996).

QUADRO 1- PROPOSTAS DE PRÁTICAS DE LEITURA

	Como você avalia a prática de leitura de seus alunos?	O que você propõe, em sala de aula, como atividade prática de leitura a seus alunos?
P1	Ainda insuficiente	Leitura individual, coletiva, leituras variadas.
P2	De maneira geral, como insuficiente	Proponho, muitas vezes, leituras em silêncio e também em voz alta de textos diversos e, em seguida, discussão sobre a interpretação do que leram. Incentivo e indico leituras para casa. Peço trabalhos em grupo sobre livros clássicos e modernos, etc.
P3	Regular	Atividades através de livros didáticos, paradidáticos, jornais, revistas e outros.
P4	Insuficiente	Como trabalho com o 1º ano do ensino médio, proponho a leitura de livros que interessam aos alunos, da escolha deles, culminando em uma roda de conversa. Normalmente proponho interpretações de texto também.
P5	Insuficiente	Tento sempre por em prática tudo aquilo que foi descrito na questão 24 (A escola deve sim, incentivar, apresentando aos alunos, opções diversas tanto de autores quanto de suportes de leitura. Deve ser dada aos alunos a oportunidade de fazer escolhas quanto ao que ler e em quais momentos tais leituras devem ser feitas, mas também, há que serem feitas leituras orientadas pelo professor, sempre com o propósito de desenvolver no aluno a capacidade de senso crítico, bem como suas capacidades leitoras.).
P6	Muito restrito e voltado somente às atividades escolares	Proponho leitura de histórias em quadrinhos, contos e gêneros mais próximos do dia a dia deles.
P7	Na escola pública em que atuo, a maioria dos alunos quase não lê. Contudo, na outra escola em que trabalho, que é da rede particular, os alunos leem, no mínimo, 01 livro por mês.	Eu levo para a sala de aula revistas diversas e jornais. Além disso, eu levo os alunos à biblioteca da escola e apresento a eles o acervo desta. Posteriormente, sugiro que escolham um livro para ler ou, outras vezes, apresento a eles livros dos diferentes autores em estudo e peço-lhes que escolham, em grupo ou individualmente, uma obra de um deles para a realização da leitura e estudo desta ao longo de um mês.

O quadro 1, Propostas de Prática de Leitura, aponta a opinião das professoras a respeito do exercício de leitura realizado pelos alunos. Nesse item, foi unânime a opinião de que os alunos leem pouco – a maioria como insuficiente. É importante notar que as percepções apresentadas pelas professoras dizem respeito apenas à prática da leitura escolar solicitada por estas professoras.

Devido à complexidade envolvida no ato de ler, principalmente porque a ação de ler envolve a interligação de elementos cognitivos, linguísticos e todo o conhecimento do leitor acessado para a construção do sentido do texto, a falta de prática de leitura dos alunos contribui para que essa atividade resulte em desinteresse. Embora os alunos realizem leituras frequentemente e que muitas dessas leituras estejam inseridas em suas práticas de letramento, nas suas atividades diárias, o exercício de leitura de maneira mais profunda, de forma a levar o aluno a fazer reflexões e questionamentos acerca dela, ainda é insuficiente para que o leitor adquira o nível de leitor proficiente. E é esta a abordagem de leitura que deve ser proposta em sala de aula Retomando LAJOLO (1997 apud LINHARES; LOPES, s/d), o problema do baixo rendimento em leitura não é atual, e como vimos no tópico Breve Histórico Sobre a Leitura, esse problema tem uma explicação histórica que está enraizado

na forma de ensinar e na forma de aprender, sobretudo na classe baixa e no contexto da escola pública.

Convencionou-se que a leitura “boa”, que ensina, é a leitura proposta na escola, que já está previamente selecionada no livro didático ou a que já está cristalizada como leitura obrigatória, como as obras literárias consagradas, canônicas. Não pretendemos deslegitimar a importância da literatura e o seu incentivo, mas é importante fazer uso de outros gêneros textuais que fazem parte do universo dos alunos e que podem contribuir para desenvolver as habilidades leitoras, passar a valorizar os textos que os alunos apreciam fora da escola e propor, a partir desses textos, estratégias de leitura que contribuam para o seu aprimoramento.

A terceira coluna do quadro 1 apresenta as propostas de atividades práticas de leitura em sala de aula e mostra que as professoras se preocupam em realizar atividades de leitura, a partir de determinadas estratégias e, sobretudo, da realidade da turma.

A professora P1 propõe leitura individual, leitura coletiva e leituras variadas. Em relação ao exercício de leitura dos seus alunos, considera ainda insuficiente.

Por sua vez, a professora P2 propõe uma leitura silenciosa e em voz alta e, após a leitura, propõe uma discussão sobre a interpretação do texto lido. As formas de leitura, apresentadas como individual e coletiva e como silenciosa e em voz alta, parecem ser o primeiro contato com o texto, não ficou muito claro qual é o objetivo ao se pedir que os alunos leiam de uma ou de outra forma, mas, no caso da professora P2, há, após a leitura, uma discussão. Este, se bem orientado, pode ser um momento importante e muito rico, pois o debate pressupõe uma reflexão sobre o texto, além de ser possível de se fazer uma relação com outras leituras e vivências de mundo desses alunos leitores. E, nesse momento, é possível que os alunos colaborem com a interpretação e construam a leitura juntos, de forma que o debate contribua para a formação de opinião ou refutação de ideias e a compreensão do texto. A professora P2 afirma incentivar, indicar leituras para casa e pedir trabalhos em grupo sobre livros clássicos e contemporâneos, além das propostas iniciais. Sobre propor um momento de discussão,

(...) sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. Não é, contudo, qualquer conversa que serve de suporte temporário para compreender o texto (KLEIMAN, 2001, p. 24).

O livro didático, os jornais e as revistas aparecem como recursos de leitura na resposta da professora P3 em que a leitura do livro didático é seguida das atividades propostas no mesmo. É importante oferecer ao aluno oportunidade de acesso a variados tipos e gêneros textuais, além de variados suportes, funções presentes nos livros didáticos, nos jornais e nas revistas.

As professoras P4, P5 e P7 apresentaram em comum a oportunidade de os alunos escolherem suas leituras. A condução do trabalho de leitura é feita, pela professora P4, culminando em uma roda de conversa e propondo uma interpretação de texto. Já a professora P5 ressalta a necessidade da leitura orientada pelo professor com o propósito de desenvolver o senso crítico e as capacidades leitoras. A professora P7 leva materiais de leitura e leva os alunos à biblioteca para conhecerem seu acervo, propõe trabalhos em grupo ou individual sobre a leitura escolhida. As estratégias de leitura apresentadas pelas professoras são formas de incentivar a atividade prática de leitura e de desenvolver as habilidades leitoras com a finalidade de desenvolver o senso crítico e a autonomia do leitor. A professora P6 propõe leituras de gêneros textuais que sejam próximos do dia a dia dos alunos. Neste caso, a professora utiliza como estratégia de incentivo à leitura, textos que agradem os alunos por serem textos com que os alunos têm maior familiaridade.

Identificaram-se o interesse e a necessidade de se propor leituras que agradem o público leitor, que tenham conteúdo voltado para esse público e que atendam as necessidades previstas na grade curricular. É notável que as professoras façam propostas de leitura buscando desenvolver o gosto e o hábito de leitura de seus alunos e fazem uso de alguns outros materiais, além do que está proposto no livro didático. O incentivo à leitura de jornais, revistas, livros de literatura e outros gêneros também ficou evidente na pesquisa. Notamos ainda, o que é essencial, a preocupação em desenvolver o hábito de leitura e interpretação do texto.

Em relação às propostas de leitura apontadas, Kleiman (2001, p. 36) diz que a leitura em voz alta sem a leitura silenciosa prévia pode inibir o desenvolvimento das estratégias de

leitura e prejudicar a compreensão. É necessário definir um objetivo para depois definir a forma de leitura, mas a leitura silenciosa (individual) é uma maneira eficiente de conduzir a aula de leitura. Dessa forma, as estratégias de leitura que as professoras apresentam são consideradas eficientes para o desenvolvimento das capacidades de leitura, desde que os objetivos de leitura estejam bem definidos.

É importante salientar que, além das estratégias de leitura, a motivação para a leitura também é algo fundamental a ser considerado. O PCN reforça que é necessário apresentar propostas que tenham engajamento com as práticas sociais, pois a leitura é considerada nesta perspectiva: a leitura é um evento interativo e social.

Em relação às propostas de práticas de leitura, é necessário refletir se estas práticas contribuem para que as habilidades de leitura sejam desenvolvidas. A leitura silenciosa (individual) ou a leitura em voz alta (coletiva) são importantes maneiras de propor a leitura na sala de aula, mas também é importante se utilize diferentes estratégias de leitura, além da leitura silenciosa e da leitura em voz alta. Os alunos apresentam necessidades diferentes. A discussão sobre diversos aspectos do texto é fundamental para que a compreensão e o desenvolvimento de capacidades leitoras que levem o aluno à autonomia sejam realizados após a leitura. Assim, torna-se necessário que o professor, ao assumir o papel de mediador da leitura, conheça o aluno e quais as habilidades e competências precisam ser desenvolvidas ou mais exploradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto sobre leitura, histórico de leitura, ensino de leitura e prática de leitura dos alunos, é necessário ter em mente que a escola precisa formar leitores críticos que vão fazer uso da leitura nas várias esferas da sociedade, onde esse domínio for necessário. A escola é o local privilegiado de formação leitora tanto para alunos quanto para professores. Portanto, “é nesse espaço que o professor pode e deve associar seus conhecimentos teóricos à prática e propor a leitura como uma prática dialógica” (SOUZA, 2019, p. 110).

Em relação às práticas de letramento escolar e de leitura, é urgente que, nessa composição, sejam considerados os gêneros textuais que se aproximam do gosto e da realidade do aluno e explorar a leitura desses gêneros e também dos gêneros considerados

clássicos. É importante que a formação de professores seja também repensada e proporcionada. Quando repetimos que a escola não apresenta novidades em contraponto com as mudanças na sociedade, atribuímos uma carga de responsabilidade ao professor por essas “faltas” que são percebidas no âmbito escolar. No entanto, a formação do professor também precisa de se adaptar às novas necessidades que vão surgindo no cotidiano escolar.

Assim, nos estudos do letramento, a formação continuada do professor é uma ação que precisa ser posta como prioridade, pois é necessário refletir sobre as demandas da escola, sobre a identidade do aluno e sobre a própria identidade. Em relação à formação continuada, é necessário que sejam implantadas políticas públicas que pensem as condições e as necessidades dos professores e ofereçam estímulo para que ele busque se aperfeiçoar constantemente, como aponta Silva et al. (2010, p. 181), a esse respeito: “[...] formar o professor de língua materna é torná-lo apto a participar das práticas reflexivas, no campo do ensino e da aprendizagem, dimensões intrinsecamente relacionadas à socialização de sujeitos-cidadãos.”

Finalmente, a formação continuada dos professores pode ser uma das medidas necessárias para mudar a realidade dos níveis de leitura no Brasil, dando condições aos professores de avançarem nas propostas práticas de leitura, de forma a aprofundar a capacidade de letramento dos alunos. Uma política que considere a educação em sua esfera social e dê condições dos alunos e professores terem acesso a diferentes recursos didáticos compõe o quadro de necessidades para implementar um ensino de qualidade no país.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria de Fátima. O ensino de leitura na escola: resultados e perspectivas. **Letra viva**. Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Federal da Paraíba - UFPB. v. 11, n. 1, p. 46 – 54. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/lv/article/view/15313/8695>>. Acesso em: 30 maio 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997, 144p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares do ensino médio**. V. 1. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 28 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&aliaa=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 set. 2016.

CARDOSO, Caroline Rodrigues. **Letramentos escolares no ensino médio**. Brasília – DF, 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

FARIAS, Sandra Alves; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. O papel da leitura na formação do professor: concepções, práticas e perspectivas. **Póiesis pedagógica** – v. 10, n. 2, p.32-46, ago/dez. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/24141/14048>>. Acesso em: 30 maio 2018.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2001.

KLEIMAN, Ângela B. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14. ed. Campinas: Pontes, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1997 apud LINHARES, Mara Coura; LOPES, Elisa Cristina. **A leitura no Ensino Médio: concepções e práticas** s.d. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/05/5a-8.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

LEIRIA, Elisandra Lorenzoni. A escolarização da leitura no Brasil: uma visão histórica. **Linguagens & Cidadania** - v. 14, jan./dez., 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/viewFile/23799/14007>>. Acesso em: 30 maio 2018.

LINHARES, Mara Coura; LOPES, Elisa Cristina. **A leitura no Ensino Médio: concepções e práticas** s.d. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/05/5a-8.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 19. Ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. O jornal, o leitor e a leitura no oitocentos brasileiro. **Revista Labirintos**. Universidade Estadual de Feira de Santana. v. 8, n. 2. 2010. Disponível em: <http://www1.uefs.br/nep/labirintos/edicoes/02_2010/03_dossie_patricia_katia_da_costa_pina.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

SANTOS, Carmelice Aires Paim dos. **Breve história da leitura no Brasil: os livros, as tensões e os saberes na colônia (séc. XVIII)**. 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem17/COLE_1267.pdf>. Acesso em: 30 abr 2018.

SANTOS, Emmanoel. **Certo ou errado?:** atitudes e crenças no ensino de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Jane Q. Guimarães et al. Formação de professores de língua materna: algumas apostas. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (orgs.). **Letramentos:** Rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010. p. 179-199.

SILVA, Sonidelane Maria da. **A prática da leitura na sala de aula do quinto ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Tito Filho.** TCC. Campina Grande, Paraíba, 2015. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/9197/1/PDF%20-%20SONIDELANE%20MARIA%20DA%20SILVA.pdf>>. Acesso em 30 maio 2018.

SIQUEIRA, Maity; ZIMMER, Márcia Cristina. Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura. **Revista de letras**, [S. l.], v. 1/2, n. 28, p. 33-38, jan. 2006. Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/r128Art05.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2016.

SOUZA, Nicéia A. C.; GONÇALVES, Clézio R. Políticas linguísticas e o exercício da leitura na construção da identidade. In: **Anais do XXII Congresso Nacional de Linguística e Filologia.** 3, 2018, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Cadernos do CNLF, 2018. 741-762

SOUZA, Nicéia A. de C. **As práticas d leitura no Ensino Médio: um processo de construção de identidade.** 2019. 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais.

VÓVIO, Cláudia Lemos; DE GRANDE, Paula Baracat. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (orgs.). **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas: Mercado de letras, 2010. p. 51-70.

ZILBERMAN, Regina. No começo, a leitura. 1996. **Em aberto.** Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2063/2032>>. Acesso em: 30 abr 2018.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura no Brasil:** sua história e suas instituições s. d. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/regina.html>>. Acesso em: 30 abr 2018.

O RELATO NA CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA EM PROJETOS PRODUZIDOS POR PROFESSORES DE LÍNGUAS

Thiago Jorge Ferreira Santos

Doutor, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil.

RESUMO: Este artigo está inserido em nossas investigações de mestrado e doutorado, nas quais buscamos compreender o desenvolvimento do pesquisador por meio dos textos produzidos. Especificamente, nesta contribuição, objetivamos examinar a construção do problema de pesquisa em projetos produzidos, pela primeira vez, por professores de línguas, descrevendo as marcas linguístico-discursivas e as especificidades do primeiro contato dos professores com o pensamento científico. Para isso, adotamos a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006) e estudos de Metodologia Científica, como Salomon ([1977], 2004), Marconi e Lakatos (2000), entre outros. Os projetos foram coletados em um curso de formação, ministrado na Universidade de São Paulo e foram produzidos por docentes de línguas, sobretudo de língua portuguesa. Selecionamos uma amostragem de oito projetos de pesquisa. Os resultados das análises evidenciam que os professores se ancoram em relatos, nos quais resgatam suas experiências profissionais, equivalendo um problema profissional a um problema de pesquisa científica. A construção dos problemas de pesquisa podem variar de acordo com o tempo de carreira dos professores, mais experientes ou mais jovens, e das práticas em contextos singulares.

PALAVRAS-CHAVE: Formação para a pesquisa. Letramento Acadêmico. Projeto de pesquisa. Relato interativo.

RESUMO: This article is part of our master's and doctoral research, in which we seek to understand the development of the researcher through the texts produced. Specifically, in this contribution, we aim to examine the construction of the research problem in the first projects produced by language teachers, describing the linguistic and discursive marks and the specificities of the first contact of teachers with scientific thought. For this, we adopted the theory of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006) and Scientific Methodology studies, such as Salomon ([1977], 2004), Marconi and Lakatos (2000), among others. The projects were collected in a training course, taught at the University of São Paulo and were produced by language teachers, mainly of Portuguese language. We selected a sample of eight research projects. The results of the analyses show that teachers are anchored in reports, in which they recover their professional experiences, equating a professional problem to a scientific research problem. The construction of research problems may vary according to the career time of teachers, more experienced or younger, and practices in unique contexts.

KEYWORDS: Education for Research. Academic literacy. Research Project. Interactive report.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo investigar a construção do “problema de pesquisa” em projetos produzidos por professores de línguas, majoritariamente de língua portuguesa, que, pela primeira vez, entraram em contato com o pensamento científico e com alguns gêneros textuais essenciais para um pesquisador.

Este trabalho advém dos interesses das nossas pesquisas de mestrado (SANTOS, 2016) e doutorado (FERREIRA-SANTOS, 2020). Em nossos estudos, investigamos a entrada tanto do aluno na iniciação científica, quanto do estudante de mestrado, na esfera dos estudos acadêmicos, buscando compreender o desenvolvimento do pesquisador por meio dos textos pertencentes aos gêneros textuais que, obrigatoriamente, os pesquisadores em formação devem produzir.

Nosso estudo adota, como base teórica principal, as pesquisas desenvolvidas pela corrente do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, [1997] 1999, 2006) acerca do desenvolvimento humano por meio da linguagem, em nosso caso, mais precisamente do desenvolvimento do pesquisador e do pensamento científico.

Ademais, tecemos considerações em relação ao Letramento Acadêmico, com base em autores que investigam os textos e discursos científicos. Ao traçar um panorama dos estudos que tomam o discurso científico como foco de análise, Rinck ([2010] 2015, p.59) distingue duas abordagens. A primeira questiona a atividade científica e mostra o interesse de fazê-la por meio dos signos e textos que ela produz. A segunda descreve as características linguísticas do discurso científico e, assim, esclarece a atividade científica. Em suma, os desafios comuns dessas abordagens são de questionar, de um lado, os modos de construção dos saberes a partir dos signos e dos textos e, de outro, os modos de validação do saber (RINCK, [2010] 2015, p.64).

Considerando o panorama acima, fizemos um levantamento de pesquisas e estudos recentes sobre Letramento Acadêmico¹, que apontou dois grandes interesses: i) análises linguístico-discursivas dos textos, voltadas para o letramento acadêmico do público universitário, a fim de se verificar particularidades textuais como progressão e coesão textual, intertextualidade, polifonia, como encontramos na coleção “Escrever na universidade” (VIEIRA; FARACO, 2019), entre outras obras; ii) análises de gêneros textuais acadêmicos,

¹ O levantamento em questão é sintético. Sabemos que, dentro das duas tendências, há trabalhos mais específicos, com escopos diversos.

buscando didatizá-los, para que sejam ensinados em laboratórios de escrita acadêmica, cursos de extensão ou de formação de professores ou futuros professores, como na obra “Escrita na Universidade: panoramas e desafios na América Latina” (PEREIRA, 2019), especificamente nos trabalhos de Lousada, Dezutter e Blaser (2019) e Abreu-Tardelli (2019).²

Este artigo está inserido em uma intersecção entre as duas tendências acima, pois, por um lado, temos uma atenção ao papel da linguagem na compreensão dos textos e, por outro, uma preocupação em didatizar os gêneros textuais a um público docente que nunca outrora tinha sido inserido no pensamento científico e nas práticas de linguagem da esfera acadêmica. A especificidade deste artigo, portanto, encontra-se no contato inicial de professores de língua portuguesa, que atuam na rede básica de ensino, com o “pensar científico” e as especificidades do gênero textual projeto de pesquisa. Dessa forma, objetivamos especificamente, neste artigo, mostrar uma análise das:

- a) Marcas languageiras que nos permitem compreender a construção do problema de pesquisa do primeiro projeto escrito por professores de línguas.
- b) Compreender as especificidades do contato inicial dos professores com a prática científica.

Como já informamos, nesta contribuição e nas pesquisas que a ensejam, adotamos a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Para essa corrente teórica, as práticas de linguagem têm papel fundamental no desenvolvimento humano e na construção dos saberes (BRONCKART, 2006). Conseqüentemente, no âmbito do ISD, a análise das práticas de linguagem deve levar em conta os textos e os gêneros textuais enquanto mediadores da comunicação e dos saberes humanos.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Em primeiro lugar, exporemos o conceito de atividade científica e particularmente de trabalho científico. Posteriormente, adotaremos o conceito de atividade de linguagem e texto em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. Por fim, trataremos da noção de problema

² No mais, podemos citar outras pesquisas realizadas pelo grupo Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino (ALTER-AGE), como os trabalhos de Lousada, Santos e Barioni (2017); Dias e Lousada (2018). Ressalta-se que os trabalhos citados adotam a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo.

de pesquisa e relato interativo, as quais serão importantes para a compreensão dos nossos resultados.

Conforme define Salomon ([1977], 2004, p.148), “o trabalho científico passa a designar a concreção da atividade científica, ou seja, a investigação e o tratamento de questões abordadas metodologicamente”. Ainda, segundo o autor (1977, p.148), a atividade científica é definida por: ser método de abordagem investigativo; ser processo cumulativo; não produto acabado; ser um corpo de verdades provisórias e não de certezas absolutas; ser método classificatório, descritivo e interpretativo, bem como ter rigor.

Ao definir a atividade científica como uma abordagem investigativa, toda atividade científica deve ter como objetivo a descoberta do novo, buscar o saber não encontrado e compreender de forma original um fenômeno. Salomon ([1977], 2004) entende que “o que leva uma pessoa a investigar é a existência de um problema. O investigador é motivado pelo gozo da descoberta de que falava Einstein: a compreensão, a elaboração da teoria ou a aplicação do conhecimento científico”.

A respeito da noção de “conhecimento científico”, Ruiz (1982, p.91) diferencia o que é o conhecimento científico do conhecimento vulgar. Este diz respeito ao modo comum, espontâneo e pré-crítico de conhecer, caracterizando-se como um conhecimento “popular”, sem inquirir as causas; por sua vez, o conhecimento científico não atinge simplesmente os fenômenos na sua manifestação global, mas os atinge em suas causas, na sua constituição íntima.

O processo de abordagem investigativa, de acordo com Barros e Lehfel'd (2000, p.81), inicia-se com a seleção de um tema geral ou assunto. A partir desse tema, formula-se o problema. Nessa etapa, o pesquisador pode chegar a um problema de pesquisa a partir da sua experiência profissional, interesses particulares ou coletivos. Para os autores (2000, p.82), a ausência da formulação de um problema claro de pesquisa poderia gerar dificuldades ao pesquisador no decorrer do processo posterior da investigação.

Desse modo, a formulação do problema de pesquisa, para Marconi e Lakatos (2000, p.107), esclarece a dificuldade específica com a qual se defronta e que se pretende resolver por intermédio da investigação. Para ser cientificamente válido, um problema deve harmonizar interesses pessoais, sociais e científicos, isto é, de conteúdos metodológicos, além de se constituir um problema que pode ser objeto de exame sistemático, controlado e crítico.

Em uma vertente sociointeracionista e discursiva, temos acesso à atividade científica por meio das práticas de linguagem convencionadas. Por isso, filiamo-nos à corrente teórica do

Interacionismo Sociodiscursivo, pois, dessa perspectiva, dentro de cada coletivo humano, há várias atividades de linguagem praticadas conjuntamente pelos membros do grupo. As atividades linguageiras podem ser analisadas por meio dos textos (orais ou escritos) partilhados pelos membros do grupo social, pois eles são os correspondentes empíricos de uma ação de linguagem e são produzidos com os recursos de uma língua natural. Na verdade, não temos acesso à atividade de linguagem, senão através das práticas verbais pelas quais podemos compreendê-la, ou seja, os textos convencionalizados para as diversas situações de comunicação (BRONCKART, [1997] 1999).

O método linguístico-discursivo do ISD tem como foco a análise dos aspectos contextuais, macrotextuais e microtextuais. Para este artigo, enfocamos sobretudo os aspectos macrotextuais, chamados no ISD de aspectos da infraestrutura. Nesse nível de análise, verifica-se o plano global dos conteúdos temáticos do texto e, também, os tipos de discurso. O plano global dos conteúdos temáticos diz respeito ao fluxo informacional do texto de forma pormenorizada, organizando os conjuntos de informações articuladas. De acordo com os *experts*, as seções organizacionais dos conteúdos temáticos do projeto de pesquisa não sofrem grandes variações nas práticas científicas. Antes de tudo, afirma-se que o “planejar” de uma pesquisa é uma ação indispensável, pois, por meio do planejamento, o pesquisador poderá organizar os vários momentos do trabalho e os procedimentos de cada etapa (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Dentre os conteúdos temáticos do projeto, a formulação do “problema de pesquisa” da investigação é um aspecto no qual os *experts* demandam atenção e cuidado, justamente pelo fato de que não se propõe uma pesquisa sem que haja uma necessidade. Todavia, essa necessidade pode emergir de diferentes demandas.

Por sua vez, os tipos de discurso, que também compõem a infra-estrutura textual, são segmentos psicolinguísticos, pois, por um lado, apresentam características linguísticas singulares e, por outro, permitem o acionamento de tipos de raciocínios. Segundo entende Bronckart (2006, p.155), os tipos de discurso desenvolvem diversas formas de raciocínio humano: raciocínio causal/temporal (no relato interativo e narração), raciocínio do senso comum (no tipo discurso interativo) e raciocínio lógico (no tipo de discurso teórico). Dentre os quatro tipos de discurso propostos por Bronckart ([1997] 1999), trataremos do tipo “relato interativo”.

Conforme Bronckart ([1997] 1999, p.174), o relato interativo se caracteriza por apresentar uma situação de linguagem, na qual o produtor do texto se implica na textualidade, porém os conteúdos temáticos é deslocado para outro tempo, passado ou futuro. A implicação

pode ser observada por meio do uso da primeira pessoa tanto do singular quanto do plural. Além disso, nota-se o uso de tempos verbais do passado, como o pretérito perfeito, imperfeito e mais que perfeito, além de marcadores temporais (na semana passada, ontem, amanhã). Segundo Bronckart ([1997] 1999, p.175), o relato interativo pode ser desenvolvido tanto em uma interação real (e originalmente oral) ou no quadro de um gênero textual escrito.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo proposto neste artigo tem como contexto mais geral a Universidade de São Paulo. A USP, embora seja um espaço de grande produção científica, por vezes recebe críticas por se distanciar das necessidades reais da sociedade, em especial do espaço escolar. Todavia, em alguns contextos específicos, a relação universidade/escola é estimulada. Assim, nosso estudo se realiza no contexto específico do Instituto de Física da USP, onde é organizado semestralmente o Encontro USP-Escola.

O Encontro USP-Escola é um evento organizado em parceria de duas comunidades educativas, universidade e escola, que promovem a formação de professores da educação básica, com cursos de atualização, palestras, debates e oficinas, em atividades multiculturais e interdisciplinares, compartilhando experiências de sala de aula.³

Os projetos de pesquisa que analisamos foram produzidos em um curso de formação, no âmbito do Encontro USP-Escola, por professores de línguas, majoritariamente de língua portuguesa, da educação básica da rede pública de ensino do estado de São Paulo. O curso em questão, organizado e ministrado por nós, intitulado “Gêneros da esfera acadêmica para ingresso na Pós-graduação”, tinha por objetivo propor um primeiro contato dos professores com o pensamento científico para que eles, futuramente, pudessem ingressar em um curso de mestrado acadêmico ou profissional.

O curso foi ministrado nas duas edições do evento de 2018. A primeira edição foi realizada entre os dias 15 e 19 de janeiro, no 16º Encontro USP-Escola; e, a segunda, entre 16 a 20 de julho, no 17º Encontro USP-Escola. Em ambas as edições, o curso foi organizado, em linhas gerais, da seguinte forma:

³ O site do evento pode ser encontrado neste endereço eletrônico:
<https://uspescolaencontro.wixsite.com/encontrouspescola>

Quadro 1: Módulos do curso de formação

Dia	Módulos do curso
1º	- Produção e leitura textual na perspectiva sociointeracionista
2º	- A atividade científica - Gênero textual projeto de pesquisa
3º	- Gênero textual resumo acadêmico - Gênero textual apresentação oral de pesquisa
4º	- Oficina: produção do projeto de pesquisa e resumo
5º	- Apresentação oral dos projetos de pesquisa
Carga horário total do curso: 40 horas	

Os professores, participantes dos cursos, interessaram-se pela proposta, pois desejavam continuar a sua formação, pleiteando uma futura vaga no mestrado. Uma grande parte do grupo não participava de cursos de formação ou atualização de professores fazia algum tempo; outros, depois de um longo período em sala de aula e no momento de mais estabilidade da carreira docente, buscavam se inserir na pós-graduação, continuando a formação acadêmica. Finalmente, outra parte do grupo era composta por professores mais jovens, muitos deles com formação acadêmica em universidades públicas, cujas preocupações são mais contemporâneas, por exemplo o uso das diversas mídias no ensino de língua (materna ou estrangeira). De forma geral, os professores tinham muitos dilemas, especialmente sobre as dificuldades de leitura, interpretação e escrita dos estudantes e o modo de resolver esses problemas que persistem há anos.

Os projetos de pesquisa analisados foram selecionados dentre aqueles produzidos no âmbito da aplicação do curso, nas duas edições. Na primeira edição, obtivemos 18 projetos de pesquisa e, na segunda, 15 projetos. Desse montante, escolhemos uma amostragem de 8 projetos, que são exemplares do conjunto total dos textos elaborados pelos professores.⁴ Ressalta-se que os docentes nunca outrora haviam produzido um projeto de pesquisa. Os projetos selecionados foram:

Quadro 2: Projetos de pesquisa selecionados

Projetos de pesquisa	Títulos
Projeto 1	As dificuldades das competências leitoras e escritoras em alunos dos sextos anos das séries finais do ensino fundamental.
Projeto 2	O ensino da gramática normativa do caderno do aluno do estado de São Paulo e suas implicações teóricas e práticas.

⁴ O projeto de pesquisa foi um dos componentes da avaliação final do curso. Havia uma nota mínima a ser alcançada pelos professores, para que ele tivessem direito ao certificado.

Projeto 3	A dificuldade de compreensão dos enunciados de língua portuguesa dos alunos nas avaliações externas.
Projeto 4	O ensino do espanhol em contexto escolar através de gêneros orais autênticos.
Projeto 5	Sem título ⁵
Projeto 6	A importância da leitura reflexiva em textos verbais e não verbais.
Projeto 7	Deficiências na acentuação gráfica; problemas no ensino de gramática ou tendência.
Projeto 8	O Ensino de produção de texto argumentativo nos materiais didáticos: análise comparativa entre os manuais de redação dos anos 80/90 e os livros do PNLD para Fundamental II.

Para este artigo, interessamo-nos principalmente no modo pelo qual os professores construíram o problema de suas pesquisas. Para isso, recorreremos aos *experts* em escrita acadêmica e gêneros textuais acadêmicos para guiar nossas análises. Ademais, o tipo de discurso relato interativo também é importante para nossas análises, pois verificamos que os docentes utilizam esse tipo de discurso para a construção do problema de pesquisa de seus projetos.

RESULTADOS DAS ANÁLISES

Os resultados das análises nos apontam uma ideia geral, a saber, os professores se valem das suas experiências como docentes de línguas, a fim de construir os seus problemas de pesquisa. Isso é verificado por meio da construção de um raciocínio temporal acionado pelo relato interativo, pois os professores deslocam alguns conteúdos temáticos para o tempo passado, no qual eles registram dificuldades profissionais que, até os dias atuais, não foram resolvidas, segundo eles, e são tomadas como problema de pesquisa.

A construção do problema de pesquisa pode ser compreendida, nos projetos produzidos pelos cursistas, em três subconjuntos:

- i. Problemas de pesquisa construídos no relato de professores experientes.
- ii. Problemas de pesquisa construídos no relato de professores pouco experientes.
- iii. Problemas de pesquisa construídos no relato de uma experiência específica.

A seguir, mostraremos os resultados das análises dos três subconjuntos.

⁵ A cursista teve dificuldades em propor um título e não conseguiu delimitá-lo ao final do curso.

i) Problemas de pesquisa construídos no relato de professores experientes.

De forma geral, os três excertos abaixo apresentam características de relato interativo. Encontramos marcas linguístico-discursivas, como pronomes pessoais (explícitos ou ocultos), desinências verbais de primeira pessoa do singular e de pretérito perfeito (percebi e passei), bem como marcações temporais, como 23, 16 e 8 anos atrás. Além disso, percebe-se que os autores dos projetos deslocam alguns conteúdos temáticos a outro tempo, elaborando um raciocínio temporal, a fim de construir os seus problemas de pesquisa. No interior do relato interativo, os professores, ao buscarem se implicar como pesquisadores, resgatam sua experiência enquanto docentes de língua portuguesa.

Outrossim, os três exemplos, a seguir, mostram-nos que os professores arrimam suas propostas de pesquisa a partir da sua longeva experiência como docentes de língua portuguesa. As questões não resolvidas e que, ainda hoje, persistem em suas práticas docentes tornam-se, para os professores, além de problemas no âmbito profissional, igualmente problemas no âmbito da proposta de pesquisa científica. Nesse sentido, os segmentos de relatos nos quais são enfatizados os anos de experiência em sala de aula evidenciam que, para os professores, um problema de trabalho pode ser equivalente a um problema científico.

Abaixo, discutiremos três excertos de projetos de pesquisas diferentes (1, 2 e 3)

Projeto de pesquisa 1

Problema de pesquisa: “Meu interesse em pesquisar as limitações de leitura e escrita em alunos dos anos finais, entre 11 e 14 anos, em escolas públicas na periferia da região metropolitana de São Paulo, surgiu da minha prática como professora de Língua Portuguesa em 6º Anos do Ensino Fundamental II.

Nos vinte e três anos em sala de aula, percebi que a cada ano a mais e mais alunos que ingressam no Ensino Fundamental II apresentam dificuldade em escrever e ler textos simples e básicos [...]”

Objetivo: “O objetivo geral desta pesquisa é investigar o porquê os alunos de 6º ano do ensino fundamental da rede pública estadual paulista, ainda chegam neste ano de escolaridade com limitações para ler e escrever um texto básico, buscando o dificultador para a aprendizagem destes alunos e discutindo as possíveis intervenções”.

No primeiro exemplo, o professor ressalta os seus 23 anos de experiência em sala de aula, enquanto docente de língua portuguesa, na periferia da rede pública do Estado de São Paulo. Segundo o relato do professor, a cada ano letivo, quando os estudantes adentram no Ensino Fundamental II, eles apresentam limitações de leitura e de escrita, pois iniciam o 6º ano portando defasagens dos anos anteriores. Sendo assim, o docente propõe como objetivo investigar a causa pela qual os alunos de 6º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual paulista ainda chegam neste ano de escolaridade com limitações de leitura e escrita de textos básicos, buscando as razões desse problema, a fim de discutir possíveis intervenções.

Conforme Bronckart (2006, p.155), o relato interativo aciona um tipo de raciocínio temporal, isto é, resgatam-se as causas no fio do tempo, a fim de explicar ou justificar alguma ideia. No caso do excerto do projeto de pesquisa (1), a marcação temporal exata em que o professor exerce sua profissão nos fornece a origem temporal do raciocínio.

Vejam os excertos do projeto de pesquisa 2:

Projeto de pesquisa 2

Problema de pesquisa: “A escolha do tema O ensino da gramática normativa do Caderno do Aluno do Estado de São Paulo e suas implicações teóricas e práticas deu-se a partir de minha prática como professora de Língua Portuguesa no ensino público na rede de ensino no Estado de São Paulo, especificamente no Ensino Médio.

Nestes 16 anos, passei por diferentes mudanças governamentais, cujo currículo fora sendo modificado. Com o advento do Caderno do Aluno do Estado de São Paulo e a proposta do Currículo em espiral, notei uma perda de foco na problematização da gramática normativa, bem como, nas várias interpretações dadas pelos professores do como ensinar os conteúdos programáticos referentes a este tema [...]”.

Objetivo: “Este projeto de pesquisa tem como objetivo geral investigar as propostas de ensino da gramática normativa, no apostilado de Língua Portuguesa, elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 2008, e utilizado na rede pública de ensino até a presente data”.

No relato apresentado, no segundo exemplo, também se evidencia a experiência do professor em sala de aula como ensejo de construção de um problema de pesquisa. Conforme o relato do docente, o atual currículo de língua portuguesa destinado à educação pública do estado de São Paulo traz uma nova perspectiva para o trabalho com a gramática, a qual era ensinada tendo em vista a gramática normativa. Com essa mudança, os professores têm dificuldades de ensinar o conteúdo programático gramatical a partir de um enfoque para o qual eles não foram formados. Por isso, o professor se propõe a investigar essa questão com a finalidade de propor intervenções futuras.

O raciocínio temporal acionado pelo relato interativo (BRONCKART, 2006), marcado pelo tempo o qual o docente é professor de língua portuguesa, tem como função enfatizar que houve uma nova mudança de perspectiva no ensino da gramática, isto é, o professor é experiente o suficiente para avaliar essas mudanças e as suas consequências.

A seguir, vejamos o excerto do projeto de pesquisa 3:

Projeto de pesquisa 3

Problema de pesquisa: “A partir das dificuldades apresentadas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II em relação à compreensão da leitura de enunciados das questões de Língua Portuguesa nas avaliações externas, este projeto de pesquisa busca investigar e obter resultados para amparar e subsidiar o trabalho docente.

O interesse por essa problemática nasceu da experiência de lecionar há oito anos como professora de Língua Portuguesa nos 9os anos e assim trabalhar também com a aplicação das avaliações externas. [...]

Portanto, a dificuldade dos alunos em compreender os enunciados das questões de Língua Portuguesa se refletem nos resultados obtidos nas avaliações externas, desse modo os resultados observados a partir deste estudo podem nortear o trabalho do professor em sala de aula”.

Objetivo: “O objetivo geral deste trabalho é verificar qual é essa dificuldade encontrada pelos alunos do 9º ano na compreensão leitora feita através dos enunciados das questões de Língua Portuguesa nas avaliações externas, salientando que esses alunos são pertencentes à rede municipal de ensino.”

O terceiro exemplo corrobora a ideia que construímos nos dois exemplos anteriores, pois, muito embora o professor tenha menos tempo de experiência como docente de língua portuguesa, ancora-se também nesse tempo de sapiência em sala de aula, a fim de construir o problema de pesquisa. Relata-se a dificuldade apresentada pelos alunos em responder as questões de língua portuguesa de avaliações externas, como o SARESP⁶, especificamente a dificuldade dos alunos em compreender os enunciados das questões de língua portuguesa. Diante desse problema, oriundo da prática de trabalho, o docente tem por objetivo compreender a dificuldade da competência leitora dos estudantes para, posteriormente, propor soluções.

ii) *Problemas de pesquisa construídos no relato de professores pouco experientes*

⁶ O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é uma prova externa, aplicada anualmente, desde 1996, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para avaliar sistematicamente o Ensino Básico na rede estadual.

Os dois excertos de projeto de pesquisa abaixo (4 e 5) parecem evidenciar que os dois docentes, que são professores de línguas há pouco tempo, também partem de suas experiências para propor pesquisas que deem conta de melhorar, “modernizar” e “juvenescer” as práticas docentes em sala de aula. Em outras palavras, os problemas de pesquisa são construídos a partir das experiências dos professores e, também, de suas experiências pregressas, inclusive, enquanto estudantes.

Em ambos os exemplos (4 e 5), encontramos diversas marcas linguístico-discursivas pertencentes ao tipo de discurso relato interativo. As marcas constantes são pronomes de primeira pessoa do singular (eu, minha) as desinências verbais de primeira pessoa do singular e de tempos do pretérito (dou, percebi). O aspecto de implicação, típico do relato interativo, pode ser observado em alguns trechos, por exemplo, “tendo observado pela minha própria experiência”. Vejamos o primeiro exemplo (4), abaixo:

Projeto de pesquisa 4

Problema de pesquisa: *“Ao longo do período em que dou aulas, percebi que nos materiais didáticos de língua espanhola com os quais trabalho a presença de textos de gênero oral seguem um determinado padrão quando utilizados para trabalhar compreensão auditiva. Normalmente, estes textos reduzem-se a diálogos elaborados em contextos semelhantes, ou pedindo informações básicas ou se apresentando e seus vocabulários, reduzem-se a uma padrão que não explora as diversas possibilidades que a língua proporciona, entrevistas e músicas.*

A segunda motivação surgiu a partir do questionamento de um aluno do 9º ano do ensino fundamental quanto ao fato dele conseguir em minhas aulas entender o que se dizia nas atividades de compreensão, mas quando, em casa, tentava assistir a vídeos no Youtube ou interagir com pessoas hispanohablantes, numa partida online de vídeo game não compreendia nada”.

Objetivo: *“Tendo em vista as variedades da língua espanhola, a pesquisa terá como objetivo geral investigar o desenvolvimento do aluno em situações de aprendizagem de interação oral ou auditiva quando expostos a textos autênticos”.*

O problema de pesquisa construído no projeto 4 é organizado por dois relatos, nos quais encontramos duas motivações. A primeira advém de uma análise questionadora do jovem professor acerca dos textos disponibilizados nos materiais didáticos de língua espanhola destinados ao trabalho em compreensão oral. Interessante ressaltar que, apesar do docente ser muito jovem e com pouca experiência em sala de aula, portanto com menos prática no manuseio de diversos materiais didáticos, ele se outorga a possibilidade de avaliar negativamente os livros didáticos atuais de ensino de língua espanhola.

A segunda motivação é oriunda da pergunta de um estudante do 9º ano. A indagação do aluno provocou uma reflexão no jovem professor sobre a razão pela qual os estudantes demonstram uma capacidade de compreensão oral em sala de aula, porém apresentam dificuldades na compreensão de vídeos do Youtube, quando vistos em casa. Salienta-se que uma única pergunta de um estudante foi geradora da necessidade de uma pesquisa científica, a fim de atender a uma necessidade profissional.

Segundo Ruiz (1982, p.91), o conhecimento científico não atinge simplesmente os fenômenos na sua manifestação global, mas os atinge em suas causas. No excerto acima (4), compreende-se que a busca do conhecimento científico advém de motivações provenientes de uma avaliação generalizante dos manuais de língua espanhola, bem como a partir da insólita indagação de um único estudante.

Vejam os excertos dos projetos de pesquisa 5:

Projeto de pesquisa 5

Problema de pesquisa: “A investigação sobre o mundo dos games, mais especificamente, o MOBA (Multiplayer online Battle Arena) League of Legends ou mais conhecidos popularmente pela siglas LOL, *surgiu a partir da minha curiosidade como professora de língua inglesa e como jogadora desse MOBA. Desde o Ensino Médio, tendo observado pela minha própria experiência os benefícios que os games online trazem para a aprendizagem do inglês, pois através dessas ferramentas, faz-se necessário o conhecimento sobre um vocabulário específico (armaduras, espadas, vestimentas) do game e é até mesmo necessário que a interação entre os NPCs (Non Player Character) e outros jogadores, seja em Inglês.*”

Objetivo: “Esta pesquisa objetiva investigar de que forma o LOL contribui para o ensino da LE (Língua Estrangeira), o inglês através da análise de conversas entre jogadores. Além disso, a pesquisa terá um olhar voltado para a questão da possibilidade do game, assim como e sua jogabilidade e até que ponto isso acontece.”

O problema de pesquisa construído no excerto acima tem como base, conforme o relato interativo aponta, tanto a experiência do docente, quanto a sua vivência enquanto estudante do Ensino Médio. Além disso, o relato interativo pode nos apontar que a sua experiência pessoal, como apreciador de *games* compõe a construção do problema de pesquisa. Lembremo-nos de que o professor é jovem, logo o seu problema de pesquisa advém de uma percepção conjugada entre ex-estudante e atual docente de língua inglesa. Assim, o cursista propõe investigar de que forma o *game* LOL contribui para o ensino da língua inglesa através da análise de conversas entre jogadores.

Para Barros e Lehfel (2000, p.81), o pesquisador pode chegar a um problema de pesquisa a partir da sua experiência profissional, interesses particulares ou coletivos. No excerto

acima (5), o problema de pesquisa foi construído a partir de um relato interativo, no qual o produtor do texto se implica tanto quanto professor, como ex-estudante do Ensino Médio. Isto é, há um interesse pessoal e profissional na construção do problema de pesquisa.

iii) Problemas de pesquisa construídos no relato de experiência específica.

O terceiro e último conjunto de projetos apresenta como ideia central na construção dos problemas de pesquisa um conteúdo específico de língua portuguesa, o qual, para os docentes, os alunos demonstram dificuldades de aprendizagem. Por isso, esses problemas são alçados a problemas de investigação científica. Como veremos nos excertos de relato interativo dos projetos de pesquisa (6, 7 e 8), abaixo, os professores partem de um problema profissional, enquanto docentes de língua portuguesa, para proposição de uma investigação, de modo que, para eles, há uma igualdade entre o problema prático singular (advindo da prática profissional) e o problema de pesquisa científica.

O relato interativo pode ser caracterizado nos excertos a seguir por meio das marcas de implicação, como uso de pronomes pessoais e oblíquos de primeira pessoa do singular (explícitos ou ocultos), que remetem diretamente aos produtores dos textos, bem como desinências verbais de primeira pessoa do singular e verbos no pretérito perfeito (constatei, deparei-me, percebi).

Discutiremos isso a seguir, vejamos o excerto (6).

Projeto de pesquisa 6

Problema de pesquisa: “Especificamente na D.E. de Caieiras, onde resido, constatei que os resultados do SARESP demonstraram que: boa parte dos alunos não domina a leitura de forma satisfatória, ou seja, os estudantes leem mas não compreendem o que leem e, portanto, não conseguiram localizar as informações solicitadas, acarretando um grande número de erros nas respostas dadas pelos estudantes. A leitura e a escrita, competências prioritárias em todas as áreas de conhecimento, surge como o foco do problema para responder qualquer uma das questões do SARESP, uma vez que a interpretação é primordial para se chegar à resposta correta [...]”

Objetivo: “O objetivo geral do presente trabalho é investigar as possíveis causas dessa dificuldade para que se possa propor soluções para melhorar o desempenho dos alunos”.

Na construção do problema de pesquisa acima, verifica-se que o professor se baseia em uma questão muito particular, singular. Essa singularidade pode ser compreendida no segmento

de relato interativo, no qual o docente descreve, inclusive, a localidade onde o problema se apresenta (na D.E. de Caieiras)⁷. De acordo com o professor, os alunos, nesse contexto específico, demonstram muitas dificuldades de leitura, logo ele objetivou em seu projeto de pesquisa investigar as possíveis causas dessa dificuldade, a fim de que se possa propor soluções para melhorar o desempenho dos alunos. Analisemos o próximo excerto (7):

Projeto de pesquisa 7

Problema de pesquisa: *“Como professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio, me deparei com a dificuldade dos alunos em relação à acentuação gráfica das palavras nas produções textuais que são solicitadas no âmbito escolar. Uma das ocorrências frequentemente notadas é a não diferenciação entre a conjunção “e” e o verbo “é” (ser). Neste caso, a falta de acentuação pode levar a uma má compreensão do texto.”*

Objetivo: *“O objetivo geral do presente trabalho é investigar as possíveis causas dessa dificuldade para que se possa propor soluções para melhorar o desempenho dos alunos nas produções escritas.”*

Atesta-se, acima, que o professor elegeu como problema de pesquisa um problema profissional observado em sua prática do docente. A questão de acentuação relatada pelo docente, no qual os alunos trocam a conjunção “e” e o verbo “é” (ser), pode ser circunscrita ao seu contexto específico de trabalho, porém, para o professor, trata-se de um problema que merece uma investigação mais detalhada, logo ele o adota como causa para a proposição do seu objetivo de pesquisa. Mais uma vez, constatamos que um problema oriundo da prática docente foi igualado a um problema de pesquisa.

Como expusemos em nossos Fundamentos teóricos, Salomon ([1977], 2004) entende que “o que leva uma pessoa a investigar é a existência de um problema”. No caso acima (7), esse problema surge a partir de uma questão profissional bem específica observada pelo professor de língua portuguesa.

Por fim, analisemos o último excerto (8):

Projeto de pesquisa 8

Problema de pesquisa: *“Como professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental II, me deparei com as dificuldades dos alunos acerca da produção de textos argumentativos, no que tange à organização de ideias em parágrafos bem articulados entre si. Pensando especificamente no 9º ano e posteriormente nos anos do Ensino Médio, percebi que, nos livros didáticos, as*

⁷ Diretoria de Ensino de Caieiras. Caieiras é um município da região metropolitana de São Paulo (SP).

orientações relacionadas à produção desse gênero ficaram restritas às suas características e contexto de produção, não abordando aspectos relacionados à organização dos parágrafos e desenvolvimento dos tópicos frasais – aspectos estes muitos presentes nos antigos manuais de redação, utilizados como material didático dos professores de Língua Portuguesa nos anos 80 e 90.”

Objetivo: “Pretendo investigar por que o ensino sistemático do parágrafo / tópico frasal vêm sendo abandonado nos manuais didáticos, especificamente, nos livros de Língua Portuguesa aprovados no PNLD, em comparação aos antigos manuais de redação, na medida em que entendo que esses aspectos do ensino de escrita não deve ser abandonado e, ao contrário, pode contribuir para auxiliar os alunos na tarefa de produzir textos dissertativos-argumentativos, no caso do 9º ano, o Artigo de Opinião.

À guisa dos excertos dos projetos de pesquisa 6 e 7, o excerto 8 também apresenta um relato no qual o docente verifica um problema no âmbito profissional. O problema em questão concerne aos conteúdos dos manuais didáticos de língua portuguesa atualmente, os quais não contêm o conceito de tópico frasal que, segundo o professor, é importante como auxílio na produção escrita dos alunos. Mais uma vez, o relato nos apresenta um problema profissional sendo equivalente a um problema de pesquisa científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, este artigo teve como objetivo investigar a construção do “problema de pesquisa” em projetos produzidos por professores de língua, majoritariamente de língua portuguesa, que pela primeira vez entraram em contato com o pensamento científico e com o gênero textual projeto de pesquisa.

Primeiramente, a partir dos resultados das nossas análises, o tipo de discurso relato interativo se apresenta como uma marca linguístico-discursiva que nos permite compreender a construção do problema de pesquisa do primeiro projeto escrito por professores de línguas. O relato interativo é caracterizado pela implicação do produtor do texto e, também, o deslocamento dos conteúdos temáticos para outro tempo, pretérito no caso dos excertos que analisamos, bem como marcadores temporais. Esse tipo de discurso aciona um raciocínio temporal, no qual busca-se, na temporalidade, as causas dos processos. Em nossas análises, verificamos que esse raciocínio é utilizado para explicar as causas motivacionais dos professores, a partir das suas experiências enquanto docentes de línguas, a fim de mostrar o problema de suas pesquisas.

O resultado das análises pode clarificar as especificidades da entrada dos professores na prática científica, a qual demanda que o produtor de um projeto ocupe a posição de pesquisador. Pudemos apontar que as experiências dos professores em sala de aula, particularmente os problemas da profissão, podem ser equivalentes, segundo eles, a problemas de pesquisa. Com efeito, é possível que uma pesquisa seja proveniente de um problema do contexto profissional, porém, a investigação exige a compreensão da ciência enquanto um processo aberto, no qual uma investigação científica surge a partir de outras investigações e se abre para novas.

Como explicamos em nossa metodologia, os professores do nosso curso apresentaram oralmente seus projetos de pesquisa e, em consequência, constatou-se a necessidade dos docentes se aprofundarem na síntese da literatura relevante para alinharem seus objetivos ao que determinada comunidade acadêmica comunga. Entretanto, nosso curso de formação tinha uma limitação de tempo, por isso não pudemos retomar essa questão e aperfeiçoá-la. Por fim, nosso trabalho pode incentivar a criação de novos cursos de formação de professores, nos quais a construção dos problemas de pesquisa seja investigada.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. O diário de leitura para além do desenvolvimento da capacidade leitora: um instrumento para a formação docente. In: PERREIRA, Regina Celi Mendes. (Org.). Escrita na universidade: panoramas e desafios na América Latina. 1. ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

BARROS, Aidil Jesus Paes Barros.; LEHFELD, Neide Aparecida de S. Fundamentos de Metodologia Científica. 2 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2000. 122p.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 1ªed. São Paulo: Educ, 1999. 353p.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Tradução de Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2006. 259p.

DIAS, Ana Paula Silva; LOUSADA, Eliane Gouvêa. O trabalho com os gêneros textuais acadêmicos em sala de aula: desenvolvimento e transferência de capacidades de linguagem. *Diálogo das Letras*, v. 7, p. 10-25, 2018.

FERREIRA-SANTOS, Thiago Jorge. Textos, aprendizagem e desenvolvimento do pesquisador no processo formativo do mestrado acadêmico. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; SANTOS, Thiago Jorge Ferreira; BARIONI, Mariana Casemiro. O gênero Resenha Acadêmica no ensino de Francês a alunos universitários. Gláuks online, v. 16, p. 131, 2017.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; DEZUTTER, Olivier; BLASER, Christiane. A formação de futuros professores-pesquisadores: o letramento acadêmico em foco em experiências didáticas com os gêneros resenha e artigo científico. In: PERREIRA, Regina Celi Mendes. (Org.). Escrita na universidade: panoramas e desafios na América Latina. 1ed.João Pessoa: UFPB, 2019, v. 1, p. 207-238.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000. 225p.

MOTTA-ROTH, Desirée; HENDGES, Graciela Rabuske. Produção textual na universidade. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 167p.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. Escrita na Universidade: panoramas e desafios na América Latina. 1. ed. João Pessoa: EDUFPB, 2019. 261p.

RINCK, Fanny. Análise Linguística dos desafios de conhecimento no discurso científico: um panorama. In: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves. Letramento e Formação universitária. 1ª. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 57-95.

RUIZ, João Álvaro. Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1982. 170p.

SALOMON, Delcio Vieira. Como fazer uma monografia. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 425p.

SANTOS, Thiago Jorge Ferreira. A linguagem revelando o desenvolvimento do pesquisador na Iniciação Científica. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. Escrever na universidade: Fundamentos. São Paulo: Parábola, 2019. 125p.

ATIVIDADE DE EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS: “CURSO PRÉ-VESTIBULAR” DA UNIOESTE/FOZ DO IGUAÇU

Bruna Shirley Gobi Pradella

Mestra, Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(UNIOESTE), Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil

Maria Elena Pires-Santos

Doutora, Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(UNIOESTE), Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil

RESUMO: Este artigo tem por objetivo verificar como/se a participação de graduandos na atividade de extensão Curso Pré-Vestibular, da Unioeste, *campus* de Foz do Iguaçu, auxiliou em sua formação inicial, enquanto acadêmicos do curso de Letras da instituição. O contexto dessa pesquisa, o Curso Pré-Vestibular, atende alunos oriundos do ensino público da cidade de Foz do Iguaçu, que são preparados por monitores, acadêmicos dos cursos de graduação da instituição. Nesse estudo, focaremos nos monitores da disciplina de Redação. Esta pesquisa se classifica como qualitativa/interpretativista e a geração de dados se dá por meio de entrevista. Como resultado, percebe-se que a participação dos acadêmicos em atividades de extensão é uma maneira destes aliarem teoria e prática, além de terem um contato antecipado com a sala de aula, o que faz com que possam sanar possíveis dúvidas que surgem com o trabalho docente, se mostrando mais bem preparados para exercer, posteriormente, sua profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão Universitária; Formação de Professores; Curso Pré-Vestibular.

ABSTRACT: This article aims to verify how/if the participation of the undergraduates in the extension activity Pre-Entrance Exam Course, of the UNIOESTE, Foz do Iguaçu campus, assisted in their initial training, as academics of the institution's Letters course. The context of this research, the Pre-Entrance Exam Course, serves students from the public education from the city of Foz do Iguaçu that are prepared by monitors who are academic of the institution's undergraduate courses. In this study, we will focus on monitors in the Writing discipline. This research is classified as qualitative/interpretative and the data is gathered by interview. As result, it is clear that participation it is noticed that the participation of academics in extension activities is a way for them to combine theory and practice, in addition to having an early contact with the classroom, which allows them, to resolve possible doubts that arise with the teaching work, proving to be better prepared to later exercise their profession.

KEYWORDS: University Extension; Teacher Training; Pre-Entrance Exam Course.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de minha pesquisa de Mestrado¹. O objetivo aqui proposto é verificar como/se a participação de graduandos, como monitores, no projeto de extensão “Curso Pré-Vestibular”, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, auxiliou em sua formação inicial, enquanto acadêmicos do curso de Letras desta instituição.

Este estudo se subscreve como qualitativo/interpretativista, pois, para Oliveira (2012), a pesquisa qualitativa é um

(...) processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico (...). Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva (OLIVEIRA, 2012, p. 37).

A partir da perspectiva qualitativa, os dados analisados neste artigo foram gerados por meio de entrevistas, realizadas com quatro monitores do Projeto de Extensão Curso Pré-Vestibular da UNIOESTE. Para Cervo, Bervian e Da Silva (2007, p. 51), “a entrevista não é uma simples conversa. É uma conversa orientada para um objetivo específico”, que, em nossa pesquisa, era perceber como a participação no projeto de extensão pôde auxiliar na formação inicial destes monitores.

A atividade de extensão universitária é um importante pilar da universidade pública, como defende a Constituição Federal (1988), em seu artigo 207, quando define que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, fazendo com que esses três pilares sejam tratados com equivalência, pelas instituições.

A extensão, para Nunes e Silva (2011, p. 120), é uma “forma de interação que deve existir entre a universidade e a comunidade na qual ela está inserida”, e deve funcionar como uma “via de duas mãos”, em que a universidade leva conhecimento e assistência à comunidade e recebe dela influência e inspiração, como suas necessidades e anseios. Para os autores, ainda, “a universidade aprende com o saber dessas comunidades”.

¹ Pesquisa que resultou na dissertação apresentada ao programa de pós-graduação *stricto sensu* em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, *campus* de Cascavel, intitulada “O papel da Extensão da Universidade: a formação do professor de línguas e suas práticas no Curso Pré-Vestibular da Unioeste/Foz”.

Assim, entende-se que o papel das instituições públicas de ensino é levar os conhecimentos produzidos em seu interior à sociedade e, ao mesmo tempo, trazer os conhecimentos locais para seu interior, promovendo a interação da comunidade acadêmica com a comunidade externa, permitindo troca de conhecimentos e contribuindo com a formação acadêmica e cidadã dos graduandos.

Ademais, a nível nacional, há a Resolução nº. 7, do Ministério da Educação, que apresenta a extensão na educação superior como uma atividade que se integra ao currículo e à pesquisa, “constituindo-se em processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico, tecnológico” (BRASIL, 2018, p. 01-02), com a finalidade de promover uma interação transformadora entre universidade e demais setores da sociedade. O documento também defende a curricularização da extensão, no sentido de compor, no mínimo, 10% da carga horária curricular dos cursos de graduação.

Em consonância com a Resolução nº. 7, o projeto “Curso Pré-Vestibular da Unioeste”, que teve início em 2005 – e que será apresentado com mais detalhes na próxima seção deste artigo – se caracteriza, de acordo com a Resolução nº 236/2014 – CEPE²/Unioeste, como um projeto de extensão, por ser “uma ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivos específicos”. O documento também explica, em seu artigo 17º, que “As atividades de Extensão podem ser propostas e criadas a partir da leitura da realidade social local e regional, de demandas apresentadas pela comunidade universitária [...]”, como foi o caso do Pré-Vestibular, que foi criado devido a reivindicações dos funcionários da própria instituição e, posteriormente, da comunidade do município de Foz do Iguaçu.

Para atender ao objetivo proposto, este artigo está organizado da seguinte maneira: primeiramente, será apresentado o projeto de extensão “Curso Pré-Vestibular”, da Unioeste/Foz do Iguaçu, bem como a disciplina de Redação – em que os monitores entrevistados atuaram em diferentes anos – trazendo observações sobre a organização das aulas e a concepção teórica que a orienta. Posteriormente, serão analisadas as entrevistas, para a verificação de como/se o projeto de extensão pôde auxiliar na formação inicial destes monitores. Por último, serão apresentadas as considerações finais.

² Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Dessa forma, a seção seguinte apresenta a atividade de extensão “Curso Pré-Vestibular”, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* de Foz do Iguaçu.

O PROJETO DE EXTENSÃO CURSO PRÉ-VESTIBULAR DA UNIOESTE/FOZ

A atividade de extensão Curso Pré-Vestibular objetiva preparar alunos provenientes da rede pública de ensino para a prova de vestibular da Unioeste e, no caso da disciplina de Redação, também para o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. É um curso gratuito que teve início em 2005, através da iniciativa de duas professoras da instituição, Conceição Souza Licurgo Soares, do curso de Letras, e Renata Camacho Bezerra, do curso de Matemática.

Segundo as idealizadoras, uma primeira versão do pré-vestibular surgiu devido às demandas dos funcionários da Unioeste, que procuravam o curso de Letras, alegando ter dificuldades com a prova de redação. Num primeiro momento, o projeto atendia apenas às áreas correlatas ao curso de Letras: Língua Portuguesa, Literatura e Redação.

Posteriormente, devido à divulgação do primeiro Edital de bolsas de extensão da universidade, teve-se a ideia de criar um pré-vestibular específico para Matemática, uma vez que a comunidade externa frequentemente solicitava uma preparação, nessa área, voltada para o vestibular.

É perceptível que, nesses dois momentos, as atividades foram elaboradas visando suprir algumas demandas informadas pelas comunidades externa e interna. Também, com essa finalidade, as professoras idealizadoras, no ano de 2005, uniram os dois projetos, oferecendo todas as disciplinas do conteúdo programático do vestibular da Unioeste, com a finalidade de atender a um maior número de pessoas.

Até então, as aulas eram ministradas por professores da instituição, mas com esse novo formato do Pré-Vestibular, houve uma ampliação muito grande da carga horária dos professores, surgindo a necessidade de selecionar acadêmicos como monitores para ministrar as aulas, sob a coordenação de professores da universidade, responsáveis por cada disciplina.

No decorrer desses 15 anos do projeto, foram várias as instituições parceiras, como o Instituto de Tecnologia Aplicada e Inovação – ITAI; o Parque Tecnológico de Itaipu – PTI; Itaipu Binacional, que forneciam apoio financeiro para custear materiais de expediente e de divulgação, além de ajuda de custos aos monitores e lanche aos alunos. Também foram feitas

parcerias com outras instituições de ensino superior da cidade de Foz do Iguaçu, públicas e privadas.

Segundo os professores Bezerra, Souza e Rosa (2013), além do auxílio que busca oferecer o curso a alunos carentes de Foz do Iguaçu e região, através da construção de uma ação conjunta entre comunidade acadêmica e sociedade, o projeto também objetiva “preparar acadêmicos oriundos das licenciaturas, preferencialmente, e dos bacharelados, esporadicamente, para ministrarem aulas no Curso Pré-Vestibular da Unioeste/Foz”, além de visar a “Ampliar os horizontes e a visão de mundo dos acadêmicos” (BEZERRA; SOUZA; ROSA, 2013, s/p), dessa forma:

O acadêmico que participa do projeto se compromete mais com a universidade e com a sua responsabilidade social, os cursos de licenciatura, além de campo de estágio, têm a oportunidade de vislumbrar a prática já no início da profissão. De forma geral a todos os acadêmicos, sejam eles da licenciatura ou não é possível visualizar que os mesmos passam a ter melhor compreensão das dimensões política, social, filosófica e intelectual da prática educativa, além da oportunidade da experiência docente o que muitas vezes o fazem decidir pela mesma (BEZERRA; SOUZA; ROSA, 2013, s/p).

É evidenciado, então, que o Pré-Vestibular busca oportunizar melhores condições para que estudantes provenientes do ensino público possam prestar a prova de vestibular da Unioeste em melhores condições, bem como se torna um diferencial na formação acadêmica e humana dos monitores/graduandos.

Considerando esta última afirmação, no decorrer deste artigo será argumentado em favor da formação inicial do professor de línguas, participantes da atividade de extensão. Como recorte, a opção foi pelos monitores da disciplina de Redação, acadêmicos do curso de Letras.

A DISCIPLINA DE REDAÇÃO DO CURSO PRÉ-VESTIBULAR DA UNIOESTE/FOZ

Durante os anos de atividade, o pré-vestibular teve seu formato alterado diversas vezes, sempre buscando atender da melhor forma aos alunos. Até o ano de 2017, o projeto disponibilizava 120 vagas, divididas em três turmas. Em 2018, devido a possíveis parcerias, as vagas foram ampliadas, passando a 240 e, conseqüentemente, seis turmas. Essa ampliação teve reflexo na disciplina de Redação, que precisou selecionar monitores ‘novatos’, ou seja, que não tinham a experiência de ministrar aulas no projeto. Ademais, foram convidados alguns monitores veteranos, graduados em Letras e alunos de Mestrado, que já haviam trabalhado no

Pré-Vestibular em anos anteriores, para assumir algumas turmas e dar suporte aos monitores novos.

Dessa forma, a professora coordenadora da disciplina optou por montar duplas para cada turma, formadas com os monitores novatos e os veteranos, considerando que o trabalho em dupla traria mais segurança aos novatos.

O grupo de monitores trabalhou com a orientação da coordenadora, e as seis turmas do projeto acompanharam o mesmo cronograma de aulas e conteúdo, para que todos os estudantes recebessem, de igual maneira, as orientações. Os monitores recebiam prontos os materiais que seriam utilizados, e que haviam sido montados nos anos anteriores pela professora coordenadora e pelo então grupo de Redação, sendo atualizados anualmente.

Com a equipe selecionada e o material preparado, a disciplina de Redação foi organizada e ministrada numa perspectiva dialógica da linguagem, baseada em Bakhtin 2018 ([1979]). O autor defende que “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 282, grifos do autor). Por sua vez, estes gêneros são constituídos por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional, e são determinados pelas características de uma esfera da comunicação específica. Os gêneros possuem formas “relativamente estáveis”, que podem ser plásticas, maleáveis, variando em alguns aspectos, de acordo com a necessidade e a intenção discursiva de seu falante.

Nas seis turmas, a disciplina de Redação se fundamentou na teoria dos gêneros discursivos, perspectiva que também embasa a prova do vestibular da Unioeste, que solicita, anualmente, a produção de um destes três gêneros do discurso: artigo de opinião, carta do leitor e comentário interpretativo-crítico. Além destes, a disciplina também contempla a dissertação argumentativa, redação solicitada na prova do ENEM³.

Dessa forma, a disciplina seguia os mesmos preceitos teóricos da prova de Redação do vestibular da Unioeste, e os monitores eram preparados para as reflexões teóricas que acompanhavam o trabalho. Além da preparação oferecida e orientada pela professora coordenadora da disciplina, a base teórica da prova e do Concurso Vestibular era estudada em uma disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, na graduação.

³ A disciplina de Redação realizava um trabalho diferenciado para o vestibular da UNIOESTE e para o ENEM, respeitando as teorias estabelecidas por cada um – gênero do discurso e tipologia textual, respectivamente. Entretanto, por não ser o foco principal deste estudo, não descreveremos este trabalho aqui.

Além das aulas, que aconteciam quinzenalmente, os alunos recebiam propostas de redação para praticar e escrever em casa. Os monitores também eram orientados quanto às correções dessas propostas, com base nas orientações seguidas pela Banca de Correção da Prova de Redação do Vestibular da Unioeste.

Tendo em consideração as informações até aqui explanadas, foram realizadas entrevistas com quatro monitores do projeto, com o objetivo de refletir sobre como a participação nessa atividade de extensão contribuiu para sua formação acadêmica. Excertos dessas entrevistas, relacionados à formação de professores, e as reflexões sobre elas, serão apresentados na próxima seção.

A CONTRIBUIÇÃO DA EXTENSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Ao refletir sobre a formação de professores para a atualidade, Cavalcanti (2013, p. 223) enfatiza que esta deve considerar “a interação em um mundo globalizado e digitalizado onde, ironicamente, as diferenças na diversidade afloram como cogumelos, apesar da invisibilização dessas diferenças e da própria diversidade”. Corroborando o exposto pela autora, compreendemos que a extensão universitária é um caminho para se proporcionar a interação entre o graduando e a sociedade, inclusive, com seu futuro ambiente de trabalho na sala de aula, por meio de atividades e projetos, como é o caso do Curso Pré-Vestibular.

Estando em um ambiente universitário, que, de acordo com o exposto no decorrer deste artigo, abrange, além de atividades de Ensino, também atividades de Pesquisa e de Extensão, o estudante é capaz de expandir sua formação acadêmica, social e humana, participando de atividades de extensão, como no Pré-Vestibular.

Dessa forma, o objetivo aqui proposto foi desenvolvido com base em entrevistas, realizadas entre os meses de outubro e novembro de 2019, com quatro monitores, dois novatos e dois veteranos, tal qual se pode observar no quadro seguinte:

Quadro 1. Síntese das entrevistas

Entrevistado⁴	Ano de participação do projeto
Monitora novata Aline	2018 e 2019
Monitora novata Letícia	2018 e 2019
Monitor veterano Paulo	2010, 2011, 2012, 2013, 2014
Monitora veterana Daniela	2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Os monitores veteranos foram selecionados devido as suas participações em diversas edições do Pré-Vestibular, enquanto a escolha das monitoras novatas foi feita pelo fato de fazerem parte dos grupos de Redação dos anos de 2018 e 2019.

Entendemos, aqui, que o Pré-Vestibular possibilita oportunidades para que os acadêmicos/monitores conquistem experiência docente, que levarão consigo em todo seu trajeto profissional, não apenas durante a graduação, mas também após formado, seja em ambiente de trabalho, como a sala de aula, ou em programas de pós-graduação, enquanto pesquisadores. Essas experiências os acompanharão enquanto professores e enquanto pessoa, membro de uma sociedade.

Ademais, ao assumir uma postura de professor, o graduando passa a ser reconhecido por ela, se assumindo como professor e se identificando com essa função. Ao carregar essa experiência consigo para além das aulas do Pré-Vestibular, também nas aulas da graduação, propicia a troca de experiências com os demais colegas do curso, ampliando o alcance da sua participação em projetos de extensão.

A participação no Pré-Vestibular permite, então, que o acadêmico tenha contato real com a sala de aula antes do Estágio, como relata Paulo:

Para minha formação enquanto docente foi muito importante porque foi um momento, foi um dos primeiros momentos que eu tive contato com a sala de aula enquanto professor, assim, foi bem bacana [...], e sentir o terreno, sentir o chão da sala de aula, porque daí você tira um pouquinho da burocracia, porque o professor ele ainda enfrenta muita burocracia, imagino eu, o professor iniciante ele tem que se preocupar com questões de sala de aula e também questões de fora de sala, preenchimento de relatórios, é uma carga muito excessiva, nesse aspecto o cursinho ele é mais brando nesse sentido, ele não tem tanta burocracia para você e isso torna sua prática em sala mais tranquila (PAULO, 2019).

⁴Foram atribuídos nomes fictícios para preservar a identidade dos entrevistados.

Paula Junior, em um artigo que fala sobre sua experiência enquanto acadêmico e monitor no Curso Pré-Vestibular da Unioeste/Foz, corrobora a fala do veterano Paulo, apontando que:

Ao iniciar o processo de ensino, é normal um nervosismo e ansiedade que contribuem para a ocorrência de falhas primárias, como a troca de palavras ou algo escrito na lousa de forma errônea. Mas ao mesmo tempo, o monitor [do curso pré-vestibular] percebe que, além de ser uma pessoa em processo de aprendizado profissional, ele também é passivo de falhas. Nesse momento entra em cena a capacidade do jovem de agir sob uma pressão que muitas vezes parte dele próprio. Ele começa a perceber que pode errar e assumir com nobreza os seus erros, compreendidos pelos alunos, e mais do que isso, que ele pode acertar, não apenas explanando determinados conteúdos de forma mecânica, mas ousando criativamente para cativar cada vez mais os seus alunos, melhorando o interesse pelas aulas oferecidas (PAULA JUNIOR, 2008, p. 149-150).

Para o autor, a atuação como monitor no Pré-Vestibular é uma maneira de iniciar a caminhada docente e, por isso, é um momento em que o professor em formação inicial percebe seus erros, compreende suas práticas, e busca, através destes reconhecimentos, cativar seus alunos, conquistando seu interesse pelas aulas.

Além das experiências adquiridas, do fato de conhecer o ambiente escolar antecipadamente e de se reconhecer enquanto professor, os monitores também podem usar as aulas ministradas como parte da carga horária de Estágio Curricular obrigatório, realizar Iniciações Científicas e Trabalhos de Conclusão de Curso, abordando a atividade de extensão como uma forma efetiva de união dos três pilares da Universidade Pública: a Extensão, o Ensino e a Pesquisa.

As monitoras Aline e Letícia compartilham suas experiências com o uso do Pré-Vestibular no Estágio:

Eu usei o cursinho no estágio, assim, eu usei 4h só, mas por uma questão de carga horária, o prazo que a gente tinha antes era até começo de outubro, então dava só 4 horas aula [...] mas eu usei, eu atribui, está descrito em relatório e tudo o mais, e eu escolhi justamente porque ano passado eu já tive uma experiência muito boa e esse ano eu quis também ter essa experiência e relatar sobre ela (ALINE, 2019).

Eu não usei a carga horária aqui do cursinho, mas no Ensino Médio, o professor pediu, já que eu comentei que tinha dado aula aqui no cursinho no ano anterior, aí ele solicitou que eu ensinasse sobre o artigo de opinião nos terceiros anos, e foi bem legal, é uma experiência que se estendeu (LETÍCIA, 2019).

Essa experiência relatada por Letícia simboliza outra forma de, indiretamente, levar à comunidade os conhecimentos gerados no interior da Universidade, através de atividades de extensão.

As monitoras também apontam o fato de necessitarem estudar o conteúdo antes de ministrar as aulas, oportunizando a elas ter um olhar diferenciado para o objeto de estudo e de ensino, fazendo-as refletir sobre suas práticas docentes e sobre a melhor forma de levar o conteúdo aos alunos do Pré-Vestibular, como relata Letícia:

Então, a gente pegava primeiro o material que a professora enviava, e eu dava uma estudada, procurava às vezes algumas coisas que não conhecia, algumas palavras que não tinha conhecimento ainda, procurava algumas informações extras para passar para os alunos, porque às vezes a gente pega ali um material, mas a gente não tem conhecimento daquele material, então tem que procurar extra para entender melhor para poder falar com os alunos sobre aquilo (LETÍCIA, 2019).

Daniela também argumenta que, por mais que esteja no projeto há vários anos, sempre aprende algo novo durante sua preparação para as aulas:

Eu sempre falo que eu dou aula dessa matéria há 10 anos e toda vez que eu converso com outro professor de Redação, ou se eu vejo uma videoaula, ou uma aula comum, ou uma formação continuada, eu aprendo mais, porque sempre tem algo novo, Redação é muito efêmera, muito ampla [...] (DANIELA, 2019).

As respostas das monitoras enfatizam o fato de que o conhecimento não é estanque. Embora a teoria que embasa as aulas de Redação permaneça a mesma, as experiências serão diferentes todos os anos, uma vez que as turmas mudam, os temas em voga para a produção textual também, as opiniões e os debates serão outros, as dificuldades, idem. E todas essas mudanças exigirem posturas docentes diferentes também, como pode ser percebido em outro momento da fala da monitora:

Ao que pese a função de professor de Redação, eu acho que é uma dificuldade acompanhada de um compromisso mesmo. São muitas as dificuldades, mas a gente supera. A sala de aula é uma caixa de surpresas, é uma transformação diária mesmo, então a gente vai se adaptando (DANIELA, 2019).

A fala da monitora veterana Daniela vai ao encontro do defendido por Garcia e Alves (2012), quando argumentam que a formação do professor:

[...] se dá em múltiplos contextos, em diferentes momentos, num processo que tem início muito antes da entrada em uma escola e que se oficializa num curso de formação de professores e tem continuidade no decorrer da ação docente, num rico processo em que *prácticateoria*, em articulação permanente, vão dando continuidade ao processo interminável dessa formação. [...] Nesses processos, múltiplos e variados, vamos refletindo coletivamente, teorizando sobre e retornando à prática, em movimentos diversos [...] (GARCIA; ALVES, 2012, p. 489-490, grifos das autoras).

Dessa forma, podemos entender que a formação não acontece apenas no ambiente de sala de aula, durante as aulas da graduação, mas que também é proveniente de suas experiências, de suas vivências, como ocorre na atuação em projetos de extensão. E da mesma forma que estes acadêmicos observaram as práticas de seus professores, também serão observados durante as aulas do Pré-Vestibular, tanto por outros monitores, quanto pelos próprios alunos do projeto.

Nesse contexto, acreditamos que através da participação do graduando em projetos de extensão, em conjunto com seus professores formadores e com demais estudantes – no caso, os monitores veteranos –, pode-se agregar saberes e experiências à formação do professor de línguas. Quanto à inserção do professor formador, junto ao graduando, Miller (2013) argumenta que esta necessidade é fulcral, uma vez que “ambos são considerados indivíduos reflexivos capazes de construir conhecimento através de processos interpretativos e reflexivos sobre suas próprias práticas docentes” (MILLER, 2013, p. 108).

Cavancanti (2013) também defende a necessidade de que haja, na formação do professor de línguas, uma educação linguística além do conhecimento sobre a língua de ensino, fazendo com que o professor reflita e se sensibilize sobre a diversidade e pluralidade cultural, social e linguística que poderá encontrar em sala de aula.

Podemos perceber através da fala de Daniela, que a se alinha ao argumento de Cavalcanti (2013), quando aponta que é preciso ir além de se estudar sobre linguagem:

É um auxílio [...] em relação a ideia de preparo mesmo do professor, nós enquanto curso de licenciatura, nós passamos muito tempo estudando teorias, teorias, teorias, teorias... e como em qualquer outra profissão, qualquer outro curso, é necessário a prática. E eu acho, acredito, para o curso de licenciatura, para a profissão de professor, a prática ela é muito, ela é a cereja do bolo, ela é essencial. Não tem como só estudar sobre linguagem se você não dá aula de linguagens. Então eu acho que o cursinho, como extensão, ele ajuda a fazer com que os alunos participantes como monitores, possam estudar para melhorar sua prática, para melhorar sua práxis, e claro, poder ter esse vínculo com a comunidade, direta ou indiretamente ele está a serviço da comunidade. Então como cidadão, eu acho que o cursinho traz esse direcionamento para nós enquanto alunos da universidade, enquanto cidadãos mesmo, servir, ajudar a sociedade, retribuir, fazer nossa parte como cidadão e lógico, aprimorar nossa profissão como professores (DANIELA, 2019, grifos nossos).

A monitora afirma que, além do estudo teórico sobre linguagem, é necessário que haja a prática. É na prática docente que o graduando consegue, também, perceber e refletir acerca das diversidades que existem em sua sala de aula, uma vez que, nesse momento, tem contato real com o ambiente de ensino, com os estudantes.

Daniela enfatiza ainda, em outro momento, sobre a importância de haver a união entre o conteúdo teórico estudado e a experiência docente na construção do papel social do professor.

Para ela, o conhecimento e a experiência conquistados durante seus anos de atuação no projeto de extensão a acompanham em sua carreira profissional⁵. Dessa forma, percebemos que os saberes assimilados ainda fazem parte de suas práticas:

Foi uma experiência muito... eu aprendi muito. Uma coisa que a gente sempre falava na faculdade era sobre tipo, a gente aprende a ser professor no último ano de licenciatura⁶, e por estar no cursinho desde o primeiro ano, desde quando eu era caloura, foi muito bom porque eu aprendi muito o que é o ser professora. Acho que a experiência mais valorosa do cursinho foi a minha construção profissional mesmo, enquanto educadora, enquanto professora, principalmente na disciplina de Redação a experiência de corretora de texto mesmo, isso hoje, sem dúvida nenhuma é uma bagagem muito boa na questão profissional (DANIELA, 2019).

Paula Junior (2008) corrobora a fala de Daniela, apresentando uma reflexão acerca da possibilidade de o graduando atuar como monitor no projeto de extensão, praticando a docência e, ao mesmo tempo, ser acadêmico de um curso de licenciatura, e defende que essa experiência “oportuniza ao indivíduo um crescimento pessoal e inalcançável se o mesmo limitar sua formação a livros, apostilas e observações de aulas meramente expositivas” (PAULA JUNIOR, 2008, p. 149).

Uma das professoras idealizadoras do projeto explica que, assim como foi feito pela coordenadora da disciplina de Redação, os monitores novatos costumam ser colocados junto com os veteranos, já que estes últimos possuem experiência com as aulas do projeto. Isso faz com que os novatos acabem tirando dúvidas e se preparando junto com os mais experientes. Sobre isso, o monitor veterano Paulo explica que o grupo de Redação costumava se unir para organizar e preparar todas as aulas juntos:

As aulas eram todas preparadas, a gente tinha o costume de sentar e organizar as aulas, todas as datas a gente já tinha mais ou menos qual conteúdo e qual material a gente ia usar, a gente até pensava algumas piadas, porque cursinho, era a piada, ou aproveitar um gatilho aqui ou outro, a questão de memorização, então assim, todas as aulas eram preparadas antes, seguindo uma ordem, com algum material que a gente já tinha disponível de outros anos, ou que os professores passavam, a gente planejava nossas aulas (PAULO, 2019).

Entendemos que esse momento de preparação das aulas em conjunto é importante, uma vez que há troca de dúvidas e experiências. Ademais, os colegas se sentem mais seguros e confortáveis para realizar questionamentos e dar sugestões, pois há uma situação de ‘igualdade’ entre eles, visto que todos são acadêmicos. O monitor também conta que:

⁵ Daniela é professora de Redação da rede privada de ensino de Foz do Iguaçu, além de voluntária em aulas preparatórias para concursos e vestibulares.

⁶ No curso de Letras da UNIOESTE/Foz, o estágio de docência acontece apenas no 4º ano do curso.

Na minha experiência, e algo que sempre foi muito positivo no cursinho, porque eu notei que era uma prática meio que recorrente, em geral os alunos mais experientes eles sempre tinham um auxiliar ou alguém que estivesse próximo, então essa pessoa vai pegando, ela vai entrando, vai assimilando algumas práticas e ela toma para ela, ela usa em sala de aula. Então para mim acho que isso tornou menos difícil (PAULO, 2019).

Para a professora idealizadora, essa ideia de colocar os monitores novatos trabalhando junto com os mais experientes era uma forma de possibilitar que observassem a prática dos veteranos, aprendendo com eles, o que geraria maior segurança.

Além do apoio oriundo dos monitores veteranos, os graduandos também têm o auxílio dos professores coordenadores das disciplinas e dos professores da graduação, como aponta a monitora Daniela:

A professora idealizadora, ela que me ajudou muito, ela que me introduziu nesse universo, ela sempre dizia que eu tinha perfil e me dava o maior apoio, e de fato quando eu entrei ela me ajudou bastante, eu era auxiliar dos outros monitores, então eu só assistia aula, não fazia nada. Só ficava lá sentadinha assistindo, mas mesmo assim aprendi bastante (DANIELA, 2019).

Esse apoio oriundo dos docentes do curso é de fundamental importância, tal qual defende Miller (2013, p. 121), quando afirma que professores em formação inicial e seus formadores, preferencialmente trabalhando em conjunto, “podem passar a entender melhor seus contextos, suas crenças e suas práticas investigativas a partir da reflexão contínua sobre suas próprias práticas”, observando suas vivências e percebendo sua realidade.

Outra forma de os professores do curso trabalharem em conjunto com os monitores é através de suas próprias aulas, como apontam as monitoras novatas:

[Uma disciplina que ajudou foi] Metodologia de Português, acredito eu, o estudo dos gêneros, principalmente com a professora⁷, deu bem direcionado, então a gente trabalhava sobre isso, ela passava textos e corrigia também, então a gente aprendeu a analisar os textos de uma forma diferente do que o convencional, não sei se há um convencional, mas do que a gente é acostumado a ver como correção (ALINE; LETÍCIA, 2019).

As monitoras tinham aula, na graduação, com a coordenadora da disciplina de Redação do Pré-Vestibular, então havia um trabalho conjunto entre a docente e as acadêmicas fora da sala de aula, complementando o processo de formação das monitoras. Dessa forma, é possível apontar a importância de os professores universitários participarem de atividades de extensão, em conjunto com seus alunos, a fim de, igualmente, ampliar a formação destes, uma vez que “é

⁷ A professora desta disciplina também é a coordenadora da disciplina de Redação no Pré-Vestibular.

no horizonte da pesquisa e da reflexão profissional, quando o foco está na geração de oportunidades para aprofundar os entendimentos, que os professores vivenciam processos de ‘desenvolvimento’ profissional” (MILLER, 2013, p. 108).

Nesse sentido, os estudos atuais sobre a formação de professores procuram repensar as práticas de sala de aula, por meio da observação e da reflexão, considerando os papéis sociais encontrados no ambiente de ensino. Busca-se preparar o futuro professor para pensar criticamente e ser sensível às diversidades presentes no contexto escolar.

Daniela, assim como Paulo, teve seu primeiro contato com o Pré-Vestibular acompanhando os monitores veteranos, observando suas aulas, para que, posteriormente, se juntasse à equipe efetivamente. A oportunidade de observar e auxiliar durante as aulas antes de, de fato, lecionar, pode auxiliar de duas maneiras: permitindo que o monitor novato adquira noções que serão usadas mais tarde, em suas próprias aulas; gerar empatia, fazendo com que, quando já tiver sua própria turma, seja capaz de acolher os próximos monitores, auxiliando-os, ajudando a entender e a seguir no projeto de extensão.

Entendemos, então, que a formação de professores deve possibilitar a reflexão sobre as práticas docentes, com o propósito de formar um professor capaz de lidar com as dificuldades que podem ser encontradas no cotidiano das escolas, em sua sala de aula. Da mesma forma, entendemos que o Curso Pré-Vestibular, enquanto projeto de extensão, pode auxiliar nesse objetivo.

Considerando as entrevistas realizadas e aliando-as às teorias abordadas, é possível perceber que a extensão universitária ajuda a formar o perfil profissional e acadêmico dos graduandos, uma vez que, no caso do Curso Pré-Vestibular, fornece um contato real com a sala de aula, ainda na graduação, permitindo assim, que os estudantes consigam unir teoria e prática enquanto estão em processo de formação, e essa oportunidade faz com que o graduando possa aproveitar as disciplinas que está estudando para sanar possíveis dúvidas, trocar experiências e, assim, se preparar de maneira mais completa para a vida docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, o objetivo desenvolvido foi verificar se/como a participação de graduandos, como monitores, no projeto de extensão Curso Pré-Vestibular da Unioeste, auxiliou em sua formação inicial, enquanto acadêmicos do curso de Letras desta instituição.

De acordo com as narrativas nos monitores, a participação em projetos de extensão como o Curso Pré-Vestibular, além de proporcionar um contato ‘antecipado’ com a sala de aula, possibilita que se tenha um olhar diferenciado para seu objeto de estudo, que passa a ser observado do ponto de vista do graduando e de professor. O graduando pode, ainda, contribuir com a sociedade, auxiliando alunos de escola pública a terem melhores condições para pleitear as vagas do vestibular da Unioeste e, também, de outras instituições públicas e privadas, através do ENEM.

Assim, é possível perceber que a participação em atividades de extensão ajuda a formar o perfil profissional do estudante, pois, no caso do projeto em foco, proporcionou um contato prático com a sala de aula ainda durante a graduação, permitindo que os acadêmicos aliem teoria e prática enquanto ainda estão em processo de formação. Essa oportunidade de antecipação da prática faz com que o acadêmico possa aproveitar as disciplinas que está cursando para tirar dúvidas, trocar experiências com os colegas e professores, preparando-se de forma mais completa para exercer a profissão.

Concluimos, então, que a participação do estudante em projetos de extensão é fundamental para unir a teoria aprendida durante as aulas do curso de Letras e a prática de lecionar no Curso Pré-Vestibular. Assim, argumentamos que a extensão deve ser entendida e pensada enquanto prática universitária, que é capaz de proporcionar diversas atividades extraclases para complementar a formação do acadêmico. É, ainda, uma forma de a Universidade retornar sua produção de conhecimento à sociedade, permitindo-lhe conhecê-la.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Michail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018 [1979].

BEZERRA; Renata Camacho; SOUZA, José Ricardo; ROSA, Bruna N. Rial. **Extensão, Pesquisa e Ensino: Promovendo a indissociabilidade no projeto de Pré-Vestibular**, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 jan. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Educação linguística na formação e professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. P. 99-122.

_____. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6ª Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, p. 489-510, 2012.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise. **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. P. 93-105.

MILLER, Inés Kayon. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. P. 99-122.

NUNES, Ana Lucia de Paula Ferreira; SILVA, Maria Batista da Cruz. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. In: **Mal-Estar e Sociedade**. Ano IV. n. 7. p. 119-133, Barbacena, 2011. Disponível em <<http://revista.uemg.br/index.php/malestar/article/view/60/89>> Acesso em 08 dez. 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PAULA JUNIOR, Celso Garcia de. Além dos bancos escolares – uma experiência enquanto acadêmico e monitor. **Anais do VIII Seminário de Extensão da UNIOESTE**, Foz do Iguaçu, Paraná, maio de 2008. Disponível em: <https://www6.UNIOESTE.br/eventos/seu/anais/VIII_SEU_Anais.pdf> Acesso em 03 dez. 2019.

TENDÊNCIAS REGIONALISTAS NA PROSA NEORREALISTA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DO ROMANCE “O QUINZE”, DE RACHEL DE QUEIROZ

Rian Lucas da Silva

Graduando no curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, pelo (IFPB). Poço Dantas, Paraíba, Brasil.

RESUMO: O presente artigo discute as principais tendências regionalistas que se encontram presentes na prosa neorrealista da escritora cearense Rachel de Queiroz. Para tanto, destaca-se como objeto de estudo deste artigo o romance “O Quinze”, que retrata da forma mais cruel e real as problemáticas enfrentadas durante a grande seca que assolou o Nordeste brasileiro em 1915. Nesse sentido, três características propriamente regionalistas são ponderadas dentro da obra: a temática da seca (destacando a dramaticidade e as tensões vividas pelos personagens, bem como as suas misérias); as trajetórias migratórias (que marcam um ciclo de saída de um lugar a outro em busca de melhores condições de vida para si e para sua família); e por último é analisado a questão da religiosidade (o foco da fé do sertanejo como um recurso consolador). Além disso, são apresentados, no decorrer do desenvolvimento deste trabalho, excertos de fragmentos da obra a fim de comprovar as informações que serão construídas. Por fim, como fundamentação teórica, este artigo ampara-se em autores recentes, como Cattapan (2010), Arruda (2011), Lobato e Pereira (2011), Santos (2016) e Lima (2019).

PALAVRAS-CHAVE: Literatura cearense. Geração de 30. Seca.

ABSTRACT: This article discusses the main regionalist tendencies that are present in the neo-realist prose by the writer from Ceará, Rachel de Queiroz. To this end, the novel “O Quinze” stands out as the object of study in this article, which portrays in the most cruel and real way the problems faced during the great drought that hit the Brazilian Northeast in 1915. In this sense, three properly regionalist characteristics are pondered within the work: the theme of drought (highlighting the drama and tensions experienced by the characters, as well as their miseries); the migratory trajectories (which mark a cycle of leaving from one place to another in search of better living conditions for you and your family); and finally, the question of religiosity (the focus of the sertanejo's faith as a consoling resource) is analyzed. In addition, excerpts of fragments of the work are presented during the development of this work in order to prove the information that will be constructed. Finally, as a theoretical basis, this article draws on recent authors, such as Cattapan (2010), Arruda (2011), Lobato and Pereira (2011), Santos (2016) and Lima (2019).

KEYWORDS: Ceará literature. Generation of 30. Dry.

INTRODUÇÃO

A segunda geração modernista, também conhecida como a Geração de 30, é marcada pela ligação entre o discurso propriamente literário com o discurso político e histórico dessa década, em que algumas problemáticas do Nordeste brasileiro são constantemente evidenciados nas páginas dos romances, como é o caso das secas, da fome, das migrações, da violência, etc. Sobre a década de 30, Antonio Candido e Castello (1979, p. 26) comentam:

O decênio de 1930 teve como característica própria um grande surto do romance, tão brilhante quanto o que se verificou entre 1880 e 1910, e que apenas em pequena parte dependeu da estética modernista. Mas sem ela, e sobretudo sem o movimento que lhe correspondeu, os novos romancistas não teriam tido provavelmente a oportunidade de se exprimirem e serem aceitos, desde logo, com o maior entusiasmo.

Desse modo, “A Bagaceira”, inicialmente publicado em 1928 pelo escritor paraibano José Américo de Almeida, é datado como o primeiro romance do ciclo regionalista que marcaria os anos de 1930. Após ele, surgem nomes como Rachel de Queiroz, Graciliano Ramos, José Lins do Rego e Jorge Amado, por exemplo, que deram prosseguimento a um romance tipicamente regionalista e com tendências semelhantes. Sobre as obras dessa geração, pode-se afirmar que

constituem-se como clássicos da literatura brasileira e além da forma profundamente vanguardista, lançam ao país as discussões a partir do lugar e classe que se fala. São intelectuais ligadas desde as classes subalternas pelo Partido Comunista do Brasil como Jorge Amado, Graciliano Ramos e Rachel de Queiroz, um político liberal paraibano, como José Américo de Almeida, ou ainda alguém associado a saudosista e decadente classe aristocrática dos barões do açúcar, como José Lins do Rego. (SANTOS, 2016, p. 5-6).

Este trabalho toma como objeto de estudo a obra “O Quinze”, com o principal objetivo de analisar algumas tendências regionalistas na prosa neorrealista da escritora cearense Rachel de Queiroz. Para isso, este trabalho se dá em três momentos: em primeiro plano é apresentado uma breve biografia da vida e da obra da autora; em segundo lugar é traçado um panorama sócio-histórico sobre a segunda geração modernista brasileira, no qual é exibido as principais características desse período, bem como os seus principais representantes; em última instância, portanto, averigua-se três características que tornam a obra da autora em um romance tipicamente regionalista e, para explicar e comprovar tais fatos, serão apresentados excertos de fragmentos da própria obra.

“O Quinze”, portanto, foi escolhido como objeto de estudo para este artigo devido a dois motivos: por sua história ter sido inspirada em um momento infeliz, mas real que aconteceu no Brasil: a terrível seca que assolou o estado do Ceará em 1915; e por ser, até hoje, reconhecido como um clássico da literatura brasileira escrito por uma mulher

nordestina, o que, certamente, contrariou alguns padrões do mercado literário de sua época.

RACHEL DE QUEIROZ: VIDA E OBRA¹

Rachel de Queiroz nasceu no dia 17 de novembro de 1910, em Fortaleza, no Ceará. É filha de Daniel de Queiroz Lima e Clotilde Franklin de Queiroz, sendo parente, pelo lado materno, da família de José de Alencar. Após 45 dias do seu nascimento, sua família se mudou para a Fazenda Junco, em Quixadá, até então propriedade da família. Em 1913 retornam para Fortaleza, onde seu pai foi nomeado promotor.

Já em 1917 a família vai morar no Rio de Janeiro procurando fugir de uma severa e grande seca que, desde 1915, assolava a região. No ano de 1919, a família retorna novamente para Fortaleza e, em 1921, Rachel ingressa no Colégio Imaculada Conceição, o qual se diplomou professora em 1925, com apenas 15 anos de idade. Ainda vale mencionar que em 1992, Rachel publicou “Memorial de Maria Moura. Essa obra, escrita em estilo narrativo à maneira de uma telenovela, foi adaptada para a televisão na minissérie “Memorial de Maria Moura”, que, por sinal, foi sucesso de audiência.

Desse modo, Rachel é vista como uma grande escritora, tradutora, jornalista e dramaturga brasileira. Ganhadora de diversos prêmios, dentre eles o Prêmio Camões (1993), sendo a primeira mulher a recebê-lo. Além disso, foi eleita para a Academia Brasileira de Letras em 4 de agosto de 1977, destacando-se, portanto, como a primeira mulher a entrar para a Academia Brasileira de Letras, ocupando a cadeira nº 5.

Rachel de Queiroz faleceu no dia 4 de novembro de 2003 em sua própria residência no Rio de Janeiro, vítima de um ataque cardíaco, deixando um conjunto de obras que, até hoje, encantam e fascinam os leitores de todo o Brasil, entre as quais se destacam:

- O Quinze, 1930
- Caminho de Pedras, 1937
- As Três Marias, 1939
- A Donzela e a Moura Torta (1948)

¹ Aos interessados, outras particularidades sobre a vida e obra de Rachel de Queiroz podem ser encontradas no seguinte link: https://www.ebiografia.com/rachel_queiroz/. Acesso em: 4 de maio de 2020.

- Dona, Doralina (1975)
- Memórias de Menina, 2003
- Pedra Encantada, 2011

A SEGUNDA GERAÇÃO MODERNISTA BRASILEIRA: CONTEXTO HISTÓRICO E PRINCIPAIS REPRESENTANTES

Primordialmente, os anos de 1930 e 1945, como se sabe, são datados como marcos temporais da segunda geração modernista. Sob um viés político e histórico, o ano de 1930 inaugura um novo período no Brasil. Conflitos como o desgaste da política do café-com-leite, conflitos gerados pelas insurreições militares, a crise política das oligarquias, assim como a quebra da Bolsa de Nova Iorque e entre outros, desencadeou a Revolução de 30 e, por meio dela, inicia-se um espaço repleto de mudanças.

Como principais características desse momento, destacam-se a liberdade temática, o verso livre, o engajamento do escritor nas questões sociais e políticas específicas de seu tempo, a conciliação entre o nacionalismo e o universalismo, entre outros. Nesse período, os gêneros literários (lírico, épico, dramático), o soneto e alguns estilos tradicionais voltam a surgir, como por exemplo no Neoparnasianismo de Jorge Lima e no Neorromantismo de Vinicius de Moraes.

Por outro lado, na prosa surge o Neorrealismo nordestino de Rachel de Queiróz, Jorge Amado, José Lins Rego, Graciliano Ramos e José Américo de Almeida, que ofertaram ao oferecer uma nova dimensão tanto ao romance regionalista brasileiro quanto ao estilo propriamente realista.

Nesse cenário tão amplo e diversificado, destaca-se a prosa regionalista do Nordeste, tendo em vista que essa tendência foi a que mais alcançou importância e repercussão por ter assumido uma visão crítica das relações sociais vigentes, além de ter remeter o seu foco para as questões problemáticas da seca, do coronelismo e, sobretudo, da decadência do modelo oligárquico patriarcal.

Vale mencionar que é denominado Neorrealismo justamente por ser um tipo de Realismo no qual o caráter determinista e cientificista do Naturalismo do século XIX é modificado por um foco político com vistas aos problemas regionais enquanto representante de condições e costumes próprios dos trabalhadores rurais, como a seca e a miséria, por exemplo. Sobre esses romances regionalistas, Maria Arminda do Nascimento Arruda (2011, p. 202-203) destaca

O chamado romance regionalista, diga-se de passagem uma denominação bastante imprecisa, resultou da combinação entre o modernismo, que se forjou na assimilação da nossa oralidade e se legitimou no compromisso com a realidade brasileira. Nesse diapasão, as regiões dos escritores da geração de 1930 manifestaram com força o drama em curso. Do encontro entre essa realidade repleta de material disponível a ser ficcionalizado e uma elite letrada impregnada das novas propostas, emergiu a literatura indelével desses escritores embebidos na trama de seu tempo.

Desse modo, alguns escritores e obras surgem como excelentes exemplos de produção neorrealista brasileira, entre os quais se destacam:

- José Américo de Almeida – A bagaceira (1928)
- Rachel de Queiroz – O Quinze (1930)
- Jorge Amado – O país do carnaval (1931); Cacau (1933); Suor (1934); Capitães de Areia (1937); entre outros;
- José Lins do Rego – Menino do engenho (1932); Doidinho (1933); Fogo morto (1943); entre outros.
- Graciliano Ramos – São Bernardo (1934); Vidas secas (1938); entre outros.

ASPECTOS MODERNISTAS NA OBRA O QUINZE

Antes mesmo de adentrar nos principais aspectos que introduzem a obra O Quinze como pertencente à geração modernista, torna-se necessário entender algumas particularidades sobre a narrativa que a tornam única, como os personagens centrais, o fio gerador da história, além de seu próprio enredo.

Nisso, o romance consta com 26 capítulos sem título, além de ser narrado em terceira pessoa por um narrador onisciente, o qual permanece fora da história e vai penetrando nas intimidades dos personagens, a fim de apresentar os aspectos mais íntimos e subjetivos ao leitor. O espaço predominante é a região do Nordeste brasileiro (no Ceará e, mais especificamente, na região de Quixadá) datado no ano de 1915, fator esse que vai de encontro ao título da própria obra, tendo em vista que a temática principal gira em torno da grande seca que assolou o estado do Ceará durante a década de 15.

No que se refere ao uso da linguagem, cabe destacar que Rachel de Queiroz utiliza, durante toda a narrativa, uma linguagem simples, objetiva e direta, ou seja, sem tantos rebuscamentos linguísticos. Essa característica, embora bastante divergente da de outros escritores de sua época, rendeu-lhe uma construção da narrativa norteadada pelo princípio da linguagem regionalista: sem afetos nem a constante busca pela pretensão linguística erudita.

Alguns personagens são mais apresentados e se firmam mais durante a narrativa, como é o caso de Chico Bento (vaqueiro que abandona a cidade com sua família devido à seca); Vicente (aparentemente é rico, visto que é filho de um proprietário rural que possui acúmulo de bens); Conceição (professora), e Dona Inácia (dona da fazenda e avó de Conceição).

Após esse breve levantamento acerca da obra, algumas tendências regionalistas são marcantes durante o desenvolvimento da narrativa, no entanto, este artigo aprofunda-se em três características: a questão da seca, que inclui as tensões e dramas vivenciados pelo trabalhador rural, bem como as suas misérias; o foco sobre a migração dos retirantes e, por último, a temática da fé cristã do sertanejo frente às dificuldades encontradas.

A primeira tendência a ser analisada – as tensões vividas pelos personagens devido à problemática da seca – torna-se presente em quase todos os capítulos, uma vez que tal problemática é o fio condutor que gera toda a discussão em torno do romance. Assim, a seca é retratada da forma mais cruel e real possível, como em:

Vicente marchava através da estrada vermelha e pedregosa, orlada pela galharia negra da caatinga morta. [...] O céu, transparente que doía, vibrava, tremendo feito uma gaze repuxada. Vicente sentia por toda parte uma impressão ressequida de calor e aspereza. [...] E o chão, que em outro tempo a sombra cobria, era uma confusão desolada de galhos secos, cuja agressividade ainda mais se acentuava pelos espinhos. (QUEIROZ, 2004, p. 17-18).

A figura da seca apresentada no fragmento acima é apresentada em seu lado mais sórdido e cruel. O personagem Vicente, citado no trecho, aparenta sofrer com essa ambientação “sem cor”, causada justamente pela ausência de chuvas. Sobre esse aspecto, Lobato e Pereira (2011, p. 2) comentam:

A narrativa de *O Quinze* se pode extrair o fenômeno da “Seca” que, longe de qualquer contradição, é o elemento que manipula a tessitura do texto, a trama narrativa [...] a Seca não enuncia diretamente a sua presença através da linguagem verbal, haja vista não possuir falas expressas no texto, entretanto, não deixa de ser Significante, pois sub-repticiamente impõe seu ritmo à narrativa, à movimentação das personagens e também aos temas suscitados e discutidos ao longo do texto.

Os autores apontam o fato de que a temática da seca não necessariamente é caracterizada por meio de uma linguagem verbal, uma vez que nem se torna necessário ler o termo “seca” para notar que os personagens vivem sob essa condição. Desse modo, a forma como ela é detalhada pelo narrador, faz com ela seja encarada como um cenário tipicamente construído, ou seja, como se fosse um personagem assim como os outros. Resgatando os pensamentos de Lobato e Pereira (2011, p. 4): “A Seca encerra em si mesma a condição de contexto, de ambiente descrito, de pano de fundo da obra, mas

também de narrador, de guia dos personagens enquanto rebanho, de artífice da própria linguagem do texto literário.”

Nisso, percebe-se, portanto, que a figura que a seca desempenha é primordial ao longo de toda a narrativa não somente por servir como um espaço, como um pano de fundo da obra, mas sim porque ela serve de guia aos personagens a quaisquer lugares que possam ir, sendo assim, uma presença constante e, sobretudo, indissociável.

À vista disso, não há como falar no fenômeno da seca e deixar de lado as tensões, dramas e misérias que personagens sofrem devido à condição da ausência de chuvas em determinada localidade. Um exemplo recorrente disso, diz respeito ao fato de que, por não ter tido um bom inverso durante o ano, conseqüentemente, também não teria alimentos suficientes para suprir a fome de cada um. Essa dramaticidade e tensão é vivida no romance, por exemplo, quando uma mulher solicita um pouco de comida para dar ao seu filho pequeno, conforme ilustra o excerto abaixo:

A mulher levantou-se, afastando um menino que lhe repuxava as abas do casaco, pedindo mama. Gritou para a irmã, que estava lá na cozinha:
– Ô Mocinha! Vê se tu dás um pirão de peixe a este menino que anda em tempo de me comer os peitos! (QUEIROZ, 2004, p. 35)

A figura do sertanejo quase sempre é associada a práticas como empatia e solidariedade. Na narrativa de Rachel isso não é diferente, tanto é que no fragmento acima, a mãe, que a julgar pelo diálogo não tinha mais leite para amamentar seu filho, imediatamente pede ajuda à sua irmã a fim de saciar a infeliz fome de seu filho.

Além disso, outro exemplo dessa tensão vivida pelos personagens pode ser evidenciado no trecho abaixo, que ratifica crises emocionais e psicológicas provocadas pela condição da fome, bem como ilustra e, sobretudo, demonstra as misérias as quais os personagens estão envolvidos.

Debaixo de um juazeiro grande, todo um bando de retirantes se arranchara: uma velha, dois homens, uma mulher nova, algumas crianças. [...] **Os meninos choramingavam, pedindo de comer. E Chico Bento pensava: “Por que, em menino, a inquietação, o calor, o cansaço, sempre aparecem com o nome de fome?”** (Queiroz, 2004, p. 43, grifo nosso)

A segunda tendência regionalista a ser analisada se refere às migrações dos trabalhadores para outros locais em busca de melhores condições de vida para si e para sua família. Na obra, essas rotas migratórias acontecem com a família de Chico Bento, que é vaqueiro, e acaba perdendo o seu trabalho por causa da seca, levando-os a migrarem para Fortaleza e, como não possuíam dinheiro, realizam o trajeto a pé, conforme demonstra o excerto (QUEIROZ, 2004, p. 31): “Agora, ao Chico Bento, como único

recurso, só restava arribar. Sem legume, sem serviço, sem meios de nenhuma espécie, não havia de ficar morrendo de fome, enquanto a seca durasse.”

É durante esse trajeto árduo e cansativo que o romance ganha foco, uma vez que a fome, sede, dor, lutas, cansaço, infelicidade e tantos outros atributos são características próprias desse povo sofrido que luta por melhores condições de vida. Assim, durante a caminhada há uma grande perda e uma infeliz tragédia: Josias, filho de Chico Bento, desesperado de fome, decide comer mandioca crua, fato esse que culminou sem seu falecimento.

Desde a véspera Josias adoecera. De tarde, quando caminhavam com muita fome, tinham passado por uma roça abandonada, com um pau de maniva aqui, outro além, ainda enterrados no chão. Josias, que vinha atrás, distanciou-se. [...] Ele então foi ficando para trás, entrou na roça, escavacou com um pauzinho o chão, numa cova, onde um tronco de manipeba apontava; dificultosamente, ferindo-se, conseguiu topar com uma raiz, cortada ao meio pela enxada. Batendo de encontro a uma pedra, trabalhosamente, arrancou-lhe mais ou menos a casa; e enterrou os dentes na polpa amarela, fibrosa, que já ia virando pau num dos extremos. Avidamente roeu todo o pedaço amargo e seco, até que os dentes rangeram na fibra dura. (QUEIROZ, 2004, p. 58)

De acordo com Cattapan (2010, p. 104) a cena é descrita com bastante objetividade, uma vez que o próprio narrador não faz uso de adjetivos para enfatizar a fome e o próprio desespero do personagem, pois a própria situação dessa cena já cumpre esse papel. Além disso, o autor ressalta ainda o uso da linguagem enquanto ligada à objetividade: sendo caracterizada como simples e direta.

Desse modo, os personagens parecem estar constantemente em um beco sem saída, pois além do fator da fome já ser uma problemática recorrente em suas vidas, destaca-se também as dificuldades encontradas durante a trajetória de migração, o qual é corriqueiramente associado a momentos de tristeza (pelas perdas sofridas); cansaço (por causa da exposição constante ao sol) e por pensamentos psicológicos abalados (devido às incertezas do sucesso rumo à viagem).

Por fim, a última tendência a ser analisada neste artigo – embora não seja a de menor importância – refere-se à fé cristã do povo sertanejo. Esse aspecto já é identificado no primeiro capítulo do romance, quando Dona Inácia oferece orações ao seu santo de devoção, o São José, na esperança de mandar chuva à região seca.

Depois de se benzer e de beijar duas vezes a medalhinha de São José, doa Inácia concluiu:
“Dignai-vos ouvir vossas súplicas, ó castíssimo esposo da Virgem Maria, e alcançai o que rogamos. Amém.” [...] – Tenho fé em São José que ainda chove!
(QUEIROZ, 2004, p. 11)

Sobre esse aspecto, Lima (2019, p. 55) alude:

Para Chico Bento e tantos outros retirantes, a fé atua como principal aliada no sentido de dá mais força em sua caminhada e talvez amenizar o sofrimento. O comer era sempre servido quando Deus quisesse. Até hoje em dia onde as pessoas que se encontram em cenários de vulnerabilidade social, tendem a direcionar a causa e qualquer possibilidade de mudança de sua situação para uma intervenção divina. Ao observar o espaço ficcional da obra é possível notar o contexto histórico baseado na desigualdade social e na negligência dos espaços de pobreza.

Na visão do autor, a questão da fé surge como um recurso inerente frente às problemáticas encontradas, ou melhor, a fé é vista como um meio que consola esse povo sofrido, como se percebe em: “– Não... quero só rezar um bocadinho para ver se sossego este coração...” (QUEIROZ, 2004, p. 39). A fé da personagem, portanto, funciona como uma válvula de escape, pois ao mesmo tempo que sofre com as adversidades e contratempos da vida, não perde a esperança de que dias melhores virão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento deste artigo e por meio das discussões realizadas até o momento, percebe-se que a obra *O Quinze*, embora publicada em 1930, permanece sendo centro de debates entre os mais variados estudiosos dos campos da Literatura e das Ciências humanas. Tal repercussão pode ser motivada devido às tendências regionalistas que tanto influenciaram os escritores da chamada Geração de 30.

Por meio da linguagem simples, rápida e direta, além da excelente caracterização dada à ambientação do cenário descrito na obra, Rachel de Queiroz surge como uma escritora que rompeu com os padrões de sua época ao narrar problemas sociais e, sobretudo, políticos que exerciam bastante impacto na sociedade de sua época.

Neste trabalho, destacou-se três características principais. A primeira tendência demonstrada foi a questão da seca. Por meio dos fragmentos mostrados, além da contribuição teórica de alguns autores, torna-se claro a força que o papel da seca desempenha na narrativa, sendo ela a principal razão de todo o desenrolar na narrativa, funcionando como uma espécie de pano de fundo.

A segunda temática foi a ênfase nas trajetórias migratórias, as quais eram seguidas de muito cansaço, perdas, infelicidades e insucessos. As migrações, que surgiam como um recurso de partida para tentar uma vida melhor em outra localidade, caracteriza-se como um fio condutor dentro do romance, uma vez que por causa desses trajetos vários acontecimentos sórdidos acontecem, como a morte do filho do protagonista.

Por último foi analisado a fé cristã dos sertanejos frente à dor e aos insucessos da vida terrena. Assim, o apego à religiosidade, aos santos e a Deus surgem como recursos que servem como um consolo, ou melhor, como um meio que oferece proteção e refúgio mesmo em meio a tantas dificuldades.

De acordo com Lima (2019) Rachel de Queiroz edifica uma espécie de fidelidade às figuras humanas, à paisagem e também à linguagem própria da região, tendo em vista que incorpora com bastante vivacidade o aspecto da fala comum no intuito de abordar questões complexas testemunhadas em sua vida, como por exemplo: a escassez de vida, a seca nordestina e as migrações.

O Quinze, portanto, é visto como um clássico da Literatura brasileira por desempenhar, por meio de sua brilhante narrativa, problemas sócio-políticos que, até hoje, são vistos na sociedade hodierna, demonstrando assim, seu caráter e aspecto atemporal de texto literário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. **Modernismo e regionalismo no Brasil: entre inovação e tradição.** Tempo Social, São Paulo, v. no 2011, n. 2, p. 191-212, 2011.

CANDIDO, A.; CASTELLO, A. **Presença da Literatura Brasileira: modernismo.** 7 ed. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

CATTAPAN, Júlio César Rodrigues. **O quinze: contrastes e tensões.** Diadorim: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, Rio de Janeiro, n. 7, p. 1-16, 2010.

LIMA, Clébio dos Santos. **A literatura famélica em O quinze de Rachel de Queiroz.** 2019. 106f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

LOBATO. Andrea Teresa Martins; PEREIRA, Eduardo Oliveira. **A seca e a narrativa do trágico em O Quinze de Rachel de Queiroz.** In: Revista Garrafa 24. Rio de Janeiro, v. 2, n. 24, maio-agosto, 2011.

QUEIROZ, Rachel. **O Quinze.** 77. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

SANTOS, Nivalter Aires dos. **Movimento Regionalista e Geração Literária de 30: Uma Análise Gramsciana.** In: Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais - ANPOCS, 40, 2016, Caxambu. Anais Eletrônicos... Caxambu, ANPOCS, 2016.

RELAÇÕES DIALÓGICAS EM REDE SOCIAL: POR UM ENSINO DISCURSIVO DE LEITURA

Manassés Morais Xavier

Doutor e Pós-Doutorando em Linguística (PROLING/UEPB), João Pessoa, Brasil. Professor da Unidade Acadêmica de Letras e do PPGLE (UEPB), Campina Grande, Brasil

Maria de Fátima Almeida

Doutora em Letras (UEPB), Recife, Brasil. Professora do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes e do PROLING (UEPB), João Pessoa, Brasil

RESUMO: Esse trabalho é oriundo de nossas inquietações contemporâneas desenvolvidas no Pós-Doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba. A pesquisa trata de um estudo sobre dialogismo, redes sociais e ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, no presente artigo, partimos da seguinte questão-problema: em aulas de leitura, no contexto do Ensino Médio, como trabalhar com temas diversos postos em circulação nas redes sociais, no nosso caso, no *Facebook*, de modo a proporcionar a formação de leitores atentos a diferentes pontos de vista, para, a partir disso, construir os seus pontos de vista? No sentido de respondê-la, elegemos como objetivos: analisar uma cena enunciativa retirada do *Facebook* em março de 2020 sobre a repercussão do fechamento de templos religiosos no Brasil devido à pandemia da COVID-19 e propor atividades de leituras que estejam voltadas para o diverso, para o reconhecimento de diferentes pontos de vista. Em se tratando da filiação teórica, nos embasamos nas contribuições da Teoria Dialógica da Linguagem, de Bakhtin e o Círculo. Metodologicamente, selecionamos do *Facebook* uma cena enunciativa postada por uma pessoa pública, bem como recortes de seguidores que comentaram tal postagem. No que toca aos resultados, destacamos que esse texto cumpre com o papel de oferecer a estudiosos da linguagem e, especificamente, professores de Língua Portuguesa, uma análise dialógico-discursiva de cenas enunciativas em rede e uma proposta de trabalho formativo com redes sociais dentro de uma perspectiva discursiva de ensino de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogismo. *Facebook*. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT: This work is based on our contemporary concerns developed in the Post-Doctorate with the Postgraduate Program in Linguistics, at the Federal University of Paraíba. The research deals with a study on dialogism, social networks and Portuguese Language teaching. In this sense, in this article, we start from the following problem-issue: in reading classes, in the context of high school, how to work with various topics put into circulation on social networks, in our case, on Facebook, in order to provide training of readers attentive to different points of view, in order to build their points of view from that? In order to answer it, we chose as objectives: to analyze an enunciative scene taken from Facebook in March 2020 on the repercussions of the closure of religious temples in Brazil due to the pandemic of COVID-19 and to propose reading activities that are focused on the diverse, for the recognition of different points of view.

When it comes to theoretical affiliation, we rely on the contributions of Bakhtin's Dialogical Theory of Language and the Circle. Methodologically, we selected from Facebook an enunciative scene posted by a public person, as well as clippings from followers who commented on that post. With regard to the results, we emphasize that this text fulfills the role of offering language scholars, and specifically Portuguese language teachers, a dialogical-discursive analysis of enunciative scenes in the network and a proposal for training work with social networks within from a discursive perspective of teaching reading.

KEYWORDS: Dialogism. Facebook. Portuguese Language Teaching.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A relação linguagem e sociedade é, definitivamente, mais que necessária. O modo como a linguagem impacta a vida social é um tema de suma importância. Derivada dessa temática, está a discussão que põe em reflexão duas outras relações: linguagem, sociedade e cultura digital; e linguagem, sociedade, cultura digital e ensino de línguas.

No eixo linguagem ⇔ sociedade ⇔ cultura digital, destacamos como a presença das novas tecnologias da comunicação e da informação desempenham, na contemporaneidade, novas e produtivas formas de se relacionar, de resolver problemas, enfim, de promover interação discursiva: um realce particular às redes sociais.

Já no eixo linguagem ⇔ sociedade ⇔ cultura digital ⇔ ensino de línguas, acentuamos, para além do posto no parágrafo anterior, duas outras questões: 1) uma concepção de ensino de língua marcada pela presença do outro nas atividades de linguagem, isto é, língua como prática social; e 2) as contribuições que os aparatos tecnológicos podem surtir aos processos de ensino-aprendizagem, particularmente, de Língua Portuguesa, funcionando, nesse sentido, como uma significativa oportunidade pedagógica de reconhecer a interferência da cultura digital na sociedade e, também, na educação.

É pensando na relação entre língua, sociedade, cultura digital e ensino que situamos nosso foco de atenção nesse trabalho. Sob a ótica que entende a leitura como uma prática dialógica, pensamos as redes sociais como ecossistemas comunicativos de interação discursiva. Para tanto, esse artigo surge da seguinte questão-problema: em aulas de leitura, no contexto do Ensino Médio, como trabalhar com temas diversos postos em circulação nas redes sociais, no nosso caso, no *Facebook*, de modo a proporcionar a formação de leitores atentos a diferentes pontos de vista, para, a partir disso, construir os seus pontos de vista? No intento de respondê-la, elegemos como objetivos do trabalho: analisar uma cena enunciativa retirada do

Facebook em março de 2020 sobre a repercussão do fechamento de templos religiosos no Brasil devido à pandemia da COVID-19 e propor atividades de leituras que estejam voltadas para o diverso, para o reconhecimento de diferentes pontos de vista.

Em se tratando da filiação teórica, nos embasamos nas contribuições da Teoria Dialógica da Linguagem, de Bakhtin e o Círculo. A respeito da organização do texto, elaboramos: uma discussão que trata da natureza dialógica da linguagem; outra que pensa o ensino de leitura em perspectiva dialógica; um outro tópico que se destina à rede social *Facebook* enquanto interação discursiva e enquanto possibilidade pedagógica; uma análise de uma cena enunciativa retirada dessa rede social; e as considerações finais que fecham a discussão do trabalho articulando a análise discursiva empreendida a uma sugestão de proposta de atividade de leitura a ser desenvolvida no contexto do Ensino Médio.

A NATUREZA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Pensar a linguagem sob uma abordagem que a concebe como essencialmente dialógica corresponde a considerar que as circunstâncias sociais impactam os modos como produzimos enunciados. Esses modos recuperam dizeres anteriormente proferidos e estabelecem diálogos constantes que funcionam como correias de transmissão no fluxo da comunicação discursiva, segundo os estudos bakhtinianos.

Tendo como assertiva essa concepção a respeito dos modos como produzimos enunciados, a Teoria Dialógica da Linguagem, posicionamento teórico-metodológico difundido por Bakhtin e o Círculo, contribuiu para uma perspectiva a respeito da linguagem humana e de seus estudos. Segundo Brait (2012), a busca da compreensão das formas de produção do sentido, da significação e as diferentes maneiras de produzir e de compreender o funcionamento discursivo foram fatores que impulsionaram Bakhtin e o Círculo na direção de uma estética e de uma ética da linguagem: “[...] uma postura que articula estética, ética e diferentes pressupostos filosóficos [...]”, (BRAIT, 2011, p. 87-88), faz com que suas reflexões sobre o sentido não sejam sistematizadas unicamente sob um único olhar linguístico ou mesmo linguístico-literário.

Dentro desse contexto, o que é dito sobre linguagem nos trabalhos de Mikhail Bakhtin não está comprometido, unicamente, com uma tendência linguística ou uma teoria literária, mas com algo maior: “[...] uma visão de mundo que, buscando formas de construção e formação de

sentido, resvala pela abordagem linguístico-discursiva, pela teoria da literatura, pela filosofia, pela teologia, por uma semiótica da cultura [...]” (BRAIT, 2011, p. 88) e, também, por um conjugado de aspectos entrelaçados e ainda não inteiramente decifrados.

Assim, a natureza dialógica da linguagem se fortalece pela ancoragem em duas sistemáticas: 1) a de que se pauta pela materialidade linguística, ou não, para promover compreensões a respeito dos usos da linguagem; e 2) a de, em sua abordagem, romper os limites da língua e, mergulhando na sua exterioridade, isto é, na história/no acontecimento, analisar os usos da linguagem a partir do “aroma” do valor, dos acentos que só na relação língua e sociedade é possível perceber.

Essas sistemáticas convocam uma postura metodológica para o estudo da língua que transcende a natureza corporificada da forma. Para a Teoria Dialógica da Linguagem, as reflexões sobre a linguagem contemplam, não apenas, o signo linguístico, na proposta difundida por Saussure, por exemplo, mas o signo ideológico: aquele que se banha nas relações sociossubjetivas e se define como uma ponte entre um eu e um outro, isto é, na comunicação verbal concreta, viva e emocional (XAVIER; ALMEIDA; BEZERRA, 2018, p. 28).

Sob essa ótica, Volóchinov (2017) apresenta a ordem metodológica para o estudo da linguagem à luz de um norte dialógico que preconiza: 1) as formas e os tipos da interação discursiva devem ser consideradas em ligação com as condições concretas em que se realiza; 2) as formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, precisam ser vinculadas em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias dos atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação discursiva; e 3) a partir daí, o exame das formas da língua são concebidas na sua interpretação linguística habitual.

O que essa metodologia nos orienta baseia-se no fato de que é impossível, ao estudo da linguagem que considere a sua natureza dialógica, tratar de fatos languageiros sem sua integração ao contextual, sem pensar na função social da palavra e, por consequência, na orientação que aproxima sujeitos, que legitima pontos de vista, que volta-se para o outro.

É por essa razão que o Círculo de Bakhtin apregoa que toda expressão de linguagem é orientada em direção ao outro, em direção ao ouvinte. Assim, para se compreender o enunciado é preciso entender a sua orientação social. Volóchinov (2017) menciona que a verdadeira essência da linguagem é o evento social da interação discursiva que se concretiza em um ou em

vários enunciados. Dessa forma, toda e qualquer situação comunicativa possui um auditório que admite uma organização bem definida.

Em se tratando da noção de enunciado, Bakhtin (2010) o entende como unidade da comunicação discursiva. Nesse esteio, é preciso diferenciar a palavra da língua e a palavra tomada como enunciado concreto. A palavra da língua, segundo os escritos de bakhtinianos, é desprovida de emoção, de juízo de valor. Já o enunciado concreto é dotado de elemento expressivo, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. É provido de tons emotivo-volitivos, de apreciações. Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível.

O enunciado é a

[...] unidade real da comunicação verbal [...]. A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns e, acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas. [...] As fronteiras do enunciado compreendido como uma unidade da comunicação verbal são determinadas pela alternância de sujeitos falantes ou de interlocutores. (BAKHTIN, 2010, p. 293).

As principais características do enunciado, de acordo com o filósofo russo, são: tem contato direto com a realidade, assim como relação com outros enunciados; propicia uma atitude responsiva por parte do outro e é delimitado pela alternância dos sujeitos do discurso. Conforme Bakhtin (2010), o enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, ou seja, todo enunciado está em constante diálogo com outros enunciados, tanto com os que o antecedem quanto com os que o sucedem, numa corrente complexa e organizada de outros enunciados. Na visão bakhtiniana, cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade do campo de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto, antes de tudo, como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (BAKHTIN, 2010).

Nesse cenário, destacamos um dos principais aspectos do enunciado: a possibilidade de responder a ele, de ocupar em relação a ele uma atitude responsiva. O interlocutor, ao apreender determinado enunciado, assume uma posição, uma atitude responsiva em relação a ele. Tal apreensão pode ser muda, ativa ou passiva, mas de qualquer forma é resposta, isto é, se o indivíduo toma determinada atitude em relação a um enunciado já está respondendo a ele.

O ENSINO DE LEITURA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

Nesse trabalho, defendemos que o ato de ler é uma prática social, fortemente influenciada pela convocação de relações dialógicas. Consequentemente, o ensino de leitura de um modo geral, no entanto, de forma particular no contexto do Ensino Médio, precisa possibilitar vivências que permitam aos alunos compreenderem a experiência de leitura como um modo de engajamento, como movimentos e/ou gestos de percepção e de construção de pontos de vista.

São por essas razões que concordamos com Almeida (2013) quando afirma que no processo de leitura acionamos o autor que traça o seu dizer pensando no leitor e este, por sua vez, enquanto sujeito situado num dado espaço sociocultural, observa no texto não apenas as palavras já ditas, mas também as mensagens implícitas que o mesmo possui.

Eis, então, que surgem novos fatores que permeiam a leitura. A interação passa a acontecer entre autor/texto/leitor. Com essa interação, as possibilidades de interpretação podem ser inúmeras – mas não quaisquer! –, visto que o leitor pode compreender e ver no texto elementos que não estão propriamente visíveis na materialidade linguística.

Almeida (2013) nos apresenta os três estágios fundamentais da leitura. O primeiro deles, denominado de leitura filológica, tem o autor como o centro do saber. No segundo, o texto ocupa posição de destaque e, no terceiro, o leitor passa a fazer parte da tríade que interage na leitura. Para além disso, a estudiosa nos expõe a visão dialógica da linguagem.

Nessa visão, a leitura é um processo de interação entre autor/leitor e texto, proporcionando ao aluno um nível elevado de compreensão acerca daquilo que é lido. Assim, o processo de leitura na sala de aula envolve o leitor, o texto e o professor, tendo a leitura como fator de construção de sentido. Logo, o professor não é apenas o transmissor de conteúdo, nem tampouco o aluno é apenas o receptor. Essa relação exige o conhecimento prévio de ambas as partes e o professor passa a ser um mediador em sala de aula, auxiliando na aprendizagem (FREITAS; XAVIER, 2014).

É dentro desse cenário que entendemos a leitura e o seu ensino como atividades de compreensões dialógico-discursivas responsáveis e responsivas: dialógicas, por acionar outras relações, outras compreensões advindas de experiências verbais e não verbais; discursivas, por vincular-se à filiações ideológicas historicamente situadas; responsáveis, por engajar e comprometer os sujeitos; e responsivas, por, nesse engajamento, convocar do leitor respostas, retorno.

São oportunas as palavras de Xavier (2018, p. 68-69), para quem

Ler é partir da estrutura. Ler é interrogar, concordar, não concordar. Ler é expor-se a uma materialidade linguística, e/ou não, em algum lugar, em algum tempo, de algum modo, com algum objetivo, para alguma pessoa: eis a equação do ler! Ler é um verbo transitivo que exige um sujeito agindo [...], há uma significativa diferença entre o ato de ler e o ato de aprender a ler. O primeiro é a rotina do sujeito de linguagem. Ele está a todo momento lendo, consumindo informação e atribuindo-lhe sentidos. O segundo é o desenvolvimento do caminho interpretativo do aluno sujeito de linguagem. Esse sim é o intento da leitura dentro da escola.

É nesse contexto que convocamos um ensino de leitura, especificamente no Ensino Médio da Educação Básica, que realce as necessidades comunicativas contemporâneas dos alunos. Como, por exemplo, leituras das interações discursivas ocorridas em redes sociais sobre temas diversos.

Assim, pensamos as redes sociais como produtivas fontes pedagógicas para se promover um ensino de Língua Portuguesa filiado à relação entre linguagem e sociedade, podendo o professor se apoiar nesse universo de interações humanas e, discursivamente, contemplar o ensino dos eixos da língua: leitura, escrita, análise linguística e oralidade.

Nesse artigo, tomamos, pontualmente, o ensino de leitura. A seguir, uma discussão sobre a rede social *Facebook*.

A REDES SOCIAIS: O *FACEBOOK* EM FOCO

O objetivo desse tópico é apresentar o *Facebook* sob duas perspectivas: a primeira, que diz respeito a sua função enquanto rede social; e a segunda, como possibilidade pedagógica, que pode oportunizar significativas experiências didáticas no ensino contemporâneo de Língua Portuguesa.

No âmbito da cultura digital, as redes sociais são ecossistemas comunicativos que promovem interação discursiva, congregando pessoas a partir de propósitos comuns, portanto, conectando interesses aproximados. Elas funcionam como um produtivo espaço de circulação de discursos. De acordo com Santos e Cruz (2019, p. 71), as redes são “[...] um lugar de encontro, de reunião, que, com o advento da Internet, tornou-se um espaço em ambiente virtual e que reúne pessoas envolvidas numa mesma discussão ou assunto”.

Pensar em rede no contexto da cultura digital é reconhecer as reais e efetivas manifestações de comunicação que são realizadas pela “sociedade em rede”, tomando por empréstimo os escritos de Castells (2016). Na visão desse estudioso, a cultura digital permite que a sociedade interaja a partir da

[...] integração potencial de texto, imagens e sons no mesmo sistema – interagindo a partir de pontos múltiplos, no tempo escolhido (real ou atrasado) em uma rede global, em condições de acesso aberto e de preço acessível – que muda de forma fundamental o caráter da comunicação. E a comunicação, decididamente, molda a cultura porque, como afirma Postman, “nós não vemos... a realidade... como ‘ela’ é, mas como são nossas linguagens. E nossas linguagens são nossos meios de comunicação. Nossos meios de comunicação são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo de nossa cultura”. Como a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas – isto é, nossos sistemas de crenças e de códigos historicamente produzidos – são transformadas de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico [...] ainda mais com o passar do tempo. (CASTELLS, 2016, p. 414, grifos do autor).

É sob esse prisma que lemos o efeito de interação discursiva a que as redes sociais admitem. Dentre elas, o *Facebook* que, segundo Amante (2014, p. 30), possibilita interações humanas a partir do envio e do recebimento de mensagens, “Para além destas ligações a sujeitos individuais há a possibilidade de se lidar com grupos, ou tornar-se fã de páginas de celebridades, clubes desportivos, ou outras organizações”.

Nosso olhar nessa pesquisa para o *Facebook* trata-se do reconhecimento de sua funcionalidade à circulação de discursos vários. São, portanto, um ambiente para se propagar pontos de vista oriundos de valorações ideologicamente situadas. É um terreno interindividual para se compreender modos enunciativos do dizer, marcas de inscrições de sujeitos socialmente construídos. Oferece, nessas condições, leituras.

Dessa forma, entendendo a atividade de leitura como uma prática discursiva é que reconhecemos, também, a função pedagógica que as redes sociais podem oportunizar à

educação. Nesses termos, foca-se na característica das redes enquanto ecossistema comunicativo de aprendizagens.

E aprender pelo *Facebook* no contexto do ensino de Língua Portuguesa, de modo particular, no ensino de leitura, é estar atento as possibilidades das redes sociais agruparem indivíduos, sujeitos sociais de linguagem, propagadores de discurso. Logo, pensados enquanto interfaces pedagógicas, o *Facebook* e outras redes sociais podem colaborar com a construção de sujeitos alunos reflexivos sobre as interações discursivas que conectam pessoas e que legitimam lugares de fala.

Ler sob esse horizonte, dentro e fora da escola, emancipa sujeitos, convidando-os à reflexão. E é dessa forma que pensamos o ensino de leitura, como já mencionamos no tópico anterior desse texto. Ler e interagir, pedagogicamente, nas redes sociais acarreta ao ensino contemporâneo de Língua Portuguesa: uma aproximação dos estudos da língua às práticas sociais, possibilitando vivências reais de aprendizagem sobre a língua; e uma utilização de recursos tecnológicos como facilitadores do processo de formação de sujeitos que, inclusive, já têm a cultura digital como uma prática cotidiana.

RELAÇÕES DIALÓGICAS EM INTERAÇÕES DISCURSIVAS NO *FACEBOOK*

No sentido de apresentarmos uma cena enunciativa vivenciada no *Facebook*, selecionamos um evento que ocorreu em março de 2020 a respeito do fechamento de templos religiosos no Brasil, particularmente, no Estado do Rio de Janeiro, em função da pandemia da COVID-19. No entanto, antes de apresentarmos os dados, cabem duas colocações.

A primeira colocação refere-se a nossa compreensão a respeito da noção de cena enunciativa. Chamamos de cena enunciativa os eventos de postagens e de réplicas às postagens produzidos no uso das redes sociais. Cena, por indicar episódio, experiência de linguagem materializada em dado tempo e espaço, portanto, um evento historicamente situado. Enunciativa por provocar processos de enunciação, isto é,

[...] a enunciação é o exercício dialógico-discursivo da compreensão do signo e da resposta a ele, é um ato responsável e responsivo de leitura que vai da compreensão à resposta [...]. Assim, a enunciação é a realização exterior da atividade mental inserida em contextos concretos de comunicação verbal. Logo, há sempre uma orientação social da enunciação e uma dependência sócio-hierárquica do auditório. (XAVIER, 2018, p. 27).

A segunda colocação vai ao encontro dos movimentos que optamos para apresentar esse tópico e as considerações finais. Dessa forma, em um momento inicial, apresentamos uma análise dialógico-discursiva sobre a cena enunciativa em tela nesse artigo e, em um momento posterior, já nas considerações conclusivas do trabalho, oferecemos uma proposta de ensino de leitura discursiva tendo como referência a análise apresentada anteriormente da cena enunciativa.

Fornecidos esses esclarecimentos, convocamos a Figura 01.

FIGURA 01 – Postagem da cantora cristã Eyshila



Fonte: <<https://www.facebook.com/EyshilaOficial/>> Acesso em 22/03/2020

A postagem da cantora cristã Eyshila funciona como uma crítica a muitos evangélicos, inclusive, líderes religiosos que não apoiaram o posicionamento do Pastor Silas Malafaia sobre

o fechamento de templos religiosos no Brasil, de modo geral, e no Rio de Janeiro, de modo específico, devido à pandemia da COVID-19.

Na postagem, Eyshila replica um vídeo do pastor, demonstrando sua insatisfação: 1) ao fechamento das igrejas; e 2) às críticas que, à época, Malafaia vinha sofrendo de pessoas influentes na religião cristã, como, por exemplo, a pastora e também cantora Ana Paula Valadão Bessa.

Discursivamente, Eyshila “veste a camisa” de defesa ao Pastor Silas, nomeando-o de “*Querido Pastor @silasmalafaia*”, o que já explicita o lugar de fala da artista a respeito do vínculo com o líder. O tom emotivo-volitivo, ou seja, a sua apreciação expressiva clareia essa relação afetiva entre os envolvidos que, linguisticamente, é evidenciada pelo uso não aleatório de termos como “*estamos juntos*” e “*meu pastor*”.

O propósito comunicativo de Eyshila estava em circular no *Facebook* a sua concordância ao discurso do Pastor Silas. Logo, é uma postagem cujos enunciados se sustentam por defender o líder religioso que, em relação à cantora, em março de 2020, ocupava, no mínimo, três filiações: pastor, amigo e concunhado. No passado recente, também foi patrão, uma vez que Eyshila era artista da gravadora de Malafaia, a Central Gospel Music.

A postagem da cantora representa uma sequência de enunciados concretos só quando, ao analisarmos, não desprezamos esse lugar de fala. Trata-se, portanto, de um discurso que carrega consigo três implicações: a de defender alguém; a de exortar pastores que, segundo Eyshila, “[...] *não respeitam outros pastores*”; e a de difundir a ideia de uma cristã consciente, dedicada aos ensinamentos obtidos, por exemplo, na escola dominical – evento, comumente realizado aos domingos, em que os protestantes se reúnem para, de forma mais específica e dividida em salas, estudarem a Bíblia.

O desdobramento desse dizer recai, sobretudo, na compreensão de que quem não estava de acordo com a postura de Malafaia não aprendeu os princípios bíblicos ensinados na referida escola. Lembrando que, historicamente, o pastor Silas envolve-se, e parece que faz questão de se envolver!, em polêmicas de diferentes ordens.

Com a postagem publicada, seguem-se os comentários, característica primordial das redes sociais: a de constituir-se como palco para a circulação de diferentes projetos de dizer, constituir-se como arena em que o diferente, o contraponto e o contraditório encontram espaço. A circulação desses projetos de dizer significa, para essa pesquisa, eventos de enunciação. Representa a efervescência de ecossistemas comunicativos de interação discursiva.

Nesses termos,

[...] é necessário que o *significado*, oculto no gesto da mão de um homem, seja *compreensível* para outro homem; que este homem saiba estabelecer – graças à experiência precedente – a relação necessária entre esse movimento e o objeto ou acontecimento em cujo lugar ele é empregado. Em outras palavras, o homem deve compreender que esse movimento é portador de um significado, que esse movimento expressa um *signo*. [...], pois somente assim se realizará a segunda condição necessária para a comunicação verbal para além da transmissão do signo: a *compreensão* do signo e a *resposta* a ele. (VOLÓCHINOV, 2013, p. 142-143, grifos do autor).

Portanto, no intuito de compreender o significado do enunciado é preciso desdobrá-lo, expandi-lo. Dentro dessa ótica, chamamos fragmentos de compreensões à postagem de Eyshila por seguidores de sua página no *Facebook*. Eis, para tanto, a Figura 02.

FIGURA 02 – Réplicas à postagem da cantora cristã Eyshila



Fonte: <<https://www.facebook.com/EyshilaOficial/>> Acesso em 22/03/2020

Nessa figura, vemos dois comentários que respondem à postagem da cantora. Nessas condições, comentar, curtir, compartilhar são gestos que afloram a concepção de redes sociais

como um terreno para se observar o dialogismo em sua essência: lendo a atividade dialógica como exercício de compreender e de responder a enunciados concretos.

Dessa forma, Melissa¹, em tom irônico, adjetiva a fé de Eyshila como “*transcendental*”. Entendemos que *transcendental* sinonimiza uma fé inabalável, inatingível. O seu posicionamento vai de encontro ao que a artista cristã postou. A seguidora, dialogicamente, refere-se ao fato de que a população brasileira, em março de 2020, estava vivendo o início de uma pandemia e precisava, mais do que nunca, do isolamento social, dado que atacou, de maneira frontal, a rotina de cultos e que incomodou muitos pastores, dentre eles, Silas Malafaia.

Posicionamento dialogante ao de Melissa é o de Ricardo: “[...] *mas infelizmente tenho que discordar dessas atitudes meu povo!*”. A inscrição de Ricardo é enfática e seguida da exortação contida no texto bíblico que ensina, segundo ele, a como o cristão deve se portar diante de adversidades como a de uma pandemia. Pelo comentário de Ricardo, a solução é ouvir as autoridades de saúde e crer em Deus. Ele ainda reforça: “*Temos que ter prudência e ser sensatos. Cuidem-se meu povo.*”.

Como lemos, dois comentários ou duas réplicas que discordam da postagem de Eyshila. Esse dado salienta a concepção de que as redes sociais, de modo geral, e o *Facebook*, de modo particular, funcionam como um ecossistema comunicativo de interações discursivas que se abrem para a expansão de sentidos, para o deslocamento de percepções, revelando que é possível ser cristão sem “baixar a cabeça” para discursos ditatoriais de líderes, uma vez que, embora não esteja nitidamente presente, o discurso, tanto de Melissa, quanto de Ricardo, aparenta que ambos são cristãos.

O que esses dados revelam são cenas de deslocamentos de sentidos, em que os sujeitos, Melissa e Ricardo, convocam percepções e assumem-se no discurso. Há, então, processos de valoração sobre um dizer: no caso, a postagem de Eyshila. O dado nos mostra como é possível observar que, em se tratando de discursos dialogicamente situados, é necessário criticarmos o que, aparentemente é o óbvio: o apoio da cantora ao pastor.

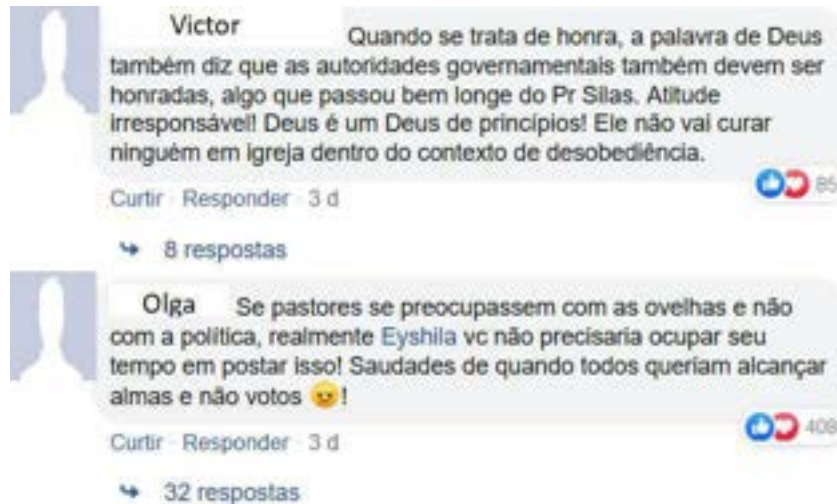
Logo, os comentários de Melissa e Ricardo legitimam o fato de que as redes sociais se comportam como um lugar para se fazer circular pontos de vista, acentuando que, conforme

¹ Como forma de preservar a imagem e a identidade dos sujeitos envolvidos nas cenas enunciativas em destaque nesse trabalho, apagamos as fotos e oferecemos nomes fictícios, exceto quando se trata de pessoas públicas, como assim se constituem a cantora cristã Eyshila e o Pastor Silas Malafaia.

Volóchinov (2013), a palavra na vida surge de uma situação extraverbal e direciona-se ao outro a partir de uma orientação verboideológica.

Nesse momento, chamamos a Figura 03.

FIGURA 03 – Réplicas à postagem da cantora cristã Eyshila



Fonte: <<https://www.facebook.com/EyshilaOficial/>> Acesso em 22/03/2020

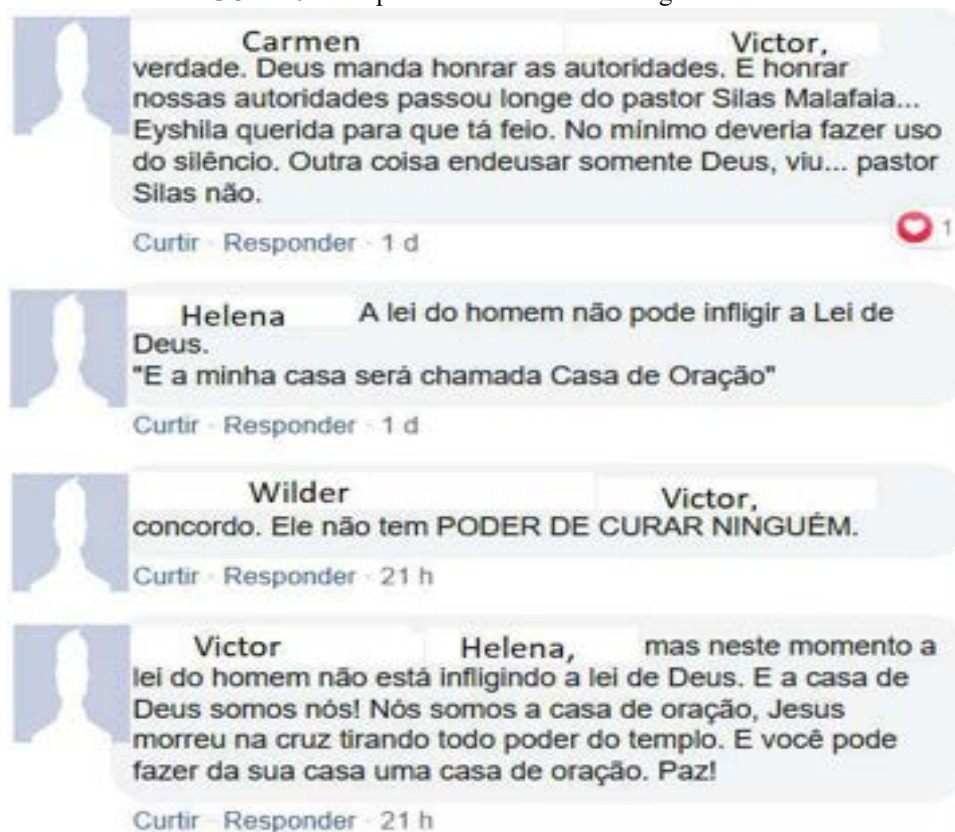
Na Figura 03, temos os comentários de Victor e Olga. Referindo-se, especificamente, ao enunciado encontrado em Eyshila, “*Vamos ter que voltar pra escola dominical e aprender sobre o princípio de honrar a quem tem honra.*”, Victor materializa a sua leitura a respeito da mensagem circulada pela cantora fazendo o contraponto de que a própria Bíblia orienta que os cristãos devem honrar as autoridades governamentais constituídas .

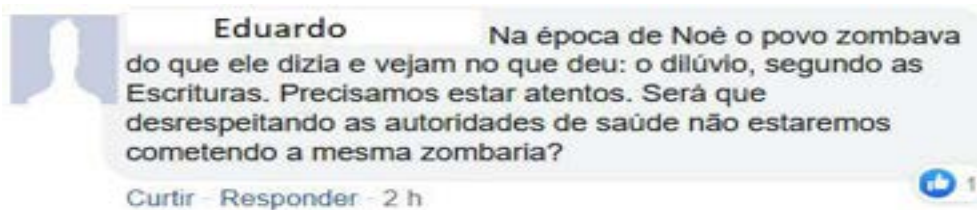
O comentário de Victor recupera o fato de que o governo do Rio de Janeiro proibiu a abertura dos templos com o intuito de evitar aglomerações no combate à COVID-19. Nessa cena enunciativa, o significado da palavra honrar ganha um “aroma” particular: o de buscar oferecer honra a quem, de fato, for digno de honra: a voz legitimada das autoridades de saúde que preconizam o isolamento social. A leitura de Victor a respeito da postagem de Eyshila aguça o pensamento de que, enquanto sujeitos cristãos e conscientes, a sociedade que professa o protestantismo, segmento religioso que Eyshila e Malafaia se filiam, ouça as autoridades de saúde, dando-as honra. Essa discussão sobre honra, proveniente desde o posicionamento da cantora, estabelece relações dialógicas com o texto bíblico de Romanos 13:7, a saber: “[...] *a quem respeito, respeito; a quem honra, honra*”.

Olga também sinaliza essa compreensão, fazendo alusão dialógica ao envolvimento de pastores com a política, mostrando que os líderes estão mais preocupados com votos do que com as almas, com as ovelhas. Vincula-se, nessas condições, a um comentário que evoca, por parte de Olga, uma revolta em relação aos desvios do foco de líderes que deixam de lado o que a religião denomina de chamado, de dom ministerial, para se envolverem em escândalos de corrupção que envergonham o Evangelho, conforme ilustra o emoji “😡” que aprecia negativamente as consideráveis ocorrências de evangélicos corruptos no poder, evidenciando um rastro de lembrança convocado por Olga: “*Saudades de quando queriam alcançar almas e não votos 😡!*”.

Nesse momento, apresentamos a Figura 04 que contém réplicas ao comentário de Victor explicitado na Figura 03.

FIGURA 04 – Réplicas ao comentário do seguidor Victor





Fonte: <<https://www.facebook.com/EyshilaOficial/>> Acesso em 22/03/2020

Carmen, na Figura 04, enfaticamente, concorda com Victor e desenvolve um discurso de exortação à Eyshila sob duas frentes: 1) a de compreender as autoridades governamentais, bem como as autoridades de saúde, como sujeitos capazes de receberem honra; e 2) a de ensinar a cantora cristã que apenas Deus é digno de receber louvores. Esse posicionamento também é observado em Wilder, sob a assertiva de que apenas Deus pode curar, indo ao encontro do apresentado por Victor na Figura 03.

A discussão sobre dar honra a quem merece honra voltou à cena enunciativa, demonstrando a valoração negativa dos seguidores à postura polêmica e contraditória do Pastor Silas Malafaia historicamente construída em sua trajetória de vida, assim como à tática discursiva de Eyshila em “santificar” o seu pastor. Carmen, inclusive mantendo relações dialógicas com o texto bíblico de Lucas 4:8, que diz: “*Mas Jesus lhe respondeu: Está escrito: Ao Senhor, teu Deus, adorarás e só a ele darás culto*”, repreende Eyshila a partir da expressão: “*Outra coisa endeusar somente Deus, viu... pastor Silas não.*”.

O que vemos nessas réplicas são modos de compreensões responsáveis e responsivas de sujeitos sociais de linguagem que fazem questão de registrar seus pontos de vista em um espaço coletivo de interação discursiva capaz de congregar vozes, reunir posicionamentos, valorações, como assim se insere o *Facebook*.

No que diz respeito ao comentário de Helena, encontramos, também, a relação dialógica estabelecida com o texto bíblico que, sobre a condição do templo ser casa de oração, prega: “*E disse-lhes Jesus: Está escrito: A minha casa será chamada casa de oração; [...]*”. No sentido de replicar Helena, Victor expande os sentidos do proferido por ela quando endossa: “*mas neste momento a lei do homem não está infligindo a lei de Deus. E a casa de Deus somos nós! Nós somos a casa de oração, [...]*”.

A nosso ver, há, no comentário de Victor, uma função pedagógica muito latente: a da compreensão de que respeitando o isolamento social os cristãos não estariam em pecado. Na

verdade, estariam conscientes da sua responsabilidade social de combater a COVID-19. Victor, inclusive, pela marca linguística temporal “*neste momento*” reflete que é apenas um período e não um tempo prolongado.

Observamos uma função pedagógica, também, no posicionamento de Eduardo: “*Na época de Noé o povo zombava do que ele dizia e veja no que deu: o dilúvio, segundo as Escrituras. Precisamos estar atentos. Será que desrespeitando as autoridades de saúde não estaremos comentando a mesma zombaria?*”.

Eduardo, dialogicamente, convocando a história bíblica da Arca de Noé, faz os seguidores de Eyshila refletirem sobre a possibilidade de a sociedade contemporânea está zombando de algo sério, a COVID-19, e, com isso, está repetindo o mesmo contexto de Noé.

A seguir, uma reflexão, no formato de considerações finais do trabalho, que põe em relevo a importância de expandir para a sala de aula a compreensão das redes sociais como possibilidades formativas em aulas de leitura para o Ensino Médio².

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do apresentado, como uma discussão dessa natureza pode provocar, no contexto do Ensino Médio, a formação de sujeitos leitores críticos e reflexivos? Partimos do pressuposto de que, ao utilizarem as redes sociais, como, por exemplo, o *Facebook*, em aulas de leitura, os professores de Língua Portuguesa promoveriam:

- a aproximação das aulas à vivências reais e efetivas de uso da linguagem, a partir da reflexão sobre temas que envolvem o cotidiano dos alunos (no caso específico do apresentado nesse trabalho, discussões sobre discurso religioso, intolerância religiosa, dentre outros);
- o contato com as redes sociais, sejam elas pensadas ou não com foco educativo, engajaria, professores e alunos, em práticas multiletradas com a exploração dos recursos tecnológicos que as mídias digitais proporcionam;
- a possibilidade de, na sala de aula e para além dela, oferecer a construção de ecossistemas comunicativos em que o debate, a valorização ao seu e ao ponto de vista do outro, as relações dialógicas teriam evidência, através de uma mediação pedagógica que enfocasse,

² Nesse trabalho, estamos a todo momento enfatizando o Ensino Médio por acreditarmos que essa fase da Educação Básica está mais voltada para a criticidade em função de temas sociais. Todavia, nada impede que essa discussão seja, também, construída com alunos do Ensino Fundamental II.

sobretudo, a necessidade do reconhecimento de sujeitos autores, sujeitos que são convocados a responderem, a se engajarem.

Ditas essas considerações, os professores, para as aulas de leitura, podem eleger uma temática, por exemplo, bimestral para ser desenvolvida com seus alunos, seja pela construção de redes sociais educativas – citamos a Edmodo – que foquem exclusivamente a comunidade escolar, seja pela utilização de redes amplamente conhecidas, como o *Facebook*.

Definida a rede, os professores podem discutir sobre temas diversos a partir de gêneros discursivos também diversos. O interessante desse trabalho é gerenciar um ecossistema comunicativo que faça o aluno opinar, ser protagonista de posicionamentos, de confrontos de ideias. Cabe ao professor provocar a percepção e a construção de pontos de vistas dos alunos, fazendo-os refletirem e registrarem suas inscrições na rede.

São sugestões de perguntas para nortear a discussão com os alunos: quem enunciou determinada postagem? Sob que condições de produção enunciou? Quais as filiações que assume quem enunciou? Do ponto de vista dos seguidores, como leram? Interrogaram as postagens? Não interrogaram? Concordaram ou não concordaram? O que fez determinado seguidor concordar? E o que fez o outro não concordar? E você, o que diz a respeito? Você concorda com o posicionamento do seu colega de classe sobre tal posicionamento? Se sim, por quê? Se não, por quê? Questões dessa natureza podem estimular os alunos a interagirem discursivamente na rede.

Ainda destacamos que essas aulas de leitura podem suscitar a conexão com os outros eixos do ensino de língua, como a escrita, a análise linguística e a oralidade. O importante, na verdade, é os professores e os alunos entenderem que as redes sociais possibilitam essa atmosfera de ensino-aprendizagem, tornando as aulas cada vez mais dinâmicas, o que promove, com veemência, a relação mais que necessária e vital entre linguagem, sociedade e ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Fátima. **O desafio de ler e escrever na escola: experiências com a formação docente**. João Pessoa: Ideia, 2013.

AMANTE, Lúcia. Facebook e novas sociabilidades: contributos da investigação. In.: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edmea. (Orgs.). **Facebook e Educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: EDUEPB, 2014, p. 27-46.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BÍBLIA SAGRADA, Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009.

BRAIT, Beth. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, Roseli. (Org.). **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 79-98.

_____. **Ironia**: em perspectiva polifônica. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2011.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venancio Majer. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Diana Barbosa de; XAVIER, Manassés Morais. Leitura, mídia e ensino de Língua Portuguesa: reflexões teóricas. In.: **Anais do Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**. Campina Grande: Realize, 2014.

Disponível em <<https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anaisanteriores.php>>
Acesso em 17/03/2020.

SANTOS, Carlos Eduardo Barros dos; CRUZ, Silvânia Maria da Silva Amorim. A argumentação no fórum de discussão virtual. In.: OLIVEIRA, Robson Santos de. (Org.). **Multimodalidade e tecnologias no ensino**: abordagens práticas nas aulas de Língua Portuguesa. São Paulo: Pá de Palavra, 2019, p. 69-84.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2017.

_____. Que é a linguagem? (1930). In.: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João, 2013, p. 131-156.

XAVIER, Manassés Morais. **Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva**: leituras do jornalismo político no Ensino Médio. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018.

_____; ALMEIDA, Maria de Fátima; BEZERRA, Symone Nayara Calixto. Jornalismo, política e ideologia: a valoração em artigos de opinião da Revista Veja. In.: **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 18, n. 2, 2018.

Disponível em <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/issue/view/63/showToc>> Acesso em 02/04/2020.

AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO CULTURAL POR MEIO DA LEITURA: EM BUSCA DA APROPRIAÇÃO DE DIREITOS FUNDAMENTAIS PRESENTES NA CONSTITUIÇÃO

Simone Lesnhak Willemann

Doutora em Linguística. Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), São Bento do Sul, SC, Brasil

Aline Cassol Daga

Doutora em Linguística. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, SC, Brasil

Anderson Jair Goulart

Doutor em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil

RESUMO: Este trabalho é resultado de projeto de extensão intitulado Pró-leitura, vinculado ao Programa Institucional de Incentivo à Leitura (PROLER), o qual é realizado pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Os objetivos do PROLER referem-se à ampliação das práticas de letramento de estudantes; à promoção da compreensão de que a leitura é instrumento de desenvolvimento humano e à promoção, por meio da leitura, de uma visão crítica para questões relacionadas ao agir socialmente. As ações do Projeto que descrevemos neste artigo objetivam criar condições para a apropriação de direitos humanos presentes na Constituição Federal, por meio de vivências em eventos de letramento especialmente importantes para a ampliação de repertório cultural. Pautando-nos em ancoragem teórica de base histórico-cultural, articulando estudos do letramento, ideário bakhtiniano e ideário vigotskiano, analisamos ações didático-pedagógicas do projeto desenvolvidas com alunos do nono ano do Ensino Fundamental, no município de São Bento do Sul, SC. Os resultados apontam que o professor cumpre importante papel na intermediação das discussões acerca dos direitos presentes na Constituição, além de contribuir qualitativamente para ampliação de repertório cultural dos discentes. Olhar sensivelmente para todo o percurso de constituição de práticas de letramento mostra-se fundamental para cumprir o objetivo de ampliá-las sempre na tensão entre o dominante e o vernacular.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Direitos humanos. Repertório cultural.

ABSTRACT: This work is the result of an extension project entitled Pro-reading, linked to the Institutional Program for Incentive to Reading (PROLER), which is conducted by the University of the Region of Joinville (UNIVILLE). PROLER's objectives refer to the expansion of student literacy practices; promoting the understanding that reading is an instrument of human development and promoting, through reading, a critical view of issues related to social action. The Project's actions described in this article aim to create conditions for the appropriation of human rights present in the Federal Constitution, through experiences in literacy events especially important for the expansion of cultural repertoire. Based on a theoretical anchor of a historical-cultural basis, articulating literacy studies, Bakhtinian and Vigotskian ideas, we analyzed didactic-pedagogical actions of the project developed with students of the

ninth grade of Elementary School, in the city of São Bento do Sul, SC, Brazil. The results point that the teacher plays an important role in mediating discussions about the rights present in the Constitution, in addition to contributing qualitatively to expanding the students' cultural repertoire. Looking sensitively at the entire path of constituting literacy practices is essential to fulfill the objective of always expanding them in the tension between the dominant and the vernacular.

KEYWORDS: Reading. Human rights. Cultural repertoire.

INTRODUÇÃO

A promoção e a proteção dos direitos humanos constituem-se em obrigação legal dos Estados, a fim de que sejam garantidos formalmente os direitos básicos universais a todas as pessoas. Assim, como uma norma comum a ser seguida por todas as nações, os direitos humanos são garantidos por leis, protegendo grupos e indivíduos contra ações que interferem nas liberdades fundamentais e na dignidade humana.

No entanto, apesar de princípios relacionados à vida, à igualdade e à liberdade, por exemplo, configurarem-se como direitos universais, inerentes a todos os seres humanos, e de fazerem parte de pactos internacionais, presentes nas constituições de muitos Estados, a violação a esses direitos ainda é presente na sociedade em que vivemos, especialmente porque essa mesma sociedade os desconhecem, isso porque não os leem¹. E, com base nesse contexto, é fundamental que sejam amplamente conhecidos, a fim de que se possa promover, cada vez mais, o respeito a esses direitos e a redução do fosso existente entre as normas dos direitos humanos e a sua (não) aplicação na realidade. O conhecimento e a compreensão dos direitos humanos que integram o texto da nossa Constituição Federal (1988), por exemplo, pode se configurar em uma forma de proporcionar aos brasileiros uma formação cidadã que contribua para uma atuação social mais crítica e consciente.

Na esteira dessa discussão, compreendemos que a apropriação crítica dos direitos humanos precisa ser fomentada na população, pois o conhecimento leva à defesa de direitos e à não aceitação de ações que os violem. Em se tratando especialmente das instituições de ensino, acreditamos que faça parte do seu papel garantir, em alguma medida, esse conhecimento. Levando isso em consideração, por meio do projeto de extensão Pró-leitura, vinculado ao

¹ Tal constatação parte de contato aproximado com a sociedade local de São Bento do Sul - SC, fruto de realização de projeto de extensão realizado por equipe de professores e estudantes da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Campus São Bento do Sul.

Programa Institucional de Incentivo à Leitura - PROLER, da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), buscamos criar condições, por meio da prática de leitura, para que crianças do nono ano do Ensino Fundamental pudessem conhecer os direitos fundamentais presentes no texto da Constituição. Ações de extensão como essa representam o compromisso social de instituições como a universidade e aproximam a comunidade acadêmica da sociedade, de modo a estreitar os laços com a região na qual a instituição está inserida. Além disso, a extensão possibilita que professores e estudantes se constituam como sujeitos ativos dos atos de aprender, de ensinar e de formar profissionais e cidadãos.

Em nossa compreensão, em uma sociedade que se quer mais crítica e humana, mais consciente de seus direitos e deveres, a leitura é uma ferramenta que possibilita acesso de todos às diferentes formas de cultura que promovam a humanização, olhar condizente com a perspectiva vigotskiana assumida por nós neste texto, sobretudo na assunção da necessidade de ampliação de repertório cultural² discente, para a qual o professor é peça fundamental. No caso das ações desenvolvidas no projeto Pró-leitura, essa leitura dos direitos humanos presentes na Constituição Federal (1988) deu-se por meio, em um primeiro momento, de curtas-metragens, por entendermos que seria uma estratégia necessária para proporcionar uma consciência mais abrangente dos direitos, além de auxiliar na aproximação posterior das crianças à Constituição enquanto gênero do discurso secundário (BAKHTIN, 2012 [1952-53]).

Nesse sentido, propomo-nos, neste artigo, com ancoragem teórica de base histórico-cultural, articulando estudos do letramento, ideários bakhtiniano e vigotskiano, a analisar ações didático-pedagógicas desenvolvidas no projeto de extensão Pró-leitura, vinculado ao Programa PROLER, que objetivaram criar condições para a apropriação de direitos humanos presentes na Constituição Federal, por meio de vivências em eventos de letramento (HEATH, 2001 [1982]) especialmente importantes para a ampliação de repertório cultural. Para isso, organizamos o artigo em outras quatro seções. Na primeira, abordamos fundamentos teórico-epistemológicos relacionados à leitura como prática humanizadora, como atividade que promove o senso crítico e produz indagações da existência (BRITTO, 2012). Na segunda, explicitamos as garantias fundamentais presentes no artigo 5º da Constituição Federal

² Valemo-nos também, ao longo do texto, do termo *ampliação de práticas de letramento* para dar conta da mencionada *ampliação de repertório cultural*; logo, tomamo-los como conceitos correlatos, apesar de estarmos cientes que ambos os termos estão vinculados a perspectivas teóricas distintas, o primeiro relacionado às teorias de Letramento e o segundo aos estudos vigotskianos, mas que convergem para as finalidades deste artigo.

(BRASIL, 1988). Na sequência, na terceira seção, descrevemos e analisamos as etapas de uma das ações do projeto, e, por fim, na quarta seção, trazemos nossas considerações finais.

A LEITURA COMO PRÁTICA HUMANIZADORA E A AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO CULTURAL

Em uma sociedade que se quer mais humana, mais predisposta à compreensão da diferença não-indiferente, da singularidade que se apresenta para além dos escafandros (PONZIO, 2010), faz-se primordial a criação de condições para acesso de todos às diferentes formas de cultura que promovem a humanização, como a ciência, as artes, a música, não as limitando a uma pequena parte da sociedade, como problematiza Duarte (2003), o que terminaria por redundar no predomínio da voz de alguns sobre o silenciamento dos demais, ocasionando o fortalecimento da alienação e, em decorrência disso, o anestesiamiento diante dos problemas gestados na sociedade em que nossa participação não pode ser facultativa. O aprofundamento dessa problematização precisa ganhar espaço, a fim de que promovamos a aproximação entre o que é do cotidiano e da história (HELLER, 2014 [1970]), nos tensionamentos advindos do que é do plano da istina e da pravda, do mundo da cultura e do mundo da vida (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]).

Nesse contexto, a desigualdade social e a não acessibilidade de muitos grupos minoritários a bens culturais específicos recrudesciu, ao longo do tempo, a compreensão de que a leitura vincula-se à erudição, tornando a leitura mais que uma atitude, “[...] uma forma de conhecimento e de inserção social que se articula com outros conhecimentos e expressões de cultura” (BRITTO, 2003, p. 153). Comungamos com Britto (2003) a compreensão de que, tal qual nos mostram os estudos do letramento, a escrita e a leitura são atividades sociais, inscritas nas relações histórico-sociais que mantemos no/com o nosso meio e, portanto, perpassadas por relações de poder econômico e social; “[...] o que e quanto um cidadão é leitor depende, acima de tudo, de sua condição social e da possibilidade de ter acesso ao escrito, e isto depende de relações sociais” (BRITTO, 2015, p. 141).

A participação ativa e reflexiva na vida em sociedade é facultada pelas práticas sociais de linguagem, nas modalidades oral e escrita. Dentre essas práticas, a leitura é, por excelência, na sociedade grafocêntrica na qual vivemos, condição básica de inserção social e de ampliação de conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum. Assim, a leitura de textos, em diferentes gêneros do discurso, que circulam nas mais variadas esferas de

atividade humana, especialmente a leitura de textos de gêneros do discurso secundários (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), promovem a ampliação de repertório e são um convite ao estranhamento dos próprios caminhos, a ver além do óbvio. Para Ponzio (2002), os gêneros do discurso secundários, os quais, de acordo com Bakhtin (2011 [1952-53], p. 263), “[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc”, possuem, pela sua dialogização interna, uma potência interpretativa que possibilita ver o que está para além do escrito, o que o autor nomeia de afiguração.

Uma das funções da educação em linguagem é facultar aos sujeitos a apropriação dos letramentos dominantes (com base em BARTON; HAMILTON, 1998; CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013), por meio de ações pedagógicas que os levem a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos e complexos. Considerando que os usos da língua podem significar de forma diferente dependendo das funções e das finalidades para as quais se prestam em determinado contexto, compreendemos a impossibilidade de hierarquizar-los e de substituir determinados usos em favor de outros. Nesse sentido, no que se refere à prática da leitura, a busca é pela ampliação das vivências dos sujeitos com práticas de letramento diversificadas, a fim de que possam experienciar, pela autoria, nos processos de leitura e escritura, vivências com múltiplas vozes, papel que entendemos caber às instituições educacionais potencializar por meio dos letramentos dominantes (KLEIMAN, 2001 [1995]) e, por via de consequência, pela ampliação das práticas de letramento dos aprendizes. Quanto mais amplas forem as oportunidades de os sujeitos se engajarem em práticas de letramento (STREET, 1988; BARTON, 1994) de diferentes esferas, maiores serão suas chances de participar efetivamente da vida em sociedade, exercendo papéis sociais variados, conforme a complexidade das diferentes demandas lhes solicitarem.

De acordo com Britto (2003), para que a leitura promova a ampliação dos horizontes de vida do sujeito, ela demanda uma atitude consciente na realização da atividade, não basta ser motivada por questões pragmáticas. Ainda para o autor, a leitura se efetiva como hábito humanizador, promovendo a formação do sujeito, se for vivenciada de modo sistemático, consciente, sem aligeiramento ou abreviação do encontro da outra palavra e da palavra outra (PONZIO, 2010).

Em nossa compreensão, é substancial que os sujeitos se apropriem das formas de uso da língua relacionadas a gêneros do discurso primários tanto quanto a gêneros do discurso

secundários. No entanto, nosso objetivo é ressaltar a importância de apresentar aos sujeitos as formas dominantes de uso da língua, certos usos mais estabilizados e ligados ao convívio social mais complexo. Esses usos, ligados à ideologia oficial, em diálogo com o grande tempo (BAKHTIN, 2011 [1979]), possibilitam, de acordo com Ponzio (2002), uma produção de sentidos não isomórfica e não especular, uma leitura menos coercitiva.

Algumas esferas de atividade humana, em virtude do papel hegemônico que assumem socialmente, organizam-se sobre práticas de letramento vinculadas aos letramentos dominantes (ALMEIDA, 2014). Na esfera jurídica, por exemplo, os textos característicos das situações sociais de interação constituem-se como gêneros do discurso secundários, “[...] que se caracterizam por um amplo processo de homologação de vozes no âmbito da *ideologia oficial*.” (ALMEIDA, 2014, p. 79, grifos da autora). São textos que não são amplamente conhecidos, cuja circulação fica restrita, na maioria das vezes, à sua própria área de origem, o Direito. As implicações que nos auxiliam a ler e a compreender textos dessa natureza, ampliando nossas práticas de letramento (STREET, 1988; BARTON, 1994), são derivadas de um processo cultural (GEE, 2004), fomentadas na alteridade e com repercussões no engajamento político-social dos sujeitos nas diversas práticas requeridas ou impostas pela sociedade.

Faz-se primordial que compreendamos, assim, considerada nossa condição docente de interlocutores mais experientes de nossos alunos, que reside nesses usos da linguagem, característicos dos letramentos dominantes, a afiguração da qual trata Ponzio (2002). Materializar a vivência dos sujeitos com esses usos é compromisso ético que temos de assumir antes de qualquer ação pedagógica em sala de aula, pois tais usos da linguagem tendem a contribuir como ferramenta para transformação crítica da realidade, “[...] quer para dar conta da vontade dos homens de saber mais sobre si mesmos e sobre o universo, quer para dar conta de sua vontade de transformar a si mesmos e ao universo” (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013, p. 56).

Esse olhar, marcado pela alteridade, reforça uma concepção de ‘ensino’, tanto quanto de ‘aula’, como encontro de sujeitos singulares, uma vez que professores e alunos aprendem uns com os outros e têm suas práticas de letramento constantemente revisitadas, porque vivas e distintas são as interações nas quais os sentidos acerca do mundo se delineiam. Para dar lugar a um movimento de resignificação das vivências, de ampliação de práticas, outros eventos de letramento (HEATH, 2001 [1982]) nas instituições educacionais precisam ter lugar, contemplando a vida tal qual se estabelece em diferentes esferas da atividade humana.

DIREITOS FUNDAMENTAIS NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL

A Constituição Federal do Brasil de 1988 é a norma de maior importância dentro do sistema jurídico e social do país. Ela compreende todos os direitos e deveres de brasileiros e estrangeiros domiciliados no Brasil. Por isso, a Constituição serve não só de norma fundamental, mas de norma de apoio e base para todas as leis anteriores e posteriores à sua criação.

O artigo 5º, do Título II - Dos Direitos e Garantias Fundamentais, presente no Capítulo I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, é um dos trechos principais no que se refere aos direitos humanos de todo cidadão brasileiro: “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988, p. 14).

As garantias fundamentais do cidadão brasileiro, contempladas no *caput* do artigo 5º: *vida, liberdade, igualdade, segurança e propriedade*, servem de base para as demais garantias explicitadas ao longo do texto. Alguns desses direitos possuem a necessidade, pela sua importância no ordenamento jurídico brasileiro, de serem brevemente explicados.

O direito à *vida*, segundo Novellino (2014), deve ser entendido pelo ponto de vista do indivíduo e da sociedade. É necessária a vida, mas também a proteção dela por meio de ações para que essa vida seja digna e de qualidade, o que é atribuído ao Estado e à sociedade, seja ela família, escola, grupos sociais.

O direito à *liberdade e à igualdade* pode ser considerado o mais amplo de todos. Vieira (2006) compreende que a liberdade é intrínseca a todo e qualquer indivíduo, dessa forma pode ser entendida como a possibilidade de se fazer tudo que a lei não proíbe; o livre arbítrio para decidir sobre você e sua vida. Já a *igualdade* exige que todas as pessoas sejam tratadas com igual respeito e consideração, possuindo uma diferenciação pela doutrina sobre quando é “na lei” e “perante a lei”.

[...] A “igualdade na lei” se destina aos elaboradores da norma, para que atuem seguindo o princípio da isonomia; e a “igualdade perante a lei” assume maior importância na aplicação da lei, no fenômeno subsuntivo, na interpretação da *mens legis*, atingindo todos os destinatários. (AGRA, 2018, p. 211)

A *segurança* parte da premissa de que o Estado tem a responsabilidade de tutelar seus habitantes, garantindo que seus direitos sejam resguardados, devendo proteger não somente cada pessoa individualmente, mas as sociedades, as instituições, de quaisquer ameaça contra a liberdade.

O direito à *propriedade* emana dos diversos direitos fundamentais positivados pela Constituição.

A Constituição assegura, *prima facie*, o direito de propriedade (CF, art. 5.º, XXII) tanto de bens móveis e imóveis, como de bens materiais e imateriais (CF, art. 5.º, XXVI a XXXI). Por ter o seu estatuto fundamental previsto na Constituição, a propriedade é uma instituição submetida ao regime do direito público. (NOVELINO, 2014, p. 497)

O direito à *propriedade* não se caracteriza como um direito absoluto, podendo sob ele haver intervenções, as quais ocorrem de acordo com as formas procedimentais delimitadas pela Constituição Federal, nos artigos que a integram.

A *educação*, ao estar na Constituição como direito fundamental, transformou-se em um direito de natureza social, pois não priorizamos o direito do indivíduo como um, mas buscamos proteger a educação como um bem comum, do interesse coletivo: tem o Estado o dever de protegê-lo e fazê-lo realidade. A Constituição, além de ressaltar a *educação* nos artigos 5º e 6º do seu texto legal, traz no rol do art. 205 a melhor explicação que podemos encontrar acerca desse direito: “Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p. 124). Nesse sentido, Zarco (2006, p. 13) explica que “a educação é um direito humano, um bem público, e a primeira responsabilidade do Estado é garantir esse direito a todos”.

Considerando a necessidade de se proporcionar o conhecimento desses direitos e das garantias presentes na Constituição, a fim de possibilitar o exercício da cidadania, desenvolveu-se, no Projeto Pró-leitura, ações com esse texto na busca pela experientiação discente em novos eventos de letramento, no âmbito dos letramentos dominantes. Em nossa compreensão, isso potencializa novas formas de enxergar o mundo e a si mesmo, demarcando a necessidade de apropriação de objetos culturais historicizados que viabilizem uma formação humana distante de encapsular o sujeito na sua própria órbita do cotidiano (com base em DAGA, 2016), sinalizando para a relevância social desse projeto, o qual será apresentado na seção a seguir.

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PRÓ-LEITURA: UM OLHAR QUE PARTICULARIZA AS AÇÕES NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Mendonça e Silva (2002) afirmam que poucos são os que têm acesso direto aos conhecimentos gerados nas universidades e que a extensão universitária é imprescindível para a democratização do acesso a esses conhecimentos, assim como para o redimensionamento da função social da própria universidade. O Pró-Leitura é um projeto de extensão universitária, no qual atuam uma professora da instituição, bem como estudantes de graduação, bolsistas de extensão e voluntários, que têm como principais objetivos: ampliar as práticas de letramento de estudantes; promover a compreensão de que a leitura é instrumento de desenvolvimento humano; possibilitar, por meio da leitura, uma visão crítica para questões relacionadas ao agir socialmente. Em direção a esses objetivos, o projeto atua na cidade de São Bento do Sul, tendo como um dos espaços a escola, desenvolvendo ações/atividades que envolvam a leitura junto a estudantes da educação básica.

A ação que descrevemos nesta seção, que foi desenvolvida pela professora responsável pelo projeto, juntamente com estudantes do Curso de Direito, envolve o uso de curtas-metragens como ferramenta para a leitura da Constituição, especialmente das garantias fundamentais dispostas no artigo 5º. O projeto destinou-se a alunos do nono ano do Ensino Fundamental de duas escolas, uma privada, Colégio da Univille São Bento do Sul, e uma escola pública municipal, a Escola Básica Municipal Doutor Hercílio Malinowsky.

É importante salientar que o desenvolvimento do projeto baseou-se na perspectiva histórico-cultural, pautando-se em discussões advindas dos estudos de Lev Vigotski, de Mikhail Bakhtin e de autores filiados aos Novos Estudos do Letramento, as quais entendemos como fundamentais para embasar ações docentes consequentes no que diz respeito à educação dos sujeitos para a leitura de textos nos diferentes gêneros do discurso.

Importa-nos aqui descrever as estratégias empreendidas pela docente e pelo grupo de extensionistas³ para a requerida apropriação das garantias fundamentais presentes na Constituição por meio da leitura, a qual se constitui prática humanizadora e se desenvolve por meio de eventos de letramento planejados para a emergência de práticas de letramento que

³ Ao longo desta seção, haverá menção à primeira e à terceira pessoa do discurso; no que condiz diretamente às ações, focalizaremos a terceira pessoa, de modo a particularizar os sujeitos envolvidos no projeto, já quanto ao uso da primeira pessoa, valemo-nos dela quando o foco for relacionado ao movimento de análise.

viabilizem o conhecimento dos documentos oficiais que norteiam os deveres e os direitos dos cidadãos, essenciais para a ordem e a cidadania de um país.

Os procedimentos adotados para o desenvolvimento da ação, primeiramente, envolveram pesquisa e seleção de curtas-metragens, objetos de leitura, que tratassem, em seu enredo, de temas relacionados ao conteúdo do artigo 5º. da Constituição. A seguir, apresentamos um quadro com os títulos dos curtas-metragens, a garantia que eles abordam e uma breve sinopse:

Quadro 1 - Curtas-metragens exibidos nos encontros

Curta-metragem - título	Garantia interpretada	Breve sinopse
O Xadrez das Cores	Igualdade/ Segurança	<p>Cida, uma mulher negra de quarenta anos, vai trabalhar para Maria, uma idosa de oitenta anos, branca, viúva e sem filhos. Maria trata Cida com racismo e a humilha constantemente. Durante a sua vivência junto a Maria, Cida descobre o jogo de xadrez e pede a Maria que a ensine a jogar. Maria concorda e, até que Cida aprenda a jogar, humilha-a. Até que, em um dia, Cida decide não mais aceitar o racismo e as humilhações e se despede. Maria, a partir daí, passa a contratar outras cuidadoras e percebe o quanto Cida era boa com ela. O sobrinho de Maria vai atrás de Cida e pede a ela que volte a cuidar da idosa. A partir da volta da cuidadora, outra relação se estabelece entre elas: Maria passa a respeitar Cida. Paralelamente, Cida ensina os garotos da favela em que mora a jogar xadrez, mudando a realidade social daquela comunidade.</p> <p>É um curta brasileiro, com direção de Marco Schiavon e atuação de Anselmo Vasconcellos, Mirian Pyres e Zezeh Barbosa. O xadrez das cores tem 22 minutos e participou de diversos festivais nacionais recebendo várias premiações.</p>
The present	Igualdade	<p>Conta a história de um garoto, jogador de videogames, que recebe como presente um cachorrinho que não tem uma perna. Primeiro, os dois não se entendem, o menino rejeita o pequeno animal pela sua deficiência física, até que a empatia surge, mostrando-se a relação de amizade e superação, já que o presente recebido da mãe revela a condição do menino: o menino também era aleijado.</p> <p>É um curta que retrata que defeitos físicos não nos tornam diferentes. É baseado e adaptado pelo animador Jacob Frey de uma pequena história em quadrinhos do artista brasileiro Fabio Coala. O curta participou de 180 festivais de filmes, ganhando mais de 50 prêmios.</p>

Vida Maria	Educação/Vida	Este curta-metragem foi lançado no ano de 2006 e produzido pelo animador gráfico Marcio Ramos. O filme apresenta “Maria José”, uma criança que está aprendendo a escrever seu nome, mas que, por uma imposição da mãe, abandona essa tarefa para cuidar de afazeres domésticos e trabalhar junto de sua família na roça. Durante o curta, a história se desenrola mostrando o ciclo de vida dos moradores do sertão, especialmente das “Marias”: nascem, crescem, trabalham nos afazeres domésticos, encontram um marido, têm vários filhos, envelhecem e morrem. O curta reflete sobre as condições de muitas mulheres sertanejas brasileiras.
A sinfonia dos macacos	Liberdade	Conta a história de um macaco que aprendeu a tocar piano. Ele aprendeu sozinho e tocava as músicas de seu estilo, mostrando que não há um estilo melhor que o outro, e passando uma mensagem de que todos somos livres para nos expressarmos da maneira que gostaríamos e julgamos correta. Conta a história de dois chimpanzés pianistas talentosos que são obrigados a seguir caminhos diferentes, mas, anos depois, seus caminhos se cruzam novamente. Este curta-metragem de animação fantástica foi criado por um grupo de alunos muito talentosos da ESMA, a mundialmente famosa escola de arte em Montpelier, na França.
Aprender a aprender	Educação	A animação lançada mundialmente em 2005, dirigida por Joshua Burton, apresenta dois personagens - o mestre, que é apresentado em forma de monstinho; o menino, que se caracteriza como simples, ajudante do mestre. O curta se desenrola com a construção de um vaso de barro. O mestre está produzindo os vasos e o menino está limpando o local, mas ao mesmo tempo observando a ação do mestre. E após diversas observações, pede para aprender a fazer os vasos, o que é atendido pelo monstinho. O menino erra muito no começo, mas persiste e consegue, ao final, com a ajuda de seu mestre, construir o seu vaso.

Fonte: Elaboração nossa.

Além da pesquisa e da seleção dos curtas, o grupo de bolsistas do projeto realizou pesquisa bibliográfica sobre os direitos fundamentais, para embasamento sobre a lei e seus desdobramentos, sobre o respeito a esses direitos ou a violação a eles. Além da Constituição, serviram de materiais bibliográficos os Códigos Penal e Civil, bem como a doutrina⁴. Esse

⁴ Doutrina, segundo Dimoulis (2007, p. 220), [...] pode ser definida como um conjunto de produção intelectual dos juristas que se empenham no conhecimento teórico do direito. Trata-se dos ensinamentos e entendimentos de pessoas que possuem formação jurídica e dedicam-se à análise de problemas de interpretação do direito.

movimento de pesquisa bibliográfica, de leitura e de estudo de outros textos que embasaram os conhecimentos jurídicos caracterizou-se como propulsor da ampliação das práticas de letramento dos estudantes de Direito, especialmente aquelas relacionadas aos letramentos dominantes. Com isso, a equipe de extensionistas preparou-se para esclarecer dúvidas dos estudantes acerca do artigo 5º da Constituição, o qual é explicado por outras fontes quando extrapola a área do Direito.

Outra etapa do desenvolvimento da ação referiu-se ao planejamento dos eventos de letramento que ocorreram nas escolas. Foram nesses encontros que a leitura, como uma prática de linguagem, constituiu-se em instrumento ideológico de mediação simbólica (VIGOTSKI, 2009 [1978]), signo em potencial para a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos, mediados pelo professor, na situação, interlocutor mais experiente. Por isso, importa aqui descrever como se deram as interações professor-estudantes/jovens.

Foram realizados cinco encontros com cada grupo de estudantes das escolas já mencionadas, no ano de 2018. Para iniciar os encontros, a coordenadora do grupo buscou, primeiramente, conhecer as práticas de letramento dos estudantes a respeito das garantias fundamentais focalizadas nos curtas-metragens, as suas vivências e as suas experiências acerca do tema. Com essa etapa, estabeleceu-se uma conversa inicial com o intuito de motivar os estudantes para a discussão e a apropriação do tema e dos direitos dispostos na Constituição. Os estudantes participaram timidamente dessa etapa; muitos informaram não conhecer a Lei, por isso não queriam participar; muitos não se sentiam à vontade para expor as suas experiências relativamente a situações de preconceito, de falta de segurança, de violação de direitos.

Esse movimento inicial de estranhamento dos estudantes sinaliza para o distanciamento de suas práticas de letramento em relação a práticas de letramento que incluem questões do grande tempo (BAKHTIN, 2011 [1979]). Nesse sentido, o convite para que se apropriem de tema ligado a direitos humanos fundamentais, facultando-lhes o contato com gêneros do discurso secundários, coloca-se como possibilidade produtiva de os estudantes conhecerem o que não é parte de seu cotidiano imediato. Assim, advogamos em favor de uma compreensão que se coloque como (i) dialógica entre as dimensões global e local da escrita, ou (ii) dialética em relações entre a ontogênese e a sociogênese, com base em reflexão de que se ocuparam Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013).

Entendemos que essa etapa do projeto implica também discussões vigotskianas acerca da importância da atuação docente nos processos de ensino e aprendizagem. Vigotski (2009

[1978], p. 98), ao tratar sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI), explica que o desenvolvimento humano implica que interlocutores mais experientes atuem como orientadores/assistentes das atividades que os sujeitos não conseguem desempenhar sozinhos. Como a ZDI, define “[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão [...]” (VIGOTSKI, 2009 [1978], p. 98). Infere-se, assim, que a potencialização do conhecimento deverá vir de alguém que tenha condições de avaliar a zona de desenvolvimento na qual o sujeito se encontra - neste caso, o professor.

Como segundo passo, nos encontros, a equipe projetava os curtas-metragens, convidando os estudantes a observar a história contada com atenção. Nesse momento, fazia-se a leitura do curta-metragem como instrumento estimulador da aprendizagem e desenvolvimento humano, uma vez que esse tipo de linguagem tende a despertar a curiosidade dos alunos, incitando “O espectador, ao concentrar-se na história, [...] a olhar para o mundo, criando com as imagens uma visão de mundo, [...] das coisas do mundo e do que é importante para cada uma das coisas, ou seja, formas de valoração do mundo” (MIRANDA *et al*, 2009, p. 3). Portanto, considerou-se neste caso que os filmes se configurariam no elo ideal entre um universo restrito aos adultos, as teorias do Direito, e os significados construídos pela linguagem cinematográfica, permitindo ao público-alvo definido, os jovens, aumentar sua condição de acesso aos conteúdos jurídicos. Duarte (2002), citando Pierre Bourdieu, diz que o cinema contribui para desenvolver nas pessoas o que se pode chamar de "competência para ver", não se restringindo apenas ao simples ato de assistir a filmes; tal competência tem ligação com o universo social e cultural dos indivíduos, pois esse poderoso instrumento cultural e de interação, que ilustra condutas humanas corretas e incorretas, princípios e valores, une as linguagens dinâmicas e prazerosas.

Nesse sentido, parece relevante pontuarmos o quanto conhecimentos dessa natureza podem contribuir para ampliação de repertório cultural dos discentes, pois alguns deles, ao terem maior familiaridade com a linguagem cinematográfica, acabam por contribuir para a aprendizagem dos demais, que talvez não tenham tanto engajamento com esse universo. Tornam-se relevantes, aqui, concepções vigotskianas segundo as quais a aprendizagem e o desenvolvimento implicam o movimento da intersubjetividade para a intrassubjetividade. Para Duarte (2011 [2000], p. 54), a compreensão vigotskiana de ensino dá ênfase a “[...] interpretação e interação interpessoais, como cenário para facilitação de processos de desenvolvimento”. Tal olhar vigotskiano, segundo o autor, é de um processo educativo que

envolve a ampliação dos horizontes culturais dos alunos; logo, devemos lutar por uma educação que recupere conhecimentos “[...] produzidos por seres humanos concretos, em momentos históricos específicos, que alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente [...]” (DUARTE, 2011 [2000], p. 55). Sob essa perspectiva, a interação social e cultural, historiada, é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Após a fase de apresentação do curta, passava-se à discussão sobre o enredo, compreendendo e interpretando as histórias com os estudantes. Para motivá-los à discussão, faziam-se perguntas sobre: quais os principais fatos observados no filme; quais ações se mostravam preponderantes aos seus olhos; como se iniciou a história e qual foi o desfecho; que vivências das personagens se assemelhavam às vivências deles; por quais experiências eles já tinham passado; o que eles pensavam a respeito dos fatos; o que poderia ser apreendido da história, entre outras questões. Sobre essa fase, além de apreender as práticas de letramento dos estudantes, procurava-se ampliá-las. Isso demonstra que nossas participações em diferentes eventos de letramento, junto a nossas famílias, nossos parentes, nossos professores, para a aprendizagem da leitura e da escrita em diferentes gêneros, reverberam em nossas práticas de letramento durante a vida. O envolvimento com a leitura e a escrita emerge, assim, da participação dos sujeitos em eventos de letramento diversificados, em uma perspectiva ecológica (BARTON, 1994).

Além dessa estratégia de ampliação das práticas por meio do compartilhamento de vivências e experiências entre professor, extensionistas e estudantes, adotava-se a estratégia de prover os estudantes de conhecimentos jurídicos, especialmente advindos dos estudos dos alunos de Direito participantes do projeto, das pesquisas realizadas na Constituição, dos códigos e da doutrina. Aqui, ocupou-se de apresentar aos estudantes das escolas a Constituição Federal, dando destaque ao texto do artigo 5º, mas, transcendendo esse propósito, o objetivo foi proporcionar o estabelecimento de um elo com um artefato de escrita historicizado no grande tempo, elemento propulsor do olhar extralocalizado que estranha sua própria condição, o cotidiano, na tensão com a história (com base em HELLER, 2014 [1970]). Em nossa compreensão, a leitura constitui-se, nesse contexto, como prática humanizadora por facultar ao sujeito o estranhamento de seu (não) pertencimento a um lócus cultural específico, o que leva à discussão da vida e do próprio ser humano nas relações consigo mesmo e com o mundo. De acordo com Britto (1997, p. 23), cabe às instituições educacionais “[...] garantir ao estudante o

convívio constante e progressivo com textos e outros materiais cognitivos que ampliem seu universo de referências, propiciando-lhe familiaridade crescente com expressões culturais e científicas cada vez mais complexas”.

Na sequência, ainda nesta etapa de interpretação em relação ao texto da lei, o compartilhamento de vivências dos estudantes foi maior. Muitos trouxeram notícias, fatos locais, experiências pessoais ou do entorno social para concretizar os questionamentos e as dúvidas que possuíam. Com isso, observou-se que as estratégias adotadas para os encontros eram efetivas e significativas, já que os estudantes questionavam bastante e tentavam interpretar o conteúdo das discussões à luz dos documentos legais e da doutrina. O caminho metodológico adotado para chegar até esse momento de contato com a Constituição enquanto gênero do discurso secundário parece-nos ter sido fundamental, uma vez que as etapas anteriores contribuíram para o agenciamento de repertório cultural necessário para compreensões mais consolidadas desse texto, além de possibilitarem a ampliação desse mesmo repertório.

Tais acontecimentos facultavam também aos estudantes de Direito a ampliação de seus conhecimentos técnicos, pois os motivavam à aprendizagem das leis e da doutrina, bem como a questionar os seus professores, os interlocutores mais experientes. Fica evidente, desse modo, que tanto premidos pelas demandas pragmáticas da vida, como envolvidos pelos usos da leitura e da escrita que ‘tocam a alma humana’, participamos de diferentes eventos de letramento, junto a nossas famílias, na aprendizagem dos usos da leitura e da escrita na escola e, quando crescemos, carregamos conosco essas diferentes vivências para as atividades no trabalho, na universidade, por exemplo (LILLIS, 2001). Em síntese, essa fase se mostrava o momento mais rico do projeto, um estímulo à integração entre o ensino universitário, a pesquisa científica e a extensão universitária. A leitura, a palavra, a discussão, a interpretação, por meio dos curtas-metragens, representavam, como uma forma de linguagem, um instrumento de mediação simbólica para a aprendizagem e o desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2009 [1978]).

Por fim, ao explorar ao máximo a fase anterior de discussão e compartilhamento de práticas de letramento, realizou-se a síntese do conhecimento, fundamental para a compreensão do objeto, e estimulou-se os estudantes a materializarem, em forma de produção textual, como, por exemplo, elaboração de cartaz e elaboração de projeto escolar, as práticas de letramento resultantes das interações. Essas práticas se desenvolvem na medida em que se dá a sua participação efetiva em eventos de letramento específicos, nos quais a apropriação dos modos sociais de dizer e dos modos sociais de fazer depende de um engajamento mais profundo com

essas atividades (GOULART, 2018; LESNHAK, 2014). Isso transcende, em nossa compreensão, a dimensão subjetivista cognitivista - engajamento tomado como volição apenas -, para evocar de que modo os sujeitos tiveram condições objetivas para construir suas representações de mundo necessárias a esse maior ou menor engajamento. Em se tratando desse engajamento, Britto (2003) destaca que ele é necessário para que a leitura tenha valor formativo, para que se constitua em prática humanizadora. Para o autor, leituras motivadas por interesses pragmáticos ou realizadas de forma descomprometida, em que o leitor está desprovido de uma atitude consciente com a realização da atividade, não promovem a ampliação dos horizontes de vida do sujeito.

Assim, parece fundamental criar um clima de colaboração, de trabalho conjunto, para que os alunos se expressem. O professor é o profissional responsável por instigar isso, enquanto ao estudante cabe uma postura de protagonismo, colaborativa em relação a sua própria aprendizagem com vistas ao seu próprio desenvolvimento; eis aqui a responsividade e a responsabilidade de que trata Geraldí (2010) ao discutir a constituição da subjetividade na relação com a alteridade. Eis também, aqui, o ato responsável, a compreensão de que ninguém pode agir do lugar onde o sujeito age, considerada sua singularidade (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações desenvolvidas no projeto Pró-leitura, especificadas neste artigo, contemplam, na sua base, uma preocupação com o delineamento de uma ação didático-pedagógica com a linguagem que crie condições para os diferentes sujeitos transformarem a realidade natural e social, conscientes de sua responsabilidade, sua insubstituibilidade, e por isso importa a discussão sobre a inter-relação do processo de apropriação da cultura que se produz hoje, sempre no constante imbricamento com o passado e o futuro (com base em BAKHTIN, 2012 [1927]), no tensionamento de práticas de letramento locais e globais (STREET, 2003). Não defendemos evidentemente que a prática docente deve restringir-se ao universo local dos alunos, não possibilitando a eles leituras valorizadas na macrocultura, como obras consagradas

na literatura universal, por exemplo; advogamos em favor da promoção da hibridização entre universo local e universo global, tal qual propõe Street (2003).

Especialmente no que diz respeito à apropriação de direitos fundamentais presentes no texto da Constituição, trata-se de leitura distante das práticas de letramento pregressas dos estudantes, o que demandou que estratégias de aproximação com essa temática fossem utilizadas antes do contato direto com o texto desse gênero do discurso. Por isso, a fim de organizarmos uma ação pedagógica que facultasse aos alunos a apropriação dos direitos, utilizamos a linguagem cinematográfica, por meio de curtas-metragens, como forma dinâmica e atual de expandir as práticas de letramento dos alunos, ampliando seu repertório cultural. Nesse sentido, essa estratégia fez com que os discentes prestassem atenção e tivessem interesse em conhecer o texto da Constituição Federal, o qual se relaciona a questões do grande tempo, constituindo-se em possibilidade de leitura não especular (PONZIO, 2002), contribuindo para sua formação cidadã e para uma atuação mais crítica na sociedade, a partir da resignificação dessa lei e da tomada de consciência em relação aos direitos e deveres que lhe amparam/competem para pensar o/e agir no mundo.

REFERÊNCIAS

AGRA, Walber Moura. **Curso de Direito Constitucional**. 9. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2018.

ALMEIDA, Kamila Caetano de. **Sobre vozes e tensões**: implicações de práticas de letramento em relações intersubjetivas na esfera jurídica. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920-24]).

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2012 [1952-53], p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2012 [1979].

BAKHTIN, Mikhail. **O Freudismo**: um esboço crítico. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2012 [1927].

BARTON, David. **Literacy** - an introduction to the ecology of written language. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies**: reading and writing in one community. Londres: Routledge, 1998.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988, com alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas emendas constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e emancipação. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; ALMEIDA, Kamila Caetano de. Identidade, subjetividade e alteridade nas relações entre universos global/local e letramentos dominantes/vernaculares. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 49-72, 2013.

DAGA, Aline Cassol. **O (ex)orbitar do ato de ler**: um estudo sobre vivências de estudantes com a escrita em contexto de ambientação rural. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

DIMOULIS, Dimitri. **Manual de introdução ao estudo do direito**. São Paulo: RT, 2007.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**: refletindo sobre cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 [2000].

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

GEE, James Paul. A strange fact about not learning to read. *In*: Gee, James Paul. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. London: Routledge, 2004. p. 7-38.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOULART, Anderson Jair. **O calar e o ressoar da/na palavra outra da/na outra palavra.** Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *In*: DURANTI, A. (Org.) **Linguistic Anthropology: a reader.** Oxford: Blackwell, 2001 [1982]. p. 318-342.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** Trad. de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1970].

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001 [1995], p.15-64.

LESNHAK, Simone. **O sujeito na relação com o outro por meio da escrita:** a apropriação de modos de dizer para inserção profissional na esfera jurídica. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LILLIS, Theresa M. **Student Writing: access, regulation, desire.** Londres: Routledge, 2001.

MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, P. S. Extensão Universitária: uma nova relação com a administração pública. **Extensão Universitária: ação comunitária em universidades brasileiras.** São Paulo, v. 3, p. 29-44, 2002.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque *et al.* **A Educação pelo cinema.** 2008. Disponível em: http://artigocientifico.tebas.ghost.net/uploads/artc_1153335383_47.pdf. Acesso em: 14 mar. 2020.

NOVELINO, Marcelo. **Manual de Direito Constitucional - Volume Único.** 9. ed. São Paulo: Método, 2014.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PONZIO, Luciano. **Visioni del testo.** Bari: Edizioni B.A. Graphis, 2002.

STREET, Brian. Literacy practices and literacy myths. *In*: SALJO, R. (Org.) **The written world: studies in literacy thought and action.** Nova Iorque: Springer-Verlag, 1988.

STREET, Brian. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.** Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003.

VIEIRA, Oscar Vilhena. **Direitos fundamentais:** uma leitura da jurisprudência do STF. São Paulo: Malheiros Editores, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2009 [1978].

ZARCO, Carlos. Um breve balanço e os principais desafios. *In*: CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. **A educação na América Latina: direito em risco**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 13.

ANÁLISE DA RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NO GÊNERO DISCURSIVO TEXTUAL SENTENÇA JUDICIAL

Madson Bruno Soares Estevam

Doutorando em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

Maria das Graças Soares Rodrigues

Doutora em Linguística, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

RESUMO: Sabemos que nos estudos linguísticos uma temática que tem sido estudada com certa frequência é a da responsabilidade enunciativa, uma vez que se faz necessário averiguar como ocorrem as relações entre as vozes no texto e o grau de assunção dos seus locutores pelo dito. Assim, nesse trabalho, pretendemos analisar como ocorre o fenômeno da responsabilidade enunciativa em uma sentença judicial, além de verificar como ocorre a mediatividade nesse gênero discursivo textual. A teoria que embasa a investigação é a Análise Textual dos Discursos, quadro teórico fomentado por Adam (2011) no qual texto e discurso são vistos sob um novo olhar. Além desse pressuposto teórico, o trabalho também é embasado por Bakhtin (2016), Passeggi *et al.* (2010), Koch (2011), entre outros. Metodologicamente, o trabalho possui viés qualitativo, método indutivo e as análises são realizadas por meio do método interpretativista. O resultado demonstra que a locutora/enunciadora primeira utiliza as demais vozes para embasar sua decisão acerca do fato. Com isso, tende a assumir o grau da responsabilidade enunciativa pelo discurso proferido.

PALAVRAS-CHAVE: Análise textual dos discursos. Responsabilidade enunciativa. Sentença.

ABSTRACT: We know that in linguistic studies a theme that has been studied with some frequency is that of enunciative responsibility, since it is necessary to find out how the relations between the voices in the text occur and the degree of assumption of their speakers for the said. Thus, in this work, we intend to analyze how the phenomenon of enunciative responsibility occurs in a judicial sentence, in addition to verifying how mediativity occurs in this textual genre. The theory that underlies the investigation is Textual Discourse Analysis, a theoretical framework fostered by Adam (2011) in which text and discourse are seen under a new perspective. In addition to this theoretical assumption, the work is also supported by Bakhtin (2016), Passeggi *et al.* (2010), Koch (2011), among others. Methodologically, the work has a qualitative bias, an inductive method and the analyzes are performed using the interpretive method. The result shows that the first speaker / speaker uses the other voices to support her decision about the fact. With this, it tends to assume the degree of enunciative responsibility for the speech given.

KEYWORDS: Textual analysis of the speeches. Enunciative responsibility. Sentence

INTRODUÇÃO

Sabemos que a cada dia as interfaces entre os estudos da linguagem e os estudos do direito avançam para caminhos de convergência, uma vez que vários linguistas procuram analisar como a linguagem é utilizada pelos operadores do direito para relacionar fatos, julgar ações e propor soluções.

Além disso, como o direito se constitui, sobretudo, por meio da linguagem, os estudos linguísticos também fazem mais conhecidas as práticas utilizadas pelos locutores dessa esfera de comunicação, bem como colaboram com o entendimento dos textos pela sociedade, porque podem atuar analisando as construções complexas, geralmente, contidas nos gêneros jurídicos.

Nesse sentido, Calmon de Passos afirma que:

[...] o Direito, mais que qualquer outro saber, é servo da linguagem. Como Direito posto é linguagem, sendo em nossos dias de evidência palmar constituir-se de quanto editado e comunicado, mediante a linguagem escrita, por quem com poderes para tanto. Também linguagem é o Direito aplicado ao caso concreto, sob a forma de decisão judicial ou administrativa. Dissociar o Direito da Linguagem será privá-lo de sua própria existência, porque, ontologicamente, ele é linguagem e somente linguagem. (CALMON DE PASSOS 2001, p. 63-64).

Inserido nesse contexto de produção e análise é que se encontra nosso trabalho. Nele, analisamos como ocorre o fenômeno da responsabilidade enunciativa em uma sentença judicial, além de verificar como ocorre a mediatividade nesse gênero discursivo textual.

O *corpus* usado para demonstrar como ocorre esse fenômeno é composto por uma sentença judicial sobre ameaça a policiais. A sentença encontra-se disponível de forma pública no portal do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo – TJSP.

A corrente linguística que será utilizada para análise dos dados será a Análise Textual do Discurso. Nela, proposta por Adam (2011), é considerado como objeto de análise o texto, o que está posto e os fatores que ali se apresentam. O texto e o discurso são vistos sob um novo paradigma teórico e, assim, a linguística textual é vista como o ponto mais amplo situado na análise de discurso.

A importância desta pesquisa reside, entre outros, no fato de ser necessário utilizar mecanismos de análise linguística que levem em consideração o uso real que os falantes fazem, em contextos efetivos de uso da língua, bem como demonstra como um fenômeno linguístico

acontece em um gênero do âmbito jurídico, o que faz com que as relações entre o direito e a linguagem se desenvolvam.

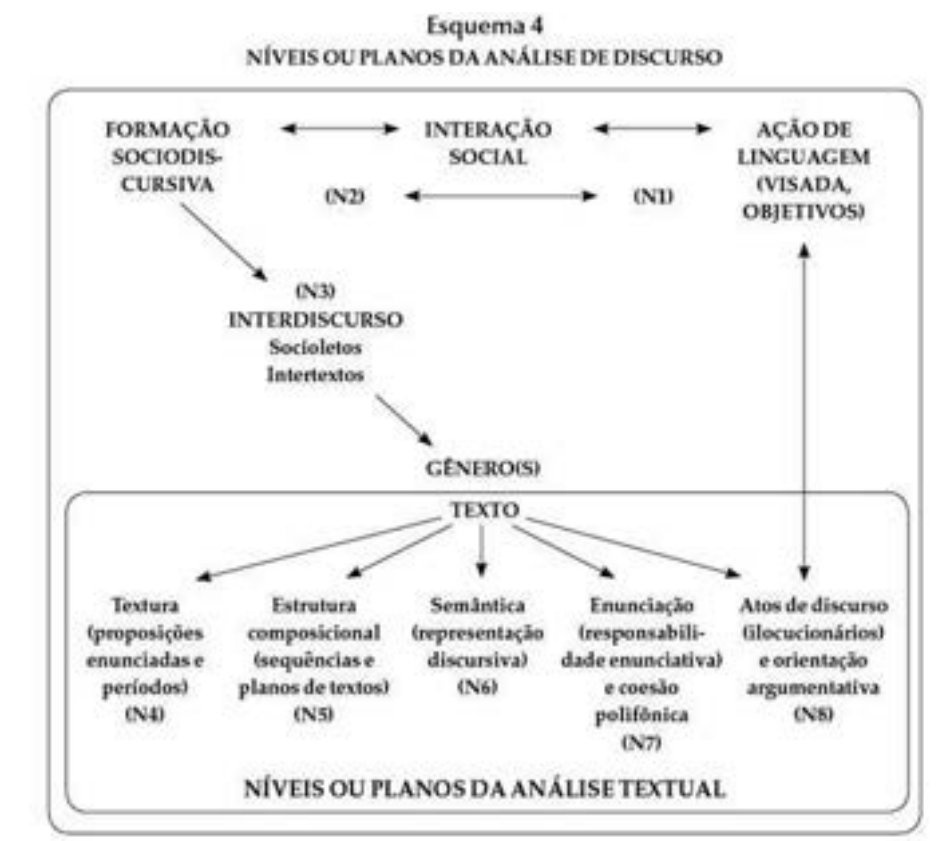
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS

Adam (2011) formula um paradigma teórico no qual a linguística textual é vista como um subdomínio da análise de discurso. Para o autor, apesar de historicamente os dois pressupostos teóricos terem feito a análise de textos/discursos de forma separada, pode existir uma complementaridade entre os campos.

Para isso, Adam (2011, p. 61) formula um esquema com os níveis de análise do discurso e os níveis de análise do texto. Vejamos.

Figura 1 - Níveis ou planos da análise de discurso



Fonte: Esquema 4 (ADAM, 2011, p. 61)

Conforme a figura 1, podemos ver que é possível relacionar os níveis de análise do discurso e os níveis de análise textual a partir de uma relação que envolve: (1) Ação visada; (2) Interação social; (3) Formação sociodiscursiva que leva à noção de interdiscurso e gêneros e partir do texto se tem as relações de (4) textura; (5) Estrutura composicional; (6) semântica; (7) Enunciação e (8) Atos do discurso.

Para Adam (2011), nos enunciados podem haver marcas que demonstrem a assunção ou não do que é dito pelo locutor. Assim, Passeggi *et al.* (2010, p. 299) afirmam, baseados nos estudos de Adam (2011), que a responsabilidade enunciativa “consiste na assunção por determinadas entidades ou instâncias do conteúdo do que é enunciado, ou na atribuição de alguns enunciados ou PdV a certas instâncias”.

Nesse viés, o autor também apresenta sua unidade de análise. Para Adam (2011), toda proposição-enunciado, “a unidade mínima [...] produto de um ato de enunciação” (ADAM, 2011, p. 108) está relacionada à responsabilidade enunciativa, à referência como representação discursiva e ao valor ilocionário resultante das potencialidades argumentativas dos enunciados. Ainda, segundo o autor, “os enunciados podem, assim, não ser assumidos pelo locutor-narrador”, (ADAM, 2011, p. 220), ao tratar acerca das noções de mediação epistêmica (quando marcadores demonstram uma zona de dependência de uma fonte do saber) e da mediação perceptiva (baseada em marcadores que demonstram uma zona textual que demonstra percepção).

Passeggi *et al.* (2010), adaptando os estudos de Adam (2011), expandem as categorias abordadas pelo o autor e propõem um quadro adaptado das categorias de marcação da responsabilidade enunciativa, a saber:

Tabela 1 - Marcas linguísticas da responsabilidade enunciativa

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas
1	Índices de pessoas	<i>meu, teu/vosso, seu</i>
2	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã abra esta porta</i>) Grupos preposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)
3	Tempos verbais	Oposição entre presente e o futuro do pretérito Oposição entre o presente e o par pretérito imperfeito e pretérito perfeito
4	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas

		Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos
5	Diferentes tipos de representação da fala	Discurso direto (DD) Discurso direto livre (DDL) Discurso indireto (DI) Discurso narrativizado (DN) Discurso indireto livre (DIL)
6	Indicações de quadros mediadores	Marcadores como <i>segundo, de acordo com e para</i> Modalização por tempo verbal como o <i>futuro do pretérito</i> Escolha de um verbo de atribuição de fala como <i>afirmam, parece</i> Reformulações do tipo <i>é, de fato, na verdade, e mesmo em todo caso</i> Oposição de tipo <i>alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y</i> etc.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas
7	Fenômenos de modalização autonímica	Não coincidência do discurso consigo mesmo (<i>como se diz, para empregar um termo filosófico</i>) Não coincidência entre as palavras e as coisas (<i>por assim dizer, melhor dizendo, não encontro a palavra</i>) Não coincidência das palavras com elas mesmas (<i>no sentido etimológico, os dois sentidos do termo</i>) Não coincidência interlocutiva (<i>Como é a expressão? Como você costuma dizer</i>)
8	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)

Fonte: Passeggi et al., 2010, p. 300-301)

GÊNEROS DISCURSIVOS TEXTUAIS E ARGUMENTAÇÃO

Os gêneros discursivos textuais são construtos sociais que manifestam diferentes intenções do enunciador, sejam elas de informar, entreter, argumentar, entre outras. Com isso, existem diversos gêneros que se manifestam nas mais diversas situações comunicativas.

Sobre isso, Bakhtin (2016, p. 12) afirma:

Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana.

Para o autor supracitado, cada gênero discursivo é composto por três elementos essenciais: o conteúdo temático, o estilo e a composição estrutural. Ainda é afirmado que existem os gêneros discursivos primários e os secundários. Os primários possuem estrutura simples, já os secundários constituem-se como mais complexos, formados, muitas vezes, pela

junção de gêneros simples. São exemplos de gêneros secundários: romances, pesquisas científicas, dramas.

Em nossa pesquisa, fizemos um recorte metodológico e buscamos analisar o gênero discursivo textual sentença judicial. A sentença faz parte do domínio jurídico e expressa em seus termos o ápice do processo decisório, a absolvição ou a condenação do réu.

De Plácido e Silva (1997, p. 201) definem a sentença como: “sentença designa a decisão, a resolução, ou a solução dada por uma autoridade a toda e qualquer questão submetida à sua jurisdição”.

A estrutura desse gênero advém do Código de Processo Penal, artigo 381. O plano de texto do gênero discursivo textual deve ser composto, consoante Brasil (2018), por:

Art. 381. A sentença conterá:

I - os nomes das partes ou, quando não possível, as indicações necessárias para identificá-las;

II - a exposição sucinta da acusação e da defesa;

III - a indicação dos motivos de fato e de direito em que se fundar a decisão;

IV - a indicação dos artigos de lei aplicados;

V - o dispositivo;

VI - a data e a assinatura do juiz.

O gênero sentença é sempre ligado à resolução de conflitos, intermediada pela ação estatal. Além disso, na sua exposição, o juiz-locutor se posiciona sobre determinado ato que, por causar atritos entre partes, necessita de respostas, sob um ponto de vista de alguém probo, ético e que aja com justiça.

Sobre as relações entre linguagem e enunciação, tão envolvidas no gênero sentença, Koch (2011, p. 23) afirma:

O sentido de um enunciado se constitui, também, pelas relações interpessoais que se estabelecem no momento da enunciação, pela estrutura desse jogo de representações em que entram o locutor e o alocutário, quando na e pela enunciação atualizam suas intenções persuasivas.

A partir do fragmento, podemos ver que o sentido é construído a partir de uma negociação entre os entes envolvidos no processo comunicativo, por meio da interação verbal. Ademais, essa interação por meio da linguagem se dá a partir dos objetivos empreendidos pelos enunciadores. Nesse sentido, as intenções vão sendo negociadas discursivamente.

METODOLOGIA

Nossa pesquisa seguiu o paradigma interpretativista, adotando uma análise qualitativa, uma vez que não há uma preocupação com a quantificação geral dos dados, mas sim com o estudo do fenômeno em questão.

Acerca do conceito de pesquisa qualitativa, Michel (2009, p. 36) afirma: “A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre pesquisador e o objeto de estudo. Por isso, carece de uma interpretação dos fenômenos à luz do contexto, do tempo e dos fatos”.

O método de análise é o de indução. Por meio do estudo da RE no domínio discursivo evidenciado pela sentença, poderemos, em um segundo momento, relacionar os resultados obtidos com as análises de outras sentenças, chegando, assim, às conclusões de como ocorre de fato a RE nesse gênero discursivo textual.

A base da pesquisa é uma sentença judicial, na qual o réu é absolvido pelo delito. Para a construção desse *corpus*, foi selecionado previamente uma sentença judicial publicada eletronicamente no sítio do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. A partir dos estudos de Adam (2011), analisamos como o fenômeno da responsabilidade enunciativa se manifesta, por intermédio da visualização das marcas linguísticas que demonstram a assunção ou não pelo dito.

Quanto ao desenvolvimento do estudo, buscamos analisar o texto e perceber as diferentes vozes que nele habitam, retomando a noção de polifonia linguística. A partir da percepção de tais vozes, identificamos, descrevemos e interpretamos os resultados, no tocante a perceber se o locutor assume ou não a responsabilidade pelo o que é dito. Além disso, buscamos perceber como a mediatividade ocorre nesse gênero.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sentença analisada faz parte do processo judicial de número 1502929-20.2018.8.26.0577, que possui como classe / assunto um inquérito policial sobre ameaça. O autor do processo foi a Justiça Pública e os dados estão disponíveis de forma pública no sítio eletrônico do Tribunal de Justiça de São Paulo.

Os demais dados do processo, além da sentença, não estão disponíveis no sítio. Pelos dados oriundos da decisão da juíza, o possível crime que ocorreu foi a ameaça a duas senhoras, chegando às vias de fato.

Quanto ao estudo da RE, consoante os dados de Adam (2011), podemos dizer que o locutor já é evidenciado logo no início da sentença:

Processo nº: 1502929-20.2018.8.26.0577
Classe - Assunto Inquérito Policial - Ameaça
Autor: Justiça Pública
Indiciado: XXXXX - XXXXX
Juiz(a) de Direito: Dr(a). Márcia Faria Mathey Loureiro

Conforme dito no artigo 381 do Código Penal, já é explicitado logo no começo da sentença o indiciado, com a divulgação dos nomes das partes envolvidas. A seguir, a locutora enunciadora primeira (L1/E1), a juíza, parte para os fundamentos legais que fundamentaram o processo.

Trata o presente feito de fatos tipificados no artigo 147, do Código Penal, bem como no artigo 21, do Decreto-lei 3.688/1941, onde figuram como vítimas XXXXXXX XXXXXXX XXXXXX e XXXXX XXXXX XX XXX e como investigado XXXXX XXXXXXXXXXX XX XXXXX, cuja autoria veio a ser conhecida em 20/03/2018, tendo as ofendidas comparecido em Juízo e se retratado das representações anteriormente oferecidas (fls.32 e 39).

A locutora enunciadora primeira faz a descrição dos fatos. Primeiro, recorre aos ditos do artigo 147 do Código Penal, que trata acerca do crime de ameaça, bem como artigo 21 do decreto lei das contravenções penais. A juíza apenas relata os fundamentos jurídicos sem assumir uma posição de articuladora ou julgadora pelo caso. Apesar disso, não são utilizadas outras vozes, a não ser as oriundas do arcabouço jurídico, para assumirem o dito.

No tocante ao crime de ameaça, diante das retratações da vítimas, ocorreu a extinção da punibilidade, que, com fulcro no artigo 107, inciso IV, do Código Penal, combinado com o artigo 38, do Código de Processo Penal, fica declarada.

Sobre o primeiro crime, L1/E1 declara que o Estado perdeu o direito de punir, uma vez que, apoiando-se no artigo 107 inciso IV, mostra que ocorreu a prescrição. Com o uso de “fica declarada”, a autora posiciona-se como L1/E1, ou seja, tende a assumir o grau de responsabilidade enunciativa.

Relativamente à contravenção de vias de fato, o I. **representante do Ministério Público aponta a falta de justa causa para deflagrar a ação penal**, porque as versões das vítimas restaram isoladas, uma vez que o investigado não foi ouvido e não há testemunhas do ocorrido.

Nesse parágrafo da sentença, L1/E1 se utiliza da voz do representante do ministério público para demonstrar que faltou um embasamento maior na denúncia, uma vez que não havia testemunhas. Assim, L1/E1 tende a se afastar da RE usando para isso um quadro de mediatividade.

Na continuação, L1/E1, a juíza, usa o poder concedido a ela e propaga um ato de discurso ilocucionário, no qual falar é emitir juízo acerca de um determinado fato. Vejamos.

Isso posto, quanto ao delito previsto no artigo 147, do Código Penal, **declaro** extinta a punibilidade e **determino** o arquivamento dos presentes autos, com fundamento, ainda, no artigo 395, inciso II, do Código de Processo Penal.

A locutora enunciadora primeira usa verbos de opinião, com o uso da forma imperativa, para demonstrar seu ponto de vista sobre se deveria ou não existir a punição quanto ao delito de ameaça. Ainda emprega os dados contidos no Código de Processo Penal para embasar e conceder força jurídica ao que é enunciado.

A juíza também emite sua opinião e julga a possível contravenção penal:

No tocante à contravenção penal capitulada no artigo 21, do Decreto-lei 3.688/1941, nos termos do parecer do Ministério Público, titular da ação penal, **determino** o arquivamento dos autos, observado, como de praxe, o disposto no artigo 18, do Código de Processo Penal. Cientifique-se o Ministério Público e, oportunamente, arquivem-se os autos, com as cautelas de praxe.

É possível observar nesse fragmento textual que L1/E1 utiliza o verbo em primeira pessoa do singular e atua como articuladora, pedindo o arquivamento do processo com base em dispositivos jurídicos evidenciados, mostrando, desse modo, um alto índice de engajamento na decisão.

Por fim, L1/E1 utiliza-se de uma sigla e marca o local e a data de sua decisão:

P.R.I.C.

São José dos Campos, 25 de setembro de 2018.

Por meio da análise da sigla, podemos dizer que se trata de um termo jurídico conhecido como P- PUBLIQUE-SE! / R- REGISTRE-SE! / I- INTIMEM-SE! / C- CUMPRA-SE!. Com isso, é possível enxergar que o grau de responsabilidade enunciativa é assumido pela juíza, uma vez que ela usa a sigla para mostrar a sua decisão baseada em leis e normas. Além disso, existe a presença de dêitico temporal, a data de 25 de setembro de 2018, e de dêitico espacial, a cidade de expedição, São José dos Campos.

Quanto ao plano de texto, seguem todos os preceitos elencados no Código de Processo Penal, artigo 38, pois se fazem presentes os nomes das partes, a exposição, os motivos, as indicações de leis e normas, a decisão e o local e a data, com a assinatura eletrônica da juíza. Ao pensarmos na classificação de Adam (2011), esse plano de texto, por seguir toda a estrutura esperada socialmente, pode ser caracterizado como fixo.

Acerca do quadro adaptado de RE de Passeggi *et al* (2010), subsidiado no trabalho de Adam (2011) sobre RE, podemos informar que existem marcas linguísticas de assunção e de não assunção, caracterizadas por meio das seguintes categorias:

Tabela 2 – Marcas linguísticas da responsabilidade enunciativa na sentença

Categorias segundo Adam (2011)	Marcas linguísticas
Dêiticos	“São José dos Campos, 25 de setembro de 2018”
Modalidades – Lexemas avaliativos	“oportunamente”
Modalidades – Verbos de opinião	“declaro”; “determino”; “determino”; “publique-se”; “registre-se”; “intimem-se” ; “cumpra-se”
Indicação de quadros mediadores	“o I. representante do Ministério Público aponta”

Fonte: o autor

CONCLUSÃO

A partir da leitura e da marcação e análise da RE, pode-se perceber que L1/E1, a juíza, se utiliza da mediação epistêmica uma única vez, com a percepção do membro do ministério público para se embasar em sua decisão. Além disso, a juíza tende a se manter, como é o recomendado e probo, sempre relacionando seu ponto de vista aos dispositivos jurídicos que fundamentam seu dizer. Ainda, é possível verificar que a responsabilidade enunciativa é marcada quando L1/E1 evoca verbos de opinião e a primeira pessoa do singular para articular sua decisão e construir seu ato ilocucionário, falar é julgar.

Desse modo, a análise corrobora com nossas hipóteses preliminares, uma vez que revela a assunção da RE por L1/E1 a partir da articulação com as leis, normas e dizeres das diversas instâncias judiciais em prol de um ponto de vista que, evidenciado por meio da sentença, mostre-se como bem fundamentado.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2.ed. rev. aum. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Código de processo penal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/De13689.htm. Acesso em 01 out. 2018.

CALMON DE PASSOS, J. J. **Instrumentalidade do processo e devido processo legal**. Revista de processo, v. 102, São Paulo, 2001.

KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

PASSEGGI, Luis *et al.* A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual dos sentidos. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Orgs.). **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010. p. 262-312.

SILVA, P. **Vocabulário jurídico**. 12.^a ed. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

TJSP. **Consulta processual**. Disponível em: <http://www.tjsp.jus.br/> Acesso em 26 mar. 2020.



TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO

COMARCA de São José dos Campos

FORO DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS

VARA DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER

Avenida Salmão, Compl. do Endereço da Vara << Informação indisponível

>> - Parque Residencial Aquarius

CEP: 12246-260 - São José dos Campos - SP

Telefone: (12) 3878-7121 - E-mail: sjcamposvioldom@tjsp.jus.br

SENTENÇA

Processo nº: **1502929-20.2018.8.26.0577**
Classe - Assunto: **Inquérito Policial - Ameaça**
Autor: **Justiça Pública**
Indiciado: [REDACTED]

CONCLUSÃO

Conclusos hoje ao MM. Juiz abaixo indicado. São José dos Campos, data infra. Eu, Escrevente Técnico Judiciário, digitei.

Juiz(a) de Direito: Dr(a). Márcia Faria Mathey Loureiro

Trata o presente feito de fatos tipificados no artigo 147, do Código Penal, bem como no artigo 21, do Decreto-lei 3.688/1941, onde figuram como vítimas [REDACTED]

[REDACTED] e como investigado [REDACTED] cuja autoria veio a ser conhecida em **20/03/2018**, tendo as ofendidas comparecido em Juízo e se retratado das representações anteriormente oferecidas (fls. 32 e 39).

No tocante ao crime de ameaça, diante das retratações da vítimas, ocorreu a **extinção da punibilidade**, que, com fulcro no artigo 107, inciso IV, do Código Penal, combinado com o artigo 38, do Código de Processo Penal, fica **declarada**.

Relativamente à contravenção de vias de fato, o I. representante do Ministério Público aponta a falta de justa causa para deflagrar a ação penal, porque as versões das vítimas restaram isoladas, uma vez que o investigado não foi ouvido e não há testemunhas do ocorrido.

Isso posto, quanto ao delito previsto no artigo 147, do Código Penal, **declaro extinta a punibilidade** e determino o arquivamento dos presentes autos, com fundamento, ainda, no artigo 395, inciso II, do Código de Processo Penal.

No tocante à contravenção penal capitulada no artigo 21, do Decreto-lei 3.688/1941, nos termos do parecer do Ministério Público, titular da ação penal, determino o arquivamento dos autos, observado, como de praxe, o disposto no artigo 18, do Código de Processo Penal.

Cientifique-se o Ministério Público e, oportunamente, arquivem-se os autos, com



TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO

COMARCA de São José dos Campos

FORO DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS

VARA DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER

Avenida Salmão, Compl. do Endereço da Vara << Informação indisponível

>> - Parque Residencial Aquarius

CEP: 12246-260 - São José dos Campos - SP

Telefone: (12) 3878-7121 - E-mail: sjcamposvioldom@tjsp.jus.br

as cautelas de praxe.

P.R.L.C.

São José dos Campos, 25 de setembro de 2018.

DOCUMENTO ASSINADO DIGITALMENTE NOS TERMOS DA LEI 11.419/2006, CONFORME
IMPRESSÃO À MARGEM DIREITA

PADRÕES RETÓRICO-LINGUÍSTICOS NO GÊNERO PALESTRA¹

Paloma Sabata Lopes da Silva

Doutora, Universidade Federal da Paraíba (UFPB),
Mamanguape/Paraíba, Basil

RESUMO: Objetivou-se analisar a palestra enquanto gênero textual oral, a partir da identificação dos recursos retóricos (*ethos*, *pathos*, *logos* e tipos de argumentos) e das estratégias linguísticas presentes nas intervenções verbais de dois palestrantes brasileiros. Teoricamente, realizou-se a interface da Retórica com a Linguística para se discutir as ideias propostas por Aristóteles (1987; 2000; 2013 [384-322 a.C.]), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), Amossy (2014), Eggs (2014). Esta investigação descreveu os traços da identidade e papéis sociais dos palestrantes sob o enfoque do método descritivo e da natureza qualitativa. Verificou-se que a linguagem empregada se fundamenta essencialmente em argumentos deliberativos, fundada na estrutura do real e as provas do discurso são utilizadas como reforços para a persuasão.

PALAVRAS-CHAVE: Palestra. Retórica. Linguística. Provas do Discurso.

ABSTRACT:

It was objective to analyzing the lecture as an oral textual genre, from the identification of the rhetorical resources (*ethos*, *pathos*, *logos* and kinds of arguments) and of the linguistics strategies present in the verbal interventions of two Brazilian lecturers. Theoretically, the interface involving Rhetorical and Linguistics were considered in order to discuss the proposed ideas by scholars, as Aristotle (1987; 2000; 2013 [384-322 b.C.]), Perelman and Olbrechts-Tyteca (2014), Amossy (2014), Eggs (2014). This investigation described identity traces and social roles of the lecturers under the focus of the descriptive method, of qualitative nature. It was verified that the language used has its meanings plot weaved basically by deliberative arguments, based on the structure of real and the evidences by the discourse proofs are used as reinforcements to the persuasion.

KEYWORDS: Lecture. Rhetoric. Linguistic. Discourse Proofs.

Introdução

As comunicações orais públicas são cada vez mais frequentes no cotidiano das pessoas, principalmente em forma de palestras produzidas por profissionais especializados em temas

¹ Este estudo é um recorte da tese intitulada “A linguagem da palestra: estratégias retóricas, linguísticas e Pragmáticas” (SILVA, 2018).

variados (religião, administração, economia, saúde, tecnologia, por exemplo). Os palestrantes desempenham uma atividade profissional muito vantajosa para eles, que são bem remunerados, e para as audiências que se beneficiam das sugestões oferecidas.

Na literatura Linguística sobre descrição e ensino de gêneros, a palestra é um dos que ainda não foram analisados com a riqueza de detalhes e funções que lhe são particulares. Recorrem-se, neste estudo, às descrições práticas deste gênero, com a finalidade analítica.

É fato que a palestra vem ganhando cada vez mais espaço no mundo dos negócios, fazendo com que profissionais de diversas áreas deixem de exercer seus cargos de formação para se tornarem palestrantes. Os motivos que impulsionam a maioria dos pretendentes à nova carreira são diversos, entre eles, o que mais chama a atenção são os altos valores que podem ser cobrados quando os palestrantes se tornam celebridades. No entanto, não é fácil atingir esse patamar. Por isso, estratégias diversas são utilizadas para garantir o sucesso do orador.

Com o foco sobre o desempenho comunicativo dos palestrantes, fez-se necessário reportar-se, nesta investigação, às noções clássicas de Retórica que datam de 384-322 a.C. com Aristóteles (1987; 2000; 2005; 2013) e, posteriormente, da perspectiva proposta na segunda metade do Século XX, intitulada Nova Retórica, por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014). Ao reconhecer a afinidade da Retórica com a Linguística, enquanto disciplinas que lidam com linguagem verbal, construção de sentido e argumentação, esta pesquisa estudou os textos orais produzidos por dois renomados palestrantes brasileiros, considerando principalmente a linguagem verbal permeada por recursos linguísticos e movimentos retóricos voltados para convencer, persuadir e emocionar as plateias que os ouviram e viram nos palcos.

A audiência, participante imediata que se porta como ouvinte presente em situações de palestra, é basicamente formada de pessoas que demonstram algum interesse pelo tema tratado no evento anunciado. Todavia, parece haver também mecanismos linguístico-retóricos sub-reptícios, que ancoram essa boa performance comunicativa à espera de estudos que os revelem. Considerando a palestra como um gênero textual oral formal, a **questão de pesquisa** que emerge é a seguinte:

- Quais recursos retóricos e mecanismos linguísticos podem ser utilizados na palestra para torná-la uma forma de ação social capaz de gerar efeitos de motivação e de adesão a uma ideia?

Responder a esta questão aplicando os instrumentos teórico-metodológicos da Ciência da Linguagem e da Retórica foi um desafio relevante, visto que o gênero palestra é uma das

práticas discursivas orais mais frequentes em contextos institucionais em que locutores tendem a exercer influência sobre seus interlocutores de modo persuasivamente sutil, não obstante sua frequência, esse gênero textual não tem sido muito estudado e, por isso, é pouco conhecido.

O **objetivo geral** desta pesquisa foi analisar o funcionamento da palestra, enquanto gênero oral, a partir da identificação e caracterização dos recursos retóricos (*ethos*, *logos* e *pathos*) e linguísticos presentes neste gênero de texto que parecem influenciar a vida e o pensamento de milhares de brasileiros.

Como **objetivos específicos**, esta investigação visou: a) descrever a contribuição retórica das teorias sobre *ethos*, *pathos*, *logos* e tipos de argumentos revelados por dois destacados palestrantes profissionais brasileiros, observando a relação entre a modalização de tons de voz e a abordagem dos temas, para a construção de suas palestras diante de sua audiência; e b) mapear os mecanismos linguísticos, revisitados pela prova do *logos*, presentes na produção do gênero em tela e utilizados pelos palestrantes selecionados.

Para fundamentar teoricamente esta pesquisa, mencionam-se, em síntese, os conceitos e alguns dos autores que fizeram parte do aporte epistêmico deste trabalho, entre os quais, estão: teorias da Retórica, notadamente Aristóteles (1987; 2000; 2005; 2013 [384-322 a.C]) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) e a releitura, na perspectiva linguística, por Amossy (2014) e Eggs (2014).

Quanto ao percurso metodológico, pode-se afirmar que esta pesquisa se caracteriza por ser de natureza descritiva e interpretativa, opções que parecem mais adequadas aos objetos investigados, isto é, os textos orais pertencentes ao gênero palestra. Além disso, pelo recorte de tais objetos, foi utilizado o método qualitativo na abordagem.

No intuito de atingir os objetivos propostos, tomou-se como objeto de análise o conteúdo das palestras de dois profissionais palestrantes de maior representatividade no Brasil. Esses dois foram selecionados em função da credibilidade que possuem como palestrantes e escritores conhecidos não só no Brasil, mas também no mundo.

Para atender às características da natureza da pesquisa, a técnica utilizada para a coleta dos dados adotou duas etapas: uma etapa de seleção de vídeos de palestras dos profissionais escolhidos, e uma etapa de transcrição das falas dos palestrantes registradas nos vídeos selecionados como constituintes dos *corpora*.

Por pretender flagrar analiticamente a linguagem em contexto real de uso, esta investigação descreve os traços dos papéis sociais dos sujeitos em foco, a saber, os palestrantes: Mário Sérgio Cortella e Roberto Shinyashiki.

O material em análise foi selecionado a partir da observação de diversos vídeos de palestras disponíveis na internet para a consulta pública, participação *in loco* da pesquisadora em palestras proferidas, bem como da aquisição de palestras gravadas em DVDs pelas instituições que agenciam os palestrantes. Entre as inúmeras palestras disponíveis em domínio público e em DVDs, foram escolhidas duas palestras, uma de cada palestrante, que receberam um tratamento analítico, constituindo assim os *corpora* desta investigação.

As duas palestras são consideradas suficientes pela limitação da natureza deste artigo. Essas palestras também foram escolhidas pela compatibilidade temática entre elas e representatividade no âmbito social, já que foram apontadas pela própria equipe de cada palestrante como suas principais palestras. As palestras são as seguintes:

- a) **Palestra 1:** “Qual é a tua obra?” (1h 35min.), proferida por Mário Sérgio Cortella, disponível em domínio público no seguinte endereço para acesso:

<<https://www.youtube.com/watch?v=bzHI9yLT3M8>>

A palestra 1 foi proferida no dia 27 de novembro de 2014, na Câmara Municipal em Campinas/SP, para servidores públicos da área da educação.

- b) **Palestra 2:** “Turbine sua carreira: os 7 pilares do sucesso profissional” (45 min.), proferida por Roberto Shinyashiki (aquisição própria, pela Editora Gente).

A publicação da palestra consta do ano de 2009, proferida para empresários e trabalhadores das empresas, com o objetivo de ensinar-lhes caminhos para alavancar e ascender na carreira profissional, ganhando visibilidade dentro da empresa em que trabalha.

Devido à grande extensão das palestras e à limitação que se impõe a este artigo científico, analisamos apenas alguns trechos de cada uma, que se compatibilizam com a proposta ora apresentada neste texto.

Retórica e Nova Retórica: a configuração da linguagem persuasiva

A palavra Retórica surgiu na Grécia Antiga, no século V a.C, e foi inicialmente desenvolvida pelos sofistas Górgias e Protágoras, para designar as técnicas de persuasão a serem utilizadas em discussões públicas. Mas, foi com Aristóteles que o termo Retórica ganhou

força nos estudos filosóficos, quando a conceituou como “arte de bem falar”, situada “no horizonte geral de todos os indivíduos, sem ter domínio de nenhuma ciência determinada” (ARISTÓTELES, 2013 [340 a.C.], p. 39).

Desde os estudos de Aristóteles (384-322 a.C.) a Retórica focaliza os aspectos e implicações situados na performatividade e na ética da comunicação oral. Por esse motivo, a disciplina Retórica construiu uma tradição nos estudos da oralidade, porque surgiu no seio das tradições clássicas da Grécia Antiga, ao mesmo tempo em que foi adotada sob uma nova perspectiva: a dos estudos que se focam na argumentação pela língua.

A teoria Retórica surgiu com o intuito de se tornar a arte de sustentar argumentos, princípios e valores que se nutrem em um raciocínio crítico válido e eficaz, por meio de um saber interdisciplinar. De acordo com Aristóteles (2005 [340 a.C.], p. 24), a “Retórica é, pois, uma forma de comunicação, uma ciência que se ocupa dos princípios e das técnicas de comunicação. Não de toda a comunicação, obviamente, mas daquela que tem fins persuasivos.”

Preocupado em comprovar que os meios de persuasão são autênticos elementos da arte retórica, Aristóteles (2013 [340 a.C.]) afirma que a persuasão é um tipo de demonstração entimemática capaz de tornar o auditório mais plenamente persuadido quando julgam fatos demonstrados pelo orador.

Para que a mensagem siga seu objetivo, é preciso ponderar alguns elementos relacionados, tais como: o método, o propósito, o objeto e o conteúdo ético proposto pelo orador. Desta feita, Aristóteles (2005, [340 a.C.]) mostra como os elementos de argumentação psicológica também podem ser usados como parte integrante da argumentação entimemática, ao passo que o orador controla as paixões pelo raciocínio que desenvolve com os ouvintes. E os elementos que fazem parte da composição do discurso são o orador, o próprio discurso e o ouvinte, sendo este último o que determina a finalidade e o objeto do discurso. Deles derivam os três gêneros da retórica: o discurso deliberativo, o discurso forense e o discurso demonstrativo.

O **discurso deliberativo** trata de induzir o ouvinte a fazer ou não fazer algo, por meio de conselhos sobre questões particulares ou públicas, a depender do número de ouvintes. Nesse tipo de discurso, o orador emprega, com maior frequência, uma orientação para o futuro, com a finalidade de “determinar o útil ou o danoso de um procedimento aconselhado” (ARISTÓTELES, 2013, [340 a.C.] p. 54), tendo como propósito maior o aconselhar ou o desaconselhar, propor a aceitação ou a rejeição. Para suscitar confiança na audiência, é

importante que o expositor se mostre em adequada disposição de espírito, levando a crer que experimenta as mesmas sensações e disposição dos ouvintes.

O **discurso forense ou judiciário** se refere à acusação ou defesa de alguém, empregando-se, pois, o tempo passado. Nesse tipo de discurso, cabe ao orador distinguir os seguintes itens: “primeiro, a natureza e o número das motivações que levem a cometer a injustiça; segundo, as predisposições dos que a cometem; e terceiro, o tipo de disposição das vítimas da injustiça.” (ARISTÓTELES, 2013 [340 a.C], p. 88). Esse tipo de discurso dificilmente aparecerá em palestras.

Por fim, o **discurso demonstrativo ou epidítico** ocupa-se do louvor ou da censura de alguém e o essencial, em vista do estado presente de coisas. Refere-se a tudo que se relaciona com a nobreza e a virtude, discutindo a virtude e o conceito do belo, do nobre, do honesto e seus contrários.

É importante destacar que a Retórica é utilizada tanto para produzir textos como para analisá-los. Aristóteles frisa que a persuasão acontece pela disposição dos ouvintes quando são levados a sentir emoção por meio do discurso, quando mostramos a verdade ou o que parece a verdade: “... os juízos que emitimos variam conforme sentimos tristeza ou alegria, amor ou ódio. É desta espécie de prova e só desta que, dizíamos, se tentam ocupar os autores atuais de artes retóricas. E a ela daremos especial atenção quando falarmos das paixões.” (ARISTÓTELES, 2005 [340 a.C], p. 97).

A partir dos pressupostos lançados por Aristóteles (2005 [340 a.C], p. 104), ao dizer que “a retórica não é ciência de definição de um assunto específico, mas mera faculdade de proporcionar razões para os argumentos”, as teorias atuais tratam da Retórica, em especial nas teorias linguísticas, sob a perspectiva da associação entre a arte de argumentar e a teoria de gêneros, principalmente escritos. Além disso, este trabalho vem contribuir para o olhar também direcionado ao gênero da oralidade formal, denominado palestra, haja vista sua função no dia-a-dia do comunicador e da audiência que acompanha esses eventos de comunicação.

Dos três tipos de discurso (deliberativo, forense e demonstrativo), pelo tipo de composição em que a palestra se desenvolve, os palestrantes parecem tender a utilizar o primeiro e o terceiro tipos, com pouca ou nenhuma recorrência do discurso forense ou judiciário, pois o que menos devem desejar é julgar explicitamente alguém de seu auditório.

As noções apontadas por Aristóteles indicam que a persuasão é obtida quando se demonstra a verdade através do próprio discurso. Na palestra, por sua vez, existe o propósito

de aconselhamento ligado não a determinar fins, mas a orientar meios para se chegar aos fins. Aristóteles apresenta, ainda, a necessidade de o orador e sua audiência se mostrarem em adequada disposição de espírito, mobilizando as paixões (emoções) desse público. Nesse intuito, por parte do orador, é preciso suscitar confiança proveniente de três causas ou qualidades: a prudência, a virtude e a benevolência.

Por conseguinte, as qualidades da boa prosa oratória são imprescindíveis para o discurso, de modo que compreendem o estilo que reveste a linguagem. Entre os meios de produção da persuasão estão o exame dos fatos, a ordenação e o método da prática oratória, responsáveis pelo correto manejo da voz a fim de expressar emoções para seduzir o auditório e constituir o objeto da atenção do público pelo uso do timbre da voz, da modulação e da cadência.

Importa para a persuasão, sobretudo nas deliberações, que o orador demonstre disposição em relação aos ouvintes, para que possa existir a troca de disposição e o orador se mostre digno de crédito. Para tanto, o orador precisa modelar seu estilo e imprimir nele clareza, de modo que ele deve sempre dar a impressão de naturalidade do discurso, e do emprego correto da língua.

Como indicado, aspectos exteriores ao conteúdo do discurso também são responsáveis pela argumentação persuasiva, tais como as características do preletor e a conserva ou não da atenção das pessoas que compõem a audiência. Para cumprir essa função, quatro partes do discurso se intercalam e se complementam: o exórdio ou proêmio, a narração, a prova ou demonstração e a conclusão ou peroração.

No **exórdio ou proêmio** do discurso o orador proporciona uma amostra do conteúdo de sua fala, com a finalidade de que o auditório conheça previamente sobre o que será o discurso.

Outra parte do discurso é a **narração** atrelada à exposição de fatos. Ela consiste em demonstrar que o fato ocorreu, uma ação se realizou, ou que ela foi de determinada qualidade ou ordem de grandeza. Cabe, na narração, atentar-se para a justa medida dos fatos, nem se delongar demais, nem a fazer curta demais. Isto é, falar tanto quanto o assunto necessita para tornar-se claro, chamando a atenção para o valor dos argumentos.

A **prova ou demonstração**, conforme as palavras já sugerem, consistem em comprovar que os fatos são dignos de crédito; e o **epílogo ou peroração** é responsável por exhibir o ápice do discurso e concluir pela retomada de argumentos. “O epílogo é composto por quatro elementos: tornar o ouvinte favorável para a causa do orador e desfavorável para o do adversário; amplificar ou minimizar; dispor o ouvinte para um comportamento emocional;

recapitular. Ao final, mostra-se elogio ou censura a algo” (ARISTÓTELES, 2005 [340 a.C], p. 296).

Na **conclusão** do discurso cabe enunciar que se cumpriu o que se prometera, por comparação ou seguindo a ordem natural dos argumentos: “Disse, ouvistes, tendes os fatos, julgai!” (LÍSIAS apud ARISTÓTELES, 2005 [340 a.C]).

Complementando os efeitos de sentidos das partes do discurso, três formas de construir a argumentação foram apontadas pelo estudioso da Retórica: a argumentação baseada no caráter do orador (chamada de *ethos*); a argumentação baseada na disposição de espírito, ou seja, no estado emocional do auditório (o *pathos*); e a argumentação baseada no próprio discurso do orador, no que os argumentos demonstram ou parecem demonstrar (o *logos*). O interesse deste estudo está nas categorias do *ethos*, do *logos* e do *pathos* mobilizados pelos palestrantes em seus discursos, a fim de suscitar confiança deliberada e que leve a audiência a crer que ambos experimentam as mesmas sensações. Como consequência, a audiência será conduzida ao *fazer crer* mobilizado pelo jogo de enunciação entre o *ethos* do orador, o *logos* expresso no discurso e o *pathos* a ser despertado no público.

O *ethos* é, então, modelado pelo próprio orador, de tal forma que a persuasão é obtida quando o discurso o torna digno de fé, confiança e credibilidade. Para inspirar confiança na audiência, o orador geralmente valoriza sua postura no palco, o tom da própria voz, a velocidade da fala, os gestos e seu próprio caráter moral, além disso, revelando inteligência prática e boa vontade, como o palestrante Mário Sérgio Cortella demonstra no discurso oral (Exemplo 1²).

EXEMPLO 1: Palestrante - Cortella

(...) eu sou professor há quarenta anos... parte da minha obra é exatamente isso... alguns aqui são servidores públicos há quinze vinte anos a tua obra é aquilo que você faz no dia a dia pra ajudar a proteger essa comunidade (...)

Para Aristóteles, a honra revela uma boa reputação adquirida graças à benevolência, capacidade de preservação alheia e dos meios de vida (riqueza, ou qualquer outro bem adquirido de maneira difícil). É por isso que o orador que aconselha é orientado pelo discurso da utilidade: todas as pessoas da audiência ficam potencialmente persuasíveis quando o palestrante toca em temas de seu interesse. Portanto, assim como são três as formas de construir a argumentação,

² Os exemplos lançados neste tópico teórico são ilustrativos, as análises propriamente ditas estão na seção própria.

são três as causas pelos quais os oradores se tornam dignos de crédito e de confiança: as já mencionadas prudência, virtude e benevolência. Destas três qualidades ou provas do discurso surgem as paixões também já explicitadas, sentimentos que causam mudanças nas pessoas e fazem variar seus julgamentos.

Diante das categorias analíticas vinculadas ao *ethos*, a prudência, a virtude e a benevolência são tomadas, por Aristóteles (2005; 1991 [340 a.C]), como elementos indissociáveis para a qualidade do discurso do orador. Verificamos, assim, que o *ethos* aristotélico se relaciona ao caráter de honestidade que o orador do discurso deve mostrar para parecer digno de credibilidade perante os interlocutores. Em outras palavras, a imagem positiva é causada e alcançada pelo orador através da junção dessas três qualidades fundamentais que compõem o *ethos*. Desta feita, o *ethos* deve demonstrar traços do caráter do orador para emitir uma boa impressão no auditório e garantir-lhe adesão.

Aliados ao *ethos* estão o *pathos* e o *logos*, que se localizam, respectivamente, nas perspectivas do orador, na disposição dos ouvintes e no próprio discurso que envolve a argumentação, cada qual com sua virtude, mobilizando o racional (*logos*), o sincero (*pathos*) e o solidário (*ethos*), sem esquecer-se que o *ethos* é praticamente a mais importante das provas (EGGS, 2014).

Na construção da imagem de si conferida pelo discurso, o orador adapta sua apresentação aos esquemas que ele acredita serem valorizados pelo público, incumbindo a audiência de formular suas próprias impressões. Nesse sentido, Amossy (2014) apresenta o fato de que é o conjunto das características do orador aliado à situação comunicativa que permitem construir a imagem de si.

É por meio do discurso que os elementos de composição do “retrato” do locutor se constroem, apresentando-o de forma indireta, dispersa, frequentemente lacunar ou implícita. Assim sendo, um estilo permeado de exclamações pode induzir ao caráter impetuoso ou encolerizado do locutor, enquanto um falar conciso e rude, desapegado de polidez, pode indicar um orador íntegro que diz a verdade sem evasivas. Aquele que é capaz de louvar qualidades em seus adversários se apresenta como honesto e imparcial e o que enche seu discurso de alusões eruditas e de citações parece um preletor culto (AMOSSY, 2014, p. 126-127).

Sinônimo de paixão, de emoções despertadas nos ouvintes, o *pathos* expressa a natureza humana, comprometida com a liberdade, com a ética e, por conseguinte, com a ação que transforma a paixão em virtude. Cabe ressaltar que, em alguns casos, a virtude pode não estar

incluída no *pathos* quando a identidade do sujeito não a inclui, pois este pode ter ou não ter virtude. Por sua vez, a virtude é o exercício da razão do homem e as paixões constituem o meio pelo qual o bom orador se utiliza para convencer a audiência.

O *logos* trata do discurso enquanto prova de algo, é o argumento da razão. Por meio dele a audiência é capaz de captar o certo e o errado, o justo e o injusto, o que é benéfico ou prejudicial, convencendo em si e por si mesmo, independente da situação de comunicação concreta, enquanto o *ethos* e o *pathos* estão atrelados a uma problemática específica de uma situação e de indivíduos nela implicados. Distinguidas em “blocos de convicção”, as três provas do discurso representariam, de um lado, o *logos*, por característica inferencial, ligado ao raciocínio e à argumentação; de outro, o *ethos* e o *pathos*, respectivamente relacionados à virtude e ao afeto (EGGS, 2014).

É importante ressaltar que na investigação discursiva o *logos* precisa ser caracterizado: a) pelos aspectos elementares da linguagem (sintaxe, morfologia, prosódia); b) pelo caráter dialógico e responsivo; c) por seu vínculo com a *doxa* que o orador tenta fazer seu auditório partilhar pontos de vista semelhantes; d) por sua figuração no determinado momento (*kairos*); e) por sua capacidade de gerar impactos e adesões no plano intelectual (fazer-criar), comportamental (fazer-fazer) e emotivo (fazer-sentir).

Depois de Aristóteles, durante muito tempo, a retórica foi relegada a segundo plano e acabou por ser esquecida. Foi somente no século XX, paralelamente aos estudos da filosofia da linguagem e da filosofia dos valores, rompendo com a tradição cartesiano-positivista, que Perelman propôs uma Nova Retórica para tratar do aspecto lógico da persuasão e do convencimento, fazendo-a ressurgir. O que se estudava, então, era a argumentação como processo social, ou seja, os meios de prova e a preocupação com a força, a intensidade e a solidez de um argumento.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) conduzem seus estudos em busca do que eles denominam de uma racionalidade ética, isto é, de uma lógica específica para os valores, pois estavam interessados em descobrir a que tipo de argumento as pessoas efetivamente aderem e como esse processo ocorre, por isso, elegeram como projeto teórico a pesquisa de uma “lógica dos julgamentos de valor”, chamada Nova Retórica.

A proposta dessa abordagem teórica foi calcada na teoria da argumentação de alcance filosófico. Nas palavras de Perelman, o que distingue a retórica clássica da nova retórica é que esta última amplia a noção de auditório, levando em consideração a qualidade dos espíritos: “o

objeto da retórica antiga era, acima de tudo, a arte de falar em público de modo persuasivo, referia-se, pois, ao uso da linguagem falada, do discurso perante uma multidão reunida na praça pública, com o intuito de obter a adesão desta a uma tese que se lhe apresentava” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 6).

Em contexto e com intenção distinta da proposta de Aristóteles, percebe-se, com este trecho, que Perelman e Olbrechts-Tyteca trabalham com a estrutura da argumentação e com os diversos tipos de argumentos lançados pelo orador, não apenas da argumentação oral para uma multidão reunida numa praça. Conserva-se da retórica tradicional apenas a ideia de auditório: “Mudando o auditório, a argumentação muda de aspecto e, se a meta a que ela visa é sempre a de agir eficazmente sobre os espíritos, para julgar-lhe o valor, temos de levar em conta a qualidade dos espíritos que ela consegue convencer.” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 8).

Os espíritos a que Perelman se refere são a própria audiência. Destarte, a obra “Tratado da Argumentação” versa sobre os recursos discursivos para obter a adesão dos espíritos, cujo foco se situa sobre o condicionamento do auditório mediante o discurso, do que resultam considerações sobre a ordem em que os argumentos devem ser apresentados para exercer maior efeito, pressupondo-se a existência de um contato intelectual. O auditório é, portanto, definido como o “conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação.” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 22), tem o papel de determinar a qualidade da argumentação e o comportamento dos oradores.

O grande orador é aquele que tem ascendência sobre seus auditórios, parece animado pelo próprio espírito de suas audiências e, por isso, persuadir é mais do que convencer: a persuasão ultrapassa a razão, considerada uma transposição injustificada da demonstração, perpassando as razões afetivas e pessoais; ela é sofisticada, isto é, atrelada ao comportamento dos sofistas que, durante a segunda metade do século V a.C, eram professores que iam de cidade em cidade, ensinando gramática e oratória, duas matérias vitais, nas antigas democracias, como Atenas. Eles não se interessavam por pensamentos filosóficos sobre a natureza do universo físico. Ao contrário, criticavam a moral convencional e a religião, e consideravam que virtude era a capacidade de ter sucesso no mundo.

Todos esses elementos em articulação proporcionam, para o orador, a elaboração de estratégias suasórias que conduzem a manifestações explícitas ou implícitas de uma adesão por parte da audiência. Encontra-se em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) a descrição de diversas

categorias de argumento ou diversos tipos de argumentos, dos quais esta pesquisa focará naqueles mais recorrentes no discurso dos palestrantes que compõem nossa amostra.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) propõem a existência de três tipos de argumentos. Há os **argumentos quase-lógicos**, comparados a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos, embora existam diferenças provenientes de um esforço de redução ou de precisão, de natureza não formal, cuja força persuasiva está na aproximação desses modelos de raciocínio incontestados, caracterizados pela virtude do seu aspecto racional. Existem os **argumentos baseados na estrutura do real** que se valem dos argumentos quase-lógicos para estabelecer uma solidariedade entre os juízos admitidos e outros que se procuram promover. E, por fim, os **argumentos que fundam a estrutura do real**, que se relacionam ao uso de casos particulares.

Um caso em que ocorre o argumento pelo exemplo baseado na estrutura do real é o relato pessoal proferido pelo palestrante Roberto Shinyashiki:

EXEMPLO 5: Palestrante - Shinyashiki

(...) eu sou médico meu filho mais velho nasceu menino lindo chamado Leandro com três meses de idade a gente viu que o Leandro não estava evoluindo como as outras crianças... levei pros professores da faculdade de medicina e eles descobriram que o Leandro tinha mais de cento e cinquenta calcificações no cérebro... o nome disso é... paralisia cerebral (...)

Além do tipo de argumento, a ordem estabelecida para eles tem valor especial para a persuasão, de acordo com a qualidade. Os argumentos fortes e consistentes, na maioria dos casos, são expostos com mais calma, tranquilidade e sem precipitação, de modo que os ouvintes sintam a força e a importância de cada um.

Com esse estudo dos tipos de argumentos, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) chegaram à conclusão de que não há uma lógica dos juízos de valor e que em todos os campos do conhecimento onde ocorre controvérsia de opiniões se recorrem às técnicas argumentativas. Dessa forma, a retórica é tomada como instrumento para se chegar a um acordo sobre os valores e sua aplicação no discurso argumentativo.

A partir desses tipos de argumentos, o que se pretende essencial é a forma como aparecem para embasar a linguagem suasória dos palestrantes aqui estudados, de modo que pareçam suficientemente garantidos para permitir o desenvolvimento da argumentação. Assim, a análise das estruturas argumentativas, mobilizadas pelos palestrantes escolhidos, constitui-se da amplitude da argumentação para a ordem dos elementos textuais e linguísticos, tais como os

atos de fala mobilizados, a construção do *Ethos*, do *Pathos* e do *Logos* na e pela linguagem e a constituição do esquema argumentativo pelo orador.

4 Análise dos mecanismos retóricos e linguísticos presentes na produção do gênero palestra

A construção da argumentação e a seleção linguística estão relacionadas ao contexto social, a partir do qual o sujeito, movido por seus interesses, seleciona significados. Os tipos de discurso relacionam-se com as estruturas e instituições, bem como com os papéis sociais que o indivíduo desempenha, como é o caso da palestra. Essa estratégia de produção de sentidos por meio dos recursos orais é um processo de transformação da subjetividade do indivíduo e das fontes de representação das quais ele lança mão, num movimento simultâneo e reflexivo, em que a elaboração e a transformação dos sentidos são, ao mesmo tempo, a transformação da subjetividade do seu criador.

Sabendo-se que *ethos*, *pathos* e *logos* são “três lados da mesma moeda”, provas do discurso empregadas concomitantemente com fins persuasivos, optou-se por realizar o seguinte movimento de análise das palestras: interpretação das três provas do discurso, estabelecendo a relação entre as escolhas linguísticas mobilizadas no *logos* e o *ethos* e o *pathos* discursivos.

O *ethos* é a prova do discurso considerada mais importante, pois liga e estabelece relação com as outras duas provas ligadas a ele. Por isso, o *logos* é caracterizado como a dimensão racional dele, responsável pelo exame dos fatos, correto manejo e timbre da voz, modulação e cadência, e utilizado para atingir o *pathos* com a função de seduzir, principalmente pelo falar correto e energicamente.

O Trecho 1 seguir, presente no Quadro 1, é o exórdio da palestra de Mário Sérgio Cortella, caracterizador de como o palestrante mobiliza as provas do discurso em favor de conquistar a adesão da audiência.

Quadro 1: Trecho 1, da Palestra 1 - Cortella

TRECHO 1: QUAL É A TUA OBRA?
<u>Muito bem... satisfação imen:sa:: uma manhã como hoje:: tantos homens e mulheres numa cidade:: que não só aprecio como:: venho a ela com frequência aliás ontem à noite estava:: na região numa outra atividade segunda-feira também cá estava é uma cidade na qual tenho parentes né? Parte da minha família mora em Campinas outra parte mora na região em Araras né? alguns em Americanas outros em Piraçununga portanto <u>tenho:: eu uma identidade também com esta área embora eu tenha nascido em Londrina eu sou o que se chama de pé-vermelho né?</u></u>

Fonte: Própria autora (2018) – transcrições de palestras

Expressão enunciativa recorrente nas palestras de Cortella, “Satisfação imen:sa” é frase utilizada nas aberturas, seguida de uma breve apreciação sobre a cidade na qual está realizando o evento. Esse movimento retórico é já uma estratégia que mobiliza as três provas do discurso, em que o indivíduo influencia o ambiente externo (contexto) e também é influenciado por ele, num movimento reflexivo que, segundo a perspectiva adotada, se torna cada vez mais frequente na sociedade contemporânea. Além disso, a entoação e os alongamentos no início da fala marcam a tentativa de chamar a atenção da audiência para si e para o conteúdo que será apresentado.

A segunda passagem em destaque no Trecho 1 (“tenho:: eu uma identidade também”) demonstra o comprometimento do orador diante daquilo que profere. O uso do verbo *ter* em primeira pessoa do singular é prova do *logos* que exhibe a relação orador-audiência. Além disso, o fato de dizer que tem uma identidade paulista ocorre pelo fato de residir nela maior parte da sua vida, proferimento que visa atingir ao *pathos* da audiência.

O trecho presente no Quadro 2, a seguir, permite designar os modos de raciocínios referentes a conteúdos globais do setor da *doxa* na qual ele se situa, pois o locutor representa sua audiência relacionando-a com categorias sociais que guiam o palestrante no esforço de adaptar-se a ela:

Quadro 2: Trecho 1A, da Palestra 1 – Cortella

TRECHO 1A: QUAL É A TUA OBRA?
(...) <u>temos aqui um auditório com uma estrutura com uma expressão que nos traz à tona algo que é decisivo isto é não foram chamados ou chamadas aqui hoje pra aprender como vencer as outras pessoas como dominar a qualquer custo né? Como levar vantagem de qualquer modo:: ao contrário o convite feito é porque a gente pense um pouco qual é a nossa obra</u> e por isso eu terei o prazer de pro teu desespero até às onze horas né? ((risos)) fazer uma reflexão nessa direção... eu vou fazê-la nesse tempo até às onze lembrando que o relógio da Câmara tá dois minutos atrasado:: ((apontando em direção ao relógio na parede da Câmara)) né? isso é usual ((risos)) dentro do legislativo né? de maneira geral se reduz um pouco por causa do tempo ((rindo)) regimental

Fonte: Própria autora (2018) – transcrições de palestras

As proposições iniciais do Trecho 1A indicam um momento de narração em que o orador tenta adaptar a apresentação de si aos esquemas coletivos que ele crê interiorizados e valorizados por seu público-alvo, caracterizando um discurso epidítico, portando, baseado na estrutura do real, confirmando-se o que Perelman preconiza ao dizer que o auditório é sempre uma construção do orador. Nesse intuito, o palestrante anuncia o tema de sua fala, que, por sinal, estão inspiradas no mesmo livro produzido por ele, o “Qual é a tua obra?”, publicado no ano de 2007 pela editora Vozes.

No Trechos 1B, epílogo da mesma palestra, evidencia-se a mobilização das categorias de *ethos*, *pathos* e *logos* pela reverberação das ideias expostas:

Quadro 3: Trecho 1B, da Palestra 1 – Cortella

TRECHOS 1B: QUAL É A TUA OBRA?
por isso há uma grande questão eu gosto muito de um poeta gaúcho:: chamado <u>Mário Quintana</u> muita gente o conhece:: é um homem estupendo que deu um azar danado:: morreu há vinte anos na mesma semana que o <u>Ayrton Senna</u> ... e quando você é alguém importante mas alguém famoso morre perto:: você desaparece do circuito ((risos)) tanto que tem gente aqui que não sabe que <u>Mário Quintana</u> morreu outros até de que ele viveu né? ((risos)) [...] eu menciono também um autor britânico do século dezenove chamado Benjamin Disraeli... Benjamin Disraeli foi inclusive o primeiro ministro da rainha Vitória... Benjamin Disraeli diz o seguinte... “A vida... é muito curta pra ser pequena”... “A vida é muito curta pra ser pequena”... Já basta que ela curta seja pra que eu consiga <u>apequená-la de algum modo</u> ... e quando a gente apequena uma vida que já é curta quando a gente tem uma vida banal fútil inútil superficial... mor:na...

Fonte: Própria autora (2018) – transcrições de palestras

Os argumentos escolhidos por Mário Cortella, no Trecho 1B (Quadro 3), revelam características do sujeito palestrante que procede como estudioso e competente para discorrer com segurança sobre o tema a que se propôs discutir, utilizando-se de fundamentados na estrutura da realidade. Ao citar Mário Quintana, Ayrton Senna e Benjamin Disraeli, reitera a força de seus argumentos pela citação de figuras representativas no cenário mundial.

A exibição dessas figuras tem a intenção de conferir ainda maior argumentatividade à preleção, evidenciada pelo discurso demonstrativo ou epidítico que adota por consideração a representatividade de pessoas que marcaram época e deixaram história por meio de suas mensagens e/ou ações. Outrossim, esse tipo de discurso se caracteriza por ser epidítico também porque o conselho apresentado provavelmente tem o intuito de agir sobre o *pathos* daqueles que o ouvem, fundado na estrutura do real e baseado em argumentos morais, portanto de autoridade, de figuras que tiveram destaque no cenário mundial.

Também do Quadro 3, ao citar um autor britânico, ao mesmo tempo em que justifica a citação, Cortella elabora uma trama de significados tecida pela boa articulação das informações no discurso. Do mesmo modo, o palestrante relaciona a compreensão da elocução da língua aos eventos sociais e à própria experiência dos sujeitos que o ouvem da audiência.

Nesses exemplos de trechos apresentados, o palestrante projeta uma “imagem de si” para a sua audiência, de modo que essa representação é constituída com base no estilo sagaz, na postura de palco e nas competências linguísticas e enciclopédicas demonstradas com a finalidade de produzir efeitos de adesão.

Quando Cortella exhibe informações que demonstram a sua atenção para com o público, tenta propiciar um melhor desenvolvimento do *pathos* produzido, capaz de zelar pela imagem positiva que a audiência tem dele e, por outro lado, por se tratar do argumento introdutório da peroração, busca reforçar e/ou chamar a atenção do público, para que se introduzam os argumentos finais. Outro recurso que pode tocar o *pathos*, por meio do *logos*, são os desdobramentos semântico-discursivos que promovem a imagem de si e as emoções suscetíveis no auditório, que se tornam “realidade” a partir do discurso, do uso de sua estrutura e de seus raciocínios.

Roberto Shinyashiki, assim como Cortella, exhibe padrões de *ethos*, *pathos* e *logos* em seu discurso. Cabe destacar que, além de ser palestrante, Shinyashiki vende cursos e livros que ensinam como ser um ótimo palestrante (ótimo mesmo!, pois nas palavras dele, o objetivo é formar “palestrantes campeões”). Em um dos livros, intitulado “3 passos para criar uma palestra de impacto”, Shinyashiki (s/d, p. 3) afirma que “o bom palestrante toca a alma das pessoas. Ele cria uma energia psicológica que põe em movimento os comportamentos necessários para realizar aquilo que está propondo. É capaz, assim, de gerar nas pessoas a determinação necessária para ter o forte desejo de usar o que aprendeu”.

Nesse conceito, o palestrante adere à mobilização do *ethos* para emocionar e cativar as pessoas, propondo o que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) direcionam como funções do orador, que são inspirar confiança, conciliar o auditório, ser mentor, conselheiro, capaz de advertir seu público energicamente. Características estas enfáticas nas palestras de Shinyashiki, tanto marcadas linguisticamente, quanto pela modulação da voz e pela postura no palco.

De acordo com Amossy (2014), a autoridade do discurso e o poder da palavra devem estar em adequação com a função social do locutor (pessoa legitimada) e ligada a uma situação legítima, diante de receptores também legítimos, como acontece nas palestras. Diante desse pressuposto, no Trecho 2 observa-se a mobilização do *ethos* pela benevolência transmitida pelo orador. O Trecho 2 é o exórdio da Palestra 2:

Quadro 4: Trecho 2, da Palestra 2 – Shinyashiki

TRECHO 2: TURBINE SUA CARREIRA
<u>Gente bom di::a é uma honRA um privilégio tá aqui falando pra você e eu quero a agradecer a:: todos vocês por estarem presentes aqui por estarem atentos</u> ah:: ff vocês tão dando uma demonstração porque as vezes as pessoas eu... eu fico agora:: escutando as pessoas falarem o Brasil vai crescer as taxas chinesas as taxas chinesas e... pra mim muitas vezes eu/ as pessoas falam assim putz grandes oportunidades de crescer e grandes oportunidades de

crescer e grandes oportunidades de ser destruídos porquê?... porque sempre que o mercado vai rápido quem for lento vai ser engolido e é fundamental essa atitude de aprendizado...

Fonte: Própria autora (2018) – transcrições de palestras

A fala de Shinyashiki revela, no início da palestra, o comportamento respeitoso do palestrante diante de seu público que, pelas escolhas linguísticas, mobilizam as três provas do discurso em favor de cativar e manter a atenção da audiência. Logo em seguida, são apresentadas ideias sobre o tema da aprendizagem, foco de sua exibição, tratando-se de um **argumento deliberativo**, que se funda na estrutura do real.

No Trecho 2A, a seguir, representativo da parte de narração, Roberto Shinyashiki adverte seu público de maneira irônica, para, ao invés de causar-lhes frustrações, motivá-los a agir em prol do desenvolvimento pessoal e profissional, mobilizando o *logos* para atuar sobre o *ethos* e sobre o *pathos* da audiência, observe: “é fundamental que a palestra nunca termine um seminário um evento nunca termine quando você sai da sala na verdade ele começa quando você entra na empresa”.

Quadro 5: Trecho 2A, da Palestra 2 – Shinyashiki

TRECHO 2A: TURBINE SUA CARREIRA
gente vocês tem que estudar é fundamental que a palestra nunca termine um seminário um evento nunca termine quando você sai da sala na verdade ele começa quando você entra na empresa eu acho que a maior parte de vocês sabe disso a tua empresa mandou você pra cá oitenta por cento de vocês a empresa pagou por que que eles pagaram? Cinquenta por cento de vocês eles pagaram porque falaram o seguinte esse cara é um avião vamo dá combustível pra ele voar mais... cinquenta por cento... putz cara vê se lá na palestra do Shinyashiki ele consegue acordar ((risos)) então você só para na hora do almoço pra pensar me mandaram porque eu tô subindo ou me mandaram pra... ((balança a cabeça fazendo sinal de negativo - risos)).

Fonte: Própria autora (2018) – transcrições de palestras

Na passagem: “Cinquenta por cento de vocês ...”, o palestrante exibe uma linguagem descontraída, metafórica, que gera o entendimento por meio de uma abstração, que é a imagem mental de uma substância: relação avião-decolar/ carreira-sucesso.

Estendendo esse raciocínio, portando-se como conselheiro, Roberto Shinyashiki utiliza, no Trecho 2B, do Quadro 6 a seguir, o discurso deliberativo para conduzir a um discurso epidítico, no qual apresenta um fato pessoal para consolidar o que deve ser feito para resolver um problema.

Quadro 6: Trecho 2B, da Palestra 2 – Shinyashiki

TRECHO 2B: TURBINE SUA CARREIRA
Por exemplo eu jogo *Play Station* com meu filho André O André tem doze anos e eu sou esse dinossauro... quem ganha? O André... o André ganha o André num tem que fazer nenhuma adaptação no hardware dele pra isso vocês têm que fazer essas adaptações.... tem muita gente que fala assim ah eu num gosto desses negócios de tecnologia de *bluetooth* num sei o quê o que é que eu quero dizer pra vocês? Você é um analfabeto

tecnológico... Pergunta pro seu companheiro do lado... você por acaso É um analfabeto tecnológico? ... ((a audiência começa a se questionar)) Pergunta pergunta pergunta...

Fonte: Própria autora (2018) – transcrições de palestras

A passagem 2B extraída da peroração da Palestra 2 sugere que qualquer palestrante precisa buscar a atualização constante e que isso é possível por meio do estudo e, implicitamente, da participação nos eventos em que o próprio Shinyashiki esteja atuando como palestrante, pois ele mesmo é um exemplo de profissional em constante formação.

Apreende-se desta parte de análise o fato de que, à luz da Retórica e da Linguística, é possível inferir que as provas pela mobilização do *ethos*, do *pathos*, do *logos* e das estruturas argumentativas se fundam em processos cognitivos de interpretação de enunciados. Portanto, a eficácia dos discursos está no poder das palavras, de modo que o discurso só tem autoridade se pronunciado por uma pessoa legitimada a pronunciá-lo em situações também legítimas, como as palestras.

Ethos, *pathos* e *logos*, como provas do discurso argumentativo destinadas a fazer admitir uma determinada tese, estabelecem-se numa relação de coexistência, haja vista o papel de complementaridade que desempenham. Nesse ínterim, a análise dos argumentos retóricos dos palestrantes fez confirmar a força do *ethos*, mobilizada pela sabedoria prática (*phrónesis*), pela virtude (*areté*) e pela benevolência (*eúnoia*), diante das outras duas provas que são utilizadas para reforçá-lo. Por sua vez, o *pathos* é constituído de provas subjetivas, não proposicionais, baseado em conhecimentos acerca do auditório, ou seja, valores, visões de mundo, anseios e desejos subentendidos pelo palestrante, de modo que o *logos* se desdobre em *pathos*.

Nas palestras, os tipos de argumentos e de discursos utilizados pelos palestrantes evidenciaram a natureza sempre atual da retórica e da nova retórica, égide a partir da qual se extraíram argumentos quase-lógicos, mobilizadores de *pathos*; argumentos baseados na estrutura da realidade, com discursos demonstrativos ou epidíticos; e argumentos que se fundam na estrutura do real, a partir da deliberação de argumentos que apelam para a força, orientando para o futuro, tendo em vista que o orador induz o enunciatário a aceitar sua proposta, recorrendo a um valor negativo, caso haja a sua contradição.

Conclui-se, neste item, que os oradores trabalham com a pluralidade de sentidos da linguagem, mobilizando polissemia, ambiguidades, jogos de palavras, sofismas que comprovam a legitimidade do discurso proferido.

Considerações finais

Embasado pela perspectiva retoricista e linguista, nas quais se diz que a língua é uma forma de ação social, constituída da interação entre interlocutores, esta pesquisa investigou o gênero oral Palestra pelo viés da prática discursiva do qual faz parte.

Diante dos conceitos expostos, evidenciou-se a relevância científica do estudo do gênero em foco e suas dimensões argumentativas. Iniciou-se expondo conceitos clássicos de Retórica, passando pela Nova Retórica e chegando-se ao arcabouço da linguagem argumentativa. Tudo isso para comprovar-se a força do dizer e os elementos suasórios necessários a um orador para persuadir uma audiência.

Faz-se importante salientar que, embora se trate de um discurso que se realize por um único orador direcionando-se para a sua audiência, constitui-se como evento interativo, pois o palestrante provoca e cativa pela emoção, mobilizando interpretações, reações verbais e mentais nos públicos. Foi com base nessa observação geral que se centrou o desígnio de investigar os mecanismos retórico-linguísticos que podem tornar a palestra uma forma de ação social eficaz em seu propósito de provocar efeitos de adesão a uma ideia e/ou de motivar a audiência a mudar comportamentos.

Com linhas temáticas diferentes, mas com o propósito comum de obter a adesão de audiências cada vez mais numerosas, nas palestras dos *best-sellers* escolhidos, Mário Sérgio Cortella e Roberto Shinyashiki, identificaram-se estruturas linguísticas bem elaboradas numa linguagem sem muito rebuscamento, além de carismas que parecem imprescindíveis para o sucesso profissional dos palestrantes.

No que respeita o objetivo de descrever o *ethos*, o *logos*, o *pathos* e os tipos de argumentos exibidos pelos palestrantes selecionados, constatou-se que as estruturas retóricas analisadas foram utilizadas para aumentar a eficácia do discurso e a interação comunicativa, garantindo o sucesso dos atos de fala. O efeito das três provas do discurso, propostas por Aristóteles, se fundam em processos inferenciais cognitivos, que nada mais são que procedimentos retóricos e linguísticos ao mesmo tempo.

Assim, considerou-se que os recursos verbais (de *ethos*, *logos* e *pathos*) mais recorrentes nas atuações retóricas dos palestrantes observados, são, de maneira geral, a apresentação de credenciais profissionais e a eficaz narrativa de fatos pessoais apresentados como prova de que são sábios, honestos e sinceros, inspirando confiança na audiência. Ademais, tom de voz,

gestos, movimentação corporal, direcionamento do olhar incidem sobre as três provas do discurso de maneira decisiva.

Em relação ao segundo objetivo específico, que consistiu em mapear os mecanismos linguísticos presentes na produção do gênero em tela, constatou-se que estes recursos foram planejados, elaborados, ensaiados e produzidos com a intenção comum de, por meio da prudência, das virtudes do orador e da benevolência, obter a adesão do público ao conteúdo informado. Essa adesão é resultado do tipo de linguagem utilizada pelo orador, da ordem dos argumentos, das escolhas lexicais, da inserção de exemplos e fatos que provocam a identificação do interlocutor com a linguagem.

Portanto, a articulação dos elementos, recursos e estratégias apresentadas pelos oradores em suas performances discursivas garantem o sucesso delas decorrente, resultado de processos inferenciais e estados epistêmicos e doxásticos atingidos pela ativação de lembranças da memória processual das pessoas da audiência.

Referências

AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de Si no Discurso: a construção do ethos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

ARISTÓTELES. *Tópicos*. Dos argumentos sofisticos. Volume I: Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco: Poética*. v. 2. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Coleção: Os pensadores. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ARISTÓTELES. *Retórica*. 2. ed. Volume VIII, Tomo I. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. 1. ed. 2011.1. reimp. São Paulo: EDIPRO, 2013.

CORTELLA, M. S. *Qual é a tua obra?* (1h 35 min.). Palestra. Câmara Municipal em Campinas/SP, 27 de novembro de 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bzHI9yLT3M8>>. Acesso em: 15 de Dezembro, 2014.

EGGS, E. *Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna*. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

PERELMAN, C.; OBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: nova retórica*. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

SHINYASHIKI, R. *Como fazer uma palestra em 24 horas*. s/d. Disponível em: <http://docplayer.com.br/1660498-Como-criar-uma-palestra-em-24-horas.html>. Acesso em: 17/09/2015.

SHINYASHIKI, R. *Três passos para criar uma palestra de impacto*. s/d. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/318673891/Roberto-Shinyashiki-3-Passos-Para-Criar-Uma-Palestra-de-Impacto>. Acesso em: 17/07/2016.

SHINYASHIKI, R. *Turbine sua carreira: os 7 pilares do sucesso profissional (45 min.)*. São Paulo: Editora Gente, s/d.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÃO DAS ROTINAS DIDÁTICAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Marineide Ribeiro da Silva

Mestra em Educação pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Coordenadora Municipal de Educação em São José da Vitória – BA, Buerarema, Bahia, Brasil.

Lúcia Fernanda Pinheiro Coimbra Barros

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Docente Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil.

RESUMO: No presente artigo, objetivamos discutir o tema ensino de língua portuguesa no contexto da alfabetização, a partir da observação-participante e da análise de rotinas didáticas (ou ausência destas). Mais especificamente, abordamos, com base em um estudo de caso realizado, como as rotinas didáticas podem contribuir no processo de alfabetização letrada dos estudantes. Para tanto, realizamos investigações em uma turma de alunos do 6º ano do ensino fundamental da rede pública municipal de São José da Vitória, no interior da Bahia, observando tanto a atuação da docente quanto traçando o perfil da classe. Tais procedimentos ocorreram como forma de, com base no diagnóstico levantado, identificar problemas e possíveis soluções para a promoção de uma alfabetização mais eficaz. Para o desenvolvimento deste estudo, buscamos aporte metodológico na pesquisa-ação, com base nos fundamentos metodológicos defendidos por Thiollent (2003), a partir dos quais elaboramos e aplicamos questionários junto aos estudantes, no intuito de elaborar um perfil da turma e a fim de fazermos o diagnóstico, bem como criamos os roteiros didáticos de observação. Por fim, enquanto considerações finais, defendemos que a aplicação de rotinas didáticas pode ser uma estratégia eficaz na promoção de letramentos no contexto da alfabetização nas aulas de língua portuguesa, auxiliando a evitar, dentre outras coisas, a evasão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Observação-participante. Letramentos. Convenções ortográficas.

ABSTRACT: In this article, we aim to discuss the theme of teaching Portuguese in the context of literacy, based on participant observation and the analysis of didactic routines (or their absence). More specifically, we approach, based on a case study carried out, how didactic routines can contribute to students' literacy process. To this end, we carried out investigations in a class of 6th year of elementary school in the municipal public school of São José da Vitória, in the interior of Bahia, observing both the performance of the teacher and drawing the profile of the class. Such procedures occurred as a way of, based on the diagnosis raised, to identify problems and possible solutions for the promotion of a more effective literacy. For the development of this study, we seek methodological support in action research, based on the methodological foundations defended by Thiollent (2003), from which we elaborate and apply questionnaires with the students, in order to elaborate a profile of the class and in order to make the diagnosis, as well as create the didactic observation scripts. Finally, as final considerations, we argue that the application of didactic routines can be an effective strategy in promoting literacies in the context of literacy in Portuguese language classes, helping to avoid, among other things, school dropout.

KEYWORDS: Participant observation. Literacies. Orthographic conventions.

DIÁLOGOS INICIAIS

Ao ingressar no Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), buscamos discutir em nossa dissertação as convenções da escrita no contexto do sexto ano do Ensino Fundamental, por entendermos a necessidade de abordar como o ensino de língua portuguesa lida com essa temática e, principalmente, como se dá a apropriação (ou não) dos alunos frente às convenções ortográficas. Para este artigo, entretanto, nos propusemos, como um recorte de nossa pesquisa, a analisar o ensino de língua portuguesa no contexto da alfabetização, a partir da observação-participante e da aplicação de rotinas didáticas. Para tanto, realizamos investigações em uma turma de alunos do sexto ano do ensino fundamental da rede pública municipal de São José da Vitória, no interior da Bahia, observando tanto a atuação da docente quanto traçando o perfil da classe.

Entendemos, nesse sentido, que a temática apresentada se relaciona, por sua vez, ao macrotema Linguística, Sociedade e Ensino, visto que abrange essas três instâncias em seu desenvolvimento. Ao discutirmos o ensino de língua portuguesa e alfabetização, suscitamos, ao mesmo tempo, um diálogo com as teorias linguísticas que fomentam tal ensino e o próprio ato relativo ao processo de ensino e aprendizagem, que se desenvolve na escola. Igualmente, ao abordarmos as rotinas didáticas, que são estabelecidas em sociedade e em conformidade com o ensino que se almeja para determinado grupo, também discutimos assuntos como preconceito sociolinguístico, educação, ensino, formação social, leitura, preparação para o mundo do trabalho e evasão escolar. Esta surge, sobretudo, como uma das possíveis consequências de um ensino em que a aprendizagem não se dá de modo efetivo e significativo.

Num país de mais de 11 milhões de analfabetos, no qual, em 2018, 6,8% de pessoas acima dos quinze anos eram analfabetas (IBGE, 2019), defendemos que o analfabetismo é um problema social grave e ainda requer empenho da sociedade como um todo, incluindo, especialmente, os setores mais ligados à educação. Sendo assim, nos propusemos a investigar a temática que inter-relaciona ensino, alfabetização e rotinas didáticas numa turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal em São José da Vitória, na Bahia, com alunos situados no nível alfabético de aquisição da escrita, como forma de, com base no diagnóstico levantado, identificar problemas e possíveis soluções para a promoção de uma alfabetização mais eficaz.

Para o desenvolvimento deste estudo, buscamos aporte metodológico na pesquisa-ação, metodologia de pesquisa que promove o envolvimento do pesquisador com os sujeitos da

pesquisa, favorecendo o estabelecimento de uma relação de cooperação, à medida que coloca todos na condição de sujeitos ativos, corresponsáveis pelo processo. Assim, os fundamentos metodológicos defendidos por Thiollent (2003) foram de fundamental importância na definição dos novos caminhos percorridos, nos quais elaboramos e aplicamos questionários junto aos estudantes, a fim de fazermos o diagnóstico, bem como criamos os roteiros didáticos de observação. Posteriormente, fizemos a análise dos dados levantados. Para este recorte de estudo, observamos, prioritariamente, os dados concernentes ao perfil dos alunos e à aplicação de rotinas didáticas por parte da docente da turma.

Dessa forma, a par da crítica-teórica aqui utilizada, nosso estudo está dividido em quatro seções, a contar da presente introdução, intitulada “Diálogos iniciais”. Em “Alfabetização e ensino de língua portuguesa: letramentos possíveis” nos propomos a discutir conceitualmente alfabetização, ensino e letramentos, como base para nosso estudo; já na seção “Procedimentos metodológicos”, apresentamos o método de estudo que seguimos, com detalhamento das etapas percorridas; Em “Apresentação e análise dos dados”, discutimos os dados que levantamos, no que tange às rotinas didáticas e ao perfil da turma; Por fim, nas Considerações finais, apresentamos breves apontamentos acerca das análises que realizamos em nosso estudo.

ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: LETRAMENTOS POSSÍVEIS

No ensino de língua portuguesa, as convenções ortográficas preveem que todo usuário da língua: reconheça o alfabeto como sistema de representação gráfica de sinais sonoros; escreva ortograficamente palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas; conheça e faça uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais, entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro; conheça e faça uso das grafias de palavras com regularidades morfológico-gramaticais, presentes, por exemplo, em substantivos derivados de adjetivos (terminados em –eza), em adjetivos que indicam lugar de origem (terminados em –esa), em flexões verbais (formas da 3ª pessoa do singular do passado escritas com “u” final; formas da 3ª pessoa do plural no futuro que se escrevem com “ão”, enquanto nos outros tempos verbais se escrevem com “am”; todos os infinitivos terminados em “r”, embora no padrão falado aconteça, geralmente, a sua redução).

Além das regularidades diretas, contextuais e morfológico-gramaticais, os usuários da língua precisam dominar também a grafia de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente, sabendo recorrer ao dicionário sempre que surgir dúvida quanto à escrita de determinada palavra. No nosso entendimento, é importante ressaltar, portanto, que as

convenções ortográficas não devem ser transmitidas aos jovens aprendizes ou ser apresentadas sem atividades explícitas de sistematização, como ocorre em muitas tentativas de alfabetização de alunos, em diversos níveis.

Desde já, defendemos a aprendizagem da ortografia no bojo do trabalho com a produção textual escrita, a partir de atividades que promovam de forma planejada e sistemática, a observação e a análise reflexiva, alfabetizando os discentes de modo letrado. Como bem assinala Luckesi (2011, p. 19), “Na ação espontânea, o que ocorrer será satisfatório ou frustrante; na ação planejada, há um desejo claro e definido de sucesso, que expressa a meta aonde se quer chegar”. Em síntese, não há dúvida de que a aprendizagem precisa acontecer a partir da reflexão e das práticas sociais de uso.

Morais e Albuquerque (2005, p. 208) sinalizam que é necessário reconhecer que, no Brasil, não há consenso entre os estudiosos da linguagem e da didática da língua materna quanto às formas “mais adequadas de didatizar a alfabetização”, sobretudo no caso do ensino do Sistema de Escrita Alfabética – SEA. Por que isso ocorre? Dentre vários fatores, essa falta de consenso pode ser atribuída aos diferentes graus de adesão dos especialistas às várias correntes teóricas que tratam desse assunto. O estudo dos referidos pesquisadores mostra também que três linhas teóricas assumiram o que eles chamam de “hegemonia e legitimidade” na academia: a teoria da psicogênese da língua escrita, as pesquisas que tratam das relações entre consciência metafonológica e alfabetização e os estudos de letramento.

Em nosso estudo, defendemos que se deve combater a hegemonia de uma ou de outra; isso implica que, ao contrário de marcar território, defendemos que os pesquisadores da área devem se empenhar na tarefa de solidarizar os conhecimentos construídos por essas três correntes teóricas, inegavelmente importantes. Tal posicionamento nos faz concordar com Soares (2013), para quem a alfabetização é um processo que envolve múltiplas facetas. Como abrir mão dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita ou dos estudos sobre a consciência fonológica ou dos estudos do letramento?

Desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, os estudos sobre a psicogênese da língua escrita demonstraram que “[...] as crianças se apropriam do sistema alfabético de escrita através de um processo construtivo, interagindo com a escrita por meio de práticas significativas” (SILVA, 2016, p. 83). Essa compreensão traz implicações para a prática pedagógica: os professores devem promover a reflexão sobre o código linguístico em meio a atividades que também promovam a compreensão sobre a organização e o funcionamento dos gêneros textuais (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008), orientadas para as práticas

sociais, tal como nos estudos acerca dos letramentos (SOARES, 2009; 2013; KLEIMANN, 2005; ROJO; ALMEIDA, 2012; ROJO, 2004).

Defendemos, nesse sentido, que a partir de práticas de leitura e escrita que estejam orientadas para o social, a aprendizagem da alfabetização letrada pode se tornar mais significativa para os alunos. Para tanto, é necessário também que tais práticas sigam a um roteiro didático, o qual possa orientar aos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. A rotina é uma sequência de ações que situa o sujeito no tempo, propiciando-lhe uma referência e uma organização. Ao planejar e organizar rotinas, é necessário ter em mente os objetivos e as habilidades que se pretende atingir, levando em conta os sujeitos envolvidos e os contextos de ensino e aprendizagem. A definição de atividades – o que fazer, como e com que frequência – pode ser estabelecida a partir do diálogo entre professores e alunos, e ser revista sempre que necessário, garantindo que todos conheçam as atividades e se apropriem da dinâmica do trabalho, participando ativamente de cada proposta. Não nos parece que esses elementos importantes no estabelecimento de uma rotina tenham sido considerados pela professora sujeito do nosso estudo.

Muitos professores alegam que o estabelecimento de rotinas pode conduzir a uma excessiva previsibilidade da aula, tornando-a enfadonha e monótona tanto para o professor como para o aluno. Os argumentos de Souto e Souza (2014) se contrapõem a essa crença:

Ao contrário de monotonia e simples repetição, a rotina supõe dinamismo e precisa ser construída a partir de dois aspectos fundamentais: (a) ser variada, isto é, possibilitar aos alunos experiências diversificadas de trabalho, criando várias oportunidades de aprendizagem e ampliação de habilidades, conhecimentos e contextos de aplicação; (b) ser sistemática e bem estruturada, ou seja, possibilitar a presença frequente e previsível de certas atividades, consolidando habilidades e experiências dos alunos. Assim, as rotinas possibilitam às crianças a compreensão da noção de tempo, conduzem a certa regularidade de suas ações e lhes permitem perceber a escola e a sala de aula como espaços em que as atividades podem ser planejadas, previsíveis e autocontroladas, com maior ou menor grau de autonomia. (SOUTO; SOUZA, 2014, p. 293).

Em conformidade com os estudos de Souto e Souza (2014), entendemos que a aplicação de rotinas didáticas não apenas auxilia aos docentes em sua programação, como também possibilita certa autonomia aos discentes, no que concerne aos seus estudos. É, ao mesmo tempo, um exercício de controle do professor e autonomia dos estudantes, visto que lhes possibilita o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem da língua portuguesa, tendo o reconhecimento das práticas sociais cotidianas que compõem o processo de alfabetização.

Assim, o aluno tem a condição de inter-relacionar seu conhecimento de mundo ao contexto de ensino-aprendizagem desenvolvido na escola.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho proposto foi realizado por meio de procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, que proporciona o envolvimento da comunidade em torno do problema que a aflige. Por ser uma metodologia coletiva, a pesquisa-ação favorece as discussões e a produção cooperativa de conhecimentos específicos sobre a realidade vivida pelos alunos dentro e fora da escola, a inserção do pesquisador no meio da pesquisa, a transformação da realidade, a construção de uma nova concepção de sujeito e de grupo e princípio ético.

A base teórica da metodologia foi pautada em Thiollent (2005):

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2005, p. 16).

Desse modo, aplicar os procedimentos da pesquisa-ação significou planejar, observar, agir e refletir de maneira mais consciente, sistemática e rigorosa sobre o tema. Com o propósito de produzir mudanças (ação) e compreensão (pesquisa) em toda a comunidade escolar, pois sabíamos que a consideração dessas duas dimensões, mudança e compreensão daria uma importante contribuição na elaboração de uma intervenção mais apropriada.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal da cidade de São José da Vitória/BA, que atende a alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em uma sala de aula do 6º ano. A fim de preservarmos a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, não expusemos o nome da escola, nem da professora e nem dos alunos. Os critérios para a seleção da professora participante foram: ser licenciada em Letras/Português, ser professora de Língua Portuguesa no 6º ano do Ensino Fundamental, ser professora efetiva da rede municipal de ensino e possuir experiência de no mínimo três anos nas classes de 6º ano.

Antes de iniciarmos a pesquisa, o referido projeto foi apresentado à direção da escola. Em seguida, houve uma conversa com os professores de Língua Portuguesa que lecionam nas classes do 6º ano, para a escolha da turma e da professora, considerando os critérios de inclusão apresentados. Ainda nesta etapa, os pais dos alunos do 6º ano, bem como os alunos do 6º ano com idade entre 16 e 18 anos estavam presentes, pois foram convidados antecipadamente pela

equipe gestora para que assistissem à apresentação do projeto. Nesse encontro, esclarecemos aos presentes do que se tratava a pesquisa e o que seria feito em todas as fases de sua realização.

Após a explicação dos termos constantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE e no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido/TALE (feito especialmente para alunos com idade entre 16 e 18 anos), abrimos espaços para que tanto pais quanto professora e alunos tirassem dúvidas a respeito da pesquisa. Sanadas as dúvidas, perguntamos à professora se ela aceitava participar da pesquisa, aos pais presentes perguntamos se permitiam a participação de seus filhos na pesquisa, em seguida solicitamos à professora, aos alunos presentes e aos pais que assinassem o TCLE. Como nesse primeiro encontro alguns pais faltaram, a diretora da escola fez um novo convite, a fim de que esclarecêssemos o processo investigativo para aqueles que não se fizeram presentes.

Pelos referidos termos de consentimento, os sujeitos da pesquisa foram avisados de que não seriam obrigados a participar do estudo, tendo total liberdade para desistir no momento em que desejassem, mesmo depois de ter assinado o TCLE ou o TALE, e não sofreriam, por isso, qualquer penalização. Esclarecemos que os alunos que não foram autorizados por seus pais ou que não quiseram participar da referida pesquisa (alunos com idade entre 16 e 18 anos) e, portanto, não tiveram o TCLE e/ou o TALE assinado, permaneceram na sala de aula e participaram de todas as atividades. No entanto, seus dados não foram computados na pesquisa. Os dados coletados no processo investigativo foram analisados e foram armazenados em CD ROM e pendrive. Eles serão incinerados após cinco anos da pesquisa.

Os procedimentos de pesquisa foram divididos em três etapas. Na primeira, buscamos aporte teórico que nos permitisse discutir a temática proposta. Na segunda fase, foi realizada a observação participante em sala de aula e a aplicação dos instrumentos de diagnóstico, para identificar os níveis de escrita dos alunos. Para a coleta de dados, aplicamos, com os estudantes, um questionário com perguntas abertas e fechadas. Segundo Gil (1999), se bem aplicadas, as perguntas podem revelar conteúdos sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação, comportamentos presentes ou passados, entre outros. Por fim, realizamos a análise dos dados e discutimos os resultados encontrados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A observação participante foi a primeira ação a ser desenvolvida na escola. Ludke e André (1986) ressaltam que a utilização da observação como um instrumento de investigação

científica implica antes de tudo que essa seja controlada e sistemática, portanto, necessita de planejamento cuidadoso e de preparação rigorosa do observador.

Planejar a observação significa determinar com antecedência o quê e o como observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais os aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los. Cabem ainda nessa etapa as decisões mais específicas sobre o grau de participação do observador, a duração das observações, etc. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25-26).

Com base nessas orientações, a observação participante foi desenvolvida em um período de quatro aulas. Para sistematizar as informações coletadas, organizamos uma ficha de observação, que teve como objetivo identificar como era a organização dos alunos no espaço da sala de aula, bem como a prática pedagógica desenvolvida pela professora no referido espaço. A sistematização e o planejamento da observação foram desenvolvidos conforme o trabalho com a leitura, com o sistema de escrita alfabético-ortográfico, com a produção textual e com a oralidade.

Em relação ao trabalho com a leitura, observamos se contemplou a importância: de organizar os alunos para a tarefa; de utilizar estratégias específicas para o ensino a partir dos gêneros textuais; de definir o objetivo de leitura para o aluno; de ativar os conhecimentos prévios dos alunos; de ler em voz alta, para melhorar a fluência; e também de o professor apresentar a sua leitura como modelo para os alunos.

No que concerne ao trabalho com o sistema de escrita alfabético-ortográfico, buscamos observar se propôs atividades: de exploração da relação fonema-grafema; com listagem de palavras para leitura e dedução da regularidade a ser observada; de ampliação da visão sobre as formas de marcar a nasalização; de ampliação da reflexão sobre a regularidade do som da letra “s” depois de consoantes ou da letra “s” com som de /z/; de separação silábica com palavras em textos, a fim de tornar o exercício mais significativo; de localização, por meio da leitura oral, da sílaba tônica, para desenvolver a percepção da tonicidade sem artificializar a pronúncia, dentre outros aspectos.

Já no que tange ao trabalho com produção textual, nossa observação considerou se: definiu o projeto de comunicação para os alunos; promoveu atividades de ensino após a primeira produção e antes da reescrita; e se solicitou a reescrita do texto. Por sua vez, em relação ao trabalho com a oralidade, buscamos observar se manifestou: pelo trabalho com os gêneros

textuais orais formais; pela comparação entre os modos de falar e de escrever; por atividades de oralização do texto escrito.

Inicialmente, é importante lembrar que foram apenas quatro aulas observadas. Nesse período, não houve atividades com os eixos da produção textual escrita e de apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfico. Dessa forma, a ausência de trabalho com esses eixos nos impede de tecer considerações mais específicas acerca deles a partir da observação participante.

Não identificamos uma organização sistematizada dos alunos para a leitura: o trabalho parece ter sido realizado de forma improvisada e sem a definição de um objetivo de leitura para o aluno. Na 1ª e 2ª aula, foi feita a leitura de “causos”. A professora utilizou dois tipos de leitura: a silenciosa e a leitura em voz alta. Ela distribuiu cópias de textos diferentes para grupos de três alunos e pediu que fizessem a leitura silenciosa dos textos, estipulou um tempo de meia hora, e solicitou que os alunos fizessem a leitura, um a um, em voz alta; a professora não leu para servir como modelo. Embora a maioria lesse silabando, a professora se limitou a ler corretamente as palavras que os alunos tinham dificuldades.

Não houve exploração de conhecimentos prévios no momento antes da leitura. Muitos alunos ficaram dispersos por não conseguirem acompanhar a leitura; outros permaneceram alheios à atividade, pois não tinham em mãos a cópia do texto; e outros, mesmo com o texto em mãos, não leram e conversaram bastante com os colegas. Quando alunos que não sabiam ler com desenvoltura tentavam ler, os colegas conversavam, brincavam ou brigavam. Quatro alunos leram com desenvoltura, quatro não conseguiram realizar a tarefa e onze leram com dificuldades, silabando. Depois da leitura, a professora conversou com os alunos sobre uma apresentação oral para a próxima aula e liberou a turma.

A terceira e a quarta aula observadas foram destinadas à apresentação dos causos lidos pelos alunos na aula anterior, uma atividade de oralização do texto escrito. A professora chegou à sala e conversou com os alunos sobre os causos que foram lidos na aula anterior, lembrou o acordado sobre as apresentações e solicitou que os grupos se organizassem para apresentar. Um dos alunos do primeiro grupo pediu para eu narrar o caso enquanto eles faziam a apresentação. O segundo grupo também realizou a dramatização de uma peça. Durante toda a aula, a professora permaneceu sentada, observando, pois, de acordo ela, o trabalho era para nota e as considerações seriam feitas apenas no final, depois que todos os grupos tivessem apresentado.

De seis grupos, apenas dois fizeram a atividade. Os outros grupos permaneceram sentados e calados, por mais que a professora insistisse para que fizessem a apresentação. Eles alegaram que não se organizaram, que não tiveram tempo de ensaiar fora da escola, que estavam

com vergonha, e outros que não iriam fazer porque não queriam. A professora parabenizou os grupos que apresentaram, reprimiu os que não cumpriram o acordado, avisou que os mesmos haviam ficado sem a nota da apresentação e encerrou a aula. Percebi que os alunos não deram muita importância ao fato de ficar sem uma das notas da unidade.

A observação das aulas revelou que não existe uma rotina para o desenvolvimento das atividades, os alunos parecem não compreender o que estão fazendo na sala de aula. Muitos alunos entravam e saíam da sala a todo instante, outros permaneciam alheios ao que a professora falava e uns poucos prestavam alguma atenção. De acordo com Leal (2004), as rotinas são importantes no processo de ensino-aprendizagem:

As crianças aprendem, através dessas rotinas, a prever o que fará na escola e a organizar-se. Por outro lado, a existência dessas rotinas possibilita ao professor distribuir com maior facilidade as atividades que ele considera importantes para a construção dos conhecimentos em determinado período, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas. (LEAL, 2004, p. 2).

Parece ser consenso entre os pesquisadores que a existência da rotina na sala de aula é importante para o bom desenvolvimento da aula. Segundo Cruz; Manzoni; Silva (2012, p. 17), “o estabelecimento de rotinas na alfabetização contribui tanto para a prática de ensino como para o processo de aprendizagem da criança”. A rotina, portanto, pode ser organizada com atividades permanentes, atividades sequenciadas, projetos e atividades ocasionais. Com objetivos claros, desenvolvidas a partir do que os alunos já sabem e o que precisam aprender, e como a professora poderá conduzir e intervir durante o desenvolvimento da atividade e após o término da atividade. Igualmente, entendemos que a aplicação de rotinas didáticas em turmas de alfabetização, em consonância à perspectiva dos letramentos, poderia, na turma objeto de análise, auxiliar a traçar um perfil diferente dos alunos, no que tange à motivação e envolvimento para com os estudos.

Na análise dos dados, a partir da observação participante e da aplicação dos questionários, elaboramos um perfil dos sujeitos da pesquisa – os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental da referida escola municipal na qual desenvolvemos nossa pesquisa. A maioria dos estudantes é oriunda das fazendas circunvizinhas. Alguns vêm de outros municípios, geograficamente próximos a São José da Vitória. São filhos de trabalhadores rurais que vivem da lavoura cacaueteira, do pequeno comércio ou de trabalhos informais, quando não desempregados.

A maioria dos pais desses alunos não concluiu o Ensino Fundamental. Alguns sobrevivem de recursos provenientes dos programas do governo federal. Determinados alunos são criados

apenas pelas mães; outros, pelos avós ou tios, que também são pobres. Muitos moram longe da escola e dependem do transporte escolar. Por isso, diversas vezes são obrigados a se ausentarem das aulas, pois, caso o tempo esteja chuvoso, o ônibus escolar não consegue ir às fazendas. Mencionamos esse fato por considerar que é um fator que contribui para o aumento das dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Outro aspecto relevante para as dificuldades de aprendizagem dos educandos é a falta de acompanhamento dos familiares, que, em geral, não têm condições de auxiliar nas atividades escolares.

O questionário aplicado foi dividido em cinco partes: na primeira, pretendeu-se investigar dados sobre a vida pessoal do aluno; na segunda, as condições de moradia e de renda; na terceira, a vida familiar; na quarta, os interesses pessoais e projetos de vida; e na quinta, a apropriação de conhecimento pelo aluno. Quanto à faixa etária, dez alunos têm treze anos, cinco têm quatorze anos, quatro têm quinze anos e um aluno tem dezesseis anos de idade. Quanto às condições de moradia, onze alunos moram em casa própria e quitada, um aluno mora em casa própria em pagamento, quatro moram em casa cedida, e outros quatro moram em casa alugada. Sobre os aspectos familiares, nove são filhos de pais não separados, nove são filhos de pais separados e um é filho de pai falecido e mãe ausente.

Quanto ao nível de escolaridade do pai, três alunos responderam que o pai nunca estudou, treze disseram que o pai não terminou o nono ano, um aluno disse que o pai concluiu o ensino fundamental, dois disseram que o pai terminou o ensino médio e um aluno que o pai concluiu a faculdade. Quanto ao grau de escolaridade da mãe, nove alunos disseram que a mãe não terminou o ensino fundamental, quatro responderam que a mãe terminou o ensino fundamental, dois disseram que a mãe terminou o ensino médio, um aluno declarou que a mãe concluiu a faculdade e quatro alunos não souberam informar. Dentre os sonhos declarados pelos alunos, merecem destaque as profissões de policial, caminhoneiro e jogador de futebol, que apareceram mais de uma vez nas respostas.

A quinta e última parte do questionário foi dividida em três blocos. As questões do primeiro bloco verificaram com que idade o aluno entrou na escola, o principal meio de comunicação que ele utiliza para se informar e como ele compreende o conteúdo ministrado pelo professor.

Quadro 01 – Escolaridade e acesso à informação

QUESTIONAMENTO / OPÇÕES	Quantidade de alunos
1) Quando você entrou na escola?	
Na creche – 0 a 3 anos.	7
Na pré-escola – 4 a 5 anos.	7
Na primeira série ou primeiro ano – 6 a 7 anos.	2
Depois da primeira série	3
2) Qual o principal meio de comunicação que você utiliza para se informar?	
Televisão	15
Internet	4
Rádio	0
Revistas-jornais	0
3) Na sala de aula, você compreende melhor:	
O que o professor fala?	2
O que o professor escreve?	6
Os exercícios aplicados pelo professor?	11

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados sinalizam que, embora a maioria dos alunos tenha frequentado a pré-escola, muitos deles, mesmo estando no sexto ano do ensino fundamental, não usam a escrita no seu dia-a-dia para se informar (zero leem revistas ou jornais, até pela dificuldade de acesso a esses suportes, e apenas quatro declararam se informar mais pela internet) ou têm dificuldade em usá-la no contexto de sala de aula (apenas seis declararam compreender melhor aquilo que o professor escreve).

As questões do segundo bloco verificaram a trajetória escolar dos alunos, com o propósito de saber se eles estudam em outro horário além do horário escolar, se já foram reprovados e se já abandonaram a escola em algum momento da vida.

Quadro 02 – Trajetória escolar

QUESTIONAMENTO / OPÇÕES	Quantidade de alunos
1) Estuda em outro horário além do horário escolar?	
Sim, sempre.	3
De vez em quando.	12
Nunca, ou quase nunca.	4
2) Você já foi reprovado?	
Não.	3
Sim, uma vez.	10
Sim, duas vezes ou mais.	6
3) Você já abandonou a escola em algum momento da vida?	
Não.	12
Sim, uma vez.	5
Sim, duas vezes ou mais.	2

Fonte: Dados da pesquisa.

É significativo o número de alunos, doze, que estuda apenas de vez em quando fora do horário escolar. Somados aos que declararam nunca, ou quase nunca, são dezesseis. Isso nos faz pensar que esse pode ser um dos fatores que colaboram para a aprendizagem insatisfatória de parte dos alunos. Outra hipótese, que o cruzamento das respostas às perguntas 2 e 3 pode apontar, é que o abandono da escola pode mesmo estar relacionado com a reprovação, já que, dos dezessete que foram reprovados pelo menos uma vez, oito abandonaram a escola em algum momento da vida. Isso também nos indica a necessidade de que possamos utilizar as teorias que fundamentam o ensino como meio de redirecionar nossa prática pedagógica.

Observamos, ainda, que um ensino relacionado à aplicação de rotinas didáticas pode auxiliar para aproximar os alunos da escola, sobretudo quando, no processo de ensino e aprendizagem, também buscamos aporte no conhecimento de mundo dos nossos estudantes. O alto índice de reprovação indica, no mínimo, que é preciso rever o modo como a escola tem proporcionado práticas de ensino que sejam inclusivas, especialmente no que concerne à aprendizagem, ao lidar com as dificuldades dos alunos e para que o ambiente escolar não se torne espaço de evasão, muito menos reprodutor de preconceitos linguísticos e/ou sociais.

Por fim, as questões do terceiro bloco verificaram o que os alunos pretendem fazer quando terminarem o ensino fundamental, e como eles estudam fora da escola.

Quadro 03 – Estudo e perspectivas de vida

QUESTIONAMENTO / OPÇÕES	Quantidade de alunos
1) Quando você terminar o ensino fundamental, você pretende:	
Somente continuar estudando.	2
Somente trabalhar.	2
Continuar estudando e trabalhar.	10
Ainda não sei.	5
2) Você gosta de estudar língua portuguesa?	
Sim.	17
Não.	2
3) Você faz o dever de casa de língua portuguesa?	
Sempre ou quase sempre.	5
De vez em quando.	12
Nunca ou quase nunca.	2
4) Seus pais te ajudam nas tarefas de casa?	
Sempre ou quase sempre.	5
De vez em quando.	6
Nunca ou quase nunca.	8

Fonte: Dados da pesquisa.

A principal sinalização desse bloco refere-se ao pouco tempo que os alunos dedicam ao estudo fora do horário de aula e à pouca ajuda que têm em casa. Esses, muito provavelmente, são fatores importantes para os maus resultados. Temos que ser cuidadosos com a interpretação das respostas à pergunta se os pais ajudam nas tarefas de casa. A maioria, quatorze, respondeu que de vez em quando ou nunca. Entretanto, é preciso cruzar esses dados com os obtidos com a aplicação do questionário do aluno, no que diz respeito ao nível de escolaridade de pais e mães: dezessete pais e nove mães não concluíram o ensino fundamental, o que pode sinalizar falta de conhecimento para ajudar os filhos em suas tarefas escolares.

É também significativo que a maioria goste da disciplina Língua Portuguesa, porém, em sua maioria, apenas de vez em quando façam os deveres. Isso nos parece ser, de certo modo, um reflexo da ausência de rotinas em sala de aula, a qual tende a ser também repetida nos estudos em casa. Contudo, a situação é muito mais complexa, já que também pode envolver o contexto de trabalho, distância da escola, necessidade de cuidar dos irmãos, dentre outros afazeres que são, algumas vezes, atribuídos às crianças e adolescentes nessa condição social. Contudo, por mais que dois alunos tenham falado somente em trabalhar após concluírem os estudos e cinco tenham afirmado ainda não saber o que fazer, dez apontaram que veem o estudo como uma perspectiva de vida, conjuntamente ao trabalho. Isso nos indica que, mesmo em meio às dificuldades encontradas, as teorias linguísticas (aqui, mais especificamente as que se referem à alfabetização e aos letramentos) podem e devem ser utilizadas na aplicação de rotinas didáticas, no contexto do ensino de língua portuguesa, como forma de viabilizar que os estudos sejam ainda mais significativos e esperançosos para alunos como os deste 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal em São José da Vitória, na Bahia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito tempo, os níveis de alfabetização e letramento dos brasileiros têm demandado atenção especial da academia, da escola básica, da mídia. Na tentativa de responder a essas demandas, o Brasil tem implementado, principalmente ao longo das duas últimas décadas, programas para alfabetizar crianças, jovens e adultos. Entretanto, esses programas nem sempre têm alcançado os resultados pretendidos. Na condição de professora de Língua Portuguesa e articuladora da área de linguagens da Rede Municipal de Ensino da cidade de São José da Vitória/BA, refletimos sobre os níveis de alfabetização e letramento nas salas de aula dos anos finais do Ensino Fundamental, o que nos levou aos caminhos dessa pesquisa, ora apresentada em artigo fruto dos estudos feitos no Mestrado Profissional em educação.

No processo de alfabetização, a ortografia da língua portuguesa é um sistema convencional de representação que prescreve a forma correta de se escreverem as palavras e as letras. Também fazem parte das convenções ortográficas a acentuação gráfica e a segmentação das palavras. Se é verdade que a ortografia facilita a vida do leitor, permitindo que um mesmo texto seja lido independentemente das variações na fala, também é verdade que ela pode complicar a vida dos usuários da escrita, que precisam conhecer suas convenções, tendo em vista que não se escreve do mesmo jeito que se fala.

No nosso entendimento, é importante ressaltar, ao fim deste estudo, que o processo de alfabetização não deve ser transmitido aos jovens aprendizes ou ser apresentado sem atividades explícitas de sistematização, as quais alinhem tanto o processo de rotinas didáticas quanto a inserção de práticas sociais de leitura e escrita, visando ao letramento dos estudantes. Defendemos, assim, a alfabetização letrada, no bojo do trabalho com a produção textual escrita, a partir de atividades que promovam de forma planejada e sistemática, a observação e a análise reflexiva. Isso porque entendemos que uma atuação planejada é norteada pela meta que se deseja alcançar, com objetivos claros e bem definidos, o que tanto facilita o trabalho do docente quanto o processo de ensino e aprendizagem, com maior facilidade de compreensão por parte dos discentes. Nesse sentido, reiteramos que aprender as convenções ortográficas deve ocorrer de modo concomitante à reflexão e práticas sociais de uso, estimulando os estudantes a uma aprendizagem significativa. Esta, por sua vez, pode (e deve) ocorrer a partir do uso de rotinas didáticas, por parte dos docentes e como forma de estratégia de promoção de autonomia para os estudantes.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana; MORAIS, Artur; FERREIRA, Andréa. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38 maio/ago. 2008.

CRUZ, M. do C. S.; MANZONI, R. M.; SILVA, A. M. P. da. Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento**. Brasília, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua – 2018**: Educação. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=24772&t=sobre>. Acesso em: 10 mar. 2020.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: REVER - Produção editorial, 2005.

LEAL, Telma Ferraz. **Planejar é preciso**. Texto distribuído em encontro de formação de professores na Secretaria de Educação de Olinda, 2004.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autentica, 2005, p. 208.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Giane. **Usos do livro didático de letramento e alfabetização pelos professores nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6ª Ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

SOUTO, K. C. N; SOUZA, M. J. F. Escrita coletiva na alfabetização. In: FRADE, Isabel; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças (orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

O SIGNO IDEOLÓGICO E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS E POLÊMICAS NO DISCURSO DE POSSE DE MICHEL TEMER

Celso Daltin Filho

Mestrando em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - Pontifícia Universidade Católica (PUC) São Paulo – Brasil.

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo analisar o discurso de posse, ainda como interino, no exercício da presidência, do atual presidente do Brasil, Michel Temer, a partir da fundamentação metodológica da Análise Dialógica do Discurso, de modo a apreender as relações verbo-axiológicas que perpassam o discurso político, tendo em vista as criações ideológicas situadas no material verbal, e sua relação com o extra-verbal. Apoiamo-nos sobre a reflexão do Círculo de Bakhtin sobre as noções de *signo ideológico* (VOLÓCHINOV, 2017), no que tange tanto à relação palavra/signo quanto à orientação histórico-social de todo objeto de significação que atua em uma dada comunicação discursiva. Utilizamos também a noção de *relações dialógicas*, ao tomarmos como base o discurso político como instância de significação que trava embates ideológicos com outros discursos que circulam na linguagem, caracterizada por Bakhtin/Volóchinov como ideológica - que concebem o discurso como objeto sócio histórico (BRAIT, 2005) e para as formas de trazer o outro para o dizer, mais especificamente, a *polêmica velada* (Problemas da poética de Dostoiévski, BAKHTIN, 1997), que expressa o jogo de sentidos presentes no dizer, visando deslegitimar de forma indireta a voz do outro. Com o objetivo de mostrar como as balizas teórico-metodológicas bakhtinianas possibilitam analisarmos o discurso de Michel Temer, a pesquisa visa contribuir para os estudos do texto/discurso como construto situado em um tempo histórico social específico, que se dá, segundo o pensamento do Círculo de Bakhtin, numa cadeia ininterrupta, isto é, recuperada por meio da palavra do outro.

PALAVRAS-CHAVE: Bakhtin. Polêmica Velada. Discurso Político. Política Brasileira.

ABSTRACT: The present work aims to analyze the inaugural discourse, still as interim, in the exercise of the presidency, of the current president of Brazil, Michel Temer, based on the methodological foundation of the Dialogical Analysis of the Discourse, in order to understand the verb-axiological relations that permeate the political discourse, considering the ideological creations in the verbal material, and its relation with the extra-verbal. We rely on the Bakhtin Circle's reflection on the notions of *ideological sign* (VOLÓCHINOV, 2017), regarding both the word/sign relation and the social-historical orientation of every object of signification, which, when acting on communication discourse among individuals on a given social horizon. We also use the notion of *dialogic relations*, when we take political discourse as an instance of meaning that enter into ideological clashes with other discourses that circulate in language, characterized by Bakhtin/Volóchinov as ideological - that conceive discourse as a socio-historical object (BRAIT, 2005) and for the ways of bringing the other to say more specifically the *hidden polemic* (Dostoevsky's Problems of Poetics, BAKHTIN, 1997), which expresses the set of meanings present in the saying, aiming at indirectly delegitimizing the other's voice. In order to show how the Bakhtinian theoretical and methodological make possible to analyze Michel Temer's discourse, the research aims to contribute to the studies of text/discourse as a construct situated in a

specific social historical time, according to the thought of the Circle of Bakhtin, in an unbroken chain, that is, recovered by the word of the other.

KEYWORDS: Bakhtin. Hidden Polemic. Political Discourse. Brazilian politics.

INTRODUÇÃO

Toda manifestação da língua pertence a uma dada comunicação discursiva situada na história que abarca as diversas formas e modificações da expressão comunicativa dos sujeitos sociais. Para Volóchinov (2017, p. 179) toda forma linguística deve ser compreendida na relação que possui com um dado contexto que a circunda. Tal reflexão, dentre outras postas nas bases do pensamento do Círculo de Bakhtin, que demonstram a natureza social da linguagem, nos habilita a desenvolver uma discussão sobre como a elaboração ideológica dos signos e das relações dialógicas presentes no discurso de Temer se estabelecem entre o discurso e seu outro.

Como uma forma de expor a materialização da multiplicidade de sentidos que a língua assume no seio social, uma breve análise do discurso se faz presente, de acordo com os pressupostos da teoria bakhtiniana, que possibilita uma gama teórico-metodológica centrada sobre a relação eu/outro em todo e qualquer discurso, seja ele pertencente do campo midiático, publicitário, religioso, político ou qualquer outro.

Faz-se necessário, neste artigo, o entendimento de que o discurso político, ao mesmo tempo, sofre uma refração da voz ideológica e institucional da esfera midiática e do trabalho, e atua como forma de linguagem que está imersa na história e passível de ser analisada com base em sua materialidade textual e linguística. Embasamos nosso olhar para o significado do termo “político” levando em conta a concepção de Fiorin (2009, p. 148), que afirma o uso empreendido do termo como índice de obtenção, exercício ou conservação do poder governamental.

Desse modo esta pesquisa tem por objetivo geral investigar como se constroem as relações ideológicas e os eixos discursivos que compõem o campo dos sentidos e perpassam o discurso político. Para tanto, este estudo utiliza como *corpus* o discurso de posse como presidente interino, proferido por Michel Temer.

Especificamente, à luz do arcabouço teórico proposto pelo Círculo de Bakhtin, este trabalho visa:

- a) Analisar como os signos e palavras são empregados pelo enunciador de modo a alimentarem uma imagem sobre o governo demonstrada no momento de produção/recepção do discurso.
- b) Investigar como a polêmica, aberta e velada, em especial essa última, faz com que sejam apreendidos fenômenos ideológicos que permeiam o discurso político.
- c) Depreender, por meio dos mecanismos enunciativos, a elaboração ideológica que sofre coerções sociais, considerando o entrelaçamento do discurso político com o institucional e o midiático, que se orienta para discursos e interlocutores distintos pelo fio temático do signo ideológico da *confiança*.

Dados os objetivos da pesquisa, ressaltamos que nos limitamos à análise do caráter dialógico do signo ideológico, o apagamento e o reavivamento de discursos variados que permeiam a imagem do enunciador e a relação polêmica entre discursos. Não utilizamos como eixos centrais de análise outros conceitos da gama vasta da teoria bakhtiniana, embora haja um diálogo constitutivo entre as categorias de análise apresentadas e as noções de *autor-criador*, *enunciado* e *gênero do discurso*.

Utilizamos o pronunciamento do Presidente Temer, no discurso proferido na época como interino, para compreendermos como as artimanhas do poder permeiam os discursos, de modo a entendermos se há uma afirmação ou não de uma ideologia de mercado, e uma referência positiva ou negativa a interlocutores/discursos específicos.

Inicialmente o artigo propõe mostrar uma breve discussão sobre a Análise Dialógica do Discurso (ADD), fundamentação metodológica que embasa a pesquisa. Posteriormente há uma exposição sobre os eixos teóricos principais: *signo ideológico*, *relações dialógicas* e *polêmica*. Em seguida a análise de alguns fragmentos do *corpus* mostrando como são travadas as relações de sentido no discurso em foco e as considerações retiradas a partir da análise.

UMA PALAVRA SOBRE A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO (ADD)

Segundo Bakhtin (2017), em um dos últimos textos escritos, que versa sobre a metodologia nas ciências humanas, afirma que não há como dissociar qualquer objeto de estudo de sua realidade axiológica ampla. “O objeto das ciências humanas é o ser expressivo falante” (BAKHTIN, 2017, p. 59). Tal aceção mostra que as multiplicidades das relações entre textos

e discursos que circulam na expressão humana devem ser consideradas para uma análise dialógica do discurso de um dado objeto histórico-social.

Para o pensamento do Círculo de Bakhtin não existe objeto de sentido dado fora de um momento social situado historicamente. Nesse sentido, o método da análise dialógica do discurso, como eixo científico no interior das ciências humanas visa analisar os enunciados/discursos em sua materialidade linguístico-enunciativo-discursiva, não deixando de lado as coerções sociais próprias dos contextos imediatos que atuam sobre um dado fragmento de linguagem, mas também considerando suas orientações variadas para o campo do sentido.

A esse respeito, faz-se necessário ressaltar que tal tipo de análise não se baseia somente nos pressupostos linguísticos, mas considera as múltiplas esferas, ressignificações e incidências ideológico-dialógicas que o discurso faz aparecer no dizer. A Metalinguística posta por Bakhtin, adotada na postura teórico-crítica do Círculo de Bakhtin, situa a língua na e pela interação discursiva, não distinguindo o aspecto verbal e o jogo de relações dialógicas que atravessa a língua.

Nesse sentido Brait (2006), ao apontar para a especificidade da noção de relações dialógicas, conceito fulcral para a definição de uma Metalinguística em Problemas da Poética de Dostoiévski (PPD), mostra que a disciplina da metalinguística se baseia na ideia de uma percepção ampla da realidade socio-discursiva dos objetos de expressão. Conforme a autora,

O trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos se dá – como se pode observar nessa proposta de criação de uma nova disciplina, ou conjunto de disciplinas –, herdando da Linguística a possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macroorganizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indiciam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. E mais ainda: ultrapassando a necessária análise dessa “materialidade linguística”, reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos. (BRAIT, 2006, p. 13-14)

Percebemos, pela reflexão apresentada, que ressignifica o pensamento não somente de Bakhtin, mas também de seu círculo, a existência de um objeto que é passível de análise pelo viés da linguística e que ao mesmo tempo permite ao pesquisador depreender relações enunciativas e sócio históricas no plano exterior do enunciado em jogo na relação que este possui com outros da esfera de qual faz parte.

No caso deste artigo a esfera política e midiática assumem foco no discurso de Temer, bem como as ideias sociais acerca desses lugares institucionais da atividade humana. Tal postura teórico metodológica demonstrada é essencial no trabalho da análise do todo e qualquer fragmento enunciativo pela ótica bakhtiniana, arcabouço teórico-metodológico que não permite a realização de uma análise restrita somente no nível da frase.

A PALAVRA E O SIGNO IDEOLÓGICO NA CONSTITUIÇÃO IDEOLÓGICA DO DIZER

Entender que os discursos são instâncias preenchidas por palavras e signos é olhar para uma realidade histórico-social dada e sua relação com a linguagem, que diz respeito tanto ao processo de produção/recepção de um discurso, em meio a uma organização social específica, quanto às orientações material verbal para fora do dizer: as relações dialógicas que se entrelaçam no andamento da história e a compreensão das criações ideológicas de campos variados da expressão da língua.

Considerando o fato de que “todo signo surge entre indivíduos socialmente organizados no processo de sua interação” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 109) pensar a atividade enunciativa como lugar em que são traçados caminhos discursivos entre interlocutores e situações históricas específicas entre os sujeitos sociais é fator determinante para entendermos as particularidades semânticas e axiológicas de todo discurso.

Segundo Faraco (2009, p. 54) “a enunciação de um signo tem efeitos de sentido que decorrem da possibilidade de sua ancoragem em diferentes quadros semântico-axiológicos, em diferentes horizontes sociais de valores”. A partir do momento em que existem discursos que estabelecem essa relação memorial que compõem a história, como é o caso do discurso político, que se vale dos valores sociais estabelecidos para ser construído e situado em uma esfera específica de produção enunciativa, há um movimento de atualização do dito e de outros sentidos postos anteriormente na trama discursiva que percorre as interações sociais.

É nesse sentido que Volóchinov (2017) propõe que toda relação ideológica pressupõe a existência de signos, expondo a existência de um diálogo entre o discurso posto na enunciação e outros que foram enunciados em outros lugares e em outros momentos, que somente aparecem no fio da história no instante em que são reativados no ato enunciativo. O signo nasce da

palavra, e é posterior a ela, a qual se encontra no processo de apropriação do simbólico, disposto aos sujeitos da enunciação, os quais, também pela enunciação, transformam-na em signo.

Ao falarmos de signo ideológico como ente da comunicação discursiva que mantém laços com sistemas ideológicos formados na expressão humana, como o jurídico, o político, o midiático, o publicitário, dentre outros, acompanhamos a ideia de Volóchinov (2017) que mostra uma relação intrínseca entre palavra e signo, pois a primeira constitui um eixo da esfera comunicativa que expressa valores. Conforme o sociólogo:

[...] a palavra participa literalmente de toda interação e de todo contato entre as pessoas: da colaboração no trabalho, da comunicação ideológica, dos contatos eventuais cotidianos, das relações políticas etc. Na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social. É bastante óbvio que a palavra será o *indicador* mais sensível das *mudanças sociais*, sendo que isso ocorre lá onde essas mudanças ainda estão se formando, onde elas ainda não se constituíram em sistemas ideológicos organizados. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 106)

Conforme os apontamentos do autor, a partir do momento em que a palavra é preenchida com os valores sociais se torna signo ideológico, exerce função ativa na comunicação social. A palavra, por estar no centro do processo do desenvolvimento da língua, vem a tornar-se signo quando adquire um construto ideológico definido socialmente, o qual pode se modificar pela multiplicidade de contextos de sua realização.

Ao entendermos que o discurso da esfera política como parte ativa da interação discursiva e formada ideologicamente utiliza de palavras para sua constituição, é fulcral ressaltar que a circulação de signos, memórias e concepções de mundo que atuam sobre os dizeres utilizados no campo verbal do discurso político também é um elemento de sua formação como eixo atuante de uma criação ideológica específica.

O signo, ao se orientar não somente para a realidade socio-discursiva de qual faz parte, mas também possuir a capacidade de compor quadros de significação específicos e valorizados por outros grupos sociais, não se reportando somente ao qual pertence, não se trata de uma partícula de significação que somente mantém um diálogo com sua esfera de produção/recepção, mas avalia o real de um modo específico, processo construído justamente no jogo entre as estruturas ideológicas e a língua. Acerca das duas propriedades do signo de refletir e refratar um mesmo raio valorativo, Drucaroff (1996, p. 48) coloca que:

No caso do signo, o que determina sua faculdade ativa de “quebrar” o raio é – precisamente – seu caráter de “arena de luta de classes [...] o signo é uma superfície capaz de quebrar, de refratar o raio da existência, pelo menos em duas direções avaliativas: a de um lado e a do outro. (tradução nossa) (DRUCAROFF, 1996, p. 48)¹

No interior de uma reflexão das concepções de cultura, ideologia, signo que ocorreu nos textos iniciais do Círculo de Bakhtin, destacando a aceção do viés social de Volóchinov, sobretudo em MFL (Marxismo e filosofia da Linguagem), a autora expõe que o signo ocorre em um espaço de tensão de diferentes vozes sociais que emergem no diálogo social e possui particularidade em uma dada comunicação discursiva.

Em outras palavras, há uma disputa dos grupos sociais pelo aparecimento de uma valoração que os favoreça ideologicamente. No jogo entre as representações sociais que são ativadas pelo processo enunciativo no interior da linguagem sónica, há sempre a possibilidade do signo ecoar uma nova realidade, pois este, segundo Cardozo (2006, p. 251)², “se atualiza e modifica no processo de comunicação social de um coletivo organizado (ou, no processo de compreensão dialógica) e está na base de todos os fenômenos culturais” (tradução nossa).

Desse modo, a partir do momento em que a palavra adquire significação histórica e ideológica e se torna um signo, ela extrapola sua condição puramente formal - que possibilita o sentido primeiro de sua constituição objetiva de descrever o mundo e as coisas - e passa para o sentido ideológico e social, que emerge do processamento da linguagem por um sujeito situado na história, a qual evoca outros discursos dentro de sua atividade enunciativa.

Concebemos que a interpretação que realizamos aqui sobre o como o signo incide sobre o jogo de sentidos dentro e fora da esfera política é norteada pela concepção de que o signo como o lugar de dimensão simbólica se configura como tal no momento em que um enunciador, em uma situação dada, rememora uma ideologia referente ao uso de determinado signo no momento histórico de uma dada enunciação.

A seguir, mostraremos algumas características sobre outra categoria de análise que nos valem para olhar o jogo de sentidos presente no discurso do *corpus*, o princípio dialógico constitutivo da linguagem e que atua sobre toda relação entre discursos.

¹ “En el caso del signo, lo que determina su activa facultad de “quebrar” el rayo es – precisamente- su carácter de “arena de la lucha de clases”: si clases sociales antagónicas hablan la misma lengua, si en ella (en sus discursos que son negociaciones, discusiones con o sin compromiso del cuerpo, enfrentamientos verbales) combaten en principio, el signo es una superficie capaz de quebrar, de refractar el rayo de la existencia, por lo menos en dos direcciones evaluativas: la de un bando y la de otro.”

² “[...] se actualiza y modifica en el proceso de comunicación social de un colectivo organizado (o bien, en el proceso de comprensión dialógica) y está en la base de todos los fenómenos culturales.”

AS RELAÇÕES DIALÓGICAS: EIXO DE TODA MANIFESTAÇÃO DISCURSIVA

Para Bakhtin (2016), em “Os Gêneros do discurso” afirma que a linguagem se faz por relações dialógicas de sentidos oriundos de discursos vários que percorrem o jogo da história e da cultura que existem em qualquer discurso enunciado. O sujeito discursivo, ao enunciar um discurso, evoca vozes do outro que se fazem presentes nos sentidos simbólicos que as palavras - como signos - adquirem na manifestação enunciativa. O enunciado, composto de signos em sua concretude estabelece relação dialógica com outros enunciados, como aponta o autor:

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)

O que se chama de relações dialógicas nos estudos da linguagem pela perspectiva bakhtiniana se refere à existência sempre de um outro discurso no interior de uma enunciação dada, o que pressupõe o diálogo entre não somente entre discursos e atores sociais, mas entre sistemas ideológicos estabelecidos socialmente. Esse diálogo é constitutivo de toda e qualquer atividade da linguagem pois, como afirma Brait (2005, p. 95): “[...] o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos”. A relação dialógica está no centro do processo enunciativo.

Todo dizer, pertencente a uma forma instaurada de manifestação verbal do campo político mantém não somente relações dialógicas com os sistemas representativos da esfera do trabalho, de modo mais amplo, mas também possui relações, que são mais explícitas aos olhos do observador/interlocutor, com outros sistemas de valores, que são aceitos pelos grupos dominantes das esferas midiáticas e institucionais.

Nesse sentido, se valendo do arcabouço bakhtiniano de entender o fenômeno cultural como fator presente em um diálogo amplo de valores sociais, Faraco (1998) aponta que o importante na visão teórico-metodológica apregoada pelo Círculo de Bakhtin não é o enunciado em si, como um objeto dito pura e simplesmente, mas como tal enunciado recupera a cadeia dialógica da articulação entre os diferentes movimentos discursivos que atuam sobre um mesmo eixo de embate de forças.

O falante, situado neste artigo como representação de pelo menos uma figura política em foco, como reprodutor dos enunciados é tido como parte do jogo social, alocado em uma arena em constante movimento, e não reproduz somente fragmentos gramaticais, mas faz ecoar

noções, perspectivas de mundo materializadas. O enunciado é bivocal, tem uma orientação para a percepção de quem o produz e de quem interage com ele. Conforme o autor, todo enunciado existe em meio a uma cadeia de vozes dialógicas:

[...] pode-se dizer que há, em todo gesto enunciativo, uma *orientação dialógica*, isto é, todo enunciado, emergindo sempre no ambiente dialogicamente agitado e cheio de tensões das vozes sociais, se põe (explícita ou implicitamente) como uma *resposta* a outros enunciados, concordando com eles ou deles discordando, reacentuando-os ou fundindo-se com eles; parafraseando-os ou parodiando-os. (FARACO, 1998, p. 165)

Conforme observamos pelos apontamentos acima, ainda que falante na exposição do autor assuma centro na atividade enunciativa, as orientações dialógicas são mostradas como próprias a qualquer enunciado. O fato de entender que o falante retoma os conhecimentos linguísticos que fazem parte do todo sistêmico da língua, indica uma recuperação das relações axiológicas que se processam na organização social, bem como a presença de uma singularidade na concretização do enunciado.

As relações dialógicas atuam como princípio da teoria bakhtiniana uma vez que situam o lugar de onde qualquer sujeito, autor-criador, falante ou interlocutor assumem um lugar enunciativo, pois a língua pressupõe o jogo responsivo e respondente a realidades, perspectivas de mundo, discursos e outros momentos histórico-culturais e socioeconômicos que aparecem na linguagem. O sujeito, imerso nas relações dialógicas, não é nem senhor e nem escravo das coerções discursivas, não repete os moldes linguísticos dos enunciados de maneira neutra, tampouco assume uma particularidade totalmente nova no plano expressivo.

A perspectiva dialógica do discurso também está atrelada ao movimento histórico de sentido que o próprio signo possui em conjunturas históricas variadas. Conforme aponta Brait (2005, p. 106), o signo, pela visão bakhtiniana, parte da dialética entre os sentidos concebidos socialmente que lhe dão caráter estável, e os que possibilitam sua aplicação em diferentes manifestações de linguagem específicas. Dessa forma, o signo e o discurso são concretos no todo enunciativo da expressão e evocam a memória histórica dos sujeitos e dos interlocutores de uma dada conjuntura discursiva.

Em *Problemas da Poética de Dostoievski* (1997) no capítulo intitulado “O discurso em Dostoievski”, Bakhtin inicia o capítulo mostrando o interesse no enfrentamento do discurso, bem como um modo dialógico de conceber as relações entre língua, sujeito e mundo, afirmando que tal conceito permite um viés mais amplo para os objetos de significação, que considera “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística,

obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso” (1997, p. 181).

Dentre as várias análises de textos literários que compõe tal obra, nas quais Bakhtin (1997) mostra as características principais do romance polifônico em Dostoiévski, faz-se necessário ressaltar que o herói pode compor uma manifestação discursiva do campo político, pois denota uma figura política situada no dizer, marcada pelas marcas formais do dizer, como mostraremos na análise presente neste artigo.

É através da palavra do herói que o autor “polemiza-se com os heróis” e “aprende-se com os heróis”. Desse modo, “herói tem competência ideológica e independência, é interpretado como autor de sua concepção filosófica própria e plena e não como objeto da visão artística final do autor”. Assim compreendido, o valor direto e pleno das palavras do herói desmonta o plano monológico e provoca resposta imediata, como se o herói não fosse centro axiológico da palavra do autor, mas veículo de sua própria expressão, dotado de poderes plenos (BAKHTIN, 1997, p. 3).

Segundo o autor, é no território dos sentidos que as relações dialógicas entre os enunciados se estabelecem:

O diálogo real (a conversa do cotidiano, a discussão científica, a discussão política, etc). A relação entre as réplicas de tal diálogo são o tipo mais externamente notório e simples de relações dialógicas. Contudo, as relações dialógicas jamais coincidem com as relações entre as réplicas do diálogo real, são bem mais amplas, diversificadas e complexas. Dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas, se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista, etc.). (BAKHTIN, 2016, p. 102)

O enunciado adquire plenitude na relação metalinguística. O diálogo real não constitui um enunciado plenamente acabado, pois rememora o sistema de língua de diferentes modos, mas pode tornar-se um enunciado na medida em que se confronta com outros enunciados, os quais podem ter sido apreendidos pelos mesmos interlocutores e podem configurar um objeto estético ou artístico em seu acabamento.

A seguir mostraremos brevemente como a *polêmica*, outro conceito de que nos valem para analisar o discurso do *corpus*, é concebida por Bakhtin.

A POLÊMICA: MODO DE TRAZER O OUTRO PARA O DIZER

Outro modo de dialogar com o discurso do outro, evidenciado neste trabalho, que se expressa explicitamente no discurso de Temer, é a utilização da polêmica na interação sócio comunicativa. Como conceito apresentado em PPD (Problemas da poética de Dostoiévski) no amago do estudo do romance polifônico de Dostoiévski, sobre as especificidades do diálogo e do discurso proferido, a polêmica é o movimento enunciativo de estabelecimento de uma relação de sentido com o outro, de modo a confrontá-lo, seja de maneira explícita (aberta) seja de maneira explícita (velada). Em ambos os modos de aparecimento da polêmica há uma situação de tensão entre dois discursos.

Tendo em vista que a polêmica é elemento constitutivo de vários discursos políticos e sociais da comunicação discursiva, concebemos neste artigo como os dizeres de Temer trazem em seu bojo o eixo ideológico próprio do discurso do outro, mas o coloca em uma realidade semântico-ideológica que expressa vozes contrárias, oriundas de outros discursos, que são postas no momento da enunciação pelo enunciador.

Bakhtin (1997) apresenta dois tipos de polêmica, a aberta e a velada. A primeira é a eclosão das vozes dialógicas aparentes na materialidade do discurso. Nessa forma de trazer outro ao plano da enunciação, o enunciador apresenta seu foco ideológico aparente no modo de construção das sentenças que utiliza na comunicação entre interlocutores. No que tange à polemica velada, há a referência no discurso a um objeto aparentemente convencional, para haver ataques indiretos que subjazem o dizer.

Observamos a definição do autor:

Em um caso concreto, às vezes é difícil traçar uma linha divisória nítida entre a polêmica velada e a aberta, evidente. Mas as diferenças de significação são muito consideráveis. A polêmica aberta está simplesmente orientada para o discurso refutável do outro, que é o seu objeto. Já a polêmica velada está orientada para um objeto habitual, nomeando-o, representando-o, enunciando-o, e só indiretamente ataca o discurso do outro, entrando em conflito com ele como que no próprio objeto. Graças a isto, o discurso do outro começa a influenciar de dentro para fora o discurso do autor. É por isso que o discurso polêmico oculto é bivocal, embora, neste caso, seja especial a relação recíproca entre as duas vozes. A ideia do outro não entra “pessoalmente” no discurso, apenas se reflete neste, determinando-lhe o tom e a significação. (BAKHTIN, 1997, p. 196).

Como aponta Bakhtin (1997) acima a polêmica aberta, que se orienta para o discurso contrário ao outro pode ser identificada em um enunciado de acordo com o aparecimento das ideologias que o atravessam no plano material da linguagem. Tais ideologias se expressam de acordo com as refutações aparentes no construto linguístico do enunciado. O corpo ideológico

nesse caso é explícito e aparece na superfície do discurso. O enunciador faz referência direta ao seu propósito ideológico – de valores - utilizando

Já na polêmica velada, o que aparece com mais efeito não é sua orientação, mas o que rege o andamento do discurso, o fio ideológico oculto. O enunciador quando se vale do recurso da polêmica velada opera uma tentativa de apagar as ideologias que atravessam seu discurso. Nesse caso, o objeto ideológico aparece subjacente ao discurso e é disfarçado no enunciado pelos modos de construção da linguagem no momento da enunciação.

Observaremos a seguir como tal conceito aparece no discurso político, tendo em vista o lugar discursivo de que partem os membros da atividade enunciativa que fazem parte de tal manifestação da linguagem.

O SIGNO DA *CONFIANÇA*: O IDEOLÓGICO E O DIALÓGICO NO DISCURSO DE POSSE DE TEMER

Como *corpus* de análise, que nos possibilita olhar para o signo ideológico em sua aparição em um construto discursivo-enunciativo situado no tempo e espaço discursivos, escolhemos o discurso proferido por Michel Temer ainda como presidente interino, proferido em 12/05/2016.

Para depreender as ideologias presentes nos dizeres de temer recorreremos ao texto do site do portal planalto intitulado: “Discurso do Presidente da República, Michel Temer, durante cerimônia de posse dos novos ministros de Estado - Palácio do Planalto”³, que transcreve o discurso do Presidente na íntegra em texto e possibilita sua reprodução em áudio. Tal plataforma tem como público alvo os profissionais da imprensa e os parlamentares, pois está situada no interior de um diálogo institucional entre os membros do poder executivo, pois no interior do site há a apresentação dos dados pessoais, discursos e pronunciamentos do presidente e de outros chefes do executivo de épocas anteriores, bem como um espaço destinado aos profissionais da imprensa.

Não optamos por analisar outros elementos do site, como ícones ou imagens presentes na matéria para uma análise de efeitos de sentido. Priorizamos, para este artigo, a análise do

³ Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/discursos/discursos-do-presidente-da-republica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-posse-dos-novos-ministros-de-estado-palacio-do-planalto>>. Acesso em 27 de fevereiro de 2018

jogo entre posições enunciativas e ideológicas presentes no discurso escrito, sem nos atentarmos para as realizações semióticas (imagem, entonação) envolvidas na produção real do discurso.

Inicialmente, debruçamos sobre o movimento discursivo dos sentidos que perpassam o discurso na construção da figura política em foco, do presidente Temer, e posteriormente, voltamos nosso olhar para as escolhas do enunciador ao dialogar de modo polêmico com alguns setores políticos e econômicos. Pela materialidade do dizer, buscamos compreender quais os interdiscursos presentes nas falas do presidente. Para tanto tomamos alguns trechos do dizer do discurso que nos possibilitam olhar, sobretudo, para os conceitos de *signo ideológico*, *relações dialógicas* e *polêmica velada*.

Ressaltamos que, na esteira do processo de análise dialógica do discurso (ADD), partimos da descrição dos fenômenos linguísticos que atuam na superfície do discurso, para posteriormente chegarmos a interpretação das marcas histórico-sociológicas que envolvem o objeto discursivo. Faz-se necessário notar que o discurso de posse de Temer como interino já parte de um lugar de estabelecimento de relações dialógicas tanto com o governo que o antecede, quanto o público, que pode investir expectativas em um novo tipo de gestão que se apresenta.

Conforme percebemos no trecho abaixo, há uma demonstração do lugar em que a figura política de Temer se coloca polemicamente frente aos interlocutores, fazendo soar posições enunciativas que se encontram ao lado da palavra do enunciador:

“E minha primeira palavra ao povo brasileiro é a palavra confiança. Confiança nos valores que formam o caráter de nossa gente, na vitalidade da nossa democracia; confiança na recuperação da economia nacional, nos potenciais do nosso país, em suas instituições sociais e políticas e na capacidade de que, unidos, poderemos enfrentar os desafios deste momento que é de grande dificuldade.”

Neste trecho, notamos que o enunciador, ao se marcar em primeira pessoa do discurso, faz centrar o valor da *confiança* em sua figura política, conclamando ao dizer vozes que garantem sua governabilidade, representadas por “instituições sociais e políticas” que validam a posição de sujeito ocupada pelo enunciador atravessado pela ideologia que é alimentada dos valores econômicos dos quais ele faz parte.

O discurso aparece como responsivo pois reporta ao discurso do governo anterior, em uma relação de oposição mostrando-se, pela voz discursiva em foco, como eixo solucionador da situação político-econômica do país, atribuída à gestão Dilma. Há uma reafirmação de que

a gestão de Temer foi legitimada democraticamente, o que é aludido pelo fato da sucessão de cargos do executivo, fator que coloca o presidente, oficialmente, no cargo em questão. Por outro lado, o enunciado estabelece um diálogo polêmico com os discursos que afirmam que a nova gestão instaurada não tem legitimidade democrática ou que não atribuem valor positivo à sua figura política.

O signo ideológico *confiança* pode ser caracterizado como um dos eixos norteadores do discurso em foco, pois evoca valores carregados semanticamente de uma carga positiva, que visa atrair os interlocutores para seu discurso, uma vez que tal signo é carregado de valores que remetem à ideia de um governo capaz e confiável.

Dotado de tal atributo, a figura política em foco, pelo uso do signo *confiança* deixa entrever o valor de *poder-fazer* à sua gestão, pois quem confia/ confia algo a alguém, nesse caso, o fato de confiar o poder político ao presidente Temer. O discurso mostra o poder de reaver ou recuperar o que ficou perdido em outros governos centrado em um signo que garante tal conjunto de valores ideológicos confirmados, incidindo também sobre a confiança de interlocutores variados, como membros do setor econômico, parlamentares, e setores de influência.

A polêmica velada estabelecida entre o enunciador e seu outro, o governo anterior, se materializa na desqualificação de como se encontra na descrição do momento da conjuntura brasileira na época, apresentando-o como período de “grande dificuldade”. O discurso, ao sancionar positivamente aqueles a quem destina o discurso, fazendo deles uma imagem positiva, caracterizando-os como dignos de “enfrentar desafios”, coloca o enunciador em um plano de sentido que garante um centro axiológico estável no lugar institucional de chefe de governo. Não há uma referência objetivamente mostrada no dizer ao governo anterior como incapaz de governar ou de manter uma economia eficiente, mas a pressuposição de que há um conflito entre sujeitos e discursos situados está subjacente a todo o discurso, constituindo uma polêmica velada.

Podemos, ainda, listar outros elementos dos quais o sujeito enunciador lança mão para reforçar a confiança como um valor constitutivo desse governo, recorrendo a elementos da língua que dão ao discurso efeitos de proximidade, como é o caso do uso que faz do pronome possessivo *nosso* em “nosso país”, e de um outro dêitico: “unidos” em “unidos, poderemos enfrentar”.

Nos debruçamos sobre a análise, a seguir, de outro trecho, no qual são apresentados os valores no discurso:

*“Reitero, como tenho dito ao longo do tempo, que é urgente pacificar a Nação e **unificar o Brasil**. É **urgente fazermos um governo de salvação nacional**. Partidos políticos, lideranças e entidades organizadas e o povo brasileiro hão de emprestar sua colaboração para tirar o país dessa grave crise em que nos encontramos. [...] Ninguém, absolutamente ninguém, individualmente, tem as melhores receitas para as reformas que precisamos realizar. Mas nós, governo, Parlamento e sociedade, juntos, vamos encontrá-las.”*

No trecho acima, há um posicionamento marcado nas palavras utilizadas, que evoca a concepção de país em crise e desunido, demonstrado na construção “unificar o Brasil”, a qual denota a imagem de um Brasil que necessita de um consenso. Temer, em seu discurso, não utiliza palavras dotadas de carga semântica ofensiva orientadas ao discurso do outro – a voz do governo anterior. O discurso do outro, do governo Dilma não é citado na superfície do discurso, porém está presente na polêmica velada estabelecida, que elenca a gestão Dilma e o PT (Partido dos Trabalhadores) –como a voz que atua na construção de valores negativos, contrários aos valores que se encontram no mesmo plano que os compartilhado pelo enunciador - “urgente pacificar e unificar”.

Há uma conclamação da voz do outro, um chamamento dos setores (interlocutores) para a posição enunciativa do discurso, que não expressam somente o aparecimento de uma nova gestão institucional em um posto de trabalho específico, mas a demonstração de valores ideológicos, da promessa de uma postura econômica distinta dos governos anteriores. A proposta solucionadora da crise político-econômica do país apoiada na ideia de que todos os setores sociais possam unidos resolver os problemas em questão coloca o enunciador e os interlocutores no mesmo plano, baseada no mantimento do signo ideológico da *confiança*.

Há o estabelecimento de relações dialógicas nos dizeres de Temer, na medida em que as palavras e os signos conclamam dois grupos de interesse marcadamente em conflito: os apoiadores da gestão anterior e os setores que coadunam com as propostas do presidente. Tais setores aparecem materializados na ideia de país unificado que dialoga com a de governo unificado, o que responde de maneira polêmica aos valores encabeçados pelo primeiro grupo.

Os fios dialógicos do discurso são tecidos no movimento de alusão a grupos distintos que mantêm interesse sobre seu lugar no dizer do presidente. Dialogia é o termo utilizado por Bakhtin para descrever as dinâmicas que constituem, conforme explica Barros (2013), “o plano da vida de produção dos bens materiais e o plano da vida de produção dos bens simbólicos

composto não como um universo dividido entre bons ou maus; mas, como um universo composto por signos” (BARROS, 2003, p. 10).

O signo ideológico da *confiança* visto no trecho anterior assume outro enfoque neste trecho pelo signo da *salvação*, “É urgente fazermos um governo de salvação nacional”. Há ao mesmo tempo uma exclusão das práticas econômicas e políticas realizadas pelo governo anterior e a apresentação da imagem positiva de um governo que se apresenta como inovador, reformista e que visa auxiliar o crescimento dos setores econômicos dominantes.

A relação dialógica, não somente entre o enunciador seus interlocutores marcados, como os parlamentares, o povo – “parlamento e sociedade”- como os não marcados, que constituem os representantes da classe econômica dominante, os profissionais da imprensa que interagem com o discurso, visto que constituem o público alvo do site do Planalto em que os dizeres são veiculados oficialmente, são postas na ideia de esperança de uma gestão que busque melhorar as condições desses setores.

O enunciador, ao se posicionar axiologicamente no discurso defende a ideia de uma habilidade da gestão que se instaura oficialmente que se mostra como capaz de “enfrentar desafios” e promover “o diálogo”, o que se orienta ideologicamente para um favorecimento do desenvolvimento do mercado e das instituições políticas. Ao mesmo tempo na proposição de tais dizeres há uma resposta a outros governos que podem não ter garantido tais valores.

O presidente, para evocar outros sujeitos que compartilham os mesmos propósitos, convoca para o dizer os interlocutores imediatos na apresentação da ideia de melhora das condições sociais. Vejamos como isso se dá em meio ao processo dialógico do discurso:

“Eu conservo a absoluta convicção de que é preciso resgatar a credibilidade do Brasil no concerto interno e no concerto internacional, fator necessário para que empresários dos setores industriais, de serviços, do agronegócio, e os trabalhadores, enfim, de todas as áreas produtivas se entusiasmem e retomem, em segurança, com seus investimentos. Teremos que incentivar, de maneira significativa, as parcerias público-privadas, na medida em que esse instrumento poderá gerar emprego no País.”

Nesse trecho do dizer de Temer encontramos a relação dialógica entre o discurso e as instâncias políticas, materializados na figura dos investidores nacionais e internacionais, públicos e privados. O signo da *confiança* aparece como atribuído ao governo uma vez que é mostrada uma atmosfera política que possibilita o desenvolvimento da relação entre governo e setor econômico, aparecendo na superfície do dizer pela palavra “confiabilidade”.

Encontramos aqui a polêmica velada sob outra formulação, que incide sobre o campo econômico. A expressão “resgatar a credibilidade” mostra que o valor da confiança foi perdido na gestão política brasileira, sobretudo dos governos anteriores, atribuindo, assim, ao outro, que não pertence ao projeto governista que compõe a validação dos dizeres, a falta de tal atributo. O autor-criador, nesse momento, se coloca como centro do dito materializado em um enunciador se propõe a resgatar valores positivos.

O enunciador, apesar de não se reportar de modo ofensivo à presidente Dilma no plano superficial do discurso, atua na deslegitimação do outro. A voz enunciativa, ao afirmar que “é preciso resgatar a credibilidade do Brasil no concerto interno e no concerto internacional”, estabelece relação dialógica com os setores políticos que possuem interesse no diálogo econômico liberal entre o Brasil e outros países. Por outro lado, tais dizeres partem de um eixo de sentido que atribuem ao governo anterior a falta de habilidade no campo da política externa.

A ideia de governo que possui capacidade de diálogo e pacificação e garante a confiança, são colocadas no mesmo eixo que a concepção de desenvolvimento proveitoso do mercado. Os signos que tecem o discurso de Temer buscam atrair a atenção primeira dos membros do setor econômico, não se orientando em primeiro plano ao povo. O signo da *confiança*, que é atrelado a outros signos como *confiabilidade*, *credibilidade* e *salvação*, se encontra em uma voz centrada nas perspectivas do mercado.

É nesse jogo de vozes que os sistemas de valores, como superestrutura dos interesses entre os grupos sociais distintos atuam sobre os rumos do cotidiano social pela linguagem política. Não há como haver um discurso político situado no tempo e espaço da contemporaneidade sem manter um diálogo com outros governos, outras ideologias, que podem não se apresentarem harmonicamente no discurso em foco. Percebemos que a todo tempo nos dizeres a voz do mercado e a de seus membros atuam em sua constituição textual.

Percorrendo os fios do discurso, notamos que o direcionamento ideológico dos dizeres, orientado para o crescimento do mercado, mostra uma das necessidades de desenvolvimento não somente do setor econômico, mas de melhoria nas condições do povo, o fato de gerar empregos. Porém, o “povo” é posto em um lugar não priorizado na organização do discurso, pois as frases do presidente Temer obedecem a uma construção sintática na qual o sujeito “trabalhadores” ou “povo brasileiro”, por exemplo, estão citados por fim. O foco da construção sintática atribui maior valor a outros interlocutores, como “governadores”, “setores industriais”, “partidos políticos”.

Existe um filtro ideológico no discurso, que se orienta harmonicamente no plano dialógico do sentido para setores de influência, *Investidores, mercado*, signos da ideologia de mercado que são simbolizados positivamente pela organização econômica da contemporaneidade. “Teremos que incentivar, de maneira significativa, as parcerias público-privadas, na medida em que esse instrumento poderá gerar emprego no País”. O discurso de Temer, utiliza, de forma dialógica, velada, uma voz contrária, estabelecendo com ela uma polêmica velada, sugerindo que o governo anterior atuou em um quadro de queda de empregos no país.

Ao marcar posicionamentos diversos e deixar entrever a imagem de Brasil dividido, o discurso de Temer necessita situar de modo responsivo a voz do outro como contraponto, porque somente desse modo é afirmado no dizer. Se as atitudes do governo anterior, estatisticamente, foram atuaram de algum modo sobre esta ou aquela situação social, não é o que está em jogo na presente análise; mas, sobretudo, o modo pelo qual são tecidas as relações dialógicas e discursivas nos dizeres de Temer, bem como a incidência do aspecto ideológico que o caracteriza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante a breve análise dos efeitos de sentidos ideológicos colocados no discurso de Temer, percebemos que o valor do signo ideológico *confiança* opera no jogo de ideologias existentes no discurso como fio condutor para a organização dos dizeres. O discurso se apresenta como manifestação de um corpo ideológico baseado na promessa de governo que garante o funcionamento do diálogo entre instituições políticas e sociais. Para tanto há nas palavras do presidente signos que remetem a tal comprometimento, como *salvação* e *credibilidade*, que se orientam em um grau mais elevado para os interlocutores do setor econômico em comparação com outros entes marcados, como a “sociedade” e o “povo”.

No jogo dialógico que engloba o discurso analisado, formado pela comunicação entre governo/oposição/apoiadores materializada na interação da produção/recepção do discurso e o discurso midiático e institucional que ronda a comunicação discursiva própria da linguagem política brasileira, inserida em tal conjuntura, há a demonstração de uma imagem de governo salvador e reformista que promete garantir uma base econômica e social proveitosa para os interlocutores.

Nos dizeres analisados, há um diálogo harmônico com “setores industriais”, “agronegócio”, “investidores” – indicando a presença de signos ligados à atmosfera de significação própria da linguagem do mercado. Tais signos ideológicos nos levam a um entendimento dos mecanismos intradiscursivos, no qual todas as vozes políticas em foco convergem para a voz do mercado.

Em um contexto histórico de crise política, no qual dentro do mesmo regime há uma sucessão de cargos pelo processo de *impeachment*, os dizeres de Temer se apresentam como pertencentes a uma atmosfera de não conflito. O discurso, ao alimentar a ideia de união entre os setores políticos e econômicos - os valores da indústria, dos investimentos e das trocas - estabelece a relação de polêmica velada com a voz do governo anterior atribuindo a este o efeito causador da situação de instabilidade política que era vigente no período histórico em que o discurso foi proferido.

O embate ideológico entre os setores que apoiam ou não o enunciador ocorre devido a escolhas realizadas para inseri-los de diferentes formas no discurso. A polêmica velada se apresenta no discurso de Michel Temer como uma forma de mostrar um tempo e espaço de harmonia, pois visa eliminar as tensões de uma polêmica aberta com o governo que sofrera *impeachment*. Há um conflito de valores entre a atividade enunciativa do um (Temer e apoiadores) e do outro (Dilma e apoiadores), que ao mesmo tempo é próprio do modo de atuar na política brasileira, e apresenta posicionamentos ideológicos distintos, dotados de graus elevados ou baixos da engrenagem econômica moldada pela ótica liberal de desenvolvimento econômico.

As ideologias que atravessam os dizeres de Temer pressupõem a existência de uma convergência de valores que tendem à priorização do desenvolvimento mercantil e na valorização do setor econômico dominante em diálogo com a defesa de uma política que se submete aos ditames do setor econômico sobre as práticas políticas. As coerções sociais, que materializam a ideia de que há uma disputa pela linguagem, entre classes sociais, mostram que o discurso de Temer busca manter um equilíbrio com setores de influência, afinando sua voz com outras, como a voz dominante do discurso midiático, não se distanciando do discurso institucional, pois necessita deste para se reafirmar como manifestação discursiva.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora, v. 34, 2017.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. 2.ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. VOLOCHINOV, V. N. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora, v. 34, p. 11-70, 2016.

BARROS, D. L. P. e FIORIN, J. L. (orgs.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: Em torno de Bakhtin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

BRAIT, B. (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

_____. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. SOUZA e SILVA, M. C. (orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

CARDOZO, C. Signo. In: ARÁN, Pampa Olga (Dir. Y Coord.). **Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín**. Córdoba/Argentina: Ferreyra Editor, 2006, p.242-251.

DRUCAROFF, Elsa. **Una teoría de la ideología**. In: *Mijaíl Bajtín*. La guerra de las culturas. Buenos Aires: Almagesto, 1996, p.45-60.

FIORIN, J. L. Língua, discurso e política. **Alea: Estudos Neolatinos**, v. 11, n. 1, p. 148-165, 2009.

GRILLO, S. Ensaio introdutório. In: VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora, v. 34, 2017.

PLANALTO. Presidência da república. **Discurso do Presidente da República, Michel Temer, durante cerimônia de posse dos novos ministros de Estado - Palácio do Planalto**. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/discursos/discursos-do-presidente-da-republica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-posse-dos-novos-ministros-de-estado-palacio-do-planalto>>. Acesso em 27 de fevereiro de 2018.

VOLÓCHINOV, V. N.; GRILLO, S.; VOLKOVA, E. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de S. Grillo e E. Volkova. São Paulo: Editora, v. 34, 2017.

SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE AURORA DO PARÁ ACERCA DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Douglas Afonso dos Santos

Especialista em Estudos Linguísticos e Análise Literária (DLLT/UEPA), Mestrando em Letras – Linguagem e Sociedade (POSLET/UNIFESSPA), Marabá, Pará, Brasil.

Jordana Tavares Silveira Lisboa

Doutora em Letras – Filologia e Língua Portuguesa (FFLCH/USP), Docente de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA), Professora Assistente IV do departamento de Língua e Literatura – Campus XI (DLLT/UEPA), São Miguel do Guamá, Pará, Brasil

RESUMO: Este trabalho tem como principal objetivo refletir acerca dos mitos que, segundo Bagno (2015), causam o preconceito linguístico e verificar se eles acontecem no município de Aurora do Pará, delimitando-se uma escola específica e um público de seis professores – três de Língua Portuguesa e três de outras disciplinas escolares. O estudo concentra-se na área da Sociolinguística e tem como base teórica as proposições de Bagno (2015), Bortoni-Ricardo (2017), Scherre (2008), entre outros. Na pesquisa de campo, utilizou-se como instrumento um questionário elaborado a partir dos 8 mitos apresentados por Bagno (2015), que foi respondido abertamente pelos entrevistados. Os dados mostraram que a maioria dos mitos que compõem a mitologia do preconceito linguístico pode ser observada na escola pesquisada, tanto com os professores de Língua Portuguesa quanto com os das outras áreas.

PALAVRAS-CHAVE: Mitologia do preconceito linguístico. Ensino de língua. Gramática.

ABSTRACT: This work has as main objective to reflect on the myths that, according to Bagno (2015), cause linguistic prejudice and to verify if they happen in the city of Aurora do Pará, delimiting a specific school and an audience of six teachers - three of them speaking Portuguese and three from other school subjects. The study focuses on the area of sociolinguistics and has as theoretical basis the propositions of Bagno (2015), Bortoni-Ricardo (2017), Scherre (2008), among others. In the field research, a questionnaire based on the 8 myths presented by Bagno (2015) was used as an instrument, which was answered openly by the interviewees. The data showed that most of the myths that make up the mythology of linguistic prejudice can be observed in the researched school, both with Portuguese-speaking teachers and with those from other areas.

KEYWORDS: Mythology of linguistic prejudice. Language teaching. Grammar.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tornou-se comum pensar que o preconceito linguístico é uma discussão teórica que se inicia e termina nos cursos de Letras, e que não há qualquer possibilidade da temática ir além dos muros das universidades, o que não condiz com a realidade, basta observar o grande número de pessoas que são estigmatizadas na sociedade em decorrência da forma como falam.

Os estudos acerca da diversidade linguística ainda chegam às escolas bastante deficitários, delimitando-se ao campo lexical, pressupondo, geralmente, uma dicotomia entre o certo e o errado. Ensinam que a língua varia, mas isso é feito em um número muito pequeno de aulas, como se a variação linguística fosse um conteúdo específico para ser abordado apenas uma vez durante a vida escolar do aluno.

A falta de conhecimento acerca da amplitude da língua é um dos fatores que geram o preconceito linguístico, não apenas no ambiente escolar, mas em muitos outros âmbitos da sociedade, porque a língua é indubitavelmente social e, por isso, também está sujeita a sofrer com os estigmas e rótulos que um meio diversificado tende a criar.

À vista disso, este estudo, que é fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização, se propõe a refletir acerca dos mitos do preconceito linguístico, apresentados por Bagno (2015), e verificar se eles são recorrentes entre os professores de Aurora do Pará, em uma determinada escola do município. Para tanto, realizou-se um recorte com 6 professores, sendo 3 de Língua Portuguesa e 3 de outras disciplinas – Geografia, Inglês e Biologia.

A fundamentação teórica desta pesquisa foi construída a partir dos pressupostos de Bagno (2003, 2015, 2017), Basso e Gonçalves (2010), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2017), Calvet (2002), Chagas (2018), Coelho et al. (2015), Faraco (2008), Lucchesi (2015), Scherre (2008), Silva (2009) e Silva (2012), a fim de possibilitar maiores esclarecimentos acerca da temática abordada.

Dessa forma, no que tange à organização estrutural, a primeira seção faz uma abordagem a respeito das contribuições que a Sociolinguística tem dado ao ensino; na segunda seção, apresenta-se definições e reflexões acerca do preconceito linguístico; em seguida, tem-se a descrição da metodologia, a análise dos dados, considerações finais e, por fim, as referências bibliográficas.

A SOCIOLINGUÍSTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO

A Sociolinguística é uma área da linguística que desde a década de 60, a partir dos estudos de William Labov, vem construindo o seu legado e contribuindo com as pesquisas no âmbito da linguagem. Lucchesi (2015, p. 29) introduz:

O programa de pesquisa da Sociolinguística se contrapôs, em primeiro lugar, ao estruturalismo saussuriano, que havia definido o objeto próprio da Linguística moderna, por meio de seu conceito de *língua*: um sistema homogêneo e unitário, imune a qualquer influência dos fatores sociais (Saussure, 1973 [1916]). No entanto, a Sociolinguística se contrapunha também ao Programa Gerativo-Transformacional, de Noam Chomsky (1957, 1975 [1965]), que construía seu objeto de estudo como a *competência linguística* de um falante ideal pertencente a uma comunidade linguística idealmente homogênea.

Trata-se de uma linha de pesquisa que, dentre outras características, refuta o modelo estrutural concebido por Saussure, defendendo a ideia de que a língua não é homogênea, e por isso ela pode se modificar ao longo do tempo. Sendo assim, a variação e a mudança linguística são os dois pontos principais da área de atuação dessa ciência.

O processo de variação, segundo Coelho et al. (2015), é a possibilidade de se utilizar duas ou mais formas diferentes – denominadas variantes – que culminam em um mesmo significado. A autora ressalta que embora haja essa diferença, não há comprometimento no processo linguístico, uma vez que os falantes se compreendem e estabelecem normalmente a comunicação. Além disso, o processo de variação de uma língua possibilita inferir muita coisa a respeito da pessoa que fala.

As diferentes formas que empregamos ao falar e ao escrever dizem, de certo modo, quem somos: dão pistas a quem nos ouve ou lê sobre o local de onde viemos, o quanto estamos inseridos na cultura letrada dominante de nossa sociedade, quando nascemos, com que grupo nos identificamos, entre várias outras informações. (COELHO et al., 2015, p. 16)

Muitos estudiosos apoiadores do tradicionalismo gramatical veem a Sociolinguística como a disciplina que se utiliza da teoria da variação linguística para militar em prol do “tudo pode”. Porém, a afirmação de que a língua varia não pressupõe dizer que ela seja permissiva e isenta de regras, como explica Coelho et al. (2015), mas que ela não se delimita apenas à questão das regras categóricas, levando em consideração também as regras variáveis, que são provenientes tanto do viés linguístico quanto do extralinguístico.

Dessa forma, entende-se que o uso da língua é condicionado por fatores sociais, o que corrobora para o surgimento da variação linguística. Essa variação, em alguns casos, pode se tornar estável – “uma competição entre formas alternadas de se dizer a mesma coisa que não resulta, num lapso de tempo prolongado, em vitória de nenhuma das variantes.” (BAGNO, 2017, p. 470). Em contrapartida, há outros casos em que, no decorrer no tempo, uma variante se sobressai, resultando no “esquecimento” da outra, que tende a ser substituída. Esse processo é denominado mudança linguística ou variação diacrônica.

A mudança linguística é posterior à variação e tende a acontecer em longo prazo, como é o caso da expressão “em boa hora”, utilizada no século XIX, que mudou para a forma “embora” e já pode ser observada como “bora” e “bó!”¹. Outro exemplo clássico é a expressão “vossa mercê”, que também passou por um longo processo de mudança e é vista a partir deste panorama: vossa mercê, vosmecê, mecê, você, ocê e cê. Embora a forma atual seja “você”, as duas últimas também são usuais.

Chagas (2018), ao abordar essa temática, elenca vários motivos que ocasionariam a mudança na língua, destacando-se a lei do mínimo esforço, o que explicaria os exemplos supracitados. O autor diz que:

Um outro exemplo dessa tensão entre forças conflitantes dentro da língua é a famosa lei do mínimo esforço, segundo a qual se explicaria toda mudança linguística como uma tendência dos seres humanos a optarem por ações mais simples em detrimento de outras opções mais complexas. Se a tendência dos falantes a exercer o mínimo esforço possível agisse livremente, ficaríamos apenas com estruturas extremamente simples e insuficientes para a comunicação em sociedade. (CHAGAS, 2018, p. 162).

À vista disso, sabendo que a Sociolinguística estuda a relação da língua com a sociedade, e que a escola é um instrumento social, torna-se necessário incutir a discussão dessa ciência na área da educação, surgindo a vertente denominada Sociolinguística Educacional. Para Martins, Tavares e Vieira (2016), a Sociolinguística oferece três contribuições ao ensino, a saber:

(i) definição apurada de conceitos básicos para o tratamento adequado dos fenômenos variáveis; (ii) reconhecimento da pluralidade de normas brasileiras, complexo tecido de variedades em convivência; e (iii) estabelecimento de diversas semelhanças entre o que se convencionou chamar “norma culta” e “norma popular”, não obstante os estereótipos linguísticos (cd. Labov, 1972a) facilmente identificados pela maioria dos falantes. (TAVARES; MARTINS; VIEIRA, 2016, p.10).

¹ A expressão “bó” pode ser observada com mais frequência na fala das pessoas mais jovens.

Reconhece-se que a escola é o lugar onde os alunos devem aprender a norma padrão, mas que é lá também o lugar propício para desconstruir a crença de que ela é a forma “correta” de utilizar a língua. Assim, o estudo dessa norma deve ser visto como parte integrante de um conjunto maior e que pode ajudar o educando a desenvolver a sua competência comunicativa, adequando o uso da sua língua conforme o contexto situacional. Silva (2009, p. 187) ratifica:

Precisamos entender que dominar a língua culta não significa dominar regras. Por outro lado, não se pode negar que a escola é a responsável pela melhoria do desempenho linguístico dos alunos. Portanto, é de nossa responsabilidade propiciar a eles o contato e a apropriação do dialeto culto, pois é ele que permitirá o acesso à cultura e à tradição de uma sociedade letrada. Portanto, o professor de língua materna precisa possibilitar o ensino da norma socialmente privilegiada, sem estigmatizar ou negar quaisquer usos que as crianças tragam consigo. Devemos deixar claro que o principal não é falar “certo” ou “errado”, e sim saber adequar o registro à situação em que nos encontramos.

Bortoni-Ricardo (2017) complementa essa questão afirmando que o professor deve promover os ajustes necessários no que concerne à produção linguística, mas sempre de forma respeitosa e condizente com uma pedagogia culturalmente sensível. A autora define a Sociolinguística Educacional como “o esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas” (BORTONI-RICARDO, 2017, p.158), e elenca, em outro trabalho (2005), seis princípios para o desenvolvimento dessa vertente, destacando-se três.

O primeiro preconiza a gramática normativa como um instrumento que agrega ao repertório linguístico do educando, ampliando-o, sendo posterior à língua que ele espontaneamente adquire. Assim, o aluno pode recorrer à modalidade formal em situações também formais, realizando um monitoramento da sua fala – exemplo de variação diafásica; o segundo princípio reflete sobre os conceitos de letramento e oralidade, mostrando que há diferenças na língua utilizada para escrever e para falar (variação diamésica); o terceiro princípio atenta para a necessidade de se promover a conscientização nos professores e alunos acerca das diferentes variedades linguísticas, inserindo esses sujeitos no processo de percepção dos fenômenos da língua em sala de aula, a fim de alcançar resultados mais satisfatórios e proporcionar os conhecimentos necessários para que seja construída uma base mais sólida de combate ao preconceito linguístico.

O PRECONCEITO LINGÜÍSTICO: TRAÇANDO DEFINIÇÕES

O preconceito lingüístico, segundo Bagno (2003), pode ser caracterizado como um entranhado preconceito social, que surge quando se menospreza o outro em decorrência da variedade lingüística que ele utiliza ao falar. Scherre (2008, p. 12) corrobora:

Assim, eu diria que o preconceito lingüístico é mais precisamente o julgamento depreciativo, desrespeitoso, jocoso e, conseqüentemente, humilhante da FALA DO OUTRO (embora o preconceito sobre a própria fala também exista). O preconceito lingüístico tem a ver, essencialmente, com a língua falada. Então, quando estamos falando de preconceito lingüístico, não estamos pensando na escrita, que decorre do ensino formal, não é dada por natureza, como é a capacidade de adquirir uma língua em circunstâncias naturais, sem ensino formal, e a sua efetiva aquisição: não se conhece nenhum ser humano que, inserido no seio da comunidade, não tenha adquirido um sistema lingüístico e que dele não seja senhor absoluto.

A autora, ao explicar que o preconceito lingüístico está relacionado à fala, desmistifica a ideia de que o professor é sempre preconceituoso quando intervém nos textos escritos de seus alunos, corrigindo a ortografia, regências, concordâncias etc. Volta-se, assim, à questão apresentada por Silva (2009) na seção anterior, ressaltando que a escola é a responsável por apresentar uma nova variedade aos alunos, que viabilizará a adequação da sua linguagem conforme as situações a que forem submetidos. Por conseguinte, entende-se como preconceito lingüístico quando o educador utiliza dessa variedade padrão para inferiorizar a fala do educando, e não por simplesmente ensiná-la – desde que respeitosamente – em sala de aula.

Por essa razão, buscando alçar voos mais altos em busca da compreensão de como se sistematiza o preconceito lingüístico, aborda-se a proposição de Bagno (2015), que apresenta a definição de um círculo vicioso para esse tipo de preconceito, composto por três elementos: a gramática tradicional, os métodos tradicionais de ensino e os livros didáticos.

Segundo o autor, o primeiro elemento é a base para que se consolide o segundo (os métodos tradicionais), tendo em vista o perfil prescritivo da gramática normativa, que geralmente condiciona o ensino à memorização da nomenclatura gramatical, surgindo na escola a dicotomia certo/errado. Todavia, é importante ressaltar que embora existam pesadas críticas sobre o modelo atual de ensino, não se pode pensar na abdicação da reflexão gramatical nas aulas de Língua Portuguesa, mas sim na utilização da gramática normativa como um autêntico instrumento de reflexão lingüística, sem “gramatiquice” ou “normativismo”, como propõe Faraco (2008), a fim de dar sentido ao ensino da norma em sala de aula.

Desse modo, se os conteúdos gramaticais não podem desaparecer do ensino, também não podem simplesmente permanecer arrolados e repassados como no ensino tradicional. Só existe sentido em estudar gramática, se esses conteúdos estão claramente subordinados ao domínio das atividades de fala e escrita, isto é, se eles têm efetiva relevância funcional. (FARACO, 2008, p. 158).

Os livros didáticos, que constituem o terceiro elemento do ciclo, são, na maioria das vezes, um instrumento forte para a manutenção dessa prática normativista, e embora alguns exemplares tentem apontar para a reflexão acerca da língua como um todo, não apenas para a variedade padrão, ainda há uma recepção negativa deles, como foi o caso da obra **Por uma vida melhor**, da coleção **Viver, Aprender**, que foi alvo de muitas críticas negativas, como mostrou o Trabalho de Conclusão de Curso das autoras Assunção e Monteiro (2017), intitulado: **O preconceito linguístico na mídia: o caso do livro didático “Por uma vida melhor”**.

Faraco (2008) corrobora afirmando que os livros trazem a questão da variação linguística ainda de maneira muito superficial, voltada geralmente à questão do certo e errado, delimitando-se ao aspecto regional.

Nos livros, os fenômenos de variação são ainda marginais e maltratados (são abordados tendo a cultura do erro como pano de fundo). Quando se fala em variedades da língua, predominam referências à variação geográfica (sem dúvida, a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceitos do que a variação social). No entanto, os fenômenos são aqui apresentados muito mais de uma maneira anedótica do que como expressões linguísticas da história das comunidades de cada região. (FARACO, 2008, p. 177).

Percebe-se, assim, que os três elementos abordados podem ocasionar o surgimento do preconceito linguístico, caso sejam trabalhados de forma equivocada e/ou limitada. Além disso, segundo Bagno (2015), eles ocasionam o surgimento de um conjunto de mitos, denominado de “mitologia do preconceito linguístico”.

O primeiro mito é o de que o português do Brasil apresenta uma unidade. Segundo o autor, dos 8 mitos apresentados, esse pode ser considerado o mais grave, pois “está tão arraigado em nossa cultura que até mesmo intelectuais de renome, pessoas de visão crítica e geralmente boas observadoras dos fenômenos sociais brasileiros se deixam enganar por ele” (BAGNO, 2015, p. 26), uma vez que a ideia de homogeneidade linguística ainda é muito predominante na sociedade, inclusive nas escolas, que têm perpetuado um ensino que preconiza a variedade padrão como a forma “correta” de uso, e não como uma variedade que vai ajudar o aluno a ampliar os seus conhecimentos linguísticos referentes tanto à língua escrita quanto à língua falada.

A diferença entre a língua que é comumente utilizada e a norma-padrão que é ensinada nas escolas ocasiona o surgimento do segundo mito, que consiste na afirmação de que o brasileiro não sabe português e que só em Portugal se fala bem essa língua. Mas, se o perfil linguístico do Brasil é formado pelas línguas indígenas, africana e portuguesa, por que teriam resistido as características apenas dessa última? As outras não teriam influenciado também o idioma?

Basso e Gonçalves (2010) afirmam que existem duas razões que se sobressaem quando o assunto é a influência das línguas indígenas e africanas na formação estrutural do português brasileiro. A primeira é que o número de falantes dessas línguas era muito maior que o dos falantes da língua europeia; a segunda pressupõe que essa convivência majoritária, por consequência, desencadeou a formação de um idioma com características semânticas, sintáticas, fonéticas e morfológicas diferenciadas.

Os autores destacam, ainda, algumas características do português brasileiro, divididas em conservadoras e inovadoras. Considera-se como conservadoras a repetição da negação, como em *não sei não*; a conservação do gerúndio, como *está fazendo*, e não *a fazer*; a conservação dos ditongos [ej eĩ], que em Portugal se realizam como [aj aĩ], dentre outras. Já entre as inovadoras destacam-se o uso dos pronomes *ele* e *ela* como objeto direto; a redução de [Λ] para [l] ou [j]; a generalização da próclise; e o <r>-retroflexo. (BASSO; GONÇALVES, 2010).

O terceiro mito corresponde à concepção de que o português é muito difícil, slogan de uma parte majoritária dos alunos das escolas brasileiras, que saem da educação básica com esse e muitos outros estigmas em relação à língua. Isso decorre não do ensino da gramática normativa em si, mas dos métodos totalmente arcaicos e descontextualizados que ainda são utilizados para ensiná-la, que não têm promovido a reflexão linguística, e sim a submissão dos alunos à prática de decorar nomenclaturas gramaticais, geralmente distanciadas da questão funcional, do uso, o que acaba gerando neles a sensação de que estão estudando outro idioma, daí o surgimento da afirmação que o português é difícil.

Para discutir o quarto mito, que pressupõe que as pessoas sem instrução falam errado, apoia-se no contínuo de urbanização do português brasileiro, definido por Bortoni-Ricardo (2004, p. 51). Nesse contínuo, apresenta-se em uma das extremidades a zona rural, que é marcada pelas variantes comumente estigmatizadas da língua, em decorrência da dificuldade de acesso aos centros urbanos; na outra extremidade, tem-se a zona urbana, local onde acontece

o que a autora chama de eventos de letramento, marcados pelo uso da escrita, da leitura e pela presença das escolas e de outras instituições onde predomina o uso formal da língua; a zona urbana, por sua vez, caracteriza-se por ser o espaço onde há a presença de variantes tanto de uma extremidade do contínuo quanto da outra, e é nesse espaço que surge o mito de que as pessoas sem instrução falam errado, pois, por serem geralmente advindas da zona rural, é muito comum apresentarem em sua fala as variantes que são estigmatizadas na zona urbana, como aquelas em que se observa o fenômeno do rotacismo, a despalatização seguida de iotacismo etc.

Entende-se que todas as pessoas ao ingressarem na educação básica, independente da sua origem, precisam ter contato com a variedade linguística ensinada na escola. Porém, esse contato/ensino precisa ser realizado sem taxar como um erro as variantes que esses alunos, principalmente os da zona rural, encontrarão ao voltar para casa, conscientizando-os de que a norma padrão não é superior às demais, mas um instrumento que o ajudará a conhecer novas possibilidades dentro da sua própria língua, como explica Silva (2012, p. 238):

Penso que a escola – até por um dever constitucional – deve oferecer igual oportunidade a todos os brasileiros, qualquer que seja a sua origem: étnica, de classe ou outra qualquer. Por isso o objetivo do ensino da língua materna em todas as escolas, hoje, deve ser, *data vênia, tornar o aluno, gradativamente, usuário competente das múltiplas variedades da língua portuguesa, conforme as suas tendências e necessidades*. Não se pode exigir de um físico que conheça a variedade do português do século XVI. Do mesmo modo não se pode exigir de um cozinheiro que domine a língua de Machado de Assis ou que seja capaz de ler Guimarães Rosa. Mas *a escola tem o dever de promover oportunidades* para que ele possa escolher ser um leitor desses textos ou não, independentemente da sua profissão.

O quinto mito é a afirmação de que o estado do Maranhão é o lugar onde se fala melhor o português no Brasil. Não se sabe ao certo de onde provém essa concepção, mas, com base nos postulados da Sociolinguística, é incorreto afirmar que exista uma variedade melhor ou pior que a outra, a fala feia e a bonita, o certo e o errado, uma vez que busca-se estudar a relação dessas variedades com a sociedade – as razões históricas e sociais que há na constituição de cada uma. Portanto, todas têm a sua importância e o seu viés histórico. Calvet (2002, p. 60) corrobora.

Outros estereótipos referem-se ao “bem falar”. Ouvimos dizer em todos os países que há um lugar onde a língua nacional é pura (diz-se, no caso da França, que seria a província de Anjou; no caso do Brasil, que seria São Luís do Maranhão), que existem sotaques desagradáveis e outros harmoniosos etc. Por trás desses estereótipos se perfila a noção de *bon usage* (“uso certo”), a ideia segundo a qual há modos de bem falar a língua e outros que, em comparação, são condenáveis. Encontramos assim em todos os falantes uma espécie de norma espontânea que os leva a decidir que forma deve ser proscrita, que outra deve ser admirada: *não se fala assim, se fala assado* etc.

O sexto e o sétimo mitos pressupõem, respectivamente, que “o ‘certo’ é falar da mesma forma como se escreve” e que “é preciso saber gramática normativa para falar e escrever bem”. Acerca disso, sabe-se que todo falante, quando chega à escola, já utiliza a língua oral que aprendeu no convívio familiar. Dessa forma, a inserção no âmbito escolar proporcionará o aprendizado de outra modalidade linguística – a escrita –, e é para desenvolver essa habilidade que tornam-se necessários os estudos gramático-normativos, não para que seja esquecida a variedade transmitida oralmente, mesmo porque ela já tem a sua gramática internalizada, mas para que sejam adquiridos os mecanismos necessários para dominar também a língua escrita e para monitorar a língua falada em situações formais.

O que pode vir a gerar o preconceito linguístico, nesse caso, é quando há a afirmação de que o “certo” é falar como se escreve, porque cada modalidade linguística tem as suas especificidades, tornando mais viável utilizar os termos adequado e inadequado. Mesmo porque, linguisticamente falando, é possível observar diversos fenômenos (principalmente fonéticos) que evidenciam a diferença entre oralidade e escrita, como a monotongação e a ditongação, o alçamento das vogais médias pretônicas e postônicas, entre outros, que mostram que, ao escrever, pode-se grafar, por exemplo, a palavra *canteiro* e, ao falar, surgir a forma *cantêro*, com a supressão da semivogal. Ou ainda, pode-se escrever o léxico *menino* e, na fala, surgir a variante *mininu*, com o alçamento pré e postônico.

Por último, o oitavo mito diz que o domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social. Sobre essa questão, muitos pontos precisam ser ajustados, a começar pelo fato de que nem todas as pessoas que têm um alto poder aquisitivo dominam essa norma-padrão. Há casos de pessoas que detêm muito capital e que nunca frequentaram a escola, portanto não conhecem essa variedade padrão; bem como existem pessoas com titulações acadêmicas, conhecedoras da norma-padrão, e que não ascenderam socialmente. Portanto, o domínio da variedade padrão não garante a ascensão social, mas possibilita aos falantes a adequação da sua linguagem conforme o contexto situacional, sendo essa a sua principal função.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em uma determinada escola do município de Aurora do Pará, que fica localizado às margens da BR-010, no Nordeste Paraense. Segundo o último censo do

IBGE, de 2010, a cidade tinha 26.546 habitantes. Atualmente, a população estimada, segundo o mesmo instituto de pesquisa, é de 31.338 habitantes.

O lócus de pesquisa, no tocante à estrutura física, tem 10 salas de aula, secretaria, sala dos professores, diretoria, 4 banheiros, cozinha e espaço de convivência; na parte administrativa, há 1 diretora, 2 vices diretores, 1 secretária e 4 coordenadores; o corpo discente é composto por 750 alunos, aproximadamente, divididos entre as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º) e a EJA; e o corpo docente é constituído, majoritariamente, por professores do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação, que já atuam há um bom tempo na Educação Básica.

Tendo em vista que o quadro de educadores da escola é muito grande, o que tornaria a pesquisa extensa, delimitou-se um número de 6 professores, sendo 3 da disciplina de Língua Portuguesa e 3 de outras áreas – Geografia, Inglês e Biologia.

Os entrevistados estão identificados com a numeração de 1 a 6, a fim de garantir o anonimato, conforme acordado com os mesmos. Sendo assim, de 1 a 3 tem-se os professores de Língua Portuguesa e de 4 a 6 os das outras disciplinas – Geografia, Inglês e Biologia, respectivamente.

O professor 1 é formado em Letras pela Universidade Federal do Pará, no ano 2005; o 2 possui graduação em Letras pela Universidade Regional do Cariri, tendo concluído em 2005; o 3 também é graduado em Letras pela Universidade Federal do Pará desde o ano 1991; o 4 possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade da Amazônia, no ano 1991, e graduação em Geografia pelo Instituto Federal do Pará – 2011; o 5 é graduado em Língua Inglesa pela Universidade da Amazônia – 2003; e o professor 6 é graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri, no ano 2001.

Em consonância com Marconni e Lakatos (2003), realizou-se dois tipos de pesquisa – primeiramente, a pesquisa bibliográfica, fundamental para que se conheça com mais propriedade o assunto abordado; e a segunda foi a de campo, com a qual pôde-se ter contato direto com os entrevistados e gerar os dados para a análise.

As fases da pesquisa de campo requerem, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Ela servirá, como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.186)

As autoras, a respeito da conceituação da pesquisa de campo, afirmam que ela é utilizada “com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.186).

Os dados da pesquisa de campo, que é de abordagem qualitativa, foram gerados por meio de um questionário com oito perguntas, que surgiram com base nos mitos que, segundo Bagno (2015), são geradores do preconceito linguístico, a saber: 1º O Português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente; 2º Brasileiro não sabe português/Só em Portugal se fala bem português; 3º Português é muito difícil; 4º As pessoas sem instrução falam tudo errado; 5º O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão; 6º O certo é falar assim porque se escreve assim; 7º É preciso saber gramática para falar e escrever bem; 8º O domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social. As respostas foram gravadas (com consentimento prévio) e analisadas posteriormente.

ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção tem por objetivo analisar os dados gerados na pesquisa de campo, buscando saber se os mitos causadores do preconceito linguístico, apresentados por Bagno (2015), são verificáveis entre os sujeitos da pesquisa.

Acerca da 1ª pergunta, os professores 1, 2 e 3 disseram que concordam que a língua tem uma unidade. O professor 2, embora tenha concordado com a homogeneidade linguística, afirma que é preciso preservar a língua falada de acordo com cada um e destaca a necessidade de esclarecer a diferença entre a língua falada e a língua escrita. Acredita-se, com isso, que o entrevistado tenha se confundido com o conceito de unidade.

Prof. 2: Concordo, porque nós sabemos que a língua muda de acordo com vários fatores, né... e nós temos sempre que estar preservando essa língua falada de acordo com a necessidade de cada um, de acordo com a vida de cada um, sempre vendo que há uma grande diferença entre a língua escrita e a língua oral.

Na resposta do professor 3, pode-se observar que ele concorda que a língua tem uma unidade, porém fala sobre uma diversidade, que, na opinião dele, é vista como a causadora dos “erros”. Ou seja, o entrevistado prevê que o que não está de acordo com a gramática normativa é considerado um erro, como é possível observar em sua resposta: *Sim, em parte, porque a*

língua portuguesa ela é muito diversificada, então, desse modo, as pessoas é... cometem vários erros, devido essa diversidade linguística, né!?

O professor 4, por sua vez, afirmou que não concorda que haja uma unidade linguística, pois existem diversos fatores que condicionam a língua e a tornam heterogênea:

Prof. 4: *Não, eu não concordo, por conta da regionalização, né, do nosso território, por conta da diversidade cultural de cada região.*

Da mesma forma, os professores 5 e 6 mantêm a mesma linha de pensamento, afirmando, respectivamente:

Prof. 5: *Ela não tem uma unidade, né, ela é muito... eu acho que ela é... tem diferenciações em cada região.*

Prof. 6: *Não, não acho que seja, tem muita diversidade, muita diferença de acordo com a região, cidade.*

Percebe-se que o mito número 1 pode ser observado entre os professores, pois metade deles concorda que a língua apresenta uma unidade. O que chama atenção nos resultados é que todos os professores que responderam positivamente são da área de Língua Portuguesa, que, devido à sua formação, provavelmente conhecem a teoria da variação linguística e sobre a influência de outras línguas no processo de formação do idioma, como mostraram Basso e Gonçalves (2010) na seção teórica desta pesquisa. Em contrapartida, os professores das outras disciplinas foram unânimes ao responder negativamente à pergunta.

Em resposta à 2ª pergunta, todos os entrevistados discordaram de que brasileiro não sabe português e que só em Portugal se fala bem a Língua Portuguesa.

Prof. 1: *Não! Eu penso que, apesar de ser das menos origens, eu entendo que existe uma variação linguística dentro dessa própria língua, né, apesar de todas serem oriundas de uma só, mas existe uma variação linguística dentre elas.*

Prof. 2: *Não, porque a língua falada... O importante da língua falada é a comunicação, então não importa, por exemplo, o falar certo e o falar errado, o importante é a comunicação. Agora, a escrita tem que ser de acordo com as regras gramaticais, que, no caso, é para todo mundo essas regras, né!?*

Prof. 3: *Não concordo! Brasileiro sabe falar, sim, corretamente, não é só em Portugal.*

Prof. 4: *Não, não concordo que só em Portugal se fale bem, o brasileiro ele foi colonizado pelos portugueses, porém, né, dentro do nosso próprio território existe a diversidade da língua, né, a forma de falar, as características de cada povo é que define, né!?*

Prof. 5: *Não, porque o nosso português é brasileiro.*

Prof. 6: *Não, não concordo. Acho que sabe, sim. Claro que tem as... as... algumas pessoas que falam bem mesmo, né, e outras não.*

Não houve, nesse sentido, a confirmação do mito número 2, nem com os professores de Língua Portuguesa, nem com os das outras áreas. Frisa-se, porém, a resposta do entrevistado 6, ao colocar a questão do “falar bem ou não”, levando em consideração o que Calvet (2002, p.60) pressupõe ao dizer que “por trás desses estereótipos se perfila a noção de bon usage (“uso certo”), a ideia segundo a qual há modos de bem falar a língua e outros que, em comparação, são condenáveis.”

Os entrevistados, na pergunta de número 3, responderam se achavam que o português era muito difícil. Sobre essa questão, obteve-se as seguintes respostas:

Prof. 1: *Sim, porque é uma língua cheia de regras e normas.*

Prof. 2: *Não, pelo contrário, né... Só a questão de... ortografia, que é mais complicado, né...*

Prof. 3: *Não é difícil, tanto que não é difícil devido a diversidade linguística, e as pessoas falam é... de diversas formas e todo mundo compreende.*

Prof. 4: *É, é difícil. É difícil por conta das regras gramaticais, e isso é uma dificuldade muito grande por causa das regras, né... a língua em si ela é muito cheia de... características próprias, né, como a gramática, a questão da... da coerência, da coesão também que é muito complicado, né...*

Prof. 5: *Sim, é difícil, é... a língua formal, que eu acho ela muito difícil.*

Prof. 6: *As regras, sim. As regras de gramática e... eu acho que é complicado, sim.*

Os entrevistados das disciplinas Geografia, Inglês e Biologia (4, 5 e 6) responderam que acham o português muito difícil, confirmando, entre eles, o mito de número 3. Já entre os professores de Língua Portuguesa, apenas 1 vê a língua como algo dificultoso. Acredita-se que esses entrevistados tenham levado em consideração apenas a questão normativa.

Ao serem questionados se as pessoas sem instrução falam errado (4ª pergunta), com exceção do professor 5, todos os entrevistados concordam que não há erro, justamente pelo fato

de que essas pessoas não frequentaram a escola, portanto não conheceram outras variedades além daquela que aprenderam naturalmente. Destaca-se a resposta do professor 4:

Não, por causa da cultura, cada um tem a sua cultura, o que que é a cultura? É o que nós aprendemos, né, ao longo da nossa vida, desde que nascemos; alguns têm oportunidades de ir para dentro de uma escola, que a gente chama de o homem que tem a cultura letrada, mas tem a cultura empírica de cada um que conta muito.

Percebe-se que a compreensão que esses entrevistados têm acerca do papel da escola se assemelha ao que preconiza Silva (2009), que a instituição escolar tem a responsabilidade de apresentar subsídios para aprimorar o desempenho linguístico dos alunos.

O professor 5, por sua vez, foi o único que se mostrou preconceituoso, afirmando que sim, que as pessoas sem instrução falam errado porque não fazem concordância.

Falar errado... (risos) falar errado pra mim é não ter concordância, e quem não estuda não consegue ter concordância.

Nota-se que esse professor tem outra concepção do papel da escola. Na visão dele, a instituição escolar ensina a variedade “correta” da língua, e se o falante não tem acesso à educação, consequentemente não sabe falar “corretamente”.

Em relação à 5ª pergunta, que questiona se os professores concordam que no Maranhão é o lugar onde melhor se fala o português, todos os entrevistados afirmaram não conhecer essa afirmação e que, mesmo assim, não concordam com ela. Portanto, esse mito não é procedente entre os professores entrevistados.

A pergunta de número 6 indagou sobre a necessidade, ou não, dos falantes da Língua Portuguesa aprenderem a falar da mesma forma como escrevem. Sobre essa pergunta, os professores responderam:

Prof. 1: *Sim, seria bom.*

Prof. 2: *É... de certa forma, nós precisamos, porque de certa forma nós somos um espelho para os nossos alunos.*

Prof. 3: *Não... nem sempre, porque as pessoas falam de uma forma e escrevem de outra, devido a... a parte de fonética, por exemplo, é... nós pronunciamos assim: poti, som de “i”, o “e” tem som de “i” e o “o” tem som de “u”, poti tem som de “i” mas se escreve com “e”, campo tem som de “u” e se escreve com “o”. Ai eu não vou falar: vou ao campO ou potE, só quem fala*

isso é o gaúcho: potE de LeitE, aí tudo bem, cê pode falar da maneira como quiser, mas que escreva correto.

Prof. 4: *Com certeza! Precisamos, sim. Precisamos saber as regras, precisamos saber é... nos colocar, né, diante das situações e a língua ela é importante pra isso.*

Prof. 5: *Acho que não, acho que a gente precisa se comunicar, se fazer entender.*

Prof. 6: *Seria bom, né, mas, infelizmente, a gente escreve de um jeito e pra falar mudamos... mudamos o tom, mudamos muita coisa.*

Verifica-se que há a ocorrência do mito entre os professores de Língua Portuguesa e também entre os das demais disciplinas. E ao afirmar que é preciso falar da mesma forma como se escreve, os entrevistados ignoram, além do exemplo fonético apresentado pelo professor 3, a questão sintática, como, por exemplo, o uso dos pronomes *ele* e *ela* como objeto direto, mostrado por Basso e Gonçalves (2010).

Ademais, destaca-se a resposta do professor 6, por ter usado o advérbio *infelizmente* para se referir à diferença existente entre a língua falada e a língua escrita, como se fosse algo incomum e nocivo, mostrando a importância do princípio apresentado por Bortoni-Ricardo (2005) a respeito da variação diamésica.

Em relação à pergunta de número 7, que indagou sobre a necessidade de se saber gramática para falar e escrever bem, também foi possível observar a confirmação do mito nos dois grupos de professores.

Prof. 1: *Não. No momento em que você ler bastante, você acaba aprendendo a falar corretamente, não necessariamente ter que saber regras gerais de gramática.*

Prof. 2: *Sim, é preciso. A gramática é fundamental, né, principalmente pra escrever bem, né!?*

Prof. 3: *Não é preciso saber gramática! O analfabeto não sabe gramática e se comunica perfeitamente.*

Prof. 4: *Também, eu acredito que sim, a gramática ela é fundamental, sim, pra que a gente possa prosseguir, até porque, quando você vai participar de um processo seletivo, no caso, vestibular, Enem, essas coisas, você precisa do uso da gramática.*

Prof. 5: *Eu acho bonito falar bem, mas os dialetos, como sempre, as regiões, cada um tem o seu dialeto, mas falar bem é muito bonito, e usando a gramática, né!? Por exemplo, quando a gente fala é... hoje eu falei assim: “nós vamos estar fazendo algo”, né, então eu usei três verbos*

numa frase que eu posso... nós estaremos, nós faremos, e essa... essa linguagem formal eu acho muito bonita, trabalhando a gramática.

Prof. 6: *Não, eu creio que não. Não precisa saber gramática para falar bem. Pra escrever, às vezes sim, mas pra falar, acho que você não precisa saber a gramática em si.*

O professor 1 respondeu que não é necessário saber gramática, mas afirma que, quando se lê, aprende-se a “falar corretamente”. Se ele pressupõe que há uma forma correta de falar, deixa subentendido que há também uma “forma errada”, que certamente é a variedade de menor prestígio, pertencente às pessoas das camadas mais baixas da pirâmide social. Acredita-se que o mais viável seria dizer que, quando se lê, aprende-se uma variedade que, em situações de maior formalidade, tornar-se-á mais adequada para o uso.

O professor 3 também afirma que não é necessário, argumentando que o analfabeto não sabe gramática e se comunica muito bem. É bem verdade que todas as pessoas, alfabetizadas ou não, se não tiverem nenhuma afasia, conseguem se comunicar por meio da língua oral, mas as pessoas analfabetas, pela falta de oportunidades, não aprenderam a utilizar a modalidade escrita da língua, o que certamente dificulta, de algum modo, a sua vivência na sociedade. Destaca-se, com isso, a necessidade de um ensino reflexivo acerca da língua, que leve em consideração também a questão social, pois a maioria das pessoas analfabetas não frequentou a escola por razões políticas e sociais. Por conseguinte, os alunos terão subsídios para utilizar a língua escrita com destreza, mas também terão conhecimento que culmine no respeito para com aqueles que não tiveram a mesma oportunidade que eles.

Os professores 2 e 6 concordam que o falante deve saber gramática para falar e escrever bem, mas frisam, principalmente, a questão da escrita. Já o professor 5 caracteriza a gramática como o “uso bonito” da língua, dando a ela mais prestígio em detrimento das outras variedades linguísticas, voltando novamente à questão do “bem falar”, apresentada por Calvet (2002).

Por último, tem-se a pergunta de número 8, que questionou se o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social. Os entrevistados responderam da seguinte forma:

Prof. 1: *Sim.*

Prof. 2: *Com certeza! Porque a norma culta ela é uma variedade de maior prestígio, né, na sociedade, em qualquer lugar, então até pro próprio crescimento do indivíduo enquanto ser pessoal, profissional, ele vai precisar ter o domínio da língua culta, sim. Isso conta muito, né!?*

Prof. 3: *O domínio da norma culta ela... ela prevalece para as pessoas que têm um nível culto, né, no caso, os jornalistas, editores de revistas, jornais, eles têm que falar a língua culta e escrever a língua culta.*

Prof. 4: *Instrumento de ascensão social... Não! Não é. Não é porque, se fosse, né, a gente teria todo mundo lá no congresso nacional letrado, com norma culta e tudo, mas, infelizmente, não. Se fosse, hoje nós teríamos melhores políticos, melhores governantes, nós teríamos pessoas realmente capacitadas para poder nos representar. Infelizmente não, ascensão social, não.*

Prof. 5: *Não.*

Prof. 6: *Eu acredito que não também, na minha opinião, não. Existem outros critérios que você possa ascender, e não através da norma culta.*

Com os resultados, observa-se que os professores de Língua Portuguesa, em sua maioria, acreditam que a norma culta é, sim, um instrumento de ascensão social. Ao contrário, os professores das outras disciplinas foram unânimes ao afirmar que não, que há outros meios de ascender socialmente, não pela norma culta, como colocou o professor 6. Neste caso, o mito se mostrou mais recorrente entre os entrevistados da área de Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que os objetivos traçados para este estudo foram contemplados, uma vez que foi possível refletir acerca de cada mito apresentado por Bagno (2015) e, com a pesquisa de campo, verificar que alguns deles são recorrentes entre os professores entrevistados.

O consentimento da direção escolar para a realização da pesquisa e a disponibilidade de cada professor para responder às perguntas do questionário foram, sem dúvidas, indispensáveis para o êxito desta pesquisa.

Quanto aos resultados, nota-se que tanto os professores de Língua Portuguesa quanto os das outras áreas mostraram-se preconceituosos em alguns casos, destacando-se o fato de que todos os professores de Língua Portuguesa concordaram que há uma unidade linguística e que eles acreditavam que a norma culta é um instrumento de ascensão social. Já os professores das outras áreas não concordaram com a questão da unidade, nem que a norma culta seja um requisito para que as pessoas ascendam socialmente, mas, em contrapartida, afirmaram que o português é muito difícil e que a gramática normativa é necessária para que não apenas se escreva bem, mas fale também, o que leva a inferir que eles comungam da ideia de que o “falar

mal” seja referente às variedades estigmatizadas. Todavia, esse é um problema que precisa ser investigado mais especificamente em outro estudo, para que se tenha resultados mais precisos.

Outro ponto que também precisa ser investigado mais a fundo é a questão da formação do professor, em especial do professor de Língua Portuguesa, porque o fato de que esses professores tenham admitido que a língua apresenta uma unidade pode ser decorrente de uma formação cuja grade curricular já esteja obsoleta, tendo em vista que os cursos de Letras, antigamente, refletiam pouco sobre as questões da variação linguística, e muitos educadores, devido à rotina conturbada, acabam não tendo tempo para acompanhar essas mudanças. Assim, essa visão panorâmica acerca da grade dos cursos de Letras e, conseqüentemente, da formação do professor e sua prática em sala de aula pode constituir um novo objeto de pesquisa, seja em Aurora do Pará ou em outras localidades.

Ademais, o mito de que no Maranhão é o lugar onde melhor se fala o português e o de que só em Portugal se fala bem essa língua não foram constatados, uma vez que todos os entrevistados afirmaram não concordar com esses postulados e, acerca do primeiro, nem tinham conhecimento de que existia.

Portanto, a pesquisa realizada em Aurora do Pará é apenas o início de um longo caminho a ser percorrido, ainda há muito a ser investigado, uma vez que este estudo não pôde contemplar todas as escolas do município e também por apresentar novas problemáticas que serão analisadas em outras pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAÇADO, Jussara. **Entrevista com Maria Marta Pereira Scherre sobre preconceito linguístico, variação lingüística e ensino**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito lingüístico e cânone literário, nº 36, Rio de Janeiro, p. 11-26, 1. sem. 2008.

ASSUNÇÃO, Darah; MONTEIRO, Vívian. **O preconceito linguístico na mídia: o caso do livro didático “Por uma vida melhor”**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura plena em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade do Estado do Pará. São Miguel do Guamá, 2017.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

_____. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BASSO, Renato Miguel; GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. **História da língua**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010. 190p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 160 p.

_____. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?: Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola editorial, 2002.

CHAGAS, Paulo. **A mudança linguística**. In: FIORIN, José Luiz. Introdução à linguística. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

COELHO, Izete Lehmkuhl [et al.]. **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2015. 176 p

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2015. 320 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SILVA, Myrian Barbosa da. **A escola, a gramática e a norma**. In: BAGNO, Marcos. Linguística da norma. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SILVA, Rita do Carmo Poli da. **A sociolinguística e a língua materna**. Curitiba: Editora Ibpx, 2009.

TAVARES, Maria Alice; MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues. **Contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de português**. In: Ensino de português e sociolinguística. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

DA SUPERFÍCIE DOS TEXTOS A SUAS ENTRELINHAS: AS TRÊS CONCEPÇÕES DE LEITURA

Geraldo Emanuel de Abreu-Silva

Doutorando em Estudos Linguísticos, Universidade
Federal de Minas Gerais (UFMG) – POSLIN
(CAPES), Belo Horizonte, MG – Brasil

RESUMO: A capacidade leitora vem sendo abordada sob diferentes perspectivas nas últimas décadas, passamos de visões cujo foco estava no código, tocando outras cujo núcleo tornou-se a capacidade cognitiva e, nos atuais, presenciemos o crescimento das perspectivas socioculturais para a leitura. Em vista disso, este trabalho, que é fruto de dissertação de mestrado do autor, visa a promover uma reflexão panorâmica sobre as perspectivas de leitura linguística, psicolinguística e sociocultural de leitura, principalmente segundo Cassany (2006; 2010). Abordamos aqui, as principais características e premissas de cada uma das perspectivas, visando a oferecer um material de caráter útil e didático que possa ser utilizado por outros professores em suas atividades de leitura em sala de aula, elaboramos um quadro explicativo para melhor visualizar seus princípios, materiais para seu desenvolvimento e consequências para a leitura (ABREU-SILVA, 2018). Oferecemos, de igual maneira, dois exemplos práticos, a partir dos gêneros canção e tirinha, sobre as formas cada uma dessas perspectivas podem influenciar no tipo de leitura executada e na construção de significações. Ao final do texto, poderemos concluir que a mescla das três perspectivas pode ser um caminho viável para a execução de leituras bem-sucedidas que promovam a formação crítica e social dos estudantes (COSTA, 2011) e, ademais, um trabalho que possa fazer a junção dos conhecimentos que os alunos traz para a sala de aula como os que o professor lhes auxiliará a adquirir.

PALAVRAS-CHAVE: Perspectiva linguística. Perspectiva psicolinguística. Perspectiva sociocultural;

ABSTRACT: The reading ability has been studied under different perspectives in the last decades, we shifted from visions whose focus was the code, passing through others whose nucleus has become cognitive capacity and, in the current days we witness the growth of sociocultural perspectives for reading. According to this, this work, which is the result of the author's master's dissertation, aims to promote a panoramic reflection about the perspectives of linguistic, psycholinguistic and sociocultural reading, especially according to Cassany's works (2006; 2010). In this work, we approach the main characteristics and premises of each perspective, aiming to offer a useful and didactic material that can be used by other teachers in their reading activities in the classroom, we elaborate an explanatory table to better visualize its principles, materials for their development and consequences for reading (ABREU-SILVA, 2018). We offer, in the same way, two practical examples, with two discursive genres -song and comic strip- we aim to show how each of these perspectives can influence the type of reading performed and the construction of meanings. After all, we can conclude that the mixture of the three perspectives can be a viable path for the execution of successful readings that promote the critical and social training of students (COSTA, 2011) and, in addition, a job that can do the junction of the knowledge that students bring to the classroom like the one that the teacher will help them acquire.

KEYWORDS: Linguistic perspective. Psycholinguistic perspective. Sociocultural perspective;

INTRODUÇÃO

O trabalho de Cassany é bastante representativo para os estudos sobre a leitura, principalmente no mundo hispânico, no entanto suas premissas podem e devem ser estendidas ao ensino da leitura e diferentes línguas. Em vista disto, este trabalho apresenta um panorama das concepções de leitura linguística, psicolinguística e sociocultural, num primeiro momento apresentamos suas características e premissas, mostrando como a prática leitora pode impulsionar-se a partir do código, mas que é necessário explorar a capacidade em preencher lacunas dos textos a partir da dimensão psicolinguística e que isso depende dos conhecimentos socioculturais do estudantes, isso nos mostra que ler vai além da superfície textual e depende da mescla de diversas dimensões cognitivas e sociais. Apresentamos, a seguir, a partir de dois gêneros discursivos distintos (uma canção e uma tirinha) duas propostas analítico-reflexivas sobre como essas perspectivas se somam para a construção de significados para os textos lidos e como, cada uma delas, pode elaborar uma leitura distinta, segundo o viés que se adote e o arcabouço sociocultural que se aporte ao texto. Isso serve como base para a conclusão de que o desenvolvimento da compreensão leitora e a elaboração de atividades com este fim devem ser levado a cabo a partir da mescla das três concepções.

AS CONCEPÇÕES DE LEITURA

Em seus trabalhos, Cassany (2006; 2020) e Costa (2011) definem e exploram três distintas concepções de leitura, de maneira bastante didática e objetiva, em uma proposta para compreendermos como a leitura pode ser trabalhada em sala de aula e que foi elaborada especificamente para o ensino dessa disciplina. Destaca-se que o trabalho de Cassany não tem a intenção de descrever a especificidade dos processos envolvidos no momento da leitura, pois ele não pretende estabelecer um modelo de leitura, mas sim apresentar três concepções práticas para o ensino de leitura. Ademais, seus estudos nos permitem perceber como a perspectiva adotada influencia nas práticas docentes e, conseqüentemente, na formação leitora dos estudantes. A proposta de classificação do autor parte uma visão simplificada e mecanicista de leitura, com foco no código escrito, passando por uma visão mais elaborada, baseada na capacidade cognitiva do leitor e em explorar seus conhecimentos prévios, até uma concepção baseada nas práticas letradas críticas, que visam a transformação e participação cidadã dos leitores.

A CONCEPÇÃO LINGUÍSTICA

Esta concepção é a que apresenta características mais rudimentares, quanto ao processo de leitura, no entanto, é ainda utilizada em alguns materiais didáticos, “é uma visão mecânica, que dá foco à capacidade de decodificar a prosa de modo literal”¹ (CASSANY, 2006, p. 21). Podemos explicá-lo da seguinte maneira: depois de (re)conhecer os sinais gráficos da página impressa através do movimento sacádico dos olhos, identificamos as palavras, aplicamos regras sintáticas, para criação da coerência local e, por fim, recuperamos as acepções mais comuns das palavras. Para Cassany e Aliagas (*Miradas y propuestas sobre la lectura*, 2009, p. 15), “segundo a visão linguística, o conteúdo do texto é o resultado de aplicar esses processos de decodificação”².

Deste modo, o significado do texto se constrói através do processamento do valor semântico das palavras e sua relação com as outras palavras do texto. Pode-se alcançar o entendimento através das acepções presentes em um dicionário ou do aprendizado das regras que regulam as unidades lexicais do idioma. Além do mais, o texto possui significado estável, de fácil entendimento para distintos leitores e independe desses ou do contexto de leitura e produção. Ou seja, a leitura está relacionada simplesmente à decodificação e desconsidera os conhecimentos socioculturais dos leitores ou qualquer que seja a reflexão mais aprofundada sobre o tema estudado.

Para Cassany, nesta concepção de leitura:

Uma mesma pessoa que lesse o escrito em momentos e lugares diferentes também deveria obter o mesmo significado, posto que este depende das acepções que o dicionário atribui às palavras, e estas não se modificam facilmente.³ (*Tras las líneas*, 2006, p. 25).

Podemos ver que todo o significado é provido pelo texto e suas unidades léxicas, o que o leitor deve fazer é recuperar as regras sintáticas e semânticas de cada palavra, relacionando-as com as palavras anteriores e posteriores (CASSANY, 2006). Ler é um processo automático, linear e uniforme feito por leitores que possuam conhecimentos sobre as regras que regulam a língua.

¹ Tradução nossa. Original: “es una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal”.

² Tradução nossa. Original: “En resumen, según la mirada lingüística, el contenido del texto es el resultado de aplicar estos procesos de descodificación”.

³ Tradução nossa. Original: “Una misma persona que leyera el escrito en momentos y lugares diversos también debería obtener el mismo significado, puesto que éste depende de las acepciones que el diccionario atribuye a las palabras, y éstas no se modifican fácilmente”.

Como já visto, o significado de um texto não reside apenas em suas palavras, esta visão é simplista e redutora de um processo bastante complexo. Vejamos, a seguir, outras concepções que expandem a concepção linguística de leitura.

A CONCEPÇÃO PSICOLINGUÍSTICA DE LEITURA

Os textos com os quais temos contato no dia a dia não trazem todas as informações explícitas, muitas vezes ocultam informações, ora por questões de espaço físico ou por obviedade, ora por questões ideológicas ou intenções escusas. É importante saber que, por essas razões, durante a leitura (e interações interpessoais cotidianas) nos antecipamos ao texto elaborando previsões e deduções através do aporte dos nossos conhecimentos prévios (KLEIMAN, 1995), além disso criamos determinados significados de acordo com nossas expectativas pessoais sobre determinado assunto, logo construímos, pois, do contrário, todo texto ou conversação seria imenso e cansativo. Segundo Cassany (2006, p. 5)

A comunicação humana é inteligente e funciona de maneira econômica e prática: basta dizer uma pequena parte do que queremos comunicar para que o interlocutor compreenda tudo; produzindo poucas palavras – bem escolhidas – podemos conseguir que o leitor infira tudo⁴.

Assim, para a concepção psicolinguística a leitura consiste em

[...] desenvolver várias destrezas mentais ou processos cognitivos: antecipar o que dirá um escrito, aportar nossos conhecimentos prévios, fazer hipóteses e verificá-las, elaborar inferências para compreender o que se sugere, construir um significado etc. (CASSANY, 2006, p.21)⁵

Para o autor, o significado se constrói e a **decodificação** é apenas o primeiro estágio de um processo psicológico muito mais complexo, que inclui mais dois recursos aos quais recorreremos durante a leitura:

(a) **reconstruir a base do texto**, através do que foi dito, do que pressupomos, do que esperamos e do que sabemos de mundo, ou seja, necessitamos recuperar a argumentação implícita através das inferências que são construídas com base em nossas experiências socioculturais;

⁴ Tradução nossa. Original: “La comunicación humana es inteligente y funciona de manera económica y práctica: basta con decir una pequeña parte de lo que queremos comunicar para que el interlocutor comprenda todo; con producir unas pocas palabras —bien elegidas— podemos conseguir que el lector **infiera** todo”.

⁵ Tradução nossa. Original: “Desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc.”.

(b) **estabelecer um modelo da situação e do contexto imediato ao escrito** (enunciador, lugar, meio, circunstâncias, intenções, público-alvo, discursos prévios etc.). Ainda, segundo autor, esses processos implicam as **inferências** locais ou globais que, a seu turno, são produzidas a partir de conhecimentos armazenados em nossa memória. Esse processo culminará na formação de enunciados novos a partir de informações provenientes de conhecimentos que já possuímos.

De acordo com a concepção psicolinguística, é através desses processos cognitivos que entendemos coisas que não foram ditas no texto, compreendemos os sentidos que não correspondem a sua acepção semântica e deduzimos, prevemos e completamos dados do contexto imediato e amplo do texto, relacionando-os ao enunciado linguístico. Para tanto, o leitor deve explorar, dentre outras faculdades cognitivas, sua capacidade inferencial.

Pode-se perceber o destaque que damos às inferências, dentre outras capacidades cognitivas envolvidas no momento da leitura. Isso se dá porque acreditamos que elas nos servem como ponte entre as concepções de leitura linguística, psicolinguística e sociocultural, justamente por defendermos que o indivíduo só é capaz de elaborar inferências⁶ através de seus conhecimentos prévios linguísticos e socioculturais.

Por fim, Cassany (2006, p. 6) resume a concepção psicolinguística da seguinte maneira:

[...] ler não só exige conhecer as unidades e as regras combinatórias do idioma. Também requer desenvolver as habilidades cognitivas implicadas no ato de compreender: aportar conhecimento prévio, fazer inferências, formular hipóteses e saber verificá-las ou reformulá-las etc.⁷

O autor reitera (2006) que o que os estudos psicolinguísticos aportaram sobre as destrezas cognitivas aplicadas no momento da leitura é importante, pois a partir disso podemos construir modelos com descrições sobre o que pode ser considerada uma leitura adequada sob o viés psicolinguístico, como nossa mente funciona para compreender, como formulamos hipóteses e fazemos inferências, por exemplo.

No entanto há uma lacuna nesses estudos, que seria a ausência ou a quase inexistência sobre os componentes socioculturais e as formas como cada comunidade em particular adota a leitura

⁶ Em vista disso, dedicamos outros trabalhos com foco em elaborar quadros didáticos para a compreensão do que são as inferências, como em ABREU-SILVA (2016).

⁷ Tradução nossa. Original: “[...] leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc.”.

em seu contexto específico. Por exemplo, não consegue explicar as diferenças entre as leituras feitas por um brasileiro e um europeu de uma mesma notícia sobre os preparativos do carnaval no Brasil. Certamente as percepções serão diferentes entre esses leitores, inclusive elas serão diferentes até mesmo entre brasileiros, dependendo de sua relação com essa festa, é possível que duas pessoas de contextos culturais diferentes compreendam completamente um texto, mas que construam significações totalmente adversas. Segundo o autor,

Leitores diferentes entendem um texto de maneira diversa – ou parcialmente diversa – porque aportam dados prévios variados, posto que sua experiência de mundo e os conhecimentos acumulados em sua memória também variam. Uma mesma pessoa pode obter significados diferentes de um mesmo texto, se o lê em diferentes circunstâncias, na quais mude seu conhecimento prévio.⁸ (CASSANY, 2006, p. 6)

Portanto, acreditamos que os processos cognitivos, em especial a capacidade inferencial, têm participação essencial na compreensão, todavia sozinhos não são suficientes para explicar a complexidade da apreensão que ocorre durante a leitura, assim faz-se necessário focalizar outro fator determinante, o componente sociocultural, que veremos a seguir.

A CONCEPÇÃO SOCIOCULTURAL DE LEITURA

Esta concepção é colocada por Cassany (2010) dentro de uma perspectiva crítica de leitura, segundo a qual o leitor deve perceber que o texto se constrói em contextos sociais, políticos e culturais, ademais deve interpreta-los e posicionar-se criticamente sobre eles. O autor (op. cit., p. 354) destaca que “ler e escrever não só são processos cognitivos ou atos de (de)codificação, mas também tarefas sociais, práticas culturais enraizadas historicamente em uma comunidade de falantes”⁹. Cassany compreende a leitura não somente como um processo de (de)codificação ou cognitivo, ele a entende como uma prática cultural e seu significado depende de fatores como o contexto sociocultural.

Há três pontos indissociáveis que são a base desta concepção, o primeiro é que **tanto o significado das palavras quanto os conhecimentos prévios têm origem social**, para Cassany (2006, p.3), “talvez as palavras induzam o significado, talvez o leitor utilize suas capacidades

⁸ Tradução nossa. Original: “Lectores diferentes entienden un texto de manera diversa —o parcialmente diversa— porque aportan datos previos variados, puesto que su experiencia del mundo y los conocimientos acumulados en su memoria también varían. Una misma persona puede obtener significados diferentes de un mismo texto, si lo lee en diferentes circunstancias, en las que cambie su conocimiento previo”.

⁹ Tradução nossa. Original: “leer y escribir no solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes”.

inferenciais para construí-lo, no entanto tudo vem da comunidade”¹⁰. Este primeiro ponto tem base na teoria de sociocultural de Vygotsky (1998), segundo a qual o funcionamento mental dos indivíduos não pode ser estudado isoladamente, mas deve levar em consideração processos sociais nos quais ele se insere, pois, sua relação com o meio irá influenciar diretamente na formação cognitiva onde são armazenados todos os conhecimentos prévios, incluídos os linguísticos e os socioculturais.

O segundo ponto dessa concepção diz respeito a que **nenhum discurso surge do nada**, pelo contrário, qualquer escrito tem origem social, contexto histórico, há um indivíduo que o escreve, uma instituição que o executa, ou seja, há ideologias que devem ser captadas no momento da leitura, ora expressas de forma explícita, ora de forma implícita. Para Cassany (2006, p.6), “o discurso não surge do nada. Sempre há alguém por trás. O discurso reflete seus pontos de vista, sua visão de mundo. Compreender o discurso é compreender esta visão do mundo”¹¹. Portanto, o discurso sempre reflete a intenção, os pontos de vista, a percepção do mundo, etc. de quem os produz.

O terceiro ponto reitera que **discurso, autor e leitor não são elementos isolados** no momento da leitura, já que as práticas leitoras se desenvolvem em âmbitos sociais com normas e tradições dos quais os indivíduos fazem parte. Qualquer que seja o discurso, trará relações de poder intrínsecas, terá um contexto social por trás, terá objetivos a serem cumpridos, terá uma função na instituição da qual faz parte e reproduz papéis sociais dessa instituição (CASSANY; ALIAGAS, 2009). O autor de um texto, por sua vez, tem uma profissão que tem funções sociais, muitas das vezes não explicitadas pelo discurso e que respondem a interesses diversos. O leitor também tem propósitos sociais, sejam políticos, religiosos, pessoais, educacionais etc. Assim sendo, o discurso é utilizado de formas particulares em cada comunidade, instituição, situação, etc., a depender dos propósitos sociais do autor e leitor. Para o autor,

O papel que adotam o autor e o leitor varia; a estrutura do texto ou as formas de cortesia são as específicas de cada caso, o raciocínio e a retórica também são particulares da cultura, assim como o léxico e o estilo são sociais.¹²

¹⁰ Tradução nossa. Original: “Quizá las palabras induzcan el significado, quizá el lector utilice sus capacidades inferenciales para construirlo, pero todo procede de la comunidad”.

¹¹ Tradução nossa. Original: “el discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás. El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo”.

¹² Tradução nossa. Original: “El rol que adoptan el autor y el lector varia; la estructura del texto o las formas de cortesia son las específicas de cada caso, el razonamiento y la retórica también son particulares de la cultura, así como el léxico y el estilo son sociales”.

(CASSANY, 2006, p.7)

Em resumo, a perspectiva sociocultural não entende a leitura apenas como um processo percepto-visual ou psicológico realizado através da decodificação de unidades linguísticas e das capacidades cognitivas. Vai além disso, mas reparemos que não os desconsidera, é uma prática cultural que faz parte de uma comunidade específica com particularidades sociais e históricas. Depreender significados de um texto é reconhecer essas particularidades, reconhecer que funções um texto exerce em determinada comunidade, em determinado contexto e quais as intenções do discurso. Para tanto, é necessário que o leitor utilize seus conhecimentos, não só linguísticos, mas também socioculturais.

O entendimento de que **nenhum discurso surge do nada** e que, tampouco, **pode dissociar-se do autor e leitor** têm base na teoria da Análise Crítica do Discurso desenvolvida por Fairclough e abordada por Van Dijk (1999); Magalhães (2001) e Cassany (2006), Azevedo (2010) entre outros. Segundo essa teoria, o texto deve ser entendido como um evento discursivo e, como tal, ele é revestido por aspectos sociais ligados a formações ideológicas e formas de poder, características encontradas na concepção defendida por Cassany.

As concepções linguística, psicolinguística e sociocultural não são, de maneira nenhuma, excludentes, mas sim complementares e, como destaca o autor (2006), o melhor seria combiná-las em uma prática didática integradora, explorando o entorno do aprendiz, a capacidade de decodificação individual, a capacidade de inferenciação, somando essas dimensões aos valores ideológicos que perpassam todos e qualquer texto que temos contato no dia a dia. Podemos dizer que elas conseguem englobar de maneira bastante consistente as formas distintas de entender o processo de leitura, desde concepções mais mecânicas ou rudimentares às mais atuais que têm consciência do caráter multidimensional do ler.

Neste trabalho, nos debruçaremos sobre as teorias brevemente descritas, com atenção especial as suas duas últimas concepções de leitura. Além do que, acreditamos ser impossível dissociar a concepção de leitura psicolinguística da sociocultural, justamente por serem complementares, já que o social molda o psicológico.

Após esta exemplificação, elaboramos, a seguir, um quadro comparativo entre as três concepções de Cassany, abordando seus princípios, suas práticas, seus materiais e suas consequências para o ensino de leitura.

Quadro 1: Concepções de leitura baseado em Daniel Cassany

Concepção / Características	Linguística	Psicolinguística	Sociocultural
Foco	<ul style="list-style-type: none"> No código, ler consiste em decodificar tecnicamente as palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> No desenvolvimento de ferramentas cognitivas usadas na compreensão. 	<ul style="list-style-type: none"> Na prática social vinculada, suas instituições, ideologias e visões de mundo.
Visão de leitura	<ul style="list-style-type: none"> Ler se associa à ampliação do vocabulário, aprender as regras sintáticas e gramaticais da linguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> Ler é recuperar conhecimentos prévios, para fazer inferências, formulando hipóteses, deduções etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Ler é adotar uma posição crítica em relação ao texto, a suas ideologias e valores subjacentes.
Depreensão de significados	<ul style="list-style-type: none"> É universal, todos leitores captam o mesmo significado independente do contexto, época, ideologia etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Cada leitor aportará ao texto conhecimentos distintos, logo os significados variam segundo o conhecimento prévio dos leitores. 	<ul style="list-style-type: none"> O significado nunca será universal, dependerá da relação do leitor com o texto, seus contextos, sua ideologia, suas crenças e capacidade crítica.
Materiais para o ensino da leitura	<ul style="list-style-type: none"> Se vale de textos construídos para o uso em sala de aula, em especial se debruça sobre as formas corretas e cultas da escrita. Pouco importa as relações reais entre indivíduos. 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza textos variados que se relacionam com as necessidades dos estudantes e seu entorno social, como canções, notícias, artigos de opinião, poemas etc. Importa mais a forma cotidiana da linguagem e seus usos corriqueiros que a forma culta. 	<ul style="list-style-type: none"> Além de textos variados (como a psicolinguística), utiliza em especial textos vernáculos e multimodais da prática diária dos aprendizes como SMS, Chats, cartas pessoais etc., ou seja, práticas que não são aprendidas na Escola.
Suas atividades	<ul style="list-style-type: none"> Buscam respostas protocolares entre os leitores, perguntas de identificação de informações explícitas ou completar lacunas são comuns. Atividades para oralizar os escritos são também comuns, assim como o reconhecimento dos sinais gráficos. 	<ul style="list-style-type: none"> Buscam compreender a coerência global dos textos a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e das pistas que deixa o autor. Atividades de pré-leitura são comuns para ativar os conhecimentos prévios. 	<ul style="list-style-type: none"> Buscam compreender as perspectivas, ideologias e visões de mundo contidas nos textos e suas consequências para a comunidade em que se veiculam. São comuns atividades que questionam sobre o cotidiano e que exploram o posicionamento crítico dos estudantes.
Consequências	<ul style="list-style-type: none"> Forma leitores 	<ul style="list-style-type: none"> Forma leitores 	<ul style="list-style-type: none"> Forma leitores

para o ensino	pouco críticos acostumados a leituras superficiais. Importante para a sensibilização com o ato de ler.	ativos que exploram seus conhecimentos prévios e os relacionam com o texto. Não exige posicionamento crítico.	críticos, proativos e questionadores que percebem as relações e interesses intrínsecos nos discursos.
----------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pelo autor; baseado em Cassany (2006; 2009; 2010)

EXEMPLO PRÁTICO 1: COMO AS CONCEPÇÕES SE SOMAM PARA A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS (GÊNERO CANÇÃO)

Nesta seção, apresentamos um exemplo prático para que possamos perceber, com mais clareza, como as distintas concepções se relacionam com o tipo de leitura que se elabora. A seguir, faremos um exercício reflexivo breve, reproduzimos um excerto de uma canção e pede-se que o leitor o leia com atenção e tente responder à seguinte questão: **qual o contexto abordado neste trecho?**

Lembremos que ler é compreender, inferir (deduzir, prever etc.), decodificar, relacionar, construir, observar relações de poder, intenções do autor etc.

*“Amanheceu com sol, dois de outubro.
Tudo funcionando, limpeza, jumbo. De
madrugada eu senti um calafrio. Não era do
vento, não era do frio. Acertos de conta tem
quase todo dia. Ia ter outra logo mais, eu
sabia. Lealdade é o que todo preso tenta.
Conseguir a paz, de forma violenta. Se um
salafrário sacanear alguém, leva ponto na
cara igual Frankenstein Fumaça na janela,
tem fogo na cela. Fodeu, foi além, se pã!,
tem refém. Na maioria, se deixou envolver
por uns cinco ou seis que não têm nada a*

*perder. Dois ladrões considerados
passaram a discutir. Mas não imaginavam
o que estaria por vir. Traficantes,
homicidas, estelionatários. Uma maioria de
moleque primário. Era a brecha que o
sistema queria. Avise o IML, chegou o
grande dia. Depende do sim ou não de um
só homem. Que prefere ser neutro pelo
telefone. Ratatata, caviar e champanhe.
Fleury foi almoçar, que se foda a minha
mãe”¹³*

¹³ A canção aborda o massacre do Carandiru ocorrido após ação da Polícia Militar que foi ordenada pelo, então, governador do Estado de São Paulo, Luís Antônio Fleury Filho, em 02 de outubro de 1992, na qual morreram 111 internos.

Após a leitura, o leitor conseguiu depreender o contexto abordado? Caso a resposta seja negativa, com apenas uma palavra chave podemos colaborar para a compreensão de todo o trecho: Carandiru. Em caso de resposta afirmativa, pedimos que o leitor tente refletir sobre os conhecimentos que precisou recuperar para compreendê-lo ou as estratégias de leitura que acionou para a realização da tarefa.

Sob a concepção Linguística, acreditamos que não há problemas de compreensão, pois a leitura se desenvolve sem percalços lexicais, não há palavras rebuscadas ou em desuso no português brasileiro. Há gírias, como “*se pã*” que é similar ao termo “talvez” e “*ladrão*” que, não necessariamente, se refere aos sujeitos que executam furtos ou roubos, mas, sim, a todo sujeito preso na cadeia. No entanto, os termos destacados não prejudicam a leitura fluida da canção e ainda que o leitor tenha compreendido todas as palavras, mas não tenha chegado ao contexto do discurso, ficará claro que os significados não residem apenas nas unidades lexicais e demonstra a importância de somar esta concepção às outras, vejamos.

Sob a concepção Psicolinguística, o leitor necessita recuperar seus conhecimentos prévios sobre o tema, elaborar inferências a partir de pistas deixadas pelo autor, tais como a data “*dois de outubro*”, o nome “*Fleuri*”, o “*grande dia*” para o “*IML*”, o significado dessa sigla e, caso o pacote de conhecimento Carandiru esteja armazenado em sua memória (de trabalho ou de longo prazo), pode-se chegar ao contexto abordado. Além disso, a partir das pistas podemos inferir outras informações como: Fleuri deu a ordem para o massacre, que a rebelião se iniciou por uma briga entre presos motivada por vingança, que o Estado já esperava por essa “oportunidade”, que o IML é um termo relacionado à mortes, dentre outras várias inferências que serão ativadas de acordo com os conhecimentos prévios de cada leitor e que podem ser confirmadas ou refutadas pela realidade dos fatos.

Sob a concepção sociocultural, o leitor precisa posicionar-se criticamente sobre os aspectos sociais que perpassam o texto; buscar entender sob qual perspectiva a canção foi escrita a partir de autoquestionamentos: a voz na canção é do presidiário ou do Estado? Qual intenção do enunciatador, se é posicionar-se a favor ou contra a ordem de Estado. Qual possível ideologia é sustentada no texto? Que função social a canção pode exercer na comunidade em que é veiculada, se informativa ou denunciativa? O autor da canção se relaciona pessoalmente com o contexto narrado? Qual o público-alvo da canção? O leitor se identifica de alguma maneira com o contexto da canção? Ele pode aportar soluções e outras reflexões sociais para o tema tratado?

Em suma, o leitor precisa relacionar-se de maneira pessoal e subjetiva com o texto para compreender seus significados.

EXEMPLO PRÁTICO 2: COMO AS CONCEPÇÕES SE SOMAM PARA A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS (GÊNERO TIRINHA)

Para dar prosseguimento aos argumentos anteriores, gostaríamos de oferecer uma proposta de leitura a partir do gênero tirinha, sob os pontos de vista do estudo em tela, esse é um gênero bastante representativo sobre como uma leitura deve ser elaborada a partir da soma das três perspectivas abordadas anteriormente, visto que nas tirinhas há a necessidade de inserir diversos significados em pequenas dimensões, somando-se a isso imagens e textos curtos, assim fica evidenciado como os conhecimentos socioculturais e as inferências trabalham simultaneamente durante a leitura. A seguir, apresentamos uma tirinha retirada do livro *Toda Mafalda* do cartunista argentino Quino, para passarmos a este exemplo, pedimos ao leitor que perceba quais os conhecimentos socioculturais são recuperados durante a leitura, que identifique as inferências que faz durante e após a leitura, que reflita sobre as imagens e suas relações com as informações léxicas e contextuais, e como a soma dessas dimensões constroem o significado para a mensagem que o autor deseja expressar.

Figura 1: Prólogo do livro *Toda Mafalda* (2008)



Fonte: LAVADO, Joaquín Salvador, *Toda Mafalda*, 2008, Prólogo.

Destacar a escolha do gênero tirinha é bastante relevante para as reflexões deste estudo, visto que, em geral, traz críticas e reflexões sobre contextos sociais, históricos, políticos etc., podem ser carregadas de humor, ironias, sarcasmo, trocadilhos e sempre apresentam riqueza linguística, histórica, cultural e crítica. Têm o objetivo de alertar seu público alvo sobre

problemas sociais, criticar atividades políticas, advertir sobre situações de relevância pública etc. Portanto, para que o leitor possa compreendê-la completamente e posicionar-se criticamente sobre seus temas é necessário promover a interrelação entre vários tipos de conhecimentos e de várias habilidades e estratégias de leitura. Abaixo apresentamos alguns dos conhecimentos e inferências que auxiliam na depreensão de sentidos da imagem acima. Destacamos, porém, que o processo não ocorre de maneira hierárquica ou linear como apresentado a seguir, mas sim que são processos concomitantes que se retroalimentam. A proposta seguinte tem caráter didático e é apenas uma entre várias que se podem elaborar.

Quanto aos conhecimentos linguísticos, acreditamos que o leitor não tenha tido problemas de interpretação, ainda que alguns termos possam causar estranheza como “CIA” e “Plis”. Para entendê-los, é necessário que os primeiros conhecimentos linguísticos e socioculturais sejam explorados, necessitamos saber que CIA é a sigla em inglês da agência de inteligência dos Estados Unidos e que “Plis” é uma adaptação do termo “Please” do inglês. É necessário, também, reconhecer que o uso da palavra “*infiltrarse*” não se faz sem intenções discursivas do autor, pois há um jogo de sentidos que relaciona o termo CIA, à palavra “*infiltrarse*” e ao segundo personagem, logo temos, ao mesmo tempo, um bom exemplo da perspectiva linguística para a construção de sentido.

Dando continuidade, vemos a necessidade de que mais conhecimentos socioculturais sejam explorados, é necessário saber que os personagens pertencem a histórias diferentes. O primeiro é Filipe que pertence às tirinhas de Mafalda, personagem latino-americano de caráter fortemente crítico e militante, e o segundo é Snoopy, personagem icônico dos Estados Unidos e criado por Charles Schulz. Ademais, exige-se que saibamos que a CIA, por estratégias militares, envia agentes para que se infiltrem em países de interesse dos Estadunidenses. As tarefas feitas até o momento relacionam-se aos conteúdos proposicionais da imagem, no entanto isso não garante a compreensão completa do texto. Mas podem influenciar no tipo de significados que são elaboradas ao longo e após a leitura.

Ainda nos falta compreender as informações extratextuais não explícitas e fazer inferências sobre seu contexto de produção, sobre as ideologias do autor, sobre para quem o texto se dirige, seus discursos prévios e se o texto possui ideologias políticas etc. Todas essas informações

serão construídas pelo leitor e poderão ser confirmadas ou canceladas, dependendo da interpretação e dos conhecimentos prévios que aportem ao texto.

Pode-se, por exemplo, inferir que a tirinha foi elaborada durante as ditaduras militares na América Latina, período de maior atividade e influência da CIA nessa região principalmente por meio da operação CONDOR¹⁴ em que os Estados Unidos disponibilizam recursos bélicos, financeiros, estratégicos e humanos para reprimir opositores desses regimes ditatoriais militares, em geral indivíduos de esquerda. Podemos inferir que o local de divulgação seja justamente países que estiveram sob a ação dessa operação e que seu público alvo seja os indivíduos opositores a esse regime.

Por meio das pistas deixadas, podemos inferir que o texto apresenta uma ideologia política contrária à ditas ações dos Estados Unidos o que nos remete diretamente à ideologia dos autores, tanto do personagem Filipe como do personagem Snoopy, o primeiro por acreditar que o segundo é um infiltrado e o segundo por refutar ser um enviado da CIA. Inferimos que seu discurso dialoga com discursos da esquerda latino-americana que, historicamente, se opõem às políticas de abertura oferecida pelos governos de direita aos EUA. Essas e outras inferências podem ser feitas para a apreensão de significados do texto, no entanto elas variarão de acordo com os conhecimentos prévios de cada leitor, além do que podem ser modificadas dependendo do contexto de leitura e de divulgação, dos conhecimentos prévios, ideologias as quais os leitores se filiam etc.

Através dessas ações, os leitores serão capazes de perceber que a tirinha possui caráter cultural e ideológico (como qualquer texto), poderão posicionar-se criticamente sobre o tema do texto, deverão refletir sobre sua realidade e como, ou se, isso lhes afeta, perceberão que há discursos e ideologias que perpassam a produção de todo e qualquer texto, que a presença do autor se dá através de pistas linguísticas, marcas de estilo, visuais etc., compreenderão que a escolha do gênero discursivo é por si uma amostra ideológica. E, por fim, se perceberão como sujeitos capazes de propor e promover mudanças sociais e melhorias para si e para os outros.

¹⁴ Operação de cooperação entre os regimes militares da América do Sul (Brasil, Chile, Bolívia, Argentina, Paraguai e Uruguai) e os Estados Unidos da América para combater opositores desses regimes. Dentre as ações ocorridas, podemos destacar sequestros de opositores, assassinatos e tortura.

Como já dito, as duas propostas para perceber as perspectivas de leitura em ação para a construção de significados não visam a esgotar o tema ou apresentar um caráter prescritivo para o trabalho com a leitura em salas de aula, mas, sim, desejamos refletir sobre formas distintas para elaborar atividades para desenvolver a capacidade leitoras dos alunos e como, dependendo da perspectiva que o professor adote, os resultados de uma leitura serão variados e, até mesmo, podem desperdiçar oportunidades para o desenvolvimento social e crítico dos estudantes.

COMENTÁRIOS FINAIS

Neste trabalho, buscamos apresentar um panorama sobre as três concepções de leitura discutidas nos trabalhos de Daniel Cassany, a linguística, a psicolinguística e a sociocultural, que são, sob as premissas defendidas aqui, um caminho possível para a execução de atividades de leitura em sala de aula, pois, a partir de suas abordagens, podemos explorar de maneira concomitante os conhecimentos linguísticos dos estudantes e soma-los à capacidade de complementar informações que não são explícitas nos textos, através de inferências, e os conhecimentos socioculturais que os alunos trazem para dentro da escola, assim transformando as atividades de leitura em espaços de discussão, reflexão e, conseqüentemente, de formação crítica. A partir das teorias e do quadro apresentado, visamos a apresentar sugestões para que professores possam refletir sobre qual a perspectiva em que sua prática cotidiana se insere e que, a partir disto, possamos promover um prática que não foque apenas no código, mas, sim, que perpassa as distintas dimensões que servem à construção de significados e, se assim o professor desejar, caminhar em direção a uma prática de leitura sociocultural. Quanto às análises propostas, este trabalho não objetiva esgotar o tema ou ser prescritivo, mas, sim, refletir sobre possíveis caminhos podemos seguir nas escolas para estabelecer práticas de leituras mais integradoras e significativas para os estudantes e seus contextos sociais. Por fim, esperamos que este estudo possa gerar novas discussões para complementar o assunto e somar-se a ele, visto que o tema é bastante abrangente e necessita que outros professores e pesquisadores aportem seus pontos de vista, teóricos e práticos, para seu contínuo desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de. **Estrutura narrativa e espaços mentais**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006. 249 p. Disponível em: <[http://www.lettras.ufmg.br/site/e-livros/Estrutura Narrativa & Espaços Mentais.pdf](http://www.lettras.ufmg.br/site/e-livros/Estrutura%20Narrativa%20&%20Espaços%20Mentais.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CASSANY, Daniel. *Tras las líneas*. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASSANY, Daniel; ALIAGAS, Cristina. Miradas y propuestas sobre la lectura. In: Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura. Barcelona: Paidós, 2009. p. 13 -22.

CASSANY, Daniel; CASTELLÀ, M. Josep. Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/VQrzSU>>. Acesso em: 04 abr. 2020.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Da decodificação à leitura crítica: por onde transita o livro didático de espanhol? *Revista X*, vol. 1, p. 59 -77, 2011.

DIÁRIO DE UM DETENTO – Racionais MC's, Sobrevivendo no Inferno, 1997, Compositor Jocenir.

KLEIMAN, Ângela B. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas; Pontes, 4ª ed., 1995.

LAVADO, Joaquín Salvador. **Toda Mafalda**. Buenos Aires: Ediciones de La Flor S.r.l., 2008. 659 p.

MAGALHÃES, Célia Maria. A análise crítica do discurso enquanto teoria e método de estudo. In: MAGALHÃES, Célia Maria (Org.). **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001. Cap. 1. p. 15-30.

VAN DIJK, Teun A. El análisis crítico del discurso. **Anthropos**, Barcelona, n. 186, p.23-36, set. 1999.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998. 182 p.

HISTÓRIAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: LITERATURA E TECNOLOGIA

Vitor Martins Vilela

Mestrando em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade Federal de Uberlândia (PPLET-UFU) e Pós-Graduando em Tecnologias, Linguagens e Mídias na Educação pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) em Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

Gyzely Suely Lima

Doutora em Estudos Linguísticos (UFU) e Docente no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM).

RESUMO: Considerando minha experiência como professor de língua inglesa, acredito que a literatura se mostra como uma grande aliada para o ensino de línguas, uma vez que trabalha com a imaginação, engaja os seus ouvintes em histórias divertidas e estão cheias de informações culturais. Assim, não devemos nos atentar à mera decodificação, mas sim às possibilidades de trabalhar com textos literários de forma a propiciar o letramento em língua estrangeira e as percepções de uma linguagem multimodal. Neste sentido, a proposta deste estudo consistiu em analisar o desenvolvimento de atividades literárias de ensino de língua inglesa com o uso de recursos tecnológicos digitais, e por vezes recursos não digitais, configurando-se o contexto de ensino híbrido. Vale atentar-se que a contação de histórias é uma tradição resgatada e que se contrapõe a um momento ao qual estamos muito mais conectados a informações visuais, inseridos em uma sociedade ocularcentrência (MIRZOEFF, 1998) de imagens em abundância e prontas para serem manipuladas. Para tanto, baseando-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Pesquisa Narrativa (CONNELLY & CLANDININ, 2010) os textos de pesquisa foram construídos a partir de notas de campo, fotos e material didático utilizado propiciando a análise da experiência docente nesse processo de ensino de inglês. Como resultados, destacamos: maior engajamento dos alunos com as atividades propostas.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa Narrativa. Ensino de Inglês. Formação de professor.

ABSTRACT: Considering my experience as an English teacher, I believe that literature can be a great ally to language teaching once they work with imagination, engage listeners in great stories and are filled with cultural information. Therefore, we shouldn't only decode language, but consider possibilities of developing activities with literature as a way of promoting literacy in a foreign language and the perception of the multimodality of languages. For this reason, this study analyzes the development of literature activities when teaching English along with the use of technological and digital resources, and also non-digital resources which designs the context of a hybrid education. It's valuable to take into consideration that telling stories and the tradition of telling them opposes a moment that we are much more connected to visual information and inserted in an Ocularcentric society (MIRZOEFF, 1998) with images

ready to be manipulated. Finally, based on the methodology and theories of the Narrative Research (CONNELLY & CLANDININ, 2010) the texts for it were done through field notes, pictures and pedagogical material used which promoted the teaching analyses of the experience in teaching English. As one of the results, we highlighted a better engagement of students with the proposed activities.

KEYWORDS: narrative research. English teaching. Teaching formation

ERGUENDO A GRANDE LONA

As histórias fazem parte da vida do ser humano, por meio dos diversos tipos de linguagem tentamos ser entendidos e tentamos também entender outras pessoas. É assim que nossas histórias de vida nos constituem como indivíduos e interagem entre si. Ao experimentar e vivenciar acontecimentos de nossas vidas encontramos os elementos necessários para as criações de nossas próprias histórias. Aos olhos de Bakhtin (1981) o homem é um ser social e histórico e, na relação com o outro, as práticas são intermediadas pela linguagem, se constituindo então o momento em que o sujeito se forma de maneira singular. Por isso, é importante pensar que por meio das nossas experiências e vivências, que são sempre moldadas pela interação com o outro, construímos histórias significativas de nossas vidas. Ainda levando em consideração Bakhtin (1981) nossas falas estão repletas das palavras do outro e partir delas assimilamos, reestruturamos e modificamos o que nos é transmitido, descobrimos, portanto, graus diferentes de alteridade.

Nessa perspectiva, é importante valorizar e intensificar a contação de histórias na educação por meio de atividades que deem voz aos estudantes e que promovam uma interação entre eles. Nesse sentido, temos um aliado essencial para que esse objetivo educacional se concretize: a literatura. Faria et al (2017) ressalta que:

A literatura oral amplia o vocabulário e o mundo das ideias na mesma medida em que atrai a atenção da criança, pois é uma atividade lúdica, pedagógica e interdisciplinar que instrui, estimula o cognitivo, educa a atenção, aviva os sonhos, ampliam as possibilidades de ver e compreender o mundo, assim como o de se autoconhecer, construindo sua identidade e personalidade de forma espontânea e livre de repressão.
FARIA ET ALL (2017, p.36)

É por meio da contação de histórias que muitos professores introduzem o mundo literário para muitas crianças. A maioria delas se encantam com as histórias que são contadas

e cada vez mais percebemos a importância de se produzir aulas diferentes que vão muito além da interpretação dirigida com perguntas e respostas, a tradução de textos e o preenchimento de fichas literárias. Segundo Faria et al. (2017) a contação de histórias quando bem planejadas contribui para aprendizagens múltiplas.

Por isso, para se produzir aulas de ensino de inglês diferentemente do padrão tradicional da abordagem de ensino de vocabulário e gramática descontextualizado e, por isso, atividades que envolvem as concepções de metodologias ativas e ensino híbrido. Moran (2018) diz que a aprendizagem mais profunda requer espaços de prática frequentes e de ambiente ricos em oportunidades. O autor explica que são relevantes o estímulo multissensorial e a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos. Outrossim, o protagonismo do aluno se faz presente e o ensino se faz híbrido, ou seja, ocorre a mistura de ferramentas, materiais, técnicas e tecnologias digitais. Baseando-se nessas premissas, considera-se que essas foram algumas das preocupações presentes nas reflexões durante a análise da experiência docente no processo de ensino de inglês aplicando esse tipo de atividade em sala de aula.

Ademais, considerando outras inquietações que surgiram durante a elaboração deste trabalho destaque, também, que houve a preocupação em se produzir uma contação de histórias em que as imagens foram pensadas após o momento da fala. Essa inquietação surgiu ao ler e refletir sobre o termo cunhado por Mirzoeff (1998), *ocularcentrismo*, que significa uma sociedade contemporânea bombardeada por imagens, na qual a interação e a construção de experiências são muito mais visuais do que verbais. Atualmente, a relação da imagem com a veracidade das mesmas se perde em um momento onde as edições e adaptações podem e são feitas tão facilmente, visto o fácil acesso a câmeras pelo celular e programas de edição que fornecem recursos antes condicionados a uma minoria, profissionais e amadores que podiam arcar com os custos desses aparelhos.

Sem deixar de lado a importância da linguagem visual, pelo contrário, entendendo que ela é necessária em um mundo em que as relações e experiências por ela são construídas a todo momento. Este trabalho levou em consideração o seu uso de forma consciente e mediada, resgatando antes de mais nada a importância das palavras e dos momentos de conversa.

Nesse sentido, os alunos estariam preparados, segundo Krees e Van Leeuwen (1998), para os desafios da multimodalidade, que é uma característica da comunicação em tempos atuais. Kress (2000) ainda sugere que tanto a linguagem escrita e a oral são multimodais, cada qual utiliza seus recursos para transmissão da mensagem, como paginação para a primeira e, entonação na segunda, por exemplo. Além disso, Leeuwen (2005) entende que a linguagem verbal e escrita está perdendo o seu prestígio em um mundo marcado pela inserção das imagens. Desse modo a importância de aulas em que se valoriza a linguagem oral e escrita são tão importantes.

Portanto, a literatura inserida a educação tem sua importância, por ser ela capaz de transmitir conhecimentos linguísticos e culturais através de atividades que abarque não somente a linguagem verbal, mas também a visual e a escrita, e ainda pode ser um meio prazeroso de se variar atividades e ser capaz de dar o valor necessário à linguagem verbal anteriormente à visual e ou escrita.

Nesse sentido faço valer os conceitos de multiletramento e multimodalidade que segundo Oldoni e Freitas (2017) são indissociáveis em um cenário contemporâneo que estimula a multi modalização, ou seja, tipos de linguagem que são orais, escritos, desenhados em animação ou em gráficos, dentre outros. Ao termos contatos com tantos formatos para as diversas linguagens existentes há que se fazer sentido delas, é o que Rojo (2012) chama de multiletramento. Então, se os alunos se inteiram das diversas formas de linguagem e fazem sentido delas, elas se formam multiletradas. Cabe, portanto, entender e utilizar os pressupostos não somente de um ensino híbrido e metodologias ativas, mas também entender o que é multimodalidade e multiletramento para preparar aulas que envolvam atividades literárias e a contação de histórias, promovendo ações em sala de aula que levem em consideração a importância e força da literatura.

Rildo Cosson (2006), diz que concerne à literatura tornar o mundo mais compreensível e, além disso, define o termo letramento literário enquanto construção literária de sentidos. Ainda, Souza e Cosson (2006) destacam que esse letramento é muito mais que uma habilidade engessada de se ler textos literários, pois demanda do leitor uma atualização com relação ao universo literário. Entendo que o universo literário a que os autores se refere é a percepção do que se produz, em qual momento histórico, quais são os temas relevantes e sociais trabalhados em cada contexto, gêneros textuais dos diversos textos, e também o

sentimento de recreação e prazer trazidos pela literatura. Corroborando com essa ideia, Parreiras e Paiva (2018) argumentam que obras literárias potencializam a oralidade em língua estrangeira por meio de debates e ajudam o jovem a formar opiniões acerca dos acontecimentos do mundo e a reagir a eles. Outro estudo acerca do uso da literatura de língua inglesa em sala de aula é apontado por Oliveira (2014) em que o senso crítico e a noção de cidadania podem ser alcançados através do estudo de obras literárias.

Tendo isso exposto cabe ressaltar que as línguas e a literatura estão sempre relacionadas, e é o conhecimento linguístico um dos modos pelo qual o aluno forma o sentido dos textos, por isso seu aprendizado através desse conhecimento se faz tão necessário para que se concretize de forma mais eficaz uma compreensão dos acontecimentos do mundo proporcionado pela literatura.

O URSO-CÃO E O CÃO-URSO. COMO ISSO ACONTECEU?

O objeto de estudo deste trabalho é a experiência docente, por isso por meio da Pesquisa Narrativa (CLANDININ, CONNELLY, 2011) investigou-se minha experiência como professor de inglês que usa o texto literário para o ensino de língua estrangeira em uma turma de estudantes de 5º ano regularmente matriculados em uma escola particular da cidade de Uberlândia. .

É relevante apresentar alguns aspectos do contexto de pesquisa: esta escola particular, onde se desenvolveu esta ação, trabalha com educação infantil e ensino fundamental 1, possui aproximadamente 300 alunos, cujo público atendido, em sua maioria, pertence à classe alta, ou média alta. Diferentemente de outras escolas, temos 3 aulas de Inglês por semana, totalizando 150 minutos, e uma sala reservada especialmente para as aulas de inglês. Esta sala multimídia é equipada com projetor, computador e áudio e serve não somente para o uso do fundamental 1, mas também para a educação infantil. Vale ressaltar que a maioria dos alunos do 5º ano são alunos da escola desde o Maternal e que, portanto, tem contato com o ensino formal de Inglês desde muito jovens.

A coordenação da escola orienta os professores em aspectos pedagógicos e administrativos, como por exemplo, datas comemorativas, datas provas, acesso ao portal, questões relativas à pontuação. Como são alunos antigos na escola, há um conhecimento

relevantemente pessoal sobre as famílias dos alunos, o que nos ajuda a traçar planos personalizados de ação pedagógica e como lidar com situações desafiadoras de disciplina e dificuldades de conteúdo. Ademais, posso dizer que no que tange as preparações de aula os professores têm muita liberdade para realizar os seus planejamentos. Apesar de seguir o livro didático da editora Cambridge, o professor pode adaptar e inserir trabalhos que envolvem muito mais personalização e atividades de engajamento dos alunos.

Neste contexto de pesquisa, atuo como professor-pesquisador e minha experiência pedagógica tornou-se objeto de estudo neste trabalho. Considero que sempre fui observador e mesmo quando ainda era estudante da língua aos 10 anos de idade, no momento em que comecei a estudar em um curso particular em Uberlândia, já notava como o meu professor me transmitia o seu conhecimento, o jeito do livro didático e as ferramentas usadas naquela época, como fitas cassetes, CD's, e uma vez ou outra o uso do computador. Todas essas observações e o gosto pela língua e admiração pela profissão me fizeram traçar o meu caminho até me tornar professor licenciado pela UFU em 2017. Não foi somente a língua que me chamava atenção, mas também os produtos derivados dela, livros, música e claro, as relações sociais. Dei-me conta de que a vida é composta pela linguagem e sem ela não há o que viver, como nos comunicaremos? como pediremos ajuda? como trabalharemos? Não tem jeito sem as línguas e as linguagens.

Assim eu percebi a minha vontade de fomentá-las através do trabalho de professor. Primeiramente através língua estrangeira, pelo sentimento causado e o fascínio de comunicar com o diferente, seja falando, escrevendo ou me enveredando por um livro escrito em inglês, e foi dentro desse contexto que sou hoje professor a quase 10 anos. Na escola que eu promovi este trabalho atuo como professor de língua inglesa do 1º ao 5º ano há dois anos, e no ano passado, em Outubro de 2019, o Projeto Vivências - *Living stories* nasceu e é a experiência por detrás desta ação o objeto de estudo da presente pesquisa.

A atividade didática aplicada, que chamei de '*Living stories*', objetivou resgatar a tradição de contar histórias, e a aplicação de atividades híbridas com o uso de tecnologias digitais e não digitais através da construção de uma peça de teatro lambe-lambe, esse tipo de encenação se passa dentro de uma caixa cênica em que os atores utilizam bonecos para interpretar, geralmente a cena é apresentada a um espectador por vez. Segundo Arruda e Beltrame (2019) esta nova linguagem teatral foi criada pelas atrizes-animadoras

baiana Denise dos Santos e Ismine Lima no ano de 1989. A inspiração foram os antigos fotógrafos de rua que eram chamados de lambe-lambe.

Para fundamentar a metodologia de pesquisa, parti dos princípios da Pesquisa Narrativa sobre produção de textos de campo que, segundo Clandinin e Connelly (2011), são as histórias contadas e vividas no ambiente pesquisado que constroem os textos e que podem ser feitos de diversas formas. Interessante notar como a palavra história conecta o mundo em que vivemos com aqueles das histórias contadas, ambos os mundos o real e o das histórias não sobrevivem sozinhos, são eles que dão a força para todas as nossas reflexões. Para tanto, como instrumentos de pesquisa, foram utilizados notas de campo, fotos, narrativas e material didático produzido, com o intuito de fazer reflexões e encontrar resultados que entrassem em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos apresentados na introdução.

Portanto, como professor-pesquisador entendo que a contação, seja das minhas narrativas, ou aquelas dos livros de fantásticos enredos, estabelece o poder de conexão com todo os tipos de relações que podemos fazer com o mundo em que vivemos. Por isso, apoiar esta Pesquisa Narrativa, que enseja a reflexão por meio de narrações e instrui e estimula os alunos a contar e escutar histórias fantásticas, nada mais é do que encorajá-los ao pensamento vivo de que somos, estamos e continuamos a fazer nossas histórias reais, fantásticas e humanas. Ademais, segundo Lima (2016) os pesquisadores narrativos defendem que essa metodologia científica tem sido substancialmente usada nos estudos educacionais visto a sua relevância para o contexto.

Portanto, narrar os fatos da vida social ou particular é um momento que eleva o significado dos fatos de mero dizer a um dizer repleto de personalidade, conceitos e diversas interpretações, e é por isso que este trabalho se baseou nessa perspectiva.

AS HISTÓRIAS DA VIDA - O INGLÊS, A LITERATURA E A SALA DE AULA

São as histórias da sala de aula que fizeram com que este trabalho fosse possível, por isso, apresento abaixo as narrativas e as ações que nortearam as minhas observações como professor-pesquisado. Como perceberam, os tópicos a seguir estão escritos de uma maneira não tão usual. A inspiração para criá-los surgiu do livro que trabalhei com os alunos em sala

de aula, *Luka e o Fogo da vida* escrito pelo autor indiano Salman Rushdie em 2010. Eles são dispostos de forma metafórica, pois acredito que o poder da literatura também promove a curiosidade através da linguagem e seus nuances, e ainda quem consegue entender as figuras linguagens está mais preparada para enfrentar a multimodalidade de diversos textos.

Para Clandinin e Connelly (2011), as experiências são as histórias que as pessoas vivem. Para os autores as pessoas vivem histórias e é no contar dessas histórias que vamos nos reafirmando e nos modificando, criando novas histórias. Os autores ainda entendem que pesquisadores e participantes na pesquisa narrativa possam viver um relacionamento saudável e produtivo a partir das experiências vivenciadas entre eles.

Por isso, certamente, as narrativas podem ser utilizadas como formas de aprimoramento e investigação sobre o papel do professor em sala de aula e suas relações com o sujeito de pesquisa, além disso o professor que investe em narrativas exalta suas experiências e histórias e lhes dá o valor necessário para que sejam elas seu campo de pesquisa reforçando a valorização do professor pesquisador e em constante formação.

Ao final das minhas histórias lhes contarei como esta metodologia de pesquisa pode ter me ajudado a perceber minha relação com o meu objeto de estudo, meu alunos, e ademais como ela foi um auxílio para as investigações sobre as implicações do ensino híbrido, metodologias ativas e nas aulas língua inglesa associada à literatura com aprendizes de 10 anos de idade. Apresento, portanto, as minhas histórias de sala de aula.

O CIRCO CHEGOU E AS IDEIAS PEDEM OS HOLOFOTES

'*Living Stories*' é um projeto de literatura de língua inglesa aplicado em sala de aula em um colégio particular em Uberlândia -MG, e se consolidou a partir de uma ideia que surgiu durante as primeiras reuniões de orientação com a professora Gyzely Lima, enquanto estava cursando a pós-graduação em Tecnologias, Linguagens e Mídias na Educação. Eu demonstrei meu interesse em trabalhar com literatura nas aulas de ensino de inglês e o desafio aprofundou-se quando conheci a proposta de relacionar esse trabalho com o teatro lambe-lambe.

Nesse sentido, como professor-pesquisador tive o interesse de envolver os estudantes nas contações de história de um livro da literatura fantástica, o qual fiz um trabalho ainda na

minha graduação, ele se chama *Luka e o Fogo da vida* Esta história me parece adequada para os alunos da turma do 5º ano, é um conto infanto-juvenil recheado de seres mágicos e valores morais, sociais e políticos, escrito pelo indiano Salman Rushdie no ano de 2010. Logo, esta atividade didática trouxe, então, para a sala de aula muito mais que o tradicional ensino de vocabulário ou gramática para uma aula de línguas, mas uma vivência cultural com a literatura que envolveu a produção de um teatro, a contação de histórias e discussão de valores morais.

Para o desenvolvimento da proposta, conversei brevemente com a turma de 5º ano para saber se eles gostariam de ouvir algumas histórias em inglês que envolviam seres mágicos, e a resposta foi unânime: todos queriam ouvir e participar dessas aulas. Isso mostra, prontamente, o poder que a contação de histórias tem para o ensino e aprendizagem, em especial, na educação infantil. Nesse sentido, eu entendo o quanto a contação de histórias tem um caráter afetivo para essas crianças.

Assim, na primeira reunião com a coordenadora da escola, contexto desta pesquisa, expliquei meu planejamento de que nas minhas aulas de língua inglesa houvesse a contação de histórias do livro *Luka e o Fogo da vida*. Estava ocorrendo na escola, especificamente para disciplina de Inglês, o projeto intitulado ‘Vivências’ pensado pela direção e coordenação como forma de promover atividades as quais os alunos experimentassem situações com o uso da língua inglesa na prática, ou seja, trabalhar situações cotidianas, mas usando o inglês. A ideia foi trazida até a mim, a achei pertinente e condizente com alguns pressupostos das metodologias ativas, as quais já foram mencionadas aqui neste trabalho logo na introdução. Como exemplo de situações e temas destaco os que já trabalhamos, são eles: ‘*Travelling*’, ‘*Going shopping*’ e o tema do 3º bimestre ‘*Essential health world*’, no primeiro tema desenvolvi com os alunos um cenário de aeroporto no momento do *check-in* em que eles interpretaram todos os personagens daquele tipo de cena no aeroporto, o segundo tema montamos um minimercado para que eles fizessem as compras e, no terceiro bimestre vamos simular uma farmácia, ida ao médico e conversar sobre saúde. Todos esses projetos utilizamos materiais recicláveis para produzir os cenários.

Para o quarto bimestre foi planejado desenvolver o tema ‘*Living stories*’ idealizado por mim e que foi amplamente aceita pela direção e coordenação. As atividades para esse tema seriam desenhadas nos mesmos moldes dos outros bimestres em que os alunos se

envolveram em alguma situação para que fosse usado a língua inglesa. Entendo que no percurso dessas atividades resgatei o uso de tecnologias não digitais, tais como: a voz do professor e alunos na contação de história, o papelão e sucatas, e o uso de massinhas para o cenário, por exemplo. Também lancei mão das metodologias ativas ao utilizar e produzir com materiais recicláveis e fazer com que os alunos participassem ativamente nessas produções. Nesta etapa do projeto, realizamos atividades através da literatura, no entanto, mais adiante em minhas narrativas, explicarei que esta foi uma experiência de ensino híbrida, considerando, portanto, a importância também dos usos das tecnologias digitais. Segundo Moran (2018) assim como em uma alimentação equilibrada as chances de sucesso na dieta são mais favoráveis, o mesmo acontece com a educação em que a combinação de diferentes atividades pode ser benéfica.

Cabe discutir que essas vivências propiciadas pela experiência de uso do ensino híbrido e metodologias ativas foram bem-sucedidas e percebi que os alunos se engajaram muito mais nas atividades em que participaram ativamente. Foi possível notar que foi muito mais efetivo o ensino quando o grupo se envolveu na montagem das cenas e execução das historinhas que eles mesmo produziram. Interessante ressaltar que neste trabalho em grupo o sentido de colaboração esteve presente.

Ao refletir sobre as atividades e considerando que foram bem produtivas as vivências anteriores resolvi conversar com a coordenação e expliquei que, para o quarto bimestre, pretendia envolver os alunos em contações de histórias. De acordo com Moran (2018) uma das formas mais eficientes de aprendizagem é a que acontece por meio de histórias contadas (narrativas) e histórias em ação (histórias vividas e compartilhadas). Nesse sentido, apresento a seguir os participantes indiretos que compartilharam comigo essa história vivida no desenvolvimento das atividades propostas pelo projeto nas aulas de inglês, a turma do 5º ano.

Nossa turma de 5º ano era composta de 20 alunos, em minhas práticas usuais de trabalho em grupo os divido em equipes compostas por 5 alunos, dessa forma consigo melhor orientá-los. Para a vivência '*Living Stories*' não foi diferente, montei quatro grupos e cada um deles produziu uma parte do livro como teatro lambe-lambe. Os alunos se envolveram com a narrativa e fizeram os pequenos cenários e os bonecos.

O fato de já conhecer as características e habilidades desses alunos me ajudou no desenvolvimento dos planejamentos de aula. Em cada um deles há uma habilidade que se destaca, por exemplo, alguns são bons em desenho, uns mais criativos e outros mais falantes, diferentes habilidades que ajudaram bastante na atividade. Dessa forma, prezei pelo trabalho em grupo e de forma colaborativa em que diferentes habilidades auxiliaram na execução do projeto e puderam construir o sentido de colaboração em que todos se engajaram de maneira verdadeira para a finalização do trabalho. Assim fui bastante detalhista ao montar os grupos.

Portanto, outubro foi um mês de muitas preparações e reflexões para que o trabalho pudesse sair do papel. Enquanto isso, as atividades formais da escola continuavam por meio de aulas expositivas, resolução de exercícios, trabalhos e provas somativas, e, também por outras atividades mais lúdicas, por essas razões só foi possível iniciar os trabalhos no mês de novembro. Vale ressaltar que os alunos não paravam de perguntar quando iríamos ler a história que havia prometido.

HOLOFOTES LIGADOS, VAMOS CONTAR HISTÓRIAS?

Neste tópico, relato sobre como a contação da história em Inglês aconteceu sem recursos visuais e como ocorreu a formação de grupos de trabalho após um mês desde a apresentação do início do projeto de ensino.

Por meio de estratégias da metodologia da sala de aula invertida “o aluno estuda previamente, e a aula torna-se o lugar de aprendizagem ativa. onde há perguntas, discussões e atividades práticas.” (MORAN, 2018) então, solicitei que os alunos pesquisassem previamente e trouxessem de casa a definição sobre teatro lambe-lambe e, por isso, iniciei esta primeira aula perguntado sobre a pesquisa. Segundo Moran (2018), entende-se que uma parte do processo de aprendizado é do aluno e pode acontecer antes do encontro coletivo em sala de aula, o que caracteriza, sob o meu ponto de vista, o princípio da sala de aula invertida.

Seguindo então com a aula, deixei que os alunos conversassem entre si a fim de que relembassem a proposta do projeto e conversassem sobre suas pesquisas. Em seguida propus a roda de conversa. Não foi uma tarefa fácil organizar os momentos de fala dos alunos visto que muitos queriam falar, no entanto, fiz um sorteio rápido com números e selecionei

cinco alunos que com muito entusiasmo relataram o que era um teatro lambe-lambe, e o que iríamos fazer no decorrer das próximas aulas.

Após este momento resolvi, então, montar os grupos para as próximas 4 aulas. Bem, esta parte do trabalho sempre é muito complicada, pois os alunos têm mais afinidades com alguns companheiros e menos com outros, não se sentem à vontade em trabalhar com certos colegas e ficam emburrados se os coloco com certos alunos, assim sendo montar os grupos de trabalho é sempre uma tarefa complexa.

Devido a isso, precisei explicar que independente de quem estivesse junto temos que sempre aprender a trabalhar com quem seja, só assim poderemos entender o outro e suas diferenças de forma verdadeira. Minha estratégia para montar os grupos foram as habilidades que cada aluno possui e como essas habilidades poderiam ajudar no desenvolvimento do trabalho. Nesse momento, refleti sobre os estudos de metodologias ativas, pois de acordo com elas as diferentes habilidades de cada um é peça essencial para que o andamento de grandes projetos se conclua. Concordo com essa premissa metodológica e ainda acrescento que o professor é peça-chave nesse momento, pois ele pode ter um conhecimento maior sobre as características gerais e individuais da turma. Importante ressaltar que as crianças estavam começando a compreender o que é um trabalho em grupo e noções de respeito e alteridade.

Apesar de conhecer esses alunos há quase dois anos, separá-los em grupos ainda não era fácil, mas pensei ter sido assertivo uma vez que já os conheço há algum tempo. Por exemplo, sei quem tem mais facilidade na língua inglesa, quem consegue melhor desenhar, quem sabe mexer no computador com mais eficiência, quem é mais tímido, quem é mais extrovertido, entre outras características pessoais.

Ao refletir sobre esse momento percebi que foi mais adequado a divisão por mim feita, talvez pudesse ter feito uma conversa aberta para averiguar quem gostaria de ficar com quem, e sei que seria um formato menos autoritário, no entanto, se assim o fizesse toda a minha conversa sobre ‘saber trabalhar com os diferentes’ iria por água abaixo, uma vez que os grupos e as preferências entre os alunos por quem e como fazer já eram pré-determinadas. A intenção era inverter essa ordem já tão fixa entre os mesmos grupinhos e ensiná-los uma grande lição sobre diversidades.

Com todos os alunos a postos em seus grupos, peguei a minha adaptação do capítulo um de *Luka e o Fogo da Vida* que consistiu em adaptar o inglês do livro original para uma linguagem mais adequada ao nível de proficiência dos alunos e comecei a aula. Este foi um momento muito importante, pois agora os alunos iriam escutar a história em inglês sem acesso a qualquer tipo de imagem, tudo que pedi a eles é que prestassem atenção nos meus gestos, na minha fala e usassem a imaginação para que fosse criado um mundo deles. Para ativar a imaginação desses alunos pedi que por dois minutos e, em total silêncio, abajassem na carteira e rememorassem todas as histórias fantásticas que eles já tiveram contato até então, como em um *brainstorm* de personagens, cenas e situações. Passados os dois minutos e ainda em total silêncio eu comecei a contar a história do livro *Luka e o Fogo da Vida*, capítulo 1. Percebi que todos estavam atentos e curiosos e à medida que eu falava alguns olhares de dúvidas surgiam, mas no geral todos estavam prestando bastante atenção no que eu dizia e encenava. Não fui rígido em relação a participação dos alunos nesse momento, surgiram algumas interrupções e perguntas de significado de algumas palavras e algumas dúvidas e questionamentos curiosos sobre a história. Contornei essa situação ora respondendo em português, ora falando ou fazendo mímicas em inglês, sem deixar que a fluidez da contação se desfizesse. Por exemplo, ao indicar a expressão *'tooth decay'* posicionei minha mão no rosto e expressei a dor; ao falar *'tigress'* o feminino de tigre, escrevi no quadro a palavra e logo entenderam. Dessa forma fui envolvendo as crianças em um processo criativo, sem o uso de qualquer tipo de imagem. A intenção era que eles, de forma gradual, pudessem construí-las mentalmente, e depois construíssem os personagens e cenários com as massinhas (este foi o material escolhido!) para o teatro lambe-lambe.

Considero essa atividade importantíssima em um momento em que as imagens ocupam muitas vezes o lugar preponderante e primeiro na produção de sentido, imagens que veem antes, que são manipuladas facilmente, que podem ou não ser as principais fontes de verdade, estão borbulhando e afetando nossas formas de pensar o mundo. Fazer o trabalho reverso em que as imagens não veem antes da informação falada ou escrita é, na minha opinião, uma forma de fortalecer o poder da palavra e fazer com que os alunos percebam sua importância na construção de sentidos para além de imagens já prontas.

EU VEJO, EU FALO, LOGO EU QUERO SER A HISTÓRIA

Neste tópico conto o trabalho desenvolvido para que os alunos criassem uma releitura da história que foi contada na aula anterior. Para isso iniciei com uma breve revisão da história e pedi que os alunos se organizassem em seus respectivos grupos e contassem entre si o que lembravam sobre a contação da aula anterior. Deixei que eles conversassem por 5 minutos e ao final da discussão eu propus uma atividade de adivinhação com mímicas. Esta atividade se deu da seguinte maneira: cada grupo iria escolher uma pequena parte da história ou a característica de um personagem e iria escrever em um papel, passei supervisionando e os ajudando a escrever em inglês aquilo que queriam. Os grupos deveriam guardar segredo entre si sobre o que iriam representar pois iriam fazer a mímica e os outros deveriam adivinhar o que estava sendo representando.

Foi muito interessante perceber o quanto os alunos se emolgaram quando anunciei esta atividade em forma de competição, ou seja, venceria o primeiro o grupo que adivinhar corretamente a cena do outro grupo. Nesta atividade os alunos estão utilizando três modos de representação, primeiro a fala (ao lembrar as histórias e decidindo qual cena ou personagem representar), segundo a escrita (ao escrever no papel a cena ou o personagem); e terceiro os gestos (mímicas). Estaríamos nesse momento compreendendo a multimodalidade dos gêneros textuais falados e escritos? Ao entendê-los estaríamos treinando esses alunos para a compreensão de multiletramentos? Creio que sim e por isso reitero o quão importante são atividades desse tipo.

Para além dessas indagações é interessante notar que, individualmente, todos tiveram suas vozes representadas nesta atividade, pois ao supervisionar percebi que cada um participou de alguma forma, e eu estimei que cada aluno pudesse dar alguma sugestão seja na mímica, na revisão da contação, ou na forma escrita do que foi escolhido. Dessa maneira e de forma indireta se desenvolve no aluno as noções de representação, identidade e gêneros textuais falados e escritos em consonância com seus traços multimodais.

Na aula seguinte a missão era utilizar a escrita em inglês para recontar e reinventar o primeiro capítulo do livro. Apesar de não gostar de impor regras quando se trata do processo de criação neste tipo de atividade, fui obrigado a impô-las como uma forma de organização para que o trabalho de produção dos personagens em massinha fosse mais rápido visto o

tempo que se apertava já que estávamos caminhando para o final do quarto bimestre com conteúdo e provas bimestrais a serem aplicadas. As regras foram: os personagens seriam os mesmos, por isso escrevemos os nomes de todos eles no quadro (Luka e o pai Rashid; *Captain Aag*, o dono do circo; a tigressa (*tigress*); o elefante (*elephant*); o leão (*lion*); o cachorro chamado de Urso (*the dog named Bear*) e o Urso chamado de cachorro (*the bear named Dog*), o final deveria conter um mistério, algo que poderia servir como gancho para a continuação da história caso quiséssemos continuar em um outro momento os outros capítulos do livro, e deveria ser feito em, no máximo em uma folha.

Apesar de impor essas regras eu não estipulei o gênero textual o qual deveriam eles escrever, ou seja, se diálogos, narrativas ou poesia, por exemplo. Não houve qualquer tipo de pergunta em relação a isso e assim iniciamos o processo de criação dos textos. Eu supervisionei a escrita em inglês, mas não dei qualquer orientação sobre como seria a releitura, isso deveria partir deles.

Ao caminhar pelos grupos percebi que todos estavam escrevendo em formatos de diálogos com inserções narrativas antes das falas. Ao questionar um dos grupos porque estavam fazendo daquela maneira responderam que era assim que uma história era contada. Deixei que fizessem da forma desejada, ajudei nas escritas em inglês e, em um dos grupos deixei que fizessem em português. Isso porque houve muita dificuldade por parte desses alunos e no tempo que tínhamos não seria possível ajuda-los da forma que precisavam.

Em relação a esse grupo que escolheu a língua portuguesa, percebi que eles compreenderam a história em inglês, mas as barreiras linguísticas os impossibilitaram de prosseguir com a criação em inglês. Não imaginei que isso iria acontecer. pois eu montei os grupos e neste, em específico, coloquei um aluno que tem facilidade e é muito bom com o conteúdo da língua inglesa e assim ele ajudaria os colegas com a releitura da história usando o inglês. Mero engano sobre isso, meu julgamento foi errôneo e a ajuda por mim premeditada não ocorreu, e isso tem relação direta com a personalidade desse aluno, que ainda não estava preparado para tomar a uma posição de liderança e ajudar os demais com o seu conhecimento. Ocorreu o oposto, outra criança liderou, mas liderou em português e trouxe sua experiência de mundo para contar uma releitura de *Luka e o fogo da vida* tendo como base a série de TV *Stranger Things* o que era de comum gosto a todos daquele grupo.

Dessa maneira, conseguimos finalizar as escritas nesta aula e na próxima partimos para a montagem dos personagens e alguns aspectos do cenário em massinha. Vale destacar que, até o momento nenhuma imagem foi mostrada aos alunos que pudessem interferir na forma e características físicas dos personagens.

IMAGINO ANTES E CRIO DEPOIS: BASTA ME DAR AS FERRAMENTAS

Assumindo o papel de mediação, eu entreguei as ferramentas necessárias para despertar a imaginação dos alunos. Percebemos nas narrativas a seguir que houve uma mistura de ferramentas não digitais e digitais, isso se tornou um aliado para o incentivar o processo criativo e curioso desses estudantes. Nesta seção apresento todas as atividades referentes à criação dos personagens com o uso de massinhas e também a atividade com o uso do programa *Audacity* para a gravação da história que eles criaram.

Com os grupos já formados distribuí um *set* de massinha para cada equipe que deveria fazer dois personagens da história da maneira que os imaginaram. A escolha dos personagens foi feita através de sorteio, e como forma de otimizar o nosso tempo eu responsabilizei cada equipe pela criação de dois personagens os quais os grupos usariam os bonequinhos criados entre ele e que isso seria uma boa forma de trabalhar integração e cooperação entre os alunos.

Finalizados a criação dos bonecos de massinha, as gravações dos áudios com o uso do *Audacity* foram iniciadas. Interessante notar que até o momento não utilizamos tecnologias digitais, mas sim somente tecnologias tradicionais, como massinha, papel, lápis e contação de histórias. No entanto, chegou o momento da aula em que iniciamos o uso do microfone, computador e o software *Audacity* e dessa forma uma aula híbrida se configurou, em que a combinação de tecnologias digitais e não digitais se fez presente e pôde muito auxiliar no desenvolvimento de competências cognitivas, trabalhar o letramento digital e desenvolver um pouco a fluência digital, termo cunhado por Demo (2007) quando trata das habilidades requeridas dos estudantes do século XXI, em que manejar a fluência tecnológica em especial autoria é uma delas.

Tínhamos grupos com cinco alunos, deixei que eles escolhessem quem iria vir até o computador para gravar, dependendo da história criada, precisaria de dois ou três alunos para

esse momento. É muito interessante notar quão interessados os alunos ficaram com a introdução de uma ferramenta digital. Para o ensino de línguas é ainda mais interessante perceber que aqueles alunos que geralmente não falam quiseram vir até a mesa para experimentar a gravação de áudio em inglês. Eu identifiquei que os alunos se preocuparam em gravar de forma correta e por isso, ao escutarem a gravação, todos ficaram muito atentos e desejaram regravar caso algo não soasse bem.

Visto essas considerações e toda a organização feita conseguimos finalizar as gravações nesta aula, e na aula seguinte treinamos as encenações com os bonequinhos e escolhemos os *jingles* para edição de áudio.

Estas foram as duas últimas aulas deste projeto e todos os alunos se mostraram muito empolgados para começar a ensaiar na caixa que eu preparei para o teatro lambe-lambe. Não há como negar o interesse e curiosidade dos alunos em fazer os ensaios. Eles ficaram curiosos para sentir e assistir os bonequinhos dentro da caixa. Um novo formato de contação estava sendo moldado e considero essa dinâmica muito importante para a sala de aula. Novas variações, novos exercícios e novos estímulos promovem experiências diferentes e únicas em cada um dos alunos.

Então, iniciei os ensaios do teatro e, para tal fim, chamei cada grupo a frente para escutar os áudios produzidos e ensaiar com os bonequinhos os movimentos dentro da caixa. Cada grupo concluiu os movimentos corretos em dois ou três ensaios, foi feito com calma e pedi que imaginassem quais seriam os sons que podíamos colocar entre uma fala e outra. Cada grupo fazia seu ensaio e voltava para seu grupo para decidir quais sons colocar, eles deveriam me passar esses sons até o fim da aula, instruí que todos do grupo deveriam opinar e concordar com o que fosse decidido

Na aula seguinte eu trouxe para a sala o trabalho de dois grupos formatados para que pudéssemos trabalhar a encenação com os *jingles*. Esses dois grupos ensaiaram e depois chamei alguns alunos para assistir à encenação. Por questões de tempo e por ser final de ano e a chegada das provas finais e com várias datas a serem seguidas, não foi possível fazer as encenações com os outros dois grupos, por isso, retornarei com essa atividade logo no início das aulas em 2020.

TUDO É DISCUTIDO ENTRE O LUKA E SEUS DOIS AMIGOS

Levando em consideração as minhas reflexões sobre as narrativas apresentadas entendo que na pesquisa narrativa eu sou também o processo sob o qual a investigação acontece (OLIVEIRA, 2018) e ademais, todas as minhas experiências anteriores como professor veem à tona para que eu possa aprimorar ou ressignificar as minhas práticas com histórias que proporcionam os roteiros possíveis para o nosso futuro (CLANDININ e CONNELLY, 2011). Sob esse viés apresento a seguir as seguintes considerações que auxiliaram na composição dos resultados deste trabalho.

Nesse formato de pesquisa e ainda sob a perspectiva de Clandinin e Connelly (2011) que afirmam que as histórias antes não contadas vêm à tona tanto para o pesquisador quanto para o participante. Por isso, eu entendo que elas trazem as percepções e revelam um contexto social o qual os alunos estão cada vez mais integrados em tecnologia digitais que sobrepõe as imagens aos sons e escrita.

Nesse sentido a atividade de contação de histórias se mostrou uma forte aliada para o resgate a métodos tradicionais de somente escutar uma história e imaginá-la, ademais a isso, houve um retorno às brincadeiras manuais em que o uso de recursos tecnológicos não digitais, o trabalho com a massinha, por exemplo, se mostrou prazeroso e eficaz para crianças de 10 de idade, ao manter a atenção e aguçar a criatividade. Ademais, os alunos se mostraram capazes de criar e imaginar tomando frente perante as atividades propostas e se tornando alunos muito mais atuantes que somente observadores.

Em um momento em que os jogos digitais são tão apreciados por crianças na faixa etária desses alunos, a ‘brincadeira’ de construir uma peça de teatro lambe-lambe resultou em uma valorização às tradições de brincadeiras em grupo, promovendo a sociabilidade e os valores humanos de colaboração, bem como o manuseio de papelão e sucatas para a criação de cenário em uma perspectiva de *Cultura Maker*. No entanto, tomando em consideração a importância das tecnologias digitais e o ensino híbrido, o uso do software *Audacity* resultou em um contato direto com uma ferramenta digital, e ao final das aulas pôde-se perceber alunos que já sabiam interagir com o software.

De maneira geral, os alunos conseguiram acompanhar e se mostraram atentos e empolgados durante todo o processo, diferentemente do que ocorre em uma aula tradicional de literatura com o uso apenas do livro, caderno, e preenchimento de fichas literárias. Além disso, vale destacar o quanto a literatura se mostrou eficiente para produzir uma aula no formato já discutido anteriormente, e por isso, considero de extrema relevância sua inserção em aulas de língua inglesa. Foi claro o envolvimento dos alunos com a história contada e recontada, algo que a literatura é capaz de promover além dos aspectos linguísticos trabalhados em língua inglesa.

O FINAL QUE PEDE CENAS PARA O PRÓXIMO CAPÍTULO

Clandinin e Connelly (2011) relatam que existem os movimentos retrospectivos e prospectivos que é quando o indivíduo olha para suas experiências passadas e conseguem conectá-las com suas possíveis práticas futuras. Sem dúvidas esse intercâmbio entre passado e presente me fez refletir sobre minhas ações. Interessante notar que o professor que entende a importância dessas narrativas está se fazendo ouvir e se permite a sua própria escuta.

Este trabalho pode ser entendido como um exemplo sobre como é importante assumir o papel de professor-pesquisador ao recontar nossas histórias podemos refletir e entender o que se passa em um ambiente como o de uma sala de aula, em que acontecimentos que parecem simples e por vezes são deixados de lado, como, por exemplo, a falta de tempo, podem afetar o andamento de uma atividade e colocar em risco os objetivos de algum projeto.

Nesse sentido, reafirmo a importância da Pesquisa Narrativa no sentido de se ter um professor capaz de refletir sobre suas ações para que assim se torne um professor-pesquisador e em constante formação, que seja mais consciente e, conseqüentemente, mais consciente de sua prática pedagógica. Considero que o resultado de engajamento no processo de desenvolvimento da atividade de literatura em questão no ensino de inglês foi uma consequência direta de todos os procedimentos didático-pedagógicos envolvidos, a saber, as estratégias de metodologias ativas, ensino híbrido, o uso de recursos tecnológicos digitais (*Audacity*) e não digitais (a voz do professor e alunos na contação de história, o papelão e sucatas para montagem do teatro lambe-lambe e o uso de massinhas para o cenário). Considero que pela Pesquisa Narrativa foi possível reavaliar e ressignificar as minhas

próprias práticas pedagógicas para criar uma aula colaborativa para o ensino e aprendizagem de inglês na educação básica.

REFERÊNCIAS:

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKHTIN, M.M **The Dialogic Imagination: Four Essays**. Trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1992.

BELTRAME, Valmor. ARRUDA, Kátia de. **Teatro Lambra-Lambre: o menos espetáculo do mundo**. DApesquisa. Florianópolis, v. 3, n.5, p. 1010-1020, 2008.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Trad. GPNEP- ILEEL- UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006

DEMO, Pedro. **Habilidades do Século XXI**. B. Téc. Senac: R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 34, n.2, maio/ago. 2008.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

FARIA, Inglide Graciele de. FLAVIANO, Sebastiana de Lourdes Lopes. **A influência na contação de histórias na educação infantil**. Mediação, n.1, Pires do Rio – GO, v. 12, p. 30-48, jan-dez. 2017.

LIMA, Gyzely Suely, **Uma análise narrativa de minha experiência docente em busca do trabalho colaborativo**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. UFU – Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

MIRZOEFF, N. **What is visual culture?** In: N.Mirzoeff (ed.) *The visual culture reader*. London: Routledge, 1998, pp. 3-13.

OLDONI, Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Da multiplicidade, do multiletramento à construção do sentido: gêneros multimodais e práticas discursivas.** Revista Práxis. Novo Hamburgo.a. 14, v. 2 jul – dez. 2017

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro. **Pesquisa Narrativa e Educação: Algumas considerações. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas.** IV Seminário Internacional de Representações sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Unicamp.

OLIVEIRA, Valdirene Baminger. **O ensino-aprendizagem de língua inglesa mediado pela literatura: desenvolvendo o pensamento crítico e a noção de cidadania.** Revista Eventos Pedagógicos. n. 4, Mato Grosso, v. 5, p. 35, nov. – dez. 2014.

PARREIRAS, Vicente. PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. **Gêneros orais e literatura no ensino de língua inglesa.** Horizontes de Linguística Aplicada, a. 17, Minas Gerais, n. 2, p. 67-89, 2018.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.** In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SOUZA, Renata Junqueira de. COSSON, Rildo. **Conteúdo e didática de alfabetização.** Univesp. São Paulo. p. 101 -107.

TAGATA, Mineo William. **Multimodalidade e Letramento visual no ensino de línguas: reflexões a partir de uma experiência em sala de aula.** In: Linguística aplicada e ensino de línguas estrangeiras: práticas e questões sobre e para a formação de docentes.

TEXTO E GRAMÁTICA: UMA VISITA A ‘EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS’ DE OBRAS DE REFERÊNCIAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO (PB)

Francisco Renato Lima

Mestre em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI),
Teresina, Piauí, Brasil

RESUMO: O propósito deste estudo é apresentar uma reflexão sobre a presença do texto, a partir da visão apresentada pela Linguística Textual (LT) em gramáticas de Língua Portuguesa (LP), produzidas por linguistas brasileiros, configurando assim, um Português Brasileiro (PB). Nesse sentido, verifica-se como e se os autores, na ‘exposição de motivos’ de suas obras, explicitam um compromisso com o trabalho gramatical a partir do texto como mecanismo de análise. Quanto a abordagem, o estudo assume um caráter qualitativo, realizado por meio de pesquisa bibliográfica e exploratória. O *corpus* de análise foi constituído por oito obras (NEVES, 2000; FERRAREZI JR.; TELES, 2008; PERINI, 2010; CASTILHO, 2010; BAGNO, 2011; CASTILHO; ELIAS, 2012; BAGNO, 2013 e NEVES, 2018b). A opção metodológica para esse recorte segue as leituras de Neves; Casseb-Galvão (2014), Farias (2014) e Borges Neto (2018). A análise das oito ‘exposição de motivos’ das obras analisadas revela que, pelo viés da LT, Neves (2000; 2018b) é a autora que se compromete explicitamente com o texto como possibilidade para o ensino de gramática. De modo secundário, identifica-se o compromisso de Castilho; Elias (2012); e também, identifica-se em Bagno (2011; 2013) uma abordagem que privilegia o ensino da gramática a partir dos estudos textuais-discursivos. Conclui-se que, em todas elas, percorre o discurso das correntes teóricas e da abordagem de uma linguística da enunciação, consoante com uma visão funcionalista da língua e da linguagem, aplicada a pesquisa e ao ensino do PB.

PALAVRAS CHAVE: Linguística Textual. Gramáticos brasileiros. Português Brasileiro.

ABSTRACT: The aim of this study is to present a reflection on the presence of the text, from the view The summary by Textual Linguistics (LT) in Portuguese grammars (LP), produced by Brazilian linguists, thus configuring, in Brazilian Portuguese (PB). In this sense, check how and if the authors, in the "explanatory statement" of their works, explain a commitment to grammatical work from the text as a mechanism of analysis. As for the approach, the study assumes a qualitative character, carried out through bibliographic and exploratory research. The analysis corpus consisted of eight works (NEVES, 2000; FERRAREZI JR.; TELES, 2008; PERINI, 2010; CASTILHO, 2010; BAGNO, 2011; CASTILHO; ELIAS, 2012; BAGNO, 2013 and NEVES, 2018b). The methodological option for this clipping follows as Neves' readings; Casseb-Galvão (2014), Farias (2014) and Borges Neto (2018). An analysis of the eight explanatory statements of the analyzed works reveals that, at least in LT, Neves (2000; 2018b), is an author who can explicitly commit to the text as the possibility of teaching grammar. Secondly, Castilho's identification or commitment; Elias (2012); and also, identified in Bagno (2011; 2013), an approach that privileges the teaching of grammar based on textual-discursive studies. Conclude that, in all of them, it covers or discusses the theoretical currents and approaches a linguistic language, obtains a functional view of the language and the language, applies a research and teaches BP.

KEYWORDS: Textual Linguistics. Brazilian grammarians. Brazilian portuguese.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os textos são objeto de estudo dos recursos gramaticais e poéticos, buscando-se sistematizar a “boa” e “legítima” expressão linguística. Dessa forma, mesmo nos momentos em que se elege o texto como objeto de estudo, a gramática é um conteúdo autônomo e ao qual se dá maior ênfase. Até hoje, quando se tenta integrar as três áreas básicas da disciplina – leitura, produção de textos e gramática – nos livros didáticos, a gramática se impõe ativa e autônoma.

(MARINHO, 2000, p. 47)

Parece óbvio e repetitivo, mesmo com a vastidão de estudos e pesquisas bastante aprofundadas na área (ANTUNES, 2003; 2007; 2014; BRITTO, 1997; FARACO, 2006; FRANCHI, 1991; GERALDI, 1984, 1991; 1996; ILARI, 1985; LUFT, 1985; NEVES, 1990, 1997; 2002; 2003; 2006; 2010; 2012; 2018a; POSSENTI, 1996, TRAVAGLIA, 1996; 2003; entre muitos outros)¹, – os quais, inclusive, subsidiam o propósito deste estudo – que é discutir sobre o ensino de gramática mediado pelo texto. No entanto, mesmo em face dessa variedade de pesquisas, presenciam-se muitos problemas no ensino de Língua Portuguesa (LA), o que justifica, portanto, a discussão aqui proposta. Corroborando o levantamento de pontos que evidenciam a reincidência de uma prática de ensino da língua materna de modo estrutural e hierárquico, põe-se em evidência esse fenômeno, acrescentando aos trabalhos já existentes a necessidade de um ensino fundado em uma abordagem interacionista e funcionalista, situado no campo dos usos sociais da linguagem no cotidiano.

O ensino de gramática tem prevalecido na escola como o ‘carro chefe’ no trabalho com a linguagem, limitando esta aos moldes de uma estrutura normativa e prescritiva. Sob essa égide, as aulas são ministradas por meio de fórmulas e regras prontas, que pouco cabem na dimensão dos usos. Essa visão, no mínimo estreita e limitada do universo da linguagem, inviabiliza possibilidades de exploração de contextos de vivacidade da língua, os quais não podem ser totalmente determinados por um compêndio feito por especialistas.

Não se advoga aqui, que fique claro, a negação ou retirada do saber gramatical do ensino escolar, até porque, toda língua necessita de uma gramática para regulamentar suas regras de funcionamento. O que se defende é uma aproximação desse ensino das vivências de linguagem dos sujeitos, considerando o caráter subjetivo implicado no ato enunciativo.

¹ Ao referir esses autores, privilegia-se o ano da primeira edição das obras, com o propósito de ilustrar a influência que elas exercem no ensino de Língua Portuguesa ao longo das últimas décadas.

Do coro de vozes que ecoam sobre o tema, uma alternativa que tem parecido possível para minimizar os problemas causados por esses equívocos no ensino da língua aparece a partir do contato com o texto. Essa visão aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que assim expressam:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1998, p. 21)

Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma caracterização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e as especificidades de suas condições de produção: isso aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros. (BRASIL, 1998, p. 78-79)

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2018, p. 67)

A orientação presente nesses documentos é fruto de uma concepção de linguagem e ensino que, nos estudos contemporâneos de educação e linguagem, repousa sob os construtos teóricos de Lev Vygotsky (interacionismo sociodiscursivo), Jean Piaget (construtivismo), Mikhail Bakhtin (dialogismo), Paulo Freire (pedagogia da autonomia e da libertação) e Jean-Paul Bronckart (sociointeracionismo discursivo). Entrelaçadas, as ideias desses teóricos dão lugar para que se veja o protagonismo do sujeito e da subjetividade por meio das práticas sociais, que se envolvem mediados pelos usos funcionais da língua.

A partir dessas concepções é que a noção de texto vem sendo desenvolvida com uma proposta de aplicação ao ensino. Vale ressaltar que, dentre as muitas teorias e correntes da Linguística a tratar disso, a Linguística Textual (LT) desenvolvida, sobretudo, por Luiz Antônio Marcuschi e Ingedore Grünfeld Villaça Koch no Brasil, desde 1980, apresenta importantes aportes para pensar o ensino. Para o autor, “o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo [...]. Ele refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói” (MARCUSCHI, 2008, p. 72); e, para a autora:

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir para ele, determinado sentido. (KOCH, 2014, p. 30)

Essas propostas fundam-se em uma concepção funcionalista, interacionista e sociocognitivista de língua e linguagem. Nesse viés, alguns autores brasileiros têm produzido “gramáticas de linguistas” que, segundo Borges Neto (2018, p. 351), recebem essa denominação “em virtude de sua fundamentação teórica ser buscada nas teorias linguísticas surgidas a partir da metade do século XX e serem escritas por linguistas ligados ao ensino de graduação e pós-graduação nas universidades”. Neste trabalho, visitam-se as obras de Neves (2000; 2018b), Ferrarezi Jr.; Teles (2008), Perini (2010), Castilho (2010), Bagno (2011; 2013) e Castilho; Elias (2012). Além destes autores, muitos outros são reconhecidos mas, neste estudo, detêm-se naqueles mencionados na obra organizada por Neves; Casseb-Galvão (2014) e nos estudos de Farias (2014) e Borges Neto (2018) e suas contribuições pedagógicas, científicas, teórico-metodológicas e aplicadas ao ensino da Língua Portuguesa (LP). Todas no intento de tentar dissolver os dilemas que envolvem o ensino do Português Brasileiro (PB).

O intuito deste estudo é apenas averiguar se e como os linguistas brasileiros, autores dessas gramáticas do PB, estão comprometidos na ‘exposição de motivos’ das obras, a considerarem o texto como elemento central das práticas de linguagem e, portanto, se fazem menção, reconhecem ou apontam o texto – conforme a visão atual da LT – como elemento fundamental na construção de suas obras. Um melhor detalhamento desse fim será feito no item específico de apresentação do trajeto metodológico e analítico das obras.

AS CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA DE TEXTO (LT) PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA (LP)

No escopo de uma linguística da enunciação, pode-se identificar um pluralismo de correntes teórico-metodológicas e abordagens que, no geral, coincidem ao considerarem que os sujeitos não prescindem da língua, mas se constituem nela e por meio dela nas marcas de subjetividade e de interação dialógica que os singularizam nas situações de linguagem (FLORES, 2001; FLORES; TEIXEIRA, 2013).

Essa visão – o funcionalismo linguístico – compreende a linguagem como um mecanismo de interação social, entrelaçando-a com o mundo e, desse modo, procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando o contexto, as condições discursivas e as motivações para os fatos da língua, privilegiando as transformações das formas da linguagem no meio social, influenciando assim, também na definição da estrutura gramatical (MARTELOTTA; KENEDY, 2015).

No Brasil, por exemplo, no final da década de 1990, foram publicados os PCN (BRASIL, 1998), documentos oficiais que apresentaram diretrizes para o ensino de LP, sob a influência do pensamento de teorias linguísticas de abordagem funcionalista, dialógica e discursiva, como a Análise do Discurso (AD), a Sociolinguística, a LT, entre outras. Segundo os PCN, a linguagem deve ser focada nas diversas formas de comunicação em situações autênticas de uso da língua, na qual os textos pressuponham a realidade dos alunos.

Marcuschi (s/d) *apud* Travaglia (2012, p. 01) afirma que “desde os anos 80 do século XX, admite-se de forma quase unânime que o texto é o melhor ponto de partida e chegada para o tratamento da língua em sala de aula”, de modo que “hoje é a perspectiva que vem fornecendo a base teórica mais usada no estudo da língua em sala de aula” (MARCUSCHI, 2008, p. 74), pelo caráter funcional e aplicado que a LT, tem conquistado ao longo dessas quatro décadas (desde 1970) de trabalho proeminente com e sobre o texto. Nesse trajeto, “Marcuschi e Koch inauguraram a Linguística Textual no Brasil sem nunca se furtarem a trazer para a pauta de discussão outras perspectivas linguísticas que lidam com o texto, garantindo, assim, o debate interdisciplinar que desde sempre encampamos” (CAVALCANTE *et al.*, 2016, p. 08).

De tal modo, o compromisso assumido pela LT para o ensino de LP é:

[...] dotar o professor de um instrumental teórico e prático adequado para o desenvolvimento da competência textual dos alunos, o que significa torná-los aptos a interagir socialmente por meio de textos dos mais variados gêneros, nas mais diversas situações de interação social. Isto significa, inclusive, uma revitalização do estudo da gramática: não, é claro, como um fim em si mesma, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação dos elementos, dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos põe à disposição - e que, portanto, é preciso conhecer -, nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a construção do sentido. (KOCH, 2003, p. 02)

A linguagem como interação social sinaliza a ação e a participação conjunta dos indivíduos em torno de um contexto. Há, pois, trocas e reciprocidade, visão esta que alude à

dimensão dialógica da linguagem, vista no discurso de Bakhtin (2009; 2011), ao reconhecer que, no dizer do outro, permeiam outros dizeres anteriores, marcados social e historicamente, ecoando diversas vozes sociais, às vezes, de forma inconsciente.

A proposta dos PCN (BRASIL, 1998) coincide com o enfoque sociocognitivo-interacionista, assumido pela visão da LT, sobre o ensino e a natureza da linguagem:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e a construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (BRASIL, 1998, p. 27)

A LT traz então, para o campo do ensino, um fôlego, pelo menos do ponto de vista teórico, para se assumir um trabalho efetivo com o texto, em suas múltiplas variedades de manifestações. Embora, na prática, o ensino não espelhe a teoria, pois, muitos autores e professores se comprometem a levar o texto para a sala de aula, mas não o exploram como deveriam, ficam, na grande maioria das vezes, na superficialidade do texto, explorando aspectos explícitos e da macroestrutura textual, ‘visíveis a olho nu’, por exemplo, título do texto, nome do autor, quantidade de versos e estrofes etc., sem, de fato, explorar as nuances, as potencialidades e os mecanismos de interação social que o texto possui.

Impulsionados por essa orientação teórico-metodológica, muitas obras de referência têm sido produzidas no Brasil a fim de orientar o trabalho do professor de LP da Educação Básica. Denomina-se de ‘obras de referências’, aquelas que, dentro de uma esfera de atuação humana, ocupam um lugar de destaque, de prestígio, de respaldo, de aceitação e de reconhecimento social e acadêmico-científico, passando a circular com ampla propriedade, constituindo, assim, um relativo ‘discurso de verdade’, nos termos de Foucault (2007).

OS AUTORES, SUAS OBRAS DE REFERÊNCIA E O TEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: TRAJETO METODOLÓGICO E ANALÍTICO

Para a elucidação dos propósitos estabelecidos, elege-se, como referência, os autores brasileiros que compõem a obra organizada por Neves; Casseb-Galvão (2014) e os elencados por Farias (2014) e Borges Neto (2018), a saber:

- i. **Gramática de usos do português**, de Maria Helena de Moura Neves, publicada em (2000), e que permaneceu praticamente como única com essa proposta teórica; mas, no final da década, surgem outros trabalhos, a exemplo:
- ii. **Gramática do brasileiro** (FERRAREZI JR.; TELES, 2008).
- iii. **Gramática do português brasileiro** (PERINI, 2010).
- iv. **Nova gramática do português brasileiro** (CASTILHO, 2010).
- v. **Gramática pedagógica do português brasileiro** (BAGNO, 2011).
- vi. **Pequena gramática do português brasileiro** (CASTILHO; ELIAS, 2012).
- vii. **Gramática de bolso do português brasileiro** (BAGNO, 2013).
- viii. e, mais recentemente, em 2018, novamente, Maria Helena de Moura Neves, com **A gramática do português revelada em textos**.

Nessa classificação, retira-se, por exemplo, do estudo de Neves; Casseb-Galvão (2014), a autora portuguesa Maria Helena Mira Mateus, para manter o critério da nacionalidade brasileira, que reforça a constituição de um PB; e também, os gramáticos Evanildo Bechara e José Carlos Azeredo, este que também consta na classificação de Farias (2014). Motivações para isso? Segue-se a justificativa de Borges Neto (2018, p. 351), que acrescenta outra autora brasileira a sua lista, alegando que tem-se:

[...] gramáticas que não se afastam muito da tradição greco-latina, como a *Gramática Houaiss da Língua portuguesa* de José Carlos de Azeredo (Azeredo 2008), a *Moderna Gramática Portuguesa* de Evanildo Bechara (Bechara 2004) e a *Gramática da Língua Portuguesa Padrão* de Amini Haüy (Haüy 2014). (Grifos do autor)

Vale ressaltar que, a **Pequena gramática do português brasileiro** (CASTILHO; ELIAS, 2012) e a **Gramática de bolso do português brasileiro** (BAGNO, 2013) entram nesse campo de análise, em virtude de constituírem uma espécie de ‘compilado’ das ideias gerais apresentadas nas obras anteriores de maior extensão. E, **A gramática do português revelada**

em textos de Maria Helena de Moura Neves (2018b), também, é inclusa, embora não tenha sido listada por Neves; Casseb-Galvão (2014); Farias (2014) e Borges Neto (2018), em virtude de ter sido publicada posterior aos trabalhos destes autores.

Desta feita, na análise, consideram-se as primeiras edições das obras, reproduzindo, inclusive, suas capas. Desse modo, sendo fiel ao ano em que elas foram publicadas e ao que isso representa dentro do percurso historiográfico da produção de gramáticas no Brasil.

As obras listadas compõem o que Vieira (2018) chama de “gramáticas brasileiras contemporâneas do português (GBCP)”, que se opõem a um “paradigma tradicional de gramatização (PTG)” nos estudos que constituem um novo paradigma de gramatização.

Neves; Casseb-Galvão (2014) referem como “autores contemporâneos” e Borges Neto (2018) como “linguistas”, apenas. Mas, eles podem, também, serem chamados de ‘Linguistas Modernos’ ou ‘Gramáticos Linguistas’, o que requer, necessariamente, uma explicação sobre distinção, e, a um só tempo, aproximação entre os termos: os gramáticos seriam aqueles que se ocupam, estritamente, por uma visão estrutural e normativa, de estudar uma das facetas da língua, pela perspectiva do uso das normas e das regras rígidas e formais; já os linguistas, ocupam-se do estudo da língua e da linguagem em funcionamento, fundada nos usos. Nesse caso, ao apontar para essa junção: “Gramáticos Linguistas”, refere-se a autores que têm essa duas formações e especialidade de trabalho com a língua/linguagem. Em uma detalhada narrativa sobre a história da gramática, Borges Neto (2018, p. 350-351) aponta que:

Ao contrário da maior parte da tradição que vimos acompanhando nesses mais de vinte séculos de história da gramática, essas gramáticas não têm caráter normativo, nem ficam totalmente presas na teia teórica criada pelos primeiros gramáticos da antiguidade clássica. Abertas para os descobrimentos da moderna teoria linguística, mesclam perspectivas teóricas com a finalidade de melhor descrever e explicar os fenômenos linguísticos do português contemporâneo.

Farias (2014, p. 106-107-109), em um arrazoado estudo sobre essas gramáticas, traz, também, algumas considerações elucidativas:

Essas obras podem ser compreendidas como novos lugares simbólico-políticos de constituição e des/legitimação de sentidos sobre a língua no Brasil e sobre os próprios *instrumentos linguísticos* que se propõem a descrevê-la (as gramáticas). Nesse sentido, estão configurando uma nova etapa do processo brasileiro de *gramatização*. A recente produção gramatical de linguistas, no entanto, vai de encontro à tendência engendrada pela NGB, forçando, a nosso ver, uma reistoricização do processo de gramatização da língua no Brasil, dado que promove uma movimentação de sentidos

significativa não somente quanto à representação da língua objeto da gramática como também quanto à própria forma dessa gramática, dentre outros deslocamentos.

A despeito das particularidades dessas publicações, dadas as posições que assumem em relação à língua do/no Brasil, podemos postular que, em seu conjunto, assinalam a emergência de uma nova fase do processo brasileiro de gramatização da língua e, portanto, uma nova função-autor, a de *linguista-gramático*. (Grifos do autor)

Essas obras ajuízam um valor qualitativo ao papel da Linguística sobre o ensino de LP, especialmente, de gramática na escola básica no Brasil. No entanto, é preciso considerar um aspecto acerca de como elas chegam e contribuem para o ensino na Educação Básica. Embora não façam parte do catálogo de obras adotadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), destinadas a professores e alunos de Ensino Fundamental e Médio, são objeto de estudo e pesquisa, por parte de professores, em processos de formação continuada, a fim de aperfeiçoar o trabalho com a língua. Assim, pode-se dizer que, de alguma forma, as ideias desses autores de referência chegam à escola regular.

Neste estudo, para efeito de análise acerca de como e se os autores se comprometem a tratar o texto como o elemento fundamental na construção de suas obras, toma-se como referência a ‘exposição de motivos’ apresentada por eles. Esse elemento foi identificado nas partes iniciais dos livros, aparecendo de três maneiras e com denominações variadas:

- i. em um item: “Apresentação” (NEVES, 2000; FERRAREZI JR.; TELES, 2008; PERINI, 2010; CASTILHO; ELIAS, 2012) e “Guia de uso” (BAGNO, 2013);
- ii. em dois itens complementares: “Introdução” e “Como estudar esta gramática” (CASTILHO, 2010) e “Introdução” e “Apresentação” (NEVES, 2018b);
- iii. em três itens complementares: “Agradecimentos”²; “Aviso aos navegantes” e “Introdução: gramática, a quem será que se destina?” (BAGNO, 2011).

² Nas demais obras, esse item aparece geralmente diluído ao longo da ‘exposição de motivos’ ou então, em um subitem final do texto, como Neves, que o chama de ‘Indicações sobre pessoal envolvido’ (2000) e ‘Indicações sobre o pessoal envolvido’ (2018b), trazendo informações relevantes, mas que não interferem tanto nas motivações de escrita. Já em Bagno (2013), esse item é o primeiro da obra. Inicialmente, pensou-se inclusive, de não considerá-lo como parte da ‘exposição de motivos’, no entanto, é nesse espaço – geralmente de apresentação de razões pessoais e particulares – que se começa a identificar as razões para a gênese da obra, quando, por exemplo, o autor diz que o livro “é profundamente devedor a ATALIBA TEIXEIRA DE CASTILHO, mestre generoso, que há tantas décadas vem escavando o português brasileiro para nos presentear com seu ouro e seus cristais – **foi a leitura de sua monumental gramática que me instigou a produzir essa aqui, [...]** A ele também devo a cessão do *corpus* compartilhado do projeto NURC, material indispensável para qualquer pesquisa sobre a verdadeira língua dos brasileiros letrados” (p. 11). (Grifos meus)

Imagem 1: Capa da obra: *Gramática de usos do português* (NEVES, 2000)



Nestas últimas, considerou-se os dois itens, pois é neles que se identificou o que vem se chamando de ‘exposições de motivos’, ou seja, o local que os autores utilizam para apresentar a proposta, os objetivos pretendidos, as justificativas de suas escolhas teóricas e os propósitos que pretendem obter com o alcance de suas obras.

[...] ela parte dos próprios itens lexicais e gramaticais da língua e, explicitando o seu uso em **textos reais**, vai compondo a “gramática” desses itens, isto é, vai mostrando as regras que regem o seu funcionamento em todos os níveis, desde o sintagma até o **texto**. A meta final, no exame, é buscar os resultados de sentido, partindo do princípio de que é no uso que os diferentes itens assumem seu significado e definem sua função, e de que as entidades da língua têm de ser avaliadas em conformidade com o nível em que ocorrem, definindo-se, afinal, na sua relação com o **texto**. (p. 13)

[...] As partes de codividem segundos os processos que dirigem a organização dos enunciados para obtenção do **sentido do texto**: a predicação, a referenciação, a quantificação e a indefinição, a junção. (p. 13)

Dois são os pontos que a orientação teórica adotada tem como princípios básicos para que se contemple a língua em uso:

1º) **A unidade maior de funcionamento é o texto.**

2º) Os itens são multifuncionais.

Nessa consideração de que **a real unidade em função é o texto**, o que está colocado em exame é a construção de seu sentido, numa teia que é mais que mera soma de partes. [...] Isso significa que a interpretação das categorias linguísticas não pode prescindir da investigação de seu comportamento na unidade maior – **o texto** –, [...] (p. 15).

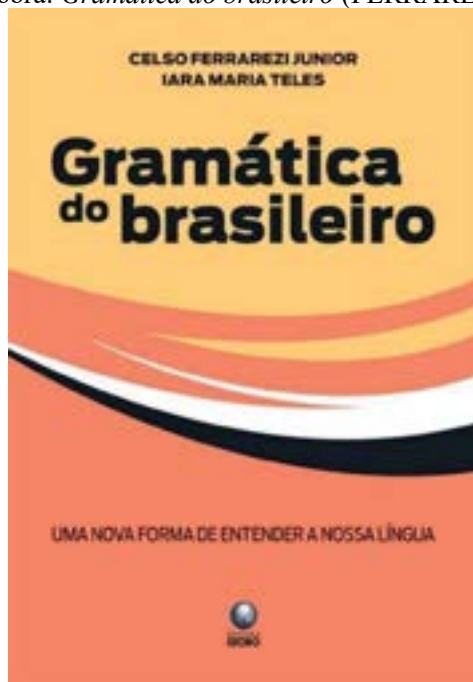
Admitir que as unidades da língua têm de ser avaliadas com relação ao texto em que ocorrem não significa desconsiderar as diversas unidades hierarquicamente organizadas dentro de um enunciado. (p. 15) (Grifos meus)

Os trechos em evidência comprovam explicitamente o comprometimento de Neves (2000) com uma perspectiva de trabalho da gramática com e a partir do texto, uma postura coerente, ao tomar-se como base o título da obra, que remete diretamente a uma abordagem funcionalista de língua/linguagem.

A autora divide o item “Apresentação” (da pág. 13 a 20) em cinco subitens: ‘Apresentação geral’, ‘Os objetivos’, ‘As bases de análise’, ‘Algumas indicações tópicas como amostra’ e ‘Indicações sobre pessoal envolvido’. No todo coeso que o texto comporta, vão sendo apresentadas as partes e as categorias que toda gramática deve conter, mas como um diferencial: “preparada pela tradição da Gramática e da Linguística” (p. 15), ou seja, desde já, a obra se compromete com o discurso da ciência Linguística, voltando-se não apenas para a perspectiva estrutural e classificatória da língua, como provém a Gramática Normativa, mas para a dimensão de uma semântica dos usos interacionais.

Ainda para atestar o fato de que a obra se compromete em sua ‘exposição de motivos’ com um trabalho gramatical a partir do texto, todo o desdobramento textual da “Apresentação” está repleto de expressões e termos que remetem ao contexto das Teorias de Discurso e de Texto, em particular a LT. Cita-se como exemplo: “diversidade de gêneros” (p. 14), “estruturas frásicas” (p. 16), “referenciador textual” (p. 17), “enunciação e enunciado” (p. 17), “discursivo-textual” (p. 17), “referenciação (a situação ou o texto)” (p. 17), “nível intrafrásico” (p. 18), “retomada referencial anafórica” (p. 19), “sequenciador” (p. 19), entre outros, que a autora utiliza para arrolar justificativas em torno de categorias gramaticais fixas da língua, como, algumas classes gramaticais (uso de preposições, artigos, pronomes etc.), a estrutura das orações coordenadas, enfim, todos os itens gramaticais são apresentados a partir de uma “dimensão textual do funcionamento” (p. 18).

Imagem 2: Capa da obra: *Gramática do brasileiro* (FERRAREZI JR.; TELES, 2008)



Vale ressaltar que, embora a obra seja de autoria coletiva, de Ferrarezi Jr.; Teles (2008), o texto inicial, denominado de “Apresentação” (da pág. 11 a 21), foi escrito apenas por Ferrarezi Jr., mas ele explicita a total adesão de Teles. Por isso, refere-se a uma autoria compartilhada.

Dito isto, percebe-se em seu conteúdo uma maneira corajosa, contundente e inovadora de apresentar o que chamam de um “português brasileiro”. Propondo-se a “abandonar convicções cristalizadas” (p 12), procuram fazer “alguma coisa diferente da abordagem estrutural típica que se faz nas gramáticas descritivas” (p. 15).

Para tanto, investem em uma noção de língua que se aproxime do contexto real de fala dos sujeitos. Acreditam que “isso é ver a língua da perspectiva do uso e da cultura para a estrutura, e não da estrutura para o uso, como se tem feito tradicionalmente” (p. 16). Ainda nesse proceder, os autores, ao longo do texto, vão arrolando motivações, interesses e experiências diversas, que impulsionaram a escrita da obra a partir de “uma nova abordagem da gramática – que parte do sentido para a forma, que tem a comunicação como fundamento do ensino –” (p. 20). Esse aspecto que ganha credibilidade, quando os autores dizem que a obra foi preparada, durante cinco anos, a partir de diversas situações de ‘experimento’ e ‘teste’ de sua proposta junto a alunos de cursos de graduação e pós-graduação.

Feito isso, pode-se dizer, a partir do olhar aqui traçado, que textualmente, em sua ‘exposição de motivos’, os autores não se comprometem diretamente com um trabalho de

ensino de gramática a partir do texto. Embora, é claro, a abordagem geral, centrada no “uso” e na “cultura”, avizinhe-se significativamente com a perspectiva adotada pela LT.

Imagem 3: Capa da obra: *Gramática do português brasileiro* (PERINI, 2010)³



Perini (2010) organiza a “Apresentação” (da pág. 17 a 27) da obra em oito subitens: ‘A gramática não é instrumento de aquisição da língua escrita’, ‘É preciso descrever a língua falada’, ‘Estudar a língua como ela é’, ‘É preciso usar noções gramaticais novas’, ‘A gramática não é uma descrição completa’, ‘A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), ‘Quadro teórico’ e ‘A quem se destina este livro’. Ao optar por construir a ‘exposição de motivos’, fincada em aspectos contedudísticos, o autor aponta que é uma “explicação prévia” (p. 17), partindo do compromisso de desvencilhar-se de certas posturas adotadas nas gramáticas usuais.

Como proposta de inovação ou contribuição, ele afiança que: “os pontos de diferenças principais dizem respeito não à análise dos fatos da língua, mas à atitude a assumir frente aos estudos gramaticais” (p. 17). Assim, dirigindo-se a um público de interesses científicos, e partindo do recorte definido em cada subitem, o autor justifica sua “gramática do PB” (p. 19),

³ Antes porém, desse item, o livro, que faz parte da Coleção Educação Linguística, diferenciando-se de todos os demais, traz uma “Nota do editor” (p. 15-16) e que, portanto, fiel ao objetivo deste estudo, não é considerada, para efeito de análise, como parte da ‘exposição de motivos’ da obra, por não revelar a opinião direta, um posicionamento ou compromisso de Perini (2010) com qualquer aspecto do conteúdo.

por meio da teorização de alguns problemas presentes nas concepções e nas práticas relacionadas ao ensino de gramática nas escolas brasileiras. Chamando a atenção para a necessidade de “uma atitude científica” (p. 21) e preocupado com “a nossa realidade linguística” (p. 20), o autor apresenta uma gramática descritiva com o objetivo de “descrever o PB” (p. 21), a da natureza do uso, com base na “apresentação, explicação e discussão dos conceitos utilizados na análise” (p. 21), tomando por base especialmente “o princípio da sintaxe simples (*Simpler Syntax*), proposto por Culicover e Jackendoff (2005)” (p. 25).

Portanto, atento ao objetivo de análise deste estudo, pode-se dizer que, em sua ‘exposição de motivos’, o autor não se compromete (textualmente falando) ao estudo da gramática a partir do texto, embora seu percurso de análise, voltado para o uso, seja também, bastante conciliável ao modelo teórico da LT, aqui perseguido.

Imagem 4: Capa da obra: *Nova gramática do português brasileiro* (CASTILHO, 2010)⁴



Aquilo que se identifica como ‘exposição de motivos’ em Castilho (2010) aparece em dois itens: “Introdução” e “Como estudar esta gramática” (da pág. 31 a 39). O primeiro é

⁴ Antes desses dois itens, o livro apresenta um ‘Prefácio’, intitulado “Nova Gramática do Português Brasileiro: tradição e ruptura” (da pág. 25 a 29), escrito pelo professor Rodolfo Ilari e que, portanto, conforme o objetivo deste estudo, não considera-se esse texto como parte da ‘exposição de motivos’, visto que ele não foi escrito por Castilho (2010), não expressando, de modo direto, seu compromisso e posicionamento com o conteúdo da obra.

contínuo, sem subdivisões; e o segundo traz subitens de caráter técnico: ‘Símbolos utilizado’, ‘Lista das abreviaturas’ e ‘Quadros (Q), Tabelas (T), Mapas (M)’. Nesses textos, o que se testemunha é a experiência pioneira, inovadora, fundamental e reticular do autor na pesquisa sobre a norma urbana culta brasileira (desde a década de 60 do século XX), entrando no mundo do estudo da língua falada e da conversação.

Diante do contato real com as línguas naturais, o autor busca aproximar a visão do linguista e do gramático (aspectos que explica bem a correlação na pág. 33, e essencial para este estudo, tratado anteriormente) na construção de uma gramática do PB, aproximando-se de uma “identidade linguística dos brasileiros” (p. 31). Nesse intento, a proposta se compromete a fugir do modelo tradicional, valorizando a importância da pesquisa e da teoria linguística para falar de gramática. O autor compromete-se com a “teoria multissistêmica da língua”, por ele desenvolvida ao longo dos “cinquenta anos de pesquisa” (p. 31) e que “tem um forte conteúdo funcionalista-cognitivista” (p. 32), o que se equaciona, do ponto de vista do sistema linguístico, por um “elenco de categorias: o léxico, a semântica, o discurso e a gramática” (p. 32), a serviço dos princípios que regem a conversação.

Diante disso, pode-se dizer que Castilho (2010) não se compromete, literalmente, na ‘exposição de motivos’ a apresentar uma gramática pelo texto, no viés aqui cotejado, o da LT, embora ele, juntamente, a Marcuschi, Koch e outro seleto grupo de pesquisadores brasileiros, seja responsável por muitos estudos fundamentais e consolidadores dessa área no Brasil, a exemplo do “Projeto de Gramática do Português Falado”, com resultados publicados em oito volumes entre os anos de 1990 e 2003; e, a partir de 2003, mais cinco volumes: “Gramática do Português Culto Falado no Brasil” (p. 32). Isso, portanto, faz com que se reconheça nitidamente o caráter funcionalista e alinhado às teorias de texto e de discurso.

Imagem 5: Capa da obra: *Gramática pedagógica do português brasileiro* (BAGNO, 2011)



A ‘exposição de motivos’, feita por Bagno (2011), desmembra-se em três itens: “Agradecimentos”; “Aviso aos navegantes” e “Introdução: gramática, a quem será que se destina?” (da pág. 11 a 33). O primeiro, de modo contínuo. O segundo traz dois subitens técnicos: ‘Abreviaturas e símbolos’ e ‘Símbolos fonéticos’. O terceiro subdivide-se em quatro subitens: ‘Um roteiro de estudos’, ‘Por que esse livro’, ‘O que ensinar na escola’ e ‘O não ensino da norma-padrão’. Neles, o autor esboça uma compreensão e uma contribuição da obra na consolidação de um “português brasileiro contemporâneo” (p. 13).

No segundo item, o autor, consciente do imbróglio que envolve o tema e “de modo a evitar futuros mal-entendidos e eventuais cobranças do que não foi prometido” (p. 13), situa a natureza da obra. Nessa perspectiva, ela deve ser entendida como uma “gramática” (p. 13) de uma língua específica, que assume uma visão “propositiva” na “plena aceitação de novas regras gramaticais” (p. 14). É “pedagógica” (p. 14), pensada a partir da formação do professor de LP, sob um “projeto epistemológico” (p. 14), que explicita uma “teoria do conhecimento” (p. 14) e uma postura “político-ideológica” (p. 14) bem situada nos liames da cultura. É também “teórica” (p. 14), pois considera e “abraça” propostas anteriores, dentre elas, as de “Perini (2010)” e “Castilho (2010)” (p. 25), também objetos de análise neste estudo. É “histórica” porque rejeita a tradicional separação entre diacronia e sincronia e assume o fenômeno linguístico como eminentemente pancrônico, variável e mutante” (p. 14). Grosso modo, essas

explicações colocam-na no escopo da linguística da enunciação, sob a abordagem do funcionalismo linguístico, discutidos anteriormente, a partir de Flores (2001); Flores; Teixeira (2013) e de Martelotta; Kenedy (2015), respectivamente.

O autor assume um compromisso com uma “educação linguística” (p. 19) construída por meio do “letramento” (p. 19) dos falantes da língua na “diversidade de gêneros textuais” (p. 19). Além disso, busca construir uma “pedagogia da língua materna” (p. 19) por meio da “primeira gramática propositiva de uma pedagogia do português brasileiro – no sentido de se dirigir especificamente à prática docente” (p. 21). Neste aspecto, Bagno (2011) vale-se da necessidade de, no ensino da leitura e da escrita, refletir sobre “a língua e a linguagem em sala de aula” (p. 26), aspecto no qual, a referência ao texto aparece de maneira velada:

Essa reflexão deve ser feita primordialmente através das chamadas atividades epilinguísticas, aquelas que não recorrem à nomenclatura técnica (a metalinguagem), de modo a permitir o percurso uso – reflexão – uso. Isso, logo de saída, implica que tais atividades só podem ser feitas a partir de **textos autênticos, falados e escritos**, dos quais se possa depreender o funcionamento da língua na construção dos sentidos. [...] as reflexões sobre os aspectos especificamente gramaticais precisam ser lançadas contra esse pano de fundo semântico-pragmático-discursivo, de modo a conscientizar o aprendiz de que os recursos disponíveis na língua são ativados essencialmente para a *produção de sentido e a interação verbal*. (p. 19-20)

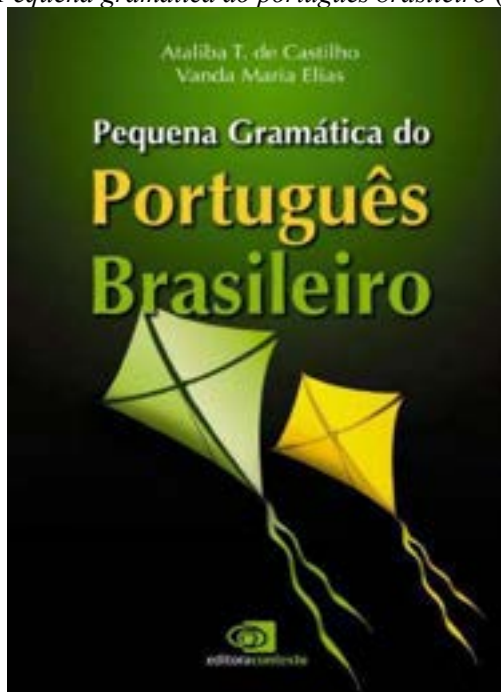
[...] sim para a gramática como depreensão dos sentidos de **um texto** e dos mecanismos linguísticos que permitem a produção desses sentidos [...] (p. 31) (Grifos meus)

Além disso, em outras partes, o autor diz **não** para propostas como: “classificar uma palavra solta, **sem texto**, contexto nem contexto real de uso” e “desconsiderar **um texto** em sua rede de significações e de sentidos para nele pinçar apenas as palavras de uma determinada classe gramatical” (p. 29) (Grifos meus).

Com isso, percebe-se na ‘exposição de motivos’ de Bagno (2011) um apontamento para o texto como possibilidade para o ensino de gramática, ainda que o autor não se comprometa explicitamente com o quadro teórico da LT. Faz-se essa afirmação, partindo inclusive do aspecto ressaltado pelo autor no segundo item, quando ele apresentou uma defesa e um quadro teórico bem definidos. Portanto, não se entenda, como ele referiu, que neste estudo se está fazendo “cobranças do que não foi prometido” (p. 13). Está-se apenas, a partir de um parâmetro teórico delimitado, pondo nas ordens de análise e da reflexão crítica, uma obra fundamental para a compreensão do “português brasileiro contemporâneo” (p. 13). Portanto, pelos diversos apontamentos, pode-se dizer, inevitavelmente, que a proposta se avizinha de modo dialógico

ao campo teórico da LT, em suas contribuições para o ensino, conforme Koch (2003) e incorporado pelos documentos oficiais (BRASIL, 1998; 2018).

Imagem 6: Capa da obra: *Pequena gramática do português brasileiro* (CASTILHO; ELIAS, 2012)



Os autores fazem a ‘exposição de motivos’ em apenas um item: “Apresentação” (da pág. 13 a 15). Nele, estão se comprometendo em “refletir sobre a língua que falamos” (p. 13), com um enfoque bastante direcionado a questão do ensino de LP, assumindo um caráter “operacional, prático” (p. 15) e certo tom didático, o que se comprova a partir dos três eixos que justificam a obra: os PCN da LP; a incorporação do discurso da pesquisa linguística no Brasil nos últimos 30 anos; e a “convicção de que o ensino da língua portuguesa é muito mais uma reflexão sobre ela do que outra coisa” (p. 13).

Um aspecto essencial destacado ao final da ‘exposição de motivos’ é: “*Este livro tem sua origem na Nova gramática do português brasileiro, em que foram estabelecidas as bases gramaticais da língua falada em nosso país por quase 200 milhões de cidadãos*” (p. 15). Nisso, percebe-se nítida a continuidade e o avanço da proposta de Castilho (2010), desta vez, com o acréscimo explícito do comprometimento com o lugar do texto no ensino de gramática. Veja nos excertos, na explicitação detalhada que fazem dos capítulos da obra.

[...] Com base nessa teoria [a do PB], partimos para identificar e explicar a estrutura de nossa língua, desenvolvendo um percurso que parte da organização fonológica e morfológica das palavras, no capítulo 2, passa pelo exame de suas classes, nos capítulos 3 a 7, **desembocando na estrutura da sentença e do texto, nos capítulos 8 e 9**. Fomos dos domínios linguísticos menores para os domínios maiores.

Se quiserem, professores e alunos podem inverter esse percurso, começando pelo texto, passando pela sentença, depois pelas classes de palavras, chegando finalmente à sua estrutura fonológica e morfológica. Nesse caso, eles terão caminhado dos domínios linguísticos maiores para os domínios menores. Um conjunto de informações cruzadas, espalhadas pelos capítulos, facilitará a caminhada dos estudantes, qualquer que seja o percurso escolhido. (p. 14) (Grifos meus)

Assim, Castilho; Elias (2012), em sua ‘exposição de motivos’, não apenas se comprometem com o texto no contexto teórico que remete a LT, mas apresentam sugestões de que o leitor refaça o percurso por eles traçado no tratamento didático-pedagógico do texto no ensino de gramática. A esse respeito, pode-se considerar que, nesta obra, Castilho deixa fluir mais explicitamente sua experiência na área da LT, o que faz, com precisão, com a colaboração de Elias, uma importante referência na área com obras basilares (KOCH; ELIAS, 2006; 2009; 2016), publicadas em parceria com Ingedore Villaça Koch, segundo já referida por Cavalcante *et al.* (2016, p. 08), como uma das linguistas que “inauguraram a Linguística Textual no Brasil”. Por isso, com efeito, percebem-se o **discurso** e o **comprometimento explícito** com o texto, consoante o recorte aqui investigado.

Imagem 7: Capa da obra: *Gramática de bolso do português brasileiro* (BAGNO, 2013)



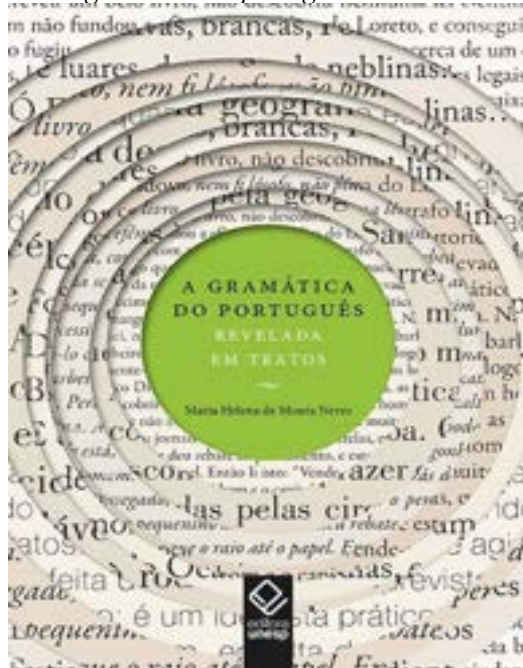
Como ‘exposição de motivos’ da obra, Bagno (2013) traz apenas um item, denominado de “Guia de uso” (da pág. 11 a 18). Logo no início, assume ter feito o mesmo movimento adotado por Castilho; Elias (2012), com relação a Castilho (2010). Leia-se: “Esta *Gramática de bolso* é uma versão muito sintética (para consulta prática e rápida) da Gramática pedagógica do português brasileiro”. Nisso, “este livro, em boa medida, é dependente de sua fonte primária” (p. 11). Nesse ínterim, o que se identifica no texto é uma versão resumida daquela apresentada na ‘exposição de motivos’ de Bagno (2011).

Nesse espaço de escrita então, Bagno (2013)⁵ detalha cada um dos capítulos da obra, enfatizando aspectos como a importância de, nas aulas de LP, “produzir textos” (p. 15) e de que as “aulas se baseiam, todas, na investigação dos usos autênticos da língua em textos falados e escritos dos mais diversos tipos e gêneros” (p. 16) que explicitam a dimensão de uma língua voltada para o uso, legitimando assim, um PB. Destarte, tem-se uma obra voltada para a aplicação, em tom prático, operacional e didático.

Portanto, em face das justificativas feitas na ‘exposição de motivos’, quanto a análise feita neste estudo, pode-se concluir de Bagno (2013) as mesmas considerações feitas sobre Bagno (2011). Mais uma vez, ainda que não se comprometa explicitamente, o lugar do texto, no ensino da gramática, desliza sobre o modo como o autor apresenta a obra, aproximando-se, assim, do lugar teórico da LT.

⁵ Antes do primeiro item, tem-se uma “Apresentação” (p. 09-10), escrita pelo professor Carlos Alberto Faraco, que, portanto, não é considerado como parte do conjunto de textos que compõem a ‘exposição de motivos’ da obra, uma vez que não é de autoria de Bagno (2013) e assim, não expressa seu posicionamento e compromisso com o teor da obra, diferindo assim, do objetivo cotejado neste estudo.

Imagem 8: Capa da obra: *A gramática do português revelada em textos* (NEVES, 2018b)



Seguindo o estilo e organização textual que caracterizam a escrita da autora, nesta ocasião, além de trazer dois itens que contemplam a ‘exposição de motivos’ da obra, ainda os subdivide. Assim, tem-se a “Introdução” (da pág. 13 a 15), com o subitem: ‘A você que abriu este livro’; seguida da “Apresentação” (da pág. 17 a 29), composta de seis subitens: ‘O universo’, ‘A proposta’, ‘A natureza das lições’, ‘A organização’, ‘O público’ e as ‘Indicações sobre o pessoal envolvido’.

Grosso modo, o que se identifica na “Introdução” é uma abordagem bastante contextualizada sobre palavra e escrita, nos liames da história, da arte, da cultura e da filosofia, com uma linguagem densa e rica, que serve como mote, inclusive, para a ampliação e construção de um vocabulário rico na área de LP. Somente a partir da “Apresentação” é que Neves (2018b) começa, de maneira explícita, apresentar o conteúdo da obra nos moldes do objetivo aqui pretendido. Vale ressaltar que, até como uma maneira de pôr em prática o ensinamento geral da obra, estes dois itens, chamados de ‘lições’ pela autora, são ainda iniciados “com um texto que serve de mote” (p. 27), o ‘nosso mote’, o qual ela comenta em seguida, sugerindo inclusive, que o leitor reflita sobre o texto como uso real da língua desde a “Introdução” e a “Apresentação”. Segundo a autora, 26 dos capítulos que compõem as três partes da obra, também, iniciam com esse ‘nosso mote’. Veja alguns comprometimentos diretos com texto:

O livro se dirige pela noção de que o estudo da GRAMÁTICA da língua portuguesa pode e deve centrar-se em reflexões sobre a linguagem nas diferentes situações de uso, **nos diferentes gêneros discursivos e nos diferentes tipos (ou sequências) de texto**. Em resumo, o que se pretende é que o estudioso da GRAMÁTICA a entenda como a organização de princípios que leva à produção textual-discursiva. Um dado importante para que se entenda a proposta deste livro é que esta autora pretende que ele vá às salas de aula, ou pela leitura direta de suas “lições” (a depender do nível de ensino), ou pela voz dos professores que delas se sirvam em suas aulas, mas sempre a partir da **leitura dos textos/das ocorrências** de linguagem que ele oferece. (p. 18)

A proposta que aqui se desenvolve pretende exatamente o caminho para **uma penetração no fazer do “texto”** capaz de conferir ao falante da língua uma apropriação de gatilhos que, nas diferentes situações, disparem usos apropriados e significativos (em uma ponta) e favoreçam captações ricas e tranquilas (na outra ponta). (p. 19)

Dizer que a maior unidade de expressão linguística é o texto não significa dispensar toda a situação discursiva em que ele foi produzido. Pelo contrário, **é em ligação com a produção discursiva em todas as suas implicações situacionais que se busca no texto um todo coeso**, sustentado por uma organização semântica que envolve uma rede de predicações coerentes (pouco ou muito modalizadas), unidas por múltiplos mecanismos de junção, bem como envolve uma rede de referenciações internamente organizada. Por aí **se entende o texto como uma organização em frases, que podem ser vistas como unidades significativas na interação verbal**. (p. 20-21)

Quando se valoriza, aqui, o estudo da GRAMÁTICA ancorado na reflexão sobre a linguagem a partir de textos, **não se pode usar o texto como pretexto para análise de simples aspectos taxonômicos** (classificações e subclassificações). (p. 22)

A atenção para a verdadeira relação entre as categorias implica atenção para o uso real da linguagem, ou seja, para a interação e as peças que ela gera: **os textos, no discurso**. Os textos só são obtidos em função, e eles refletem simultânea e relacionadamente (em componencialidade):

- a) o funcionamento sintático (os arranjos);
- b) a representação semântica (as significações);
- c) as determinações e regulações pragmáticas (os efeitos). (p. 25) (Grifos meus)

A autora dispõe da proposta como um conjunto de “lições gramaticais” que foram construídas ao longo de um vasto período de experiência e amadurecimento intelectual, vendo a gramática a partir de “textos reais, ou seja, de ocorrências efetivas” (p. 19). Dentre esses textos, aponta o literário como “abrigo especial na reflexão sobre os usos” (p. 23), possibilitando uma penetração particular nos efeitos de sentido.

Na explicitação dos elementos, classes, subclasses e categorias gramaticais próprias de toda gramática de uma língua. Com isso, inclusive, estabelece um diálogo com a *Gramática de usos do português* (NEVES, 2000), demonstrando, ora aspectos de continuidade, quando aponta que “o que deve dirigir a apreciação das classes de palavras (tradicionalmente instituídas) são os processos básicos de constituição do enunciado” (p. 25); ora aspectos de diferenciação, ao ressaltar que a “apresentação das “classes” de palavras (com as correlatas potenciais funções) vem disposta linearmente , ou seja, as classes/funções não estão separadas em grupos

funcionais” (p. 23). Ao proceder a esse minucioso trabalho de comparação entre as obras, a autora evidencia uma continuidade e coerência no todo de sua obra, fato que ela demonstra consciência no seguinte trecho: “como esta autora tem observado, no geral, em suas obras” (p. 22), referindo-se ao tratamento da relação entre gramática e texto.

Com isso, mais uma vez, e desta, como era previsto, a supor pelo título da obra que anuncia uma “gramática do português revelada em textos”, Neves (2018b), em sua ‘exposição de motivos’, compromete-se de maneira explícita e direta com o texto como possibilidade para o ensino de gramática na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito geral deste estudo foi apenas averiguar como linguistas brasileiros e autores de gramáticas do PB se comprometem (ou não), na ‘exposição de motivos’ de suas obras, desenvolvê-las a partir do trabalho com o texto. Observou-se apenas o que os autores dizem que fazem, ou seja, uma intenção, uma proposta, uma vontade, um dito, uma promessa, uma afiança, então, não se pode, de maneira qualitativa ou depreciativa, emitir nenhum juízo de valor acerca disso ter se cumprido ou não no curso da obra. Pela extensão do *corpus* (oito obras) e pelo o espaço limitado (o de um artigo científico) não era objetivo, portanto, verificar esse aspecto, o que exige uma análise detalhada do conteúdo presente no interior das obras. Essa, inclusive, é uma lacuna ou porta aberta que este estudo deixa, com a intenção, até mesmo, de dar continuidade, ampliando o objetivo sobre o objeto de estudo.

O intuito de refletir sobre o modo como as gramáticas dizem se comprometer com o trabalho com o texto é porque, no Brasil, é de consenso geral na área da linguagem, em especial com o florescimento da Linguística Textual (LT), no final da década de 80 do século XX, que o texto é, por excelência, o palco principal das manifestações reais da língua, então, por consequência, espera-se e tem-se a expectativa de que essa perspectiva se reverbere nos manuais de gramática produzidos por linguistas.

Resumidamente, como resultados gerais da análise, ressalta-se que:

- i. Neves (2000) se compromete explicitamente a colocar o texto como mecanismo para exame da gramática.

- ii. Ferrarezi Jr.; Teles (2008) não se comprometem a colocar o texto como mecanismo para o ensino de gramática, embora enfoquem bastante a dimensão do uso e da cultura como eixos de uma gramática do PB.
- iii. Perini (2010) também não se comprometeu, pelo viés aqui perseguido, o da LT, a desenvolver um trabalho gramatical a partir do texto, embora sua proposta de construção de uma gramática descritiva do PB, seja totalmente voltada sobre o uso real da língua, portanto, o texto, inevitavelmente.
- iv. Castilho (2010) também não explicita um comprometimento com o texto, nos liames aqui cotejados, mas ainda assim, desliza por toda sua apresentação de motivos (e do todo coerente conjunto de sua obra), o papel do texto como unidade real e natural da língua.
- v. Castilho; Elias (2012), em perspectiva dialógica com Castilho (2010), mas agora de maneira explícita e didática, apresentam um comprometimento com o texto no modo como operam o ensino da gramática da língua materna, alinhando-se assim, a visão da LT.
- vi. Bagno (2011) apesar de não se comprometer explicitamente com a LT, aponta diversas vezes para o texto em contextos autênticos e reais, como alternativa para o ensino de gramática da língua materna na escola.
- vii. Bagno (2013), semelhante ao movimento de Castilho; Elias (2012) com relação a Castilho (2010), dá seguimento a visão empreendida em Bagno (2011). Nisso, percebe-se mais uma vez que, embora não se comprometa explicitamente, o texto aparece como importante no ensino de gramática.
- viii. Neves (2018b), retomando e aprofundando Neves (2000), de maneira explícita, se compromete e reforça o compromisso de colocar o texto como ponto de partida para suas análises gramaticais.

Em linhas gerais, pode-se concluir que das oito ‘exposição de motivos’ das obras analisadas, numa escala hierárquica, primeiro tem-se as de Neves (2000; 2018b), como as principais a se comprometerem explicitamente com o texto. Isso reforça, inclusive, o alinhamento teórico da autora com uma perspectiva funcionalista sobre o ensino de gramática da LP, aspecto também evidente nas obras referidas na introdução (NEVES, 1990, 1997; 2002; 2003; 2006; 2010; 2012; 2018a). Em segundo lugar, está a obra de Castilho; Elias (2012), o que de certo modo também, se deve a filiação dos autores a LT, sobretudo Elias. E, em terceiro

plano, as de Bagno (2011; 2013) que, embora não se filiem diretamente a LT, suas abordagens teóricas no campo da Sociolinguística Variacionista e do ensino da língua materna estão no campo dos estudos do Texto e do Discurso, assim como a LT.

Na ‘exposição de motivos’ das obras dos demais autores, isso não aparece tão evidente. Ainda assim, é bom lembrar que, mesmo não se comprometendo explicitamente com o texto, é animadora a proposta de ver um arrazoado conjunto de obras brasileiras construídas sob o escopo de correntes teórico-metodológicas e abordagens de uma linguística da enunciação (FLORES, 2001; FLORES; TEIXEIRA, 2013), em que a visão do funcionalismo linguístico (MARTELOTTA; KENEDY, 2015) sobre a língua e a linguagem é posta em prática, como tentativa de construir a identidade de um PB, por meio da renovação das práticas de pesquisa e de ensino da língua materna.

Uma posição fundamental e importante que fique clara nas conclusões desse trabalho é que, em nenhum momento, pelo fato dessas obras não terem se comprometido com o texto como forma de trabalho com a gramática, isso compromete o valor e a contribuição que elas trouxeram para o ensino de LP. Muito pelo contrário, todas elas, independente da filiação ou da abordagem teórica, têm muito bem definidos seus objetivos e propósitos. Por fim, o que se fez aqui foi apenas lançar um olhar, e, como diz Leonardo Boff (2012, p. 15): “cada um lê com os olhos que tem. E interpreta de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto”, e, o ponto específico do qual olhou-se, foi o da LT, logo as considerações, as reflexões e os possíveis resultados também estão limitados aos ditames dessa teoria.

Retomando o objetivo geral, diante da análise das ‘exposições de motivos’ das obras aqui apreciadas, duas lacunas importantes ficam evidentes:

- a) a necessidade de explorar o conteúdo dessas obras, verificando se o prometido foi cumprido;
- b) a necessidade de levá-las ao contexto da Educação Básica.

A primeira, pode-se suprir com a continuidade da pesquisa diante do *corpus* levantado. A segunda, por meio da aproximação dessas obras ao contexto de professores em formação inicial (graduação) e de professores em cursos de formação continuada (pós-graduação), para que o discurso que elas trazem repercuta nas práticas de ensino na escola básica.

Por fim, as discussões aqui postas, não buscaram nem a totalidade, nem a exaustão do fenômeno explorado, mas apenas refletir sobre um tema caro a constante apreciação crítica, no

sentido de aprofundar o debate, consolidar as bases existentes e lançar uma luz sobre o caminho da pesquisa e do ensino de LP no contexto da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.
- BAGNO, Marcos. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 50. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BORGES NETO, José. **História da gramática**. Curitiba, 2018 (no prelo).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. 600 ps. Disponível em: <
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical**. Campinas: ALB, 1997.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; ELIAS, Vanda Maria. **Pequena gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* Desafios da Linguística Textual no Brasil. **Intersecções**, ed. 18, ano 9, n. 1, fev., p. 07-25, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. Ensinar X não ensinar gramática: ainda cabe esta questão? **Calidoscópico**, São Leopoldo (RS), vol. 4, n. 1, p. 15-26, jan./abr., 2006.

FARIAS, Washington Silva de. As gramáticas dos linguistas no Brasil: efeitos de sentido polêmicos sobre a língua a re-conhecer. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 105-122, jan./abr. 2014.

FERRAREZI JR, Celso; TELES, Iara Maria. **Gramática do brasileiro**: uma nova forma de entender a nossa língua. São Paulo: Globo, 2008.

FLORES, Valdir do Nascimento. Princípios para definição do objeto da Linguística da enunciação. In: BARBISAN, Leci; FLORES, Valdir do Nascimento (Orgs.). **Estudos sobre enunciação, texto e discurso**. Porto Alegre: EDIPURS, 2001. p. 7-67.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística de enunciação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: Secretaria da Educação; Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (SE/CENP), 1991.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1996.

ILARI, Rodolfo. **A Linguística e o ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KOCK, Ingedore Grünfeld Villaça. Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 1, n. 1, agosto de 2003.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**: por uma nova concepção da língua materna. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARINHO, Marildes. A Língua Portuguesa nos currículos de final de século. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Os currículos de Ensino Fundamental para as escolas brasileiras**. 2. ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. p. 43-90.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; KENEDY, Eduardo. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Linguística funcional**: teoria e prática. São Paulo: Parábola, 2015. p. 11-20.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Ensino de língua e vivência de linguagem**: temas em confronto. São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo**: conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (Orgs.). **Gramáticas contemporâneas do Português: com a palavra, os autores**. São Paulo: Parábola, 2014.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional: interação, discurso e texto**. São Paulo: Contexto, 2018a.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: Editora da UNESP, 2018b.

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

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da Gramática no 1º e 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. As presenças do texto em sala de aula. In: SIELP – Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. **Anais...** vol. 2, nº 1, Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 01-22. Disponível em: < http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_188.pdf >. Acesso em: 11 out. 2019.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **A gramática tradicional: história crítica**. São Paulo: Parábola, 2018.

SENSAÇÕES E SENTIMENTOS NA PRÉ-LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS

Ivana Quintão de Andrade

Doutora em Estudos de Linguagem (UFF), Niterói, Brasil.
Professora da Secretaria Municipal de Educação de São
Gonçalo (SME/SG), São Gonçalo, RJ, Brasil.

RESUMO: Este artigo propõe uma intervenção multissensorial na pré-leitura de textos literários como forma de contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do Ensino Fundamental II. Sabemos que não há receita infalível para sanar o baixo desempenho dos alunos em compreensão e interpretação de textos literários, cuja linguagem, predominantemente conotativa, é elaborada de forma a ativar sensações e sentimentos no leitor. No entanto, é possível propor atividades que preparem o aluno para o encontro com esse gênero textual, antes mesmo da leitura propriamente dita – uma preparação baseada no conhecimento prévio. A novidade de nossa proposta está no fato de que, na pré-leitura, os alunos são levados a acionar, principalmente, os saberes produzidos a partir de suas experiências sensoriais e afetivas. Nossa hipótese é a de que, se os estudantes forem estimulados sensorial e afetivamente antes da leitura, eles terão mais condições de compreender e interpretar os textos literários durante a leitura. Para isso, vamos nos orientar pelas noções de compreensão e interpretação (CHARAUDEAU, 2014); de conhecimento prévio (KLEIMAN, 2004) e de validação do contrato de leitura (EMEDIATO, 2007). As atividades realizadas com base na multissensorialização têm comprovado que o desenvolvimento da competência para ler está atrelado a uma competência que ainda não é o foco do ensino de leitura: a competência para sentir. Daí a importância das atividades com estímulos sensoriais que, ao anteciparem a leitura propriamente dita, favorecem o exercício da subjetividade e potencializam a compreensão e a interpretação dos textos.

PALAVRAS-CHAVE: Multissensorialização. Ensino de Leitura. Conhecimento prévio

ABSTRACT: This article proposes a multisensory intervention in the pre-reading of literary texts as a way to contribute to the development of reading competence of students in Elementary School II. We know that there is no foolproof recipe to remedy the low performance of students in understanding and interpreting literary texts, whose language, predominantly connotative, is elaborated in order to activate sensations and feelings in the reader. However, it is possible to propose activities that prepare the student for the encounter with this textual genre, even before the actual reading - a preparation based on prior knowledge. The novelty of our proposal is the fact that, in pre-reading, students are led to activate, mainly, the knowledge produced from their sensory and affective experiences. Our hypothesis is that if students are stimulated sensorially and affectively before reading, they will be better able to understand and interpret literary texts during reading. For this, we will be guided by the notions of understanding and interpretation (CHARAUDEAU, 2014); prior knowledge (KLEIMAN, 2004) and validation of the reading contract (EMEDIATO, 2007). Activities carried out on the basis of multisensorialization have proven that the development of reading competence is linked to a competence that is not yet the focus of teaching reading: the competence to feel. Here it is the importance of activities with sensory stimuli: when anticipating the reading itself can favor the exercise of subjectivity and enhance the understanding and interpretation of texts.

KEYWORDS: Multisensorialization. Reading Teaching. Previous Knowledge

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Até hoje há, no Brasil, um número expressivo de alunos do Ensino Fundamental II, de escolas públicas e privadas, que ainda apresenta significativa dificuldade de compreender e interpretar textos, principalmente os do gênero literário, cuja construção linguística, predominantemente poética, é elaborada com o objetivo de provocar emoções no leitor.

Em relação aos processos de compreensão e interpretação de textos, Charaudeau (1995) explica que compreender é conhecer o sentido transparente, presente na superfície textual. Já interpretar é produzir sentidos que estão numa camada submersa, onde está o implícito da linguagem. Portanto, a partir do que diz esse autor, é possível inferir que a compreensão é a base da interpretação.

No entanto, muitas práticas de leitura ainda insistem em permanecer na camada explícita dos textos, mostrando para os alunos que ler é identificar o sentido denotativo das palavras e extrair informações do texto. No entanto, como diz Silva (1981), “a predominância de tarefas decodificadoras do texto leva o aluno a se tornar um consumidor passivo de mensagens não significativas e irrelevantes”. Por isso, embora o processo de compreensão seja considerado a primeira etapa da leitura, porque exige o reconhecimento dos signos, ele não deva ser o único foco das aulas de leitura. Sendo assim, além de levar os alunos a navegar na superfície textual, o professor deve convidá-los a mergulhar nas camadas mais profundas, lugar dos gestos de interpretação.

A questão é que o desenvolvimento da competência leitora dos alunos depende, em grande parte, do ponto de vista dos professores de língua materna a respeito da linguagem. Ver a linguagem como um objeto transparente significa valorizar a leitura da materialidade linguística como se ela, sozinha, conseguisse dar conta do dizer. Por outro lado, ver a linguagem como um objeto opaco, que vai além da materialidade linguística, significa valorizar a leitura que parte da língua para mergulhar no discurso.

Este artigo destina-se a todos os professores de português e mediadores de leitura que estão dispostos a olhar a linguagem como esse objeto opaco que desliza da língua para o discurso, ou seja, como um campo onde atuam um sujeito locutor e os seus jogos de dizer articulados com base em intenções, situações e historicidade. Esses jogos de dizer, por sua vez, chegam até um locutário, no caso, o aluno, que, com base em seus conhecimentos prévios, produz sentidos para o texto.

As práticas de leitura tradicionais entendem que a produção de sentidos e o acesso concomitante ao conhecimento prévio do aluno começam quando o aluno tem o texto nas mãos. No entanto, neste artigo, a leitura escolar será considerada uma prática de produção de sentidos que se inicia quando o aluno ativa seu conhecimento prévio para gerar expectativas sobre o texto que ele ainda vai ler. As expectativas têm, segundo Kleiman (2004, p. 20), um papel considerável na compreensão do texto – e, conseqüentemente, na interpretação. Por isso, será importante que, antes da leitura propriamente dita, os alunos possam ser preparados para a leitura por meio da ativação dos seus conhecimentos prévios que poderão ser aproveitados durante a leitura.

Há de se ressaltar, contudo, que toda zona de conhecimento prévio pressupõe uma zona de desconhecimento prévio. Em outras palavras, embora o aluno carregue muitos saberes que foram adquiridos ao longo de suas experiências dentro e fora da escola, há sempre um dado de informação que ele precisa conhecer. Por isso, também, a leitura não pode começar quando se tem os olhos e as mãos no texto. Ela precisa começar quando os alunos são preparados para ler, isto é, quando são levados a evocar o que já sabem, e/ou a preencher as lacunas daquilo que ainda não sabem. Para ativar a zona de conhecimento prévio dos alunos, e verificar a zona de desconhecimento prévio, o professor-mediador pode utilizar charges, notícias jornalísticas, fotografias, letras de canções, etc., mas dificilmente ele insere nesse rol de recursos textuais aqueles que dependem da ação global dos cinco sentidos do corpo do aluno.

O diferencial de nossa proposta de preparar o aluno para a leitura está no fato de que ela considera, no bojo dos saberes que compõem o conhecimento prévio, as memórias produzidas a partir das experiências do corpo do aluno com o mundo exterior. Sob essa perspectiva, audição, olfato, tato, paladar e visão podem ser tomados como canais de interação do corpo com o mundo, e do mundo com o corpo – uma interação que ocorre, concomitantemente, no corpo e na mente; pois, à medida que os órgãos sensoriais percebem o mundo, a mente vai gerando informações a respeito dessas percepções. Não é à toa que Silva (2009, p. 17) afirma que “a dimensão corporal é a mais arcaica, concreta e primária do homem, e por isso é básica para fornecer material conceitual, vivências e experiências para a nossa mente”.

Infelizmente, nós, professores e mediadores de leitura, ainda não consideramos a capacidade para sentir como parte da competência leitora dos nossos alunos. No entanto, que aluno nunca sentiu o cheiro e o sabor da sua comida preferida quando viu uma foto desse prato na internet? Que aluno nunca se lembrou da avó, quando saboreou um delicioso arroz-doce que ela fazia como ninguém? Que aluno nunca pensou no ser amado quando ouviu uma certa

canção? Esses, e tantos outros dados sensoriais e afetivos podem e devem ser aproveitados para os alunos a gerar expectativas e potencializar a imaginação antes da leitura. Abrir mão dessa contribuição nas aulas de leitura é continuar valorizando, exclusivamente, o conhecimento racional-lógico-causal, como o faz a escola tradicional, e impedir, através do acesso à memória sensório-afetiva, o exercício da subjetividade, tão necessário para a leitura de textos literários.

Embora o ensino de leitura tradicional ainda esteja sob a égide da visão como único órgão habilitador da leitura, pretendemos mostrar que a visão é só mais uma possibilidade; afinal, boca, nariz, ouvidos e mãos/pele podem fazer leituras inimagináveis. Com base nessa reflexão, pretendemos mostrar que é possível levar os alunos a vivenciar, antes da leitura, experiências multissensoriais que ativem suas memórias sensoriais e afetivas, já que muito do que o corpo ouve, cheira, saboreia, toca e vê pode servir de fonte para a produção de sensações e sentimentos que os ajudarão a produzir expectativas e potencializar sua imaginação. É por isso que o professor-mediador não pode abrir mão do momento que antecede a leitura.

Sendo assim, considerando que nosso objeto de leitura é o texto literário – cuja linguagem poética procura provocar emoções no leitor –; e que a base do conhecimento prévio do aluno está nas experiências sensório-afetivas registradas na memória – considerada por Moreno (2004, p. 27) “a mais seleta biografia dos nossos sentidos, a caixa registradora de tudo o que sentimos” –, iremos propor atividades multissensoriais que provoquem sensações e sentimentos no aluno, preparando-o para o encontro com o texto.

Nossa proposta baseia-se na crença de que, antes da leitura propriamente dita, os alunos precisam ser preparados para o encontro com o texto; uma preparação que enfatiza, sobretudo, não apenas seu conhecimento enciclopédico (KLEIMAN, 2004), de cunho lógico-racional, mas, fundamentalmente, seus saberes sensoriais e emocionais, de cunho subjetivo. Portanto, nossa hipótese é a de que, se os alunos forem estimulados sensorial e afetivamente *antes* da leitura, eles terão mais condições de compreender e interpretar os textos *durante* a leitura.

Para isso, vamos nos orientar pela noção de compreensão e interpretação (CHARAUDEAU, 2004); conhecimento prévio (KLEIMAN, *idem*) e contrato de leitura (EMEDIATO, 2007). O *corpus* será formado pelo conto *Menino de Belém*, de Bartolomeu Campos de Queirós (2003), a partir do qual esperamos proporcionar aos alunos um envolvimento multissensorial único com um mundo feito de palavras.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Ao lançar o conceito de semiotização do mundo, Charaudeau (2014) explica que o mundo está aí, pronto para ser significado por meio de uma língua natural. Ora, tal processo é sempre realizado a partir das experiências sensoriais de um locutor que articula palavras e frases para significar o mundo, a vida, e a si mesmo nos textos que produz. Não é à toa que Charaudeau (2014, p. 37) afirma que “é normal que o aspecto perceptivo-sensorial das experiências se encontre integrado ao saber sobre as representações linguísticas das práticas sociais”.

Por outro lado, o mundo semiotizado pelo locutor pode chegar às mãos de um sujeito interlocutor que, com base nos seus conhecimentos prévios, adquiridos de suas próprias experiências no mundo, ressignifica o texto, isto é, produz sentidos. O conhecimento prévio ao qual nos referimos é definido por Kleiman (2004) como o conjunto de saberes adquirido ao longo da vida. Isso significa que podemos inserir, nesse conjunto, os dados de experiências auditivas, olfativas, gustativas, tácteis e visuais que estão armazenados na memória do leitor e que, inclusive, podem desencadear lembranças afetivas importantes para se promover a interação entre o texto e o leitor – lembrando que estamos nos referindo ao texto literário.

Sendo assim, para que haja interação entre o texto e o leitor, isto é, para que o leitor se envolva com o texto, é necessário que a visão de mundo inscrita na superfície textual seja partilhada com o leitor para que este, por sua vez, produza encadeamentos discursivos com base nessa inscrição. Esse partilhamento se dá a partir da compreensão da materialidade linguística inscrita na superfície textual, em níveis diferenciados de compreensão, os quais servem de base para os inúmeros jogos inferenciais e gestos de interpretação que o leitor venha a fazer.

Logo, a leitura pressupõe uma espécie de contrato que deve ser assinado entre os interlocutores para que o mundo semiotizado pelo sujeito produtor possa ser ressignificado pelo sujeito receptor. Esses processos de semiotização (instância da produção) e de ressignificação (instância do receptor) estão atrelados ao que Charaudeau (2014) chama de processo de transformação e processo de transação. O primeiro parte de um mundo a significar e o transforma em mundo significado; o segundo é norteado por princípios de reconhecimento e legitimação que comandam a relação entre os parceiros da comunicação.

O produto dessa relação intersubjetiva, segundo Emediato (2007), é uma negociação operada por agentes que comungam uma cumplicidade simbólica necessária ao contrato de leitura, no qual os interlocutores devem estar ligados por interesses comuns na interação. Para isso, explica o autor, eles devem validar, entre si, “as regras conversacionais, os temas, as

maneiras dizer, as leis do discurso, etc.; do contrário, a interação corre o risco de não acontecer” (EMEDIATO, idem). A validação, portanto, parece constituir-se num importante processo de reconhecimento à palavra do outro; afinal, só se reconhece aquilo que se conhece. Em outros termos, só se interpreta aquilo que se compreende.

Acreditamos que esse processo de reconhecimento possa ser antecipado pelo professor com atividades multissensoriais que preparem o aluno para o encontro com o texto. Por isso, não há como ignorar a importância do professor-mediador, pois a ele é conferida a responsabilidade de garantir a conexão entre o texto e o aluno. Logo, a esse profissional cabe o planejamento, a organização e a condução de uma mediação que favoreça a validação do contrato de leitura.

É preciso salientar, ainda, que todo texto traz, em si, em maior ou menor grau, camadas submersas de sentidos que, embora implícitas, também o constituem. Nessas camadas submersas habitam memórias de experiências sensoriais múltiplas do sujeito locutor que o ajudam a elaborar seu projeto de dizer. É por isso que tanto as experiências perceptivo-sensoriais apreendidas pelo locutor (e por ele materializadas em signos verbais), quanto as experiências apreendidas pelo interlocutor (e que lhe servem como material para a compreensão e a interpretação) devem ser trabalhadas antes da leitura de um texto. Assim, o aluno poderá ativar conhecimentos que lhe ajudarão a se lembrar seletivamente daquela informação que poderá ser importante para o momento da leitura.

A estratégia sugerida para as atividades que antecedem a leitura do texto é a da multissensorialização, que utiliza estímulos auditivos, olfativos, gustativos, tácteis e visuais para ativar a memória sensorial e afetiva dos alunos.

PREPARANDO A PRÉ-LEITURA

A proposta de atividade multissensorial que iremos apresentar foi elaborada com base num texto literário, pois, como já foi dito, textos dessa natureza apresentam maior potencialidade quanto à evocação de memórias sensoriais e afetivas.

O primeiro passo é selecionar o texto e sublinhar alguns signos verbais que possam ser representados sensorialmente. O texto a ser lido é: *Menino de Belém* (QUEIRÓS, 2003), apresentado a seguir:

Quem é este menino sem medo das águas, dos ventos e das tempestades?

Ele vinha sobre as águas. E eram mansas aquelas águas no meio-dia. Só minha imaginação podia adivinhar seu destino. Mas não dei importância se sua travessia era uma partida. Mais me encantava pensar ser a sua chegada. O certo é que o menino vinha sobre as águas. Não reparei se viajava rio abaixo ou se remava rio acima. O rio parecia não pertencer ao mar. Era todo do menino. Minha certeza era de que a sua presença firme sobre as águas descontrolava minha emoção.

Toda superfície do rio era feita de pequenas conchas de vidro molhado, dançando esculpidas pelo vento. Em seu invisível trabalho, o vento parecia conversar com o milagre, para homenagear o pequeno navegante. Assim, eu não via o vento nem podia retribuir, com minhas mãos, seu carinho. Há coisas que o amor não toca. Sabia que ele soprava meu coração, passando pela minha pele, sem cobrar respostas nem agradecimentos. Naquele momento, menino, rio, vento me visitavam sem pensar a dor que existe na beleza das surpresas. O rio era largo, solene e sempre. Meu olhar não alcançava sua outra margem sem ajuda da fantasia. Mas eu guardava a certeza de haver sempre um outro lado. Tudo no mundo tem um verso. Só o universo tem uma única face e não necessita de máscaras. Mas muitas presenças, eu sabia, existem apenas por escutar dizer ou sentir. Nunca vi a dor, a saudade, o desejo, mas sei que moram em mim. Não posso tocá-los nem deixá-los num canto para descansar. Há que se estar com eles, sempre.

E as águas, assim imensas e trêmulas, me traziam notícias de um antigo dilúvio que há muito afogou toda a terra. Eu não vi o dilúvio, mas sei seu castigo. Testemunharam em um livro que só não morreu o que havia no silêncio debaixo das águas: peixes, algas, transparências, fortunas e sonhos e mais tudo que só o pensamento inventa. E o menino vencida o rio como as crianças brincam num campo, ignorando os medos. E o menino remava e mais remava sobre as águas. Seus braços, somados aos remos, eram longas espadas fatiando as águas, pedindo passagem. Ele cortava o azul e vencida. Mas as águas permaneciam inteiras embalando sua viagem. Só se atravessa as águas navegando ou sobre os pés quando o mar é vermelho e pode se abrir para cumprir as promessas. Naquele momento solitário, as águas pareciam imitar o movimento amoroso do colo das mães quando o carinho ou a dor dos filhos são demais. E as águas iludiam a lembrança do menino, ao imitar a doce ausência da mãe, geradora de todos os nascimentos.

A mãe, por certo Maria e devota da Senhora de Nazaré, espiava o menino crescendo em fortaleza e doçura. Ao fiar e tecer a rede, para contentar o sono, ela agradecia a vida pelas ciências que o filho aprendia apenas por estar no mundo. E o mundo ensina muito a quem

acredita em suas profecias. Espremendo o tipiti, a mãe ganhava força para a lida da casa: alvejar, cozinhar, peneirar, pilar, tecer, amar. Se soprava as brasas, para ensopar o peixe ou torrar a farinha, uma luz incendiava seu rosto e coroava a mulher com mais brandura. Nas tardes, debruçada na janela, Maria assuntava o tempo. O tempo lhe falava e aconselhava. Ela sabia, conversando com os anjos do Senhor, adivinhar as horas reparando no percurso das sombras. Quando o filho pisava a margem do rio amarrando a montaria, seu coração ganhava leve contentamento. Ela o recebia sem palavras, mas com o silêncio perfumado de coentro. Oferecia ao menino, em prato de barro, sua ceia. Com encanto, estudava o filho comendo, matando a fome e com ela o medo da morte. Ela sabia ser preciso força para vencer a passagem. Mãe e filho se amavam em distância. O carinho dos olhares macios era o bastante para deixar os corações em comunhão. Pela liberdade dos olhos eles se acariciavam sem censura ou timidez. Daqui a pouco o pai entraria casa adentro para se juntar a seus amores. Assim, pai, mãe e filho aguardariam a noite para receber a visita do sono e descansar o peso do dia.

O pai entrava trazendo o corpo pesado do trabalho. Desde a madrugada acordava as seringueiras pedindo licença para colher a borracha. Entre uma árvore e outra colhia os ouriços plenos de castanhas ou as ervas e raízes para as infusões. A luz, entremeando as árvores, bordava de sol e luz a sua figura destemida. Ele escutava o pio das aves e por muitas vezes o canto do uirapuru havia lhe prometido felicidade para todo o sempre. O pai adotava o filho lhe ensinando as leis da natureza, o cuidado com os nascimentos, o respeito pelos milagres, o desvelo pelas coisas do céu, da terra e do ar. O menino escutava as orações do homem virtuoso. Ele inclinava a cabeça para o lado esquerdo e guardava no coração as preces para no dia seguinte pensá-las sobre a maciez das folhas secas do chão da floresta. E se a prata da lua surpreendia a família, as rezas brotavam da alma, sem esforços. Elas surgiam em forma de gratidão pela graça de ser recebida por um mundo de densos tesouros e sem aflições exageradas.

O sol, nessa volta do dia, se firmava como estrela guia. Iluminava o percurso do menino, único dono das águas, naquele instante. E as árvores eram reis coroados, presenteando com flores e frutos a viagem. As nuvens que bordavam o branco sobre o céu imitavam asas de falange de anjos, indicando que também o firmamento estava atento à passagem da montaria – manjedoura sobre as águas –, amparando a criança. Mesmo o silêncio, capaz de escutar tudo, se enchia de perguntas sobre o pequeno viajante, menino-marineiro, traçando seu destino sem bússola. Tudo – nuvens, pássaros, peixes, árvores,

ventos, chuvas – se quedava diante de tamanho encantamento, ao ver o miúdo barco deslizando sobre um rio quase mar.

- *Que menino é esse menino? – perguntou o vento.*
- *É o Menino de Belém – respondeu a nuvem.*
- *De onde vem e para onde vai? – indagou o pássaro.*
- *Vem das águas e viaja pela terra. – falou a árvore.*
- *E não tem medo da solidão? – pensou o peixe.*
- *Não. Ele é feito de coragem e conhece a leitura – adivinhou a chuva.*

E como sabia ler esse Menino de Belém. Lia a direção dos ventos para vencer as correntezas enchentes. Lia a cor do céu e desvendava a direção das chuvas e tempestades. Lia a cor das águas e conhecia a profundidade do rio. Lia o amor no cuidado das árvores ao madurar os seus frutos. Por desvendar a escrita da natureza, nenhum perigo visitava seu peito. Seus dias, sem o peso da tristeza, nasciam sempre cheios de auroras. E se a dúvida ameaçava de manso, ele confirmava sua leitura reparando o rumo do voo dos pássaros, observando o caminho dos peixes, escutando o recado do silêncio. O mundo é um grande livro e precisa muitos alfabetos para desatar seus encantos. Quem sabe assim ler, eu pensava, não carrega medo em suas andanças. Quem decifra o livro da natureza, ganha de todos em coragem. E o menino, por assim bem ler, tinha a escrita na ponta dos dedos: pescava, remava, tecia, colhia, plantava e amava. Mais nada era necessário. Sua vida estava completa. Para ser rico é preciso quase nada. E vivia feliz, o Menino de Belém, navegando nas mesmas águas dos irmãos do Ver-o-Peso. Escreviam juntos suas histórias na linha longe do horizonte líquido, onde o coração decifra tantos sinais.

Ah! Menino de Belém, como invejo sua fortuna de ter o Amazonas como mestre. Invejo sua escola com paredes de água e céu. Escola enfeitada de floresta e estações, ensinando tantos alfabetos e leituras para melhor surpreender a vida em cada instante. Como sonho em ter como meus os seus companheiros: aves, peixes, vento, árvores, nuvens e estrelas. Admiro sua coragem ao vencer esse mar de águas sonhando com o reino da Cobra-grande e Iara. Como desejo possuir seu desmedo em passear entre a Matinta-perera, o Curupira, o Boto, com a alma clara. E mais ciúmes eu sinto pelo seu amor ao mundo.

Ah! Menino de Belém, diante de você não sei nada!

Após a seleção do texto, o professor-mediador identificará os signos verbais que poderão ser representados, na pré-leitura, por sons, cheiros, sabores, texturas e imagens. Para

este trabalho acadêmico, selecionamos os seguintes referentes que aparecem sublinhados no texto acima: *águas trêmulas; ventos; tempestades; chuva; pele; Senhora de Nazaré; tipiti; coentro; ouriços; canto do uirapuru; Ver-o-peso; Cobra-grande; Iara; Matinta Perera; Curupira; Boto.*

Depois, o professor-mediador deve buscar breves informações sobre o autor do texto, bem como sobre a obra selecionada. Cosson (2006, p. 60) adverte que as informações sobre o autor devem estar ligadas, se possível, ao texto; e que, além disso, o professor deve justificar a escolha da obra. Acreditamos que essas informações possam ajudar tanto o professor, na elaboração das tarefas; quanto o aluno, na produção de sentidos durante a leitura.

Em relação ao autor de *Menino de Belém*, o professor pode dizer, por exemplo: *Bartolomeu Campos de Queirós nasceu no interior de Minas Gerais em 1944 e morreu em 2012. Seu interesse pela literatura o fez viajar pelas regiões norte, nordeste, sul e sudeste do Brasil. Ele gostava de ficar observando os rios da Amazônia e os ribeirinhos; ele estava sempre atento às cores, cheiros, sabores, sons e texturas que rodeiam as pessoas. Bartolomeu Campos de Queirós já recebeu muitos prêmios literários, no Brasil e no exterior pelas histórias que escreveu para crianças e jovens.* Em relação à obra, pode-se informar que **Menino de Belém** *fala de um menino que vive na cidade de Belém, capital do Pará, região norte do Brasil. Belém é uma cidade repleta de tradições e folclore. É banhada por um rio muito largo, chamado Guarajá. O narrador faz belíssimas descrições do rio e do Menino de Belém. Escolhi essa história porque, além de trazer lindos trechos poéticos, ela nos faz descobrir o que há de grandioso nas coisas simples e que, muitas vezes, nos passam despercebidas.*

Feito isso, o professor-mediador providencia os objetos concretos que servirão como estímulos sonoros, olfativos, gustativos, tácteis e visuais durante a pré-leitura. Sabemos que materiais concretos facilitam o aprendizado de conteúdos abstratos. Sendo assim, para fazer os alunos terem uma experiência tátil, pode-se, por exemplo, levar para a sala um recipiente com *água* para molhar o braço dos estudantes, e fazê-los acessar alguma lembrança que o toque desse líquido sobre a pele pode produzir. Para uma experiência sonora, pode-se gravar o som do canto do uirapuru e, ao reproduzi-lo na sala de aula, deixar que a melodia resgate sensações e sentimentos perdidos nas esquinas da memória. Um simples filme de raio-x, quando balançado, pode imitar o som de trovões e, por associação, remeter à ideia de *tempestade*; um punhado de alpiste chacoalhado dentro de um recipiente de batatas *Springles*, pode remeter à ideia de *chuva* forte; um leque pode provocar a lembrança do *vento* tocando a pele; raminhos de *coentro* ou pedacinhos de *castanha-do-Pará* podem levar a lugares, pessoas e situações que

ajudarão a preencher aquelas lacunas e reentrâncias do texto que, sem as atividades multissensoriais, possivelmente continuariam lá, como pedras no caminho, prejudicando a interação entre o aluno e o texto.

Além desses recursos, o professor precisa providenciar, também, vendas para os olhos dos alunos, pois, em algum momento das atividades multissensoriais, o sentido da visão será obliterado, a fim de aguçar os sentidos da audição, do olfato, do paladar e do tato.

Em seguida, ele inicia a elaboração de provocações, ou seja, perguntas e comandos cujo objetivo é o de levar os alunos a acessar seus conhecimentos prévios para produzir expectativas e inferências sobre o texto, estimulando, assim, a imaginação. As provocações funcionam como ponto de partida para a ativação da zona de conhecimento prévio e para a verificação da zona de desconhecimento prévio. Elas devem ser elaboradas de modo a motivar respostas e reações com maior grau de subjetividade, isto é, que expressem opiniões, sentimentos, memórias afetivas (p. ex., *O que você sente quando vê essa paisagem?*). Outras provocações podem motivar respostas com maior grau de objetividade, isto é, que expressem saberes de cunho enciclopédico (p. ex., *Belém é a capital de qual estado?*).

Ao final das atividades, deve-se fazer uma pergunta que funcione como gancho para a leitura do texto. Por exemplo: *Sobre o que você acha que a história vai falar? Ou: Como você acha que vai começar a história?* Em seguida, tendo sido preparados para a leitura, os alunos se encontram com o texto.

REALIZANDO A PRÉ-LEITURA

As etapas descritas na seção anterior mostraram o trabalho do professor-mediador na elaboração da aula de pré-leitura do texto *Menino de Belém* (QUEIRÓS, 2003). A seguir, apresentaremos um panorama da execução das atividades, seguindo uma sequência de etapas. Aproveitamos para inserir algumas possíveis provocações que poderão ajudar os alunos a acessar suas memórias sensório-afetivas:

- 1º) Selecionar o texto;
- 2º) Identificar os signos verbais que possam ser representados por sons, aromas, sabores, texturas e imagens;
- 3º) Buscar breves informações sobre o autor e sobre o texto selecionado, justificando sua escolha;

4º) Providenciar vendas para os olhos dos alunos e objetos que representem, sob a forma de estímulos sensoriais, os signos verbais selecionados;

5º) Elaborar as provocações que irão conduzir as atividades multissensoriais, a fim de evocar a memória sensório-afetiva dos alunos;

6º) Fazer uma pergunta-gancho;

7º) Promover o encontro do aluno com o texto. Momento da leitura propriamente dita.

Seguem-se algumas possíveis provocações elaboradas com base nos referentes sígnicos selecionados no texto *Menino de Belém*. Note-se que, em primeiro lugar, fizemos uma referência ao material a ser utilizado. Em seguida, listamos as provocações. Faz-se importante ressaltar que, nessa etapa da pré-leitura, o professor-mediador poderá seguir seu próprio roteiro de perguntas, mas sempre tendo em mente que, dependendo das respostas dos alunos, algumas provocações poderão ser reelaboradas.

Etapa 1: Vídeo com imagens aéreas do rio Guarajá, da floresta Amazônica e da cidade de Belém. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=J5T5WYJ1TBM> (00:02:00)

Recursos: data-show, computador e caixa de som.

1. *Descrevam o que vocês estão vendo. O que vocês sentem quando veem essa paisagem?*
2. *Esse rio se chama Guarajá. Reparem que, de um lado do rio, está a cidade de Belém. Belém é a capital de qual estado?*
3. *Do outro lado, está uma floresta chamada de “o pulmão do mundo”. Qual é o nome dela?*
4. *Alguém aqui já esteve em Belém do Pará? E na floresta Amazônica?*
5. *Vocês já beberam água de um rio? O sabor é doce ou salgado?*
6. *Os rios são o lar de muitos seres aquáticos. Vocês sabem dizer o nome de alguns deles?*
7. *Vocês já nadaram num rio? Já remaram?*
8. *Atenção! Agora o avião está sobrevoando a cidade de Belém. Ela foi fundada pelos portugueses no século XVII. Como a cidade está bem próxima da floresta amazônica, ela recebe muita umidade e ventos fortes vindos dessa floresta.*
9. *A história que vamos ler se passa em Belém. O personagem principal é um menino. a) Qual deve ser a idade desse menino? b) Onde será que ele passa a maior parte do seu tempo: na cidade de Belém, no rio Guarajá ou na floresta Amazônica?; c) O que será que ele mais gosta de fazer?*

10. *Vejam! Estamos pertinho da cidade! Belém tem vários pontos turísticos importantes. Um deles está bem ali às margens do rio Guarajá. Vocês conseguem vê-lo? Alguém sabe o nome desse ponto turístico?*

Etapa 2: Apresentar imagens do Mercado Ver-O-Peso e de algumas mercadorias mencionadas na história, como peixes, tipiti, pilão, ouriços de castanhas-do-pará.

Recursos: data-show e computador. Pode-se perguntar, por exemplo:

11. *Quem já esteve no Mercado Ver-o-Peso?*

12. *Vocês sabiam que esse mercado foi inaugurado no século XVII? Ele era chamado de Casa de “Haver o Peso” (escrever na lousa). Era ali que os barcos que transportavam vários alimentos tinham que parar para os fiscais poderem verificar o peso e a quantidade das mercadorias e, assim, calcular os impostos. Hoje, o Mercado Ver-o-peso é apenas um local de venda de mercadorias.*

13. *Que mercadorias vocês acham que se vende ali? (Ouvir as respostas e mostrar as imagens)*

14. *(Colocar uma castanha-do-pará na mão de cada aluno) Usem o paladar para identificar uma das mercadorias vendidas no Mercado Ver-o-peso. Vocês sabem o que é? Vocês já comeram algum alimento feito com essa semente? Gostaram? Vocês sabiam que essas castanhas nascem e crescem em cocos chamados de ouriços? Veja um ouriço (mostrar um ouriço, uma foto ou o vídeo “Como abrir o coco da castanha-do-Pará”. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=-OFpDdGjOO0>) (00:05:22)*

15. *(Colocar raminhos de coentro na mão de cada aluno) Usem o olfato para identificar essa planta. Esse cheiro faz você se lembrar de alguma coisa ou de alguém especial?*

16. *Vocês já comeram algum alimento feito com essa planta? Era gostoso?*

Etapa 3: Apresentar imagens de figuras que representam as lendas mencionadas no texto:

Cobra-grande, Iara, Matinta-perera, Curupira, Boto Recursos: data-show e computador.

Perguntar, por exemplo:

17. *Essas figuras representam o folclore da Região Norte. Vocês sabem o nome delas?*

Etapa 4: Apresentar um vídeo do Círio de Nazaré. Disponível:

<https://www.youtube.com/watch?v=7h02qES4ucM> (00:01:54). **Recursos: data-show,**

computador e caixa de som.

Para apresentar um famoso evento religioso mencionado no texto, pode-se dizer:

Pronto! Desembarcamos! Agora vamos ao centro da cidade conhecer mais de perto um evento religioso muito famoso aqui em Belém. Ele acontece sempre no mês de outubro. É o Círio de Nazaré, uma procissão em homenagem à Nossa Senhora de Nazaré, a padroeira da cidade de Belém.

18. *Você já participou de alguma procissão na sua cidade? O que você sentiu?*

19. *Por que será que as pessoas participam de procissões?*

20. *Será que o menino da história também participa do Círio de Nazaré?*

Etapa 5: O professor-mediador pede que os alunos coloquem a venda nos olhos. É a hora de obliterar a visão e potencializar os demais sentidos. Em seguida, ele pode caminhar pela sala, movimentando um leque, com rapidez, na direção do rosto de cada aluno. Concomitantemente, pode perguntar:

21. *O que você está sentindo no seu rosto?*

22. *Do que você se lembra quando esse vento toca a sua pele?*

23. *O que um vento muito forte pode fazer com as águas de um rio?*

24. *Você já esteve num local onde estivesse ventando muito forte? O que você sentiu?*

Etapa 6: Chacoalhar um pote de batata *Springles* com alpiste, alternando com o movimento de um filme de RX.

25. *Esses sons se parecem com o quê?*

26. *Como ficam as águas dos rios quando surge uma tempestade?*

Etapa 7: O Professor coloca uma das mãos dentro de um recipiente com água filtrada e vai molhando um dos braços dos alunos. Ao mesmo tempo, ele vai movimentando a água energeticamente para produzir o som de águas turbulentas.

27. *Ouçam esse som. Ele indica que as águas do rio estão mansas ou turbulentas?*

28. *Quando é que as águas dos rios ficam turbulentas?*

29. *Você já esteve num barco navegando em águas turbulentas? O que você sentiu?*

Etapa 8: Apresentar áudio com o canto do pássaro Uirapuru. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=vWiqo8y1umA> (00:01:00). Recursos: data-show, computador e caixa de som.

30. *Esse é o canto de que pássaro?*

31. *O que você sente ou do que você se lembra quando ouve o canto desse pássaro?*
32. *Agora, retirem a venda dos olhos para conhecer a imagem desse pássaro. O povo de Belém diz que o canto do Uirapuru é tão belo que as outras aves param de cantar para ouvir seu canto.*

Etapa 9: Fazer uma pergunta que sirva como gancho para a leitura do texto. Por exemplo:
Qual será a relação entre o rio e o Menino de Belém? Ou: Como vocês acham que a história vai começar?

As atividades multissensoriais que acabamos de descrever tratam a leitura como uma atividade de construção de sentidos mediada pelo professor, a partir da relação entre o material significativo (o texto verbal) e o mundo (o contexto cognitivo). Esperamos que elas possam favorecer o exercício da subjetividade e potencializar a compreensão e a interpretação do texto *Menino de Belém*, de Bartolomeu Campos de Queirós; além de inspirar a realização de atividades multissensoriais de pré-leitura com base em outros textos literários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A célebre frase de Freire (2011), “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” chama a atenção para o movimento cíclico e intermitente do ato de ler, ou seja, a leitura de mundo e a leitura da palavra alimentam-se reciprocamente. É nesse movimento que o homem lê o mundo e o materializa em signo verbal. Então, outro homem lê esse mundo codificado em palavras e, para compreendê-lo, “encarna” (FREIRE, idem) as palavras no sabor da castanha-do-Pará; no canto do uirapuru, no som da chuva e dos trovões; no toque do vento; no cheiro das folhas de coentro, etc.

Esse acesso ao mundo do outro pelo acesso ao nosso próprio mundo só é possível devido à capacidade que temos de ativar nosso conhecimento prévio – no que ele tange, principalmente, aos registros advindos das nossas experiências percepto-sensoriais. No entanto, quando se fala de práticas de leitura de textos literários, é preciso salientar que esses registros precisam ser estrategicamente evocados na pré-leitura como forma de preparar os alunos para ler, compreender e interpretar o texto. Não é à toa que Kleiman (2004, p. 21) afirma que “aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar ativada, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo da nossa memória”. Nessa mesma

linha, Charaudeau (2014, p. 158) confirma que a organização lógica da narrativa está voltada para o mundo referencial que precisa ser minimamente conhecido pelo interlocutor, para que o texto não seja por este rejeitado. Daí a importância dos processos de transformação e de transação para a validação do contrato de leitura.

Dessa forma, podemos inferir que, no contexto de cada leitura, o sentido só é produzido e potencializado perante os objetos do mundo com os quais o leitor tenha alguma relação. Por isso, se dentre os referentes, por exemplo, *cidade de Belém, rio, vento, canto do uirapuru, tipiti, cirio de Nazaré, curupira, ouriço*, etc. houver algum elemento que o professor-mediador suponha não ser familiar aos seus alunos, ele poderá contextualizá-lo por meio de estímulos sensoriais que aproximem os referentes do universo contextual da obra aos referentes do universo contextual dos alunos. Esse é o momento propício para o professor-mediador intervir, de forma criativa na relação texto-aluno, a fim de evitar possíveis litígios que prejudiquem a validação do contrato de leitura entre os interlocutores.

Por isso, toda aula de leitura do texto literário deveria ser precedida de atividades multissensoriais que sejam capazes de ativar sensações e sentimentos no aluno. Desse modo, é possível, antes da leitura, desenvolver sua capacidade para sentir, isto é, para perceber sons, sabores, aromas, texturas e imagens e, a partir dessa percepção, levá-lo a despertar emoções e fantasias que o auxiliem na produção de sentidos durante a leitura.

No entanto, embora a maioria das escolas ainda não valorize, nas práticas de leitura, essa capacidade para sentir, ela deveria ser integrada ao rol de competências leitoras; afinal, o texto não deve ser lido somente com os olhos, mas, também, com tudo o que a boca, os ouvidos, o nariz e as mãos são capazes de captar, e com todos os sentimentos que essas percepções possam evocar.

Há de se ressaltar que as atividades multissensoriais na pré-leitura não induzem de modo excessivo a leitura do aluno para um único aspecto da obra. Elas até podem exercer alguma influência sobre as expectativas do leitor, pois trazem em si, explícita ou implicitamente, um pouco da interpretação do professor, mas não têm o poder de determinar a leitura. Aliás, conforme Cosson (2006), em se tratando de leitura do texto literário, sempre haverá influências.

Outra consideração importante é a de que as atividades multissensoriais, por demandarem um longo período de planejamento, elas não têm que acontecer em todas as aulas de leitura, porque isso seria de difícil execução. No entanto, à medida que o professor-mediador acostumar-se a elaborar tarefas multissensoriais, sua criatividade se desenvolverá de tal modo que essa prática provavelmente passará a ser realizada com mais rapidez. Quanto ao aluno,

tendo ele participado dessas atividades ao menos uma vez por mês, ou no início de um bimestre letivo, ele poderá utilizar a experiência multissensorial para ler futuros textos na escola, mesmo que estes não sejam multissensorializados.

Sabemos que ainda existem práticas de ensino que continuam considerando a leitura como mera tarefa de decodificação e que, por isso, acabam colocando o aluno na posição de expectador dos sentidos do texto, quando ele deveria ser o seu coprodutor, afinal, a leitura pressupõe compreensão ativa, e não a decodificação e o silêncio (PCNs, 1988, p. 21). E, como vimos, a compreensão é a base para a interpretação.

Se existe, ainda não foi divulgado um estudo extenso e profundo sobre estratégias multissensoriais na pré-leitura de textos literários. Por isso, este artigo pretendeu contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos ao estimular a abertura de mais uma dimensão nas atividades de mediação: a multissensorialização do texto por meio da participação ativa de todos os sentidos do corpo humano, como forma de evocação do conhecimento prévio sensorial e afetivo antes da leitura propriamente dita. Acreditamos que, assim, os alunos passarão a participar, com mais entusiasmo, das aulas de leitura, compreendendo que a leitura é, acima de tudo, um processo que envolve sensações e sentimentos, saber e prazer.

REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso*: modos de organização. Trad. Ângela Correa e Ida L. Machado. 2ª. ed. SP: Contexto, 2014.

CHARAUDEAU, P. Les conditions de compréhension Du sens de discours. In: *Langage em FLE*. Texte et compréhension, Revue Lci et Là, Madrid, ADEF, 1995.

COSSON, R. *Letramento literário*: teoria e prática. SP: Contexto, 2006.

EMEDIATO, W. Contrato de leitura, parâmetros e figuras de leitor. In: *Ensaio sobre leitura 2*. Mari, H. et ali (orgs.) BH: Editora Puc Minas, 2007.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 51ed. SP: Cortez, 2011.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. 9ª. ed. Campinas, SP: Pontes:, 2004.

MORENO, V. *Leer com los cinco sentidos*. 2ª.ed. Pamplona (España): Pamiela, 2004.

SILVA, E. T. *O ato de ler*. SP: Cortez, 1981.

SILVA, M. da. *Crônicas cognitivas*. Niterói/RJ: Intertexto, 2009.

QUEIRÓS, B. C. de. *Menino de Belém*. Ilustrações Mário Cafiero. SP: Moderna, 2003.

TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS E HABILIDADES DE LEITURA: DOS MULTILETRAMENTOS AO LETRAMENTO DIGITAL

Raíssa Martins Brito

Mestra em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL-UFPI). Teresina, Piauí, Brasil.

Maria Angélica Freire de Carvalho

Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Associada da Universidade Federal do Piauí (UFPI), com atuação na graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGEL). Teresina, Piauí, Brasil.

RESUMO: A internet tem propiciado novas formas de interagir socialmente. Diante da rapidez e facilidade de comunicação proporcionada pela rede de computadores, percebemos um fluxo de gêneros emergentes, muitas vezes derivados de formatos existentes sem configurar um gênero inaugural, segundo Marcuschi e Xavier (2010). Logo, nesta era da informação, é importante considerar as reconfigurações nos formatos dos eventos comunicativos, a ampliação da noção de texto e de leitura, bem como a relevância da análise dos gêneros digitais, observando o uso, as formas e as funções que eles desempenham na sociedade, consoante as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar dois textos extraídos da internet, a fim de repensar a relação dos indivíduos com a leitura diante de múltiplas semioses em ambientes digitais, conforme o aporte teórico composto por Brasil (2018), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2006), Kress e van Leeuwen (2006), Dell’Isola (2001), Koch (2002), Bloom *et al.* (1956), entre outros. A metodologia empregada para o estudo caracteriza-se sob uma perspectiva descritiva, interpretativa e analítica. Ressaltamos, diante das análises, a importância do desenvolvimento de habilidades leitoras que estão relacionadas às demandas sociocomunicativas contemporâneas, tendo em vista a leitura de gêneros emergentes que circulam nas redes sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular. Textos multissemióticos. Habilidades de leitura.

ABSTRACT: The internet has provided new ways to interact socially. Given the speed and ease of communication provided by the computer network, we noticed a flow of emerging genres, often derived from existing formats without configuring an inaugural genre, according to Marcuschi and Xavier (2010). Therefore, in this information age, it is important to consider the reconfigurations in the formats of communicative events, the expansion of the notion of text and reading, as well as the relevance of the analysis of digital genres, observing the use, the forms and the functions they perform society according to the guidelines of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In this sense, the objective of this article is to analyze two texts extracted from the internet, in order to rethink the relationship of individuals with reading in the face of multiple semioses in digital environments according to the theoretical contribution composed by Brasil (2018),

Marcuschi (2008), Koch and Elias (2006), Kress and van Leeuwen (2006), Dell’Isola (2001), Koch (2002), Bloom *et al.* (1956) among others. The methodology used for the study is characterized from a descriptive, interpretive and analytical perspective. We emphasize, in view of the analyzes, the importance of developing reading skills that are related to contemporary socio-communicative demands, in view of reading emerging genres that circulate on social networks.

KEYWORDS: National Common Curricular Base. Multisemiotic texts. Reading skills.

INTRODUÇÃO

Para início dessa exposição, consideramos que as transformações nas formas de comunicação, influenciadas pelos avanços tecnológicos e, por conseguinte, impulsionando o uso de novos suportes de leitura, têm sido pontos-chave para a reformulação e ampliação das práticas letradas vistas nas instituições escolares. Isso ocorre, porque há, atualmente, a necessidade de as práticas de ensino de leitura em diferentes contextos, sobretudo o digital, serem repensadas, visto que estamos vivenciando um fenômeno de “reconfiguração” dessas formas de comunicação para maior interação na sociedade contemporânea.

Dessa forma, um dos desafios da escola está ligado ao ensino de práticas de linguagem atreladas ao avanço das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), mais especificamente, ao desenvolvimento de habilidades de leitura de textos em ambientes digitais, ou seja, promover o letramento digital. Essa formação não diz respeito apenas às habilidades exigidas pelas demandas sociais no meio digital, a leitura de textos multissemióticos, a exemplo de gêneros que circulam nos ambientes virtuais que exploram multissemioses, também está relacionada a tal letramento. É preciso considerar, portanto, as diversas semioses que o aluno utiliza em seu cotidiano (sejam elas imagens, cores, tipos de letras, sons, vídeos) que integram as informações veiculadas na internet.

O texto entendido como construto comunicativo requer a observação não só do seu nível representacional, mas também do funcional, ou seja, é necessário considerar a materialidade linguística e a rede de implícitos. O conteúdo do texto deve ser inferido pelo leitor com base nos elementos constituidores da textualidade e o modo como eles funcionam discursivamente. É oportuno lembrar que na relação com o texto, o leitor, durante muito tempo, assumiu o papel de mero “capturador” de significados, isso porque a atividade de leitura se restringia à extração de informações da superfície textual, ou seja, o texto era considerado um código que poderia ser decifrado. Percebemos, dessa forma, práticas de leitura que tinham por base o texto escrito

e a observação de sua composição lexical, fraseológica, aproximando-se de um estudo da gramática e assumindo o texto, portanto, como um sistema abstrato, apenas como um código linguístico (KOCH; ELIAS, 2006).

No entanto, sob uma perspectiva sociointerativa, que defende a linguagem como uma atividade social, a noção de texto se amplia, e ele é entendido como uma unidade composta por uma rede em que se inter cruzam conteúdos implícitos, cujo entrelace marcado ou inferível na superfície textual direciona a compreensão. Nesse esteio, a compreensão é construída com a colaboração do leitor que lança mão de seu repertório sociocultural para construir sentidos para o texto.

No que diz respeito à leitura de gêneros emergentes, observamos que, atualmente, com a inclusão das tecnologias digitais no nosso dia a dia, torna-se urgente um conjunto de habilidades que estejam relacionadas à formação de sujeitos capazes de atuar na sociedade contemporânea de modo mais colaborativo, crítico e ético. É importante enfatizar que isso ocorre, porque as mídias digitais¹ estão assinalando novos modos de ler, já que há novas formas de produção de discurso (entendido, aqui, como uma atividade para além do verbal ou evento de fala) e novos suportes de circulação de gêneros, entre outros. Há, nesse sentido, novas formas de textualizar, de expressar nossas intenções de acordo com as demandas sociais, elegendo o gênero que melhor representa a finalidade para as atividades comunicativas da vida pessoal, do trabalho, da escola etc.

Nesse contexto, à vista de uma sociedade marcada pelos avanços tecnológicos, notamos que é necessário integrar as tecnologias digitais na educação de modo a ampliar o papel dos sujeitos, a fim de torná-los mais preparados para as demandas contemporâneas. Defendemos isso, porque os sujeitos interagem corriqueiramente com outras modalidades da linguagem além da verbal, tais como a visual, a sonora, a corporal e a digital, preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para trocar informações, para pesquisar, para se comunicar, entre outras finalidades (BRASIL, 2018).

Para ilustrar essa realidade, destacamos dois textos multissemióticos extraídos da internet com o objetivo de analisá-los a partir da observação das competências e, posteriormente, das habilidades que o leitor precisa ter para o processamento e compreensão

¹ Adotamos o conceito de que mídia é todo e qualquer meio de comunicação que dissemina e veicula informações, como a imprensa, a televisão, o rádio etc. As mídias digitais, nesse sentido, ampliam os espaços de divulgação das informações, pois contemplam os meios de comunicação do universo digital, tais como *banners* em sites, *links* patrocinados em redes sociais etc.

desses textos, como os gestos de leitura e as formas de textualização relacionados aos mecanismos de navegação em contextos digitais. A análise é proposta a fim de compreender essas novas abordagens que integram as práticas letradas contemporâneas e específicas da *Web*.

REVISITANDO E AMPLIANDO O CONCEITO DE TEXTO E DE LEITURA

Consideramos o texto como um fenômeno multimodal, em que a linguagem se manifesta a partir de diferentes sentidos (visão, tato, audição, olfato e gustação). Para Peirce (1993), estudioso da Semiótica, a manifestação e captação desses sentidos pode ter como resultado um texto. Assim, segundo essa perspectiva, entendemos a linguagem como um fenômeno que contempla diversas modalidades, postura adotada neste artigo.

Lembramos que a Semiótica é o estudo das semioses como múltiplas formas de criar significações. O famoso semiólogo Roland Barthes (2006) defende a ideia de que a Semiologia está dentro da Linguística e não o contrário, conforme defendia Ferdinand de Saussure (2006). Após essas discussões, concluímos que a Linguística é uma ciência que contempla os estudos das diversas manifestações da linguagem, sendo a Linguística de Texto e Semiologia subáreas da Linguística.

A imagem como uma das diversas modalidades da linguagem é um texto, evento comunicativo que não se limita a elementos verbais. Na obra *Elementos de semiologia* (2006), por exemplo, Roland Barthes alega que a linguística não se limitaria a uma ciência constituída apenas por elementos verbais, mas por todas as formas de manifestação de se comunicar, de se relacionar com o outro no mundo, pensamento também defendido já em 1978 por Halliday, sob um determinado contexto e por meio de conhecimentos socioculturais compartilhados entre os sujeitos (DELL'ISOLA, 2001; KOCH; ELIAS, 2006).

É imprescindível levar em consideração o contexto atual em que as TICs têm influenciado o modo de conceber essa noção de texto como toda e qualquer manifestação da linguagem, uma vez que é possível ler, analisar e produzir textos em múltiplos suportes digitais, como o *smartphone*, computador, *tablet*, (FRANÇA, 2002), *kindle* etc. já popularizados e muito utilizados na contemporaneidade.

Notamos, portanto, que as formas de comunicação estão sendo redefinidas, realinhadas e reconfiguradas de acordo com essas novas possibilidades de interagir socialmente, de acordo com propósitos comunicativos exigidos pelas diversas esferas humanas e com o auxílio de

sistemas semióticos variados. No entanto, é importante destacar que novos suportes não são superiores ou melhores do que os livros, revistas, *outdoors*, jornais, entre outros.

É fundamental destacar que os textos visuais², na maioria das vezes, e sob uma visão ultrapassada, só estão relacionados à classificação de textos imagéticos ou que contemplam múltiplas semioses, opondo-se aos textos verbais, ou a associação de imagens com elementos verbais. Todavia, conforme os apontamentos de Silvino e de Kress e Van Leeuwen (2006), sobre a Gramática do Design Visual, notamos que é possível dividir a imagem em unidades gramaticais específicas. Assim sendo, é exequível analisar a estrutura da imagem, para então compreendê-la e interpretá-la.

Sobre a expressão “textos visuais” é válido salientar ainda a abrangência do seu significado, uma vez que todo e qualquer texto é naturalmente visual (o que também vale para a expressão letramento visual). Portanto, consideramos a nomenclatura “texto imagético”, para se referir a textos constituídos essencialmente por imagens, o termo mais adequado, apesar de a expressão textos visuais ser muito difundida nos estudos do letramento visual.

A charge, por exemplo, é considerada um texto, pois a partir de seus elementos imagéticos e verbais, podemos inferir informações e construir sentidos para esse tipo de texto, por vezes, essencialmente constituído pela imagem. Enfatizamos, dessa forma, a importância de conceber, assim como Kress (1995), o caráter multimodal de todo e qualquer texto.

Diante dessa perspectiva multimodal muito difundida contemporaneamente, notamos a emergência do desenvolvimento da competência comunicativa para textos multissemióticos, a fim de considerar a construção e compreensão dos sentidos para um texto imagético e de um ensino ligado também ao desenvolvimento de habilidades que contemplem o letramento digital (tipo de letramento que discutiremos nas próximas seções), que está relacionado ao uso das tecnologias digitais.

DOS MULTILETRAMENTOS AO LETRAMENTO DIGITAL

A tela, como um novo suporte, tem ampliado a noção de leitura e de escrita; e a internet tem possibilitado novas formas de interação entre produtor, texto e leitor. Isso porque podemos considerar que o texto eletrônico não é “intocável” e o leitor não é apenas um “visitante” do

² Segundo Flávia Felipe Silvino (2014, p.168), pesquisadora na área de Linguagem e Tecnologia (UFMG), “O letramento visual é definido como a habilidade de ler, interpretar e entender a informação apresentada em imagens pictóricas ou gráficas, e também de transformá-la em imagens, gráficos ou formas que ajudem a comunicação”.

texto. Por meio da possibilidade de escrita colaborativa³, há uma liberdade maior do leitor que se torna coautor, já que participa ativamente da construção dos textos.

Essa revolução do espaço tanto no âmbito da leitura quanto da escrita mostram as novas possibilidades no modo de se comunicar, de interagir, de ter acesso à informação e de reproduzi-la para diferentes fins. Dessa forma, percebe-se que o texto eletrônico traz a emergência de conceitos de letramento mais específicos, por exemplo, os eventos de letramento digital que acontecem mediante a internet e, por conseguinte, exigem dos sujeitos novas habilidades críticas de leitura e de escrita com as novas mídias digitais (GEE, 1996) a partir de aspectos socioculturais.

Verificamos, contemporaneamente, que a cultura da tela está alterando a interação entre os sujeitos e a construção do conhecimento. A cibercultura e o ciberespaço têm modificado a relação com o saber e a percepção do mundo, por causa da ampliação de gestos de leitura e de escrita em realidades virtuais, as quais estreitam as relações entre indivíduos em dimensão global (LÉVY, 1999).

A partir das demandas ligadas às modificações nos modos de comunicação com a ampliação de uso de meios de comunicação digitais houve a necessidade de se discutir as mudanças relacionadas aos conceitos e ao ensino de letramento e o desenvolvimento de habilidades críticas de leitura e de escrita. Logo, renomados teóricos se reuniram compondo o conhecido *New London Group*⁴ ou Grupo de Nova Londres (GNL), com o fito de debater sobre a necessidade de uma Pedagogia dos Multiletramentos, nome dado ao manifesto feito pelo grupo.

O Grupo de Nova Londres criou esse manifesto com o objetivo de discutir “o impacto que os meios de comunicação tinham sobre as práticas comunicativas e os modos de se construir e de consumir significados” (GOMES, 2019, p. 66), isto é, levando em consideração a integração de sistemas semióticos (imagens, sons, tipografia, cores) como forma de complementar as práticas linguísticas já existentes.

³ A Wikipédia, por exemplo, é um website que disponibiliza atualmente conteúdos por meio de uma enciclopédia colaborativa e universal, com o intuito de oferecer conteúdo de forma rápida para os usuários. Logo, esse projeto *wiki* permite a edição colaborativa para a melhoria do conteúdo disponibilizado na internet, o que mostra uma linha tênue entre autor e leitor, uma vez que os sujeitos podem exercer os dois papéis de coautoria.

⁴ O grupo reunido em 1996 era composto por Courtney Cazden (USA), Bill Cope (Australiia), Norman Fairclough (UK), James Gee (United States), Mary Kalantzis (Australiia), Gunther Kress (UK), Allan Luke (Australiia), Carmen Luke (Australiia), Sarah Michaels (US) e Martin Nakata (Australiia).

Destacamos, portanto, que o uso das mídias digitais contribui para as rápidas mudanças que emergiram das necessidades comunicativas linguísticas, institucionais e culturais no âmbito global (KALANTZIS; COPE, 2001). Nesse sentido, entendemos que esses aspectos estão relacionados à participação dos sujeitos — em eventos de letramento — como agentes críticos, que constroem e reconstróem sentidos para os textos, em destaque para os multissemióticos ou multimodais, os quais são constituídos por várias modalidades e circulam na realidade contemporânea em contextos culturais diversos.

No entanto, é preciso lembrar que essa noção de texto como construto multimodal demorou muito tempo para ser reconhecida e amplamente disseminada no âmbito educacional no Brasil, por exemplo, nas orientações ainda sutis sobre multimodalidade e multiletramentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Conforme Snyder (2010), não há exclusivamente uma única teoria que dê conta da complexidade das práticas de letramento relacionadas à utilização de novas mídias digitais.

Visualizamos, hoje, com maior destaque os conceitos de múltiplas modalidades e a emergência de um leitor multiletrado nas diretrizes da BNCC, uma vez que esse documento apresenta um leque de habilidades solicitadas aos alunos no que diz respeito à utilização de múltiplas semioses tanto na leitura quanto na produção de texto, na oralidade e na análise linguística/semiótica, em uma cultura marcada pelas mídias digitais (BRASIL, 2018).

O contato com textos híbridos mostra que a sociedade está cada vez mais multissemiótica, pois está usando múltiplas linguagens para a ressignificação e (re)construção de enunciados (SANTAELLA, 2014). Além disso, é fato que as tecnologias têm contribuído bastante para o cruzamento de modalidades diferentes da linguagem, o que configura matrizes de leitura com semioses diversas. Um exemplo disso é a hibridização de linguagens associadas às tecnologias como o *e-zine*, que é um “fanzine eletrônico”, a leitura de uma resenha crítica em um blog, a possibilidade de análise de reportagens multimidiáticas, criação de *podcasts*, *vlogs* etc.

Assim, notamos que a BNCC amplia a visão de texto, já adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, como uma unidade que não se restringe ao signo verbal, mas que abrange múltiplas modalidades não verbais, que, integradas, contribuem para a ampliação dos sentidos dos textos multimodais. Há, desse modo, o entrelaçamento entre múltiplas semioses que estão relacionadas às práticas sociais em diversos contextos sociocomunicativos. Desse modo, essa combinação de semioses dá-se pela integração entre textos que possuem várias

linguagens e que circulam na sociedade contemporânea seja pelas mídias impressas, seja pelas mídias digitais (RIBEIRO, 2008).

A leitura ganha, de tal modo, uma nova configuração, visto que há novos objetos e suportes de leitura. Segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 116) surgiram “novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender”. Portanto, há novas formas de ler e de produzir textos com objetivos e expectativas diferentes, já que são “novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens”.

Destacamos aqui que a noção de letramento está relacionada aos eventos de leitura e de escrita que os sujeitos participam efetivamente em situações comunicativas cotidianas. Conforme afirma Street (1984), os sujeitos são partícipes dos eventos de letramento (lugar social e não do lugar onde as práticas letradas são efetivamente exercidas), os quais são ações concretas individuais ou coletivas que se constituem a partir de conhecimentos, saberes e valores que podem ser utilizados de acordo com as demandas sociais, as relações de poder entre os grupos de uma comunidade etc.

Quanto à definição de letramento digital, percebemos que ela ainda requer a ampliação e aprofundamento de estudos, já que é uma temática recente. No entanto, adotamos a noção de que tal letramento está relacionado também às TICs, tratando-se do estado ou condição de quem utiliza as tecnologias digitais para exercer as práticas de leitura e de escrita no espaço em que a tela é o cerne dos eventos de letramento. Ao se apropriar desses recursos tecnológicos e digitais em diferentes campos do saber, os sujeitos entram em contato com vários sistemas semióticos e, portanto, são necessárias habilidades para compreendê-los e utilizá-los em suas demandas sociais.

“Computer literacy” ou “media literacy” são termos do inglês que podem ser traduzidos para o português como letramento computacional e letramento midiático, essas expressões estão diretamente relacionadas ao letramento digital, mas não necessariamente ligadas somente ao uso do computador, como muitos pensam (GILSTER, 1997). Isso ocorre, porque as mídias digitais não se restringem apenas ao uso técnico do computador, mas sim aos novos espaços de leitura e de escrita, e aos novos objetos e suportes utilizados para difundir a informação, para comunicar-se. Porém, essas ações só são possíveis por causa da internet, pelas dimensões que a conectividade pode propiciar às pessoas na atualidade.

Estudos como os de Lankshear e Knobel (2008) defendem que o letramento digital possibilita práticas sociais variadas, como a leitura de hipertextos diversos e a produção de

novos gêneros textuais imbuídos de múltiplas semioses. Assim, ouvir *podcasts*, entender um infográfico ou produzir um *meme* são práticas que requerem habilidades diversas que estão relacionadas ao letramento digital, às hipermídias e às diferentes formas de se comunicar por redes sociais diversas como *WhatsApp*, *Instagram*, *Twitter* etc., além de “players digitais como o setor de mídia (I-tunes e Netflix, Facebook, Snapchat), varejo (Amazon, Alibaba, Tencent, Ebay) e o de turismo (AirBnb, Booking, Expedia, Trip Advisor, Odigeo)” (MACHADO, 2017, p. 2).

METODOLOGIA

O propósito do estudo é observar os usos efetivos da língua diante das práticas contemporâneas e da importância do ensino das relações intertextuais para a construção de sentidos de textos. Diante disso, foram selecionados, como *corpus* deste artigo, dois textos extraídos da internet que dialogam com duas competências de linguagens da BNCC.

Ressaltamos que a pesquisa além de descritiva e interpretativa (ERICKSON, 1986) é bibliográfica-documental (GIL, 2008, 2010). Esse tipo de pesquisa mescla os fundamentos teóricos de estudiosos da área para possibilitar um olhar analítico sobre os trechos do documento e os textos extraídos da internet. Destacamos ainda que o propósito do trabalho é analisar os textos selecionados como *corpus*, a fim de repensar a relação dos indivíduos com a leitura diante de múltiplas semioses em ambientes digitais.

ANÁLISE DE DADOS

Devemos salientar um ensino pautado nas múltiplas semioses, não apenas nos textos verbais, como afirma Gomes (2019, p. 107) ao dizer que é imprescindível que a escola possa valorizar “a representação do mundo que o aluno traz para a sala de aula e não apenas impor a forma de representação feita através do código escrito como única ou mais eficiente”. Percebemos diante da competência 3 de linguagens, da BNCC, que o uso de multissemioses e de ferramentas tecnológicas de forma clara e direta deve ser objeto de estudo no ensino fundamental para que o aluno possa:

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BRASIL, 2018, p. 63).

Destacamos que há uma valorização de outras modalidades além da verbal que estão associadas às possibilidades que os recursos digitais apresentam. A preconização de utilização de outras linguagens pode ser comprovada a partir da competência 3, em que há a valorização da linguagem corporal, visual, sonora e digital. Isso porque as necessidades da sociedade contemporânea são diferenciadas, uma vez que o computador tornou-se ferramenta essencial para a vivência de práticas de letramento corriqueiras.

A partir dessa competência, notamos, por exemplo, a indicação de habilidades voltadas ao conhecer e reconhecer diferentes linguagens (ROJO, 2009; PINHEIRO, 2015) de modo que os sujeitos sejam capazes de significar a realidade individual, coletiva, pessoal e profissional. Além disso, essa competência também indica a participação dos sujeitos em diferentes práticas de linguagem em campos de atuação diversos da atividade humana.

Nesse sentido, podemos afirmar que um texto pode ser construído por abordagens multimodais diversas, como explicaremos a partir das análises dos textos⁵ de Armandinho⁶ abaixo:

- Camilo, vamos apostar corrida até a Fê?
- Claro, e...
- Dinho, espera... Não posso correr agora!
- Ué? Por quê?
- Pra mim, não é seguro!

Fonte: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/o-pai-do-armandinho-o-menino-de-cabelo-azul-que-reflete-sobre-arte-a-politica-e-direitos-humanos>. Acesso em: 7 set. 2019.

A partir do diálogo acima, podemos perceber que os personagens Camilo e Dinho estão conversando sobre a possibilidade de apostarem uma corrida até Fê (personagem sobre a qual não sabemos o contexto). Na fala seguinte, Camilo afirma que não pode correr. No entanto, não temos pistas suficientes no texto (KOCH, 2002) que indiquem o motivo de ele não poder apostar corrida. Observamos que Dinho questiona Camilo e este afirma que não é seguro praticar tal

⁵ É necessário explicar que utilizamos uma tirinha de Armandinho, a qual foi segmentada de duas formas, para mostrar como as múltiplas semioses de um texto estão associadas. Em uma primeira análise, excluimos todos os recursos linguísticos além, exceto, do verbal e deixamos o diálogo entre as personagens. Depois, utilizamos apenas os recursos não verbais, a fim de analisar os sentidos produzidos pelos dois textos (sem integração) vistos em diferentes perspectivas. Por fim, analisamos o entrelaçamento entre os recursos verbais e não verbais na construção de sentidos para a tirinha, o que leva a entender que o texto não é só o verbal e nem só o não-verbal, neste caso, mas a integração entre esses sistemas.

⁶ Vale lembrar que Alexandre Beck é o ilustrador e cartunista que criou, em 2009, o conhecido personagem Armandinho, um garotinho questionador, polêmico e que contesta as problemáticas sociais. As tirinhas são publicadas em fontes importantes como o jornal Folha de São Paulo e livros didáticos, além de regularmente serem compartilhadas em *fanpages* do *Instagram* e do *Facebook* (Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Alexandre_Beck. Acesso em: 7 set. 2019).

ação. O fato de Camilo só dizer que é arriscado correr até Fê não especifica o motivo do perigo, visto que não há referência direta do porquê o local pode ser inseguro ou até mesmo de a atitude ser arriscada. Dessa forma, o leitor terá que imaginar as possíveis causas para o medo de Camilo e terá que preencher as lacunas do texto por meio de inferências a partir das pistas textuais e no entrelace com seus conhecimentos.

Agora, podemos observar o mesmo texto, mas sob uma perspectiva que se restringe à imagem. Assim, precisamos levar em consideração os critérios da Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006) para sugerir possíveis sentidos ao texto:



Figura 1 — Tirinha do Armandinho adaptada

Fonte: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/o-pai-do-armandinho-o-menino-de-cabelo-azul-que-reflete-sobre-arte-politica-e-direitos-humanos>. Acesso em: 17 set. 2019. Editado pela autora.

No primeiro quadrinho da tirinha, vemos dois personagens, Camilo e Dinho, empolgados, sendo que Dinho está apontando para algo ainda desconhecido. No segundo quadrinho, podemos notar a mudança das expressões faciais e dos gestos de Camilo e Dinho que estão descontentes ou em suspense por causa de suas expressões faciais. Camilo parece dizer algo que não agrada a Dinho ou expressa uma pausa para indagar, pois o braço de Camilo está levantado, com um gesto de “espera”, o que demonstra a gesticulação deste personagem para defender, apontar ou sugerir outra ideia a um determinado ponto de vista. Dinho mostra, portanto, um olhar de tristeza, decepção ou hesitação. No terceiro quadrinho, percebemos a presença de Fê, a garota que está próxima de um gato e de um policial.

Podemos depreender que o fato de Fê estar próxima a um policial pode ter sido o motivo de as expressões faciais de Camilo e Dinho terem mudado o planejamento da brincadeira do primeiro no segundo quadrinho. Por algum motivo, Camilo e Dinho ao verem Fê perto de um policial não estão mais tão empolgados para fazer o que estariam combinando no primeiro quadrinho. Assim como no diálogo, é necessário que o leitor considere todos os elementos da tirinha, tais como os personagens, as cores, as expressões faciais, os possíveis contextos

sociointerativos etc. para pensar possíveis leituras para o texto. Agora, observemos o diálogo associado ao texto imagético:



Figura 2 — Tirinha do Armandinho

Fonte: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/o-pai-do-armandinho-o-menino-de-cabelo-azul-que-reflete-sobre-arte-a-politica-e-direitos-humanos>. Acesso em: 17 set. 2019.

Ao juntar o texto verbal ao texto visual, as possibilidades de sentidos, que antes eram diversas, restringem-se contextualmente, ou melhor, ajustam-se. Isso porque agora fica claro o motivo de Camilo não achar seguro correr perto de Fê. A causa disso é que apostar uma corrida perto de uma garota que está próxima a um policial pode gerar problemas aos garotos, visto que o policial pode achar que os garotos estão perturbando Fê. Além disso, o problema pode ser ainda pior para Camilo, pois se levarmos em consideração que ele é negro, podemos depreender, a partir de nossos conhecimentos de mundo, que o garoto poderá sofrer consequências piores do que Dinho ao se aproximar de Fê, por isso ele afirma “pra mim, não é seguro!”.

Diante dessa proposta de compreensão para os textos, percebemos que a leitura da figura, que mescla recursos multissemióticos, amplia as possibilidades de sentidos para o texto. Ao unir o verbal com o visual notamos que a leitura se torna uma prática multidimensional de veras complexa; tratando-se, portanto, de um exercício cognitivo que não envolve apenas a decodificação do que está escrito no texto, mas também diz respeito ao entendimento do que nele está implícito a partir, também, dos elementos que estão presentes na imagem e no que pode ser inferível por meio dela.

É preciso reconhecer que o acesso inicial à língua escrita não se reduz ao aprender a ler e a escrever no sentido de ter domínio da grafia de palavras, assim como também não se reduz ao conhecimento da acepção dessas palavras. Isso acontece porque o desenvolvimento da

leitura no contexto de ensino pode contar com um universo múltiplo de semioses no qual o sujeito lança mão a partir de seus objetivos em suas práticas letradas cotidianas.

Além disso, ressaltamos que uma concepção ampla de leitura, como atribuição de sentidos, ultrapassa o domínio do código escrito e de suas adjacências. A partir da tirinha, podemos perceber que a leitura envolve o sujeito e o contexto que o constitui, sendo a leitura de mundo imprescindível para o estabelecimento de pontes de significação, como o fato dos motivos que levam Camilo a não se sentir seguro perto de um policial. Nesse caso, podemos observar que a memória, sobretudo a memória social, auxilia na construção de sentidos, aspecto citado nas diretrizes da BNCC, por exemplo.

Também é interessante enfatizar que o estudante só consegue apreender o sentido da discriminação racial contido na tira porque recupera de sua memória, da memória social partilhada por uma coletividade, o quanto a polícia do Brasil é vista como preconceituosa e abusa do poder que tem, especialmente em relação às pessoas negras que quase sempre são abordadas por esses profissionais como bandidos em potencial.

Essa leitura de mundo, construída durante a vida e partilhada entre os sujeitos, é defendida como imprescindível por Paulo Freire, renomado educador brasileiro, em seu livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (1989), o qual afirma que a leitura da palavra é sempre precedida pela leitura do mundo. Isso permite concluir que o sujeito produz sentido através do que vive, do que sente e do que lê, ou seja, a partir de suas experiências e interações no mundo em que está imerso por meio de diversas manifestações da linguagem, por meio de textos verbais, de textos imagéticos etc.

Se concluirmos também que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” conforme Bakhtin (2006, p. 96) defende, podemos compreender o caráter histórico e social do homem, já que este é capaz de refazer as práticas linguageiras. Isso pode ocorrer diante de propósitos comunicativos e da mesclagem de gêneros de acordo com a finalidade comunicativa, o que desperta também a importância de os docentes trazerem o letramento crítico para a sala de aula, por meio de textos como a tira de Armandinho, dado que desenvolver a criticidade é tarefa fundamental no ato da leitura.

A partir desses apontamentos e conforme Solé (1998), o leitor é capaz de usar sua percepção de mundo e as marcas textuais para produzir inferências, induzir suposições, formular ideias e opiniões, criando e recriando o texto, mostrando-se ativo no processo de contato com o texto e conduzindo sua leitura, de forma crítica, a partir de conhecimentos

socioculturais. Essa construção de sentidos do texto vai depender do conhecimento de mundo que o sujeito possui. Notamos que, atualmente, a apresentação do código linguístico vem se modificando de acordo com o contexto sociocomunicativo e com as necessidades de uso da língua.

Desse modo, asseveramos que a leitura e a produção de textos nos ambientes virtuais exigem experiências visuais prévias (como conhecer o significado dos ícones, *emojis*, termos e códigos específicos, por exemplo, a criação da hashtag #sextou etc.), além de habilidades relacionadas também aos multiletramentos e ao letramento digital, levando em consideração a ampliação do caráter multimodal de todo texto devido ao uso deles nas práticas letradas contemporâneas.

É oportuno destacar, ainda, que a internet tem inaugurado, nos últimos anos, novos modos de consumir, de produzir e de compartilhar a informação. Assim, consideramos possível sustentar, segundo a competência 6 da BNCC, argumentos que mostrem a importância de saber utilizar as tecnologias digitais de modo crítico e participativo na comunidade, com o propósito de:

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, p. 63).

No que diz respeito à competência 6, salientamos a importância de as instituições de ensino e, por conseguinte, os professores mostrarem modos de compreender e utilizar as TICs de modo assertivo, crítico e compromissado com a ética por intermédio de múltiplas semioses e diferentes contextos de hipermídia com a finalidade de produzir conhecimento e construir saberes (GOMES, 2019).

Percebemos, diante dessa competência da BNCC, a necessidade de compreensão do que são as TICs e de como é possível utilizá-las nas diversas demandas sociais. O uso delas deve, segundo o documento, possibilitar o desenvolvimento de práticas sociais mais críticas e reflexivas de modo que os sujeitos criem projetos de vida significativos de acordo com a realidade social em que estão imersos.

Em relação às habilidades de leitura do ensino fundamental, destacamos a **(EF69LP01)**⁷ que requer do estudante a capacidade de: “Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso” (BRASIL, 2018, p. 141). Mesmo sendo complexo, importante e polêmico, às vezes, é preciso que o professor explore o significado do direito de liberdade de expressão (artigo 5.º da Constituição Federal) com conceitos, exemplos etc.

Ainda assim, é imprescindível que o professor apresente exemplos de discursos de ódio, entendido como um discurso que ultrapassa o limite de liberdade de expressão ao ferir a dignidade humana, como comentários destinados a grupos sociais com base na religião, gênero, etnia, por exemplo:



Figura 3 — Postagem do Twitter

Fonte: encurtador.com.br/hixGI. Acesso em 11 fev. 2020.

Segundo o domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom *et al.* (1956) que está relacionado à aquisição de conhecimentos, de saberes essenciais para o desenvolvimento intelectual, o verbo *diferenciar* na habilidade **(EF69LP01)** está na categoria de análise, a qual é necessário que o estudante saiba identificar as partes do conteúdo e relacioná-las, a fim de entender a estrutura

⁷ Composição do código alfanumérico das habilidades da Base Nacional Comum Curricular. EF significa Ensino Fundamental; 69 diz respeito às séries comuns que podem solicitar a habilidade; LP é relativo à Língua Portuguesa e 01 é o número da habilidade.

global do texto. Ademais, é imprescindível que o docente identifique, com os estudantes, os recursos linguísticos que caracterizam o discurso de ódio, muito difundido em redes sociais.

Além da identificação desse tipo de discurso, é possível observar que essa habilidade também apresenta o verbo *posicionar*, o que pode promover o objeto de conhecimento ligado à apreciação e réplica a partir da capacidade de julgamento contrário ao discurso de ódio, a denúncia, se for o caso. Vale enfatizar que essa habilidade exige do estudante o pleno conhecimento sobre o direito de liberdade de expressão para diferenciá-lo de qualquer outra manifestação diferente e que viole tal direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões feitas durante o trabalho, asseveramos que as tecnologias e as mídias digitais têm ampliado novos objetos de leitura devido aos novos modos de textualizar, seja pelos suportes, seja pelas demandas sociais contemporâneas. Para isso, vimos que a BNCC propõe aos docentes habilidades de leitura que eles poderão desenvolver, dependendo da realidade da escola e do contexto sociocultural dos estudantes, a fim de formar sujeitos preparados para os desafios do século XXI.

Decerto, as relações humanas estão sendo modificadas por causa das transformações advindas da cultura digital, pois os sujeitos estão em contato com as TICs tanto no trabalho, quanto na escola e na vida pessoal. Assim, torna-se imprescindível que as instituições de ensino possibilitem o desenvolvimento de habilidades leitoras de forma consciente, ética, crítica, reflexiva e democrática voltadas ao letramento digital, isso porque o mundo está cada vez mais tecnológico, e as pessoas cada vez mais conectadas à internet.

À vista disso, foi possível, neste trabalho, refletir sobre as opções de textos que os professores de língua portuguesa têm para desenvolver as habilidades de leitura do 6.º ao 9.º ano. Com as escolhas das habilidades de leitura para serem desenvolvidas em sala de aula, os docentes deverão selecionar os recursos digitais disponíveis nas escolas em que trabalham para, assim, elaborar currículos que contemplem o letramento digital, levando em consideração o uso das TICs. As diretrizes da BNCC poderão auxiliar, portanto, na modernização das metodologias utilizadas nas aulas de língua portuguesa, no estabelecimento de objetivos de leituras para os alunos de acordo com o gênero estudado e na apresentação de novos objetos de leitura, com a finalidade de promover a formação de leitores competentes para as demandas sociocomunicativas da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia**. São Paulo: Cultrix, 2006.

BLOOM, Benjamin *et al.* **Taxonomy of educational objectives**. New York: David McKay, 1956.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 dez. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 19 dez. 2019.

DELL'ISOLA, Regina. **Leitura: inferências e o contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. *In*: WITTRICK, Merlin C. (Org.). **La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Ed. Paidós, 1986. p. 195-301.

FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. **Suportes digitais e sua aplicabilidade nos processos educativos**. Material desenvolvido para a disciplina Tecnologias e Linguagens dos Meios de Comunicação. Universidade Federal de Sergipe, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GEE, James; HULL, Glynda; LANKSHEAR, Colin. **The New Work Order**. Sydney: Allen and Unwin, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GILSTER, Paul. **Digital Literacy**. New York: John Wiley & Sons, 1997.

GOMES, Francisco (Org.). **Texto, imagem e letramento visual**. Teresina: EDUFPI, 2019.

HALLIDAY, M.A.K. **Language as Social Semiotic: the social interpretation of language an meaning**. London: Arnold, 1978.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill (Org.). **Transformations in Language and Learning: Perspectives on Multiliteracies**. Common Ground: Melbourne, 2001.

- KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2002.
- KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler & compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- KRESS, Gunther. **Writing the Future: english and the making of a culture of innovation**. Sheffield: National Association for the Teaching of English, 1995.
- KRESS, Gunther; van LEEUWEN, Theo. **Reading images. The grammar of visual design**. 2 ed. London: Routledge, 2006.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Digital Literacies: concepts, policies and practices**. New York: Peter Lang Publishing, 2008.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- MACHADO, Solange. Artigo VUCA. *In: Skills, Tools & Competencies – STC*, 2017. Disponível em: <http://www.fdc.org.br/hotsites/mail/stc/artigo/artigo.pdf>. Acesso em 15 set. 2019.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *In: COPE*, Bill; KALANTZIS, Mary (Orgs.). **Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 1996.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica e Filosofia: introdução, seleção e tradução de Octanny Silveira da Mota e Leonidas Hegenberg**. São Paulo, Cultrix, 1993.
- PINHEIRO, Petrilson. Construção Multimodal de Sentidos em um vídeo institucional: (Novos) Multiletramentos para a escola. **Veredas** (UFJF. Online), v. 19, p. 209-224, 2015.
- PRESTES, Maria Luci. Ensino de português como elemento consciente de interação social: uma proposta de atividade com texto. **Ciências & Letras**. Porto Alegre: FAPA, n. 17, p.189-198, 1996.
- RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2008.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SANTAELLA, Lucia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, p. 211-221, 2014.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVINO, Flavia Felipe. Letramento Visual. **Texto Livre**. v. 7. n. 1. 2014. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres>. Acesso em: 4 set. 2019.

SNYDER, Ilana. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 255-282, dez. 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

STREET, Brian. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

OS PROCESSOS REFERENCIAIS NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS

José Alves Ferreira Neto

Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil.

Valdinar Custódio Filho

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar uma proposta didática de interação professor-aluno para o aprimoramento pragmático-discursivo de produções textuais escritas por aprendizes de 9º ano, a partir do desenvolvimento das estratégias de referenciação. A proposta didática de interação, relacionada à nossa pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Ceará, foi aplicada em uma turma de uma escola pública municipal de Fortaleza. Consideramos que os processos de referenciação estudados em nossa proposta de interação e o papel do professor como um mediador ajudaram os discentes a apresentarem uma escrita mais eficaz, conforme o seu projeto de dizer, o que se revela pelas estratégias referenciais utilizadas para transformar, textualmente, os objetos de discurso das produções textuais. Para a realização deste trabalho, adotamos como pressupostos teóricos os postulados da referenciação, conforme Mondada e Dubois (2003), Cavalcante (2011a), Custódio Filho (2011, 2014) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014). Além disso, ancoramo-nos nas reflexões de Antunes (2003), Geraldi (1997) e Oliveira (2010) sobre as estratégias de atuação do professor para o ensino-aprendizagem de produção textual.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias de referenciação. Proposta de interação pedagógica. Ensino de produção textual.

ABSTRACT: This article aims to analyze a didactic proposal of teacher-student interaction for the pragmatic-discursive improvement of textual productions written by 9th-year apprentices, based on the development of reference strategies. The didactic proposal of interaction is related to our research in the Professional Master's Degree in Language Teaching of Universidade Estadual do Ceará and it was applied in a class of a public school in Fortaleza. We consider that the processes of reference studied in our proposal of interaction and the role of the teacher as a mediator helped the students to present a more effective writing, according to their meaning project, which is revealed by the referential strategies used to transform the objects of speech of the textual productions. In order to carry out this work, we adopt as theoretical presuppositions the postulates of reference, according to Mondada and Dubois (2003), Cavalcante (2011a), Custódio Filho (2011, 2014) and Cavalcante, Custódio Filho and Brito (2014). In addition, we are anchored in the reflections of Antunes (2003), Geraldi (1997) and Oliveira (2010) on the teacher's strategies for teaching-learning textual production learning process.

KEYWORDS: Reference strategies. Pedagogical interaction proposal. Teaching of textual production.

INTRODUÇÃO

O processo de referenciação é um dos temas mais debatidos no arcabouço teórico sociocognitivista relacionado ao estudo do texto. Ao pesquisarem os processos referenciais, os estudiosos que aderem à perspectiva sociocognitivista assumem, primordialmente, a premissa de que as referências são elaboradas e transmitidas no texto/discurso, através da interação entre sujeitos sociais. Nesse sentido, o fenômeno da referenciação é um dos assuntos mais importantes para o trabalho docente no ensino de produção textual.

Neste artigo, analisamos a aplicação dos pressupostos teóricos da referenciação relacionados ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, sobretudo no que se refere à participação efetiva do professor como um mediador, que atua na construção dos sentidos nas produções textuais dos aprendizes. Nossa proposta de intervenção é resultante da nossa pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Desse modo, averiguamos como os alunos de uma turma de 9º ano, com a mediação do professor, produziram seus textos, a partir do desenvolvimento das estratégias de referenciação por meio dos traços de sentidos, conforme proposto por Custódio Filho (2011).

O artigo se organiza em quatro seções: na primeira, falamos sobre o fenômeno da referenciação, destacando a análise da referência por meio dos traços de sentidos, consoante a proposta de Custódio Filho (2011); na segunda, discutimos os pressupostos acerca do ensino de produção escrita na escola; na terceira, apresentamos nossos aspectos metodológicos aplicados para a realização da atividade de produção textual; na quarta, demonstramos nossa análise e discutimos os resultados obtidos, além de refletir sobre a relevância de se adotar, no trabalho docente, o que é preconizado pelos pressupostos teóricos da referenciação.

A CONSTRUÇÃO DA REFERÊNCIA POR MEIO DE TRAÇOS DE SENTIDOS

A proposta da referenciação é primordial para compreendermos como se dá a relação entre língua e realidade. Seguindo o quadro teórico já estabelecido em Mondada e Dubois (2003), Cavalcante (2011a), Custódio Filho (2011) e diversos outros pesquisadores, entendemos que o processo de referenciação diz respeito ao conjunto de operações dinâmicas, sociocognitivamente motivadas, que os interlocutores realizam, ao passo que a interação comunicativa se desenvolve, com o objetivo de (re)elaborar as experiências vividas, com base na construção partilhada dos objetos de discurso, que asseguram a construção de sentidos (CAVALCANTE, 2012).

Os estudiosos que defendem esse posicionamento rejeitam os pressupostos que interpretam o ato de referir como uma ação apenas designativa. Logo, a proposta da referenciação estabelece que a elaboração dos referentes é ancorada pelo princípio dinâmico que constitui a linguagem. A partir disso, julgamos que o processo de referir não pode ser visto apenas como uma relação direta na qual a língua representa as categorias do mundo. O que se evidencia é que a realidade, assim como a linguagem, não está pronta e acabada, mas é construída e reconstruída a partir das atividades cognitivo-discursivas que os sujeitos realizam no dinâmico processo de interação.

Cavalcante (2011b, p. 183), defendendo esses pressupostos teóricos, propõe o seguinte esclarecimento acerca da construção dos referentes:

Referentes são entidades que construímos e reconstruímos em nossa mente à medida que transcorre qualquer enunciação: uma troca conversacional, a leitura de um texto verbal ou multimodal, o acompanhamento de um filme ou de um programa televisivo qualquer etc. Não são realidades completas do mundo, mas entidades que representamos cada uma a sua maneira, portanto, em cada contexto enunciativo específico.

A explicação da autora sobre referentes elucidada que estamos, continuamente, construindo e reconstruindo sentidos a partir da negociação que fazemos com os demais interlocutores da enunciação. A realidade não existe por si mesma, pelo contrário, ela é construída de acordo com os propósitos que os enunciadores planejam extrair dela, a fim de atender suas demandas, nas interações comunicativas.

O dinamismo da proposta da referenciação se ancora em três princípios fundamentais (MONDADA; DUBOIS, 2003; CUSTÓDIO FILHO, 2011; CAVALCANTE, 2012; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014): 1) a instabilidade do real; 2) a negociação dos interlocutores; 3) a natureza sociocognitiva da referência.

Custódio Filho (2014, p. 201) explica da seguinte maneira os três princípios fundamentais do processo:

- a referenciação é uma (re)elaboração da realidade, de modo que os objetos do mundo e os recursos de linguagem são inerentemente instáveis;
- a referenciação resulta de uma negociação, de forma que os interlocutores estabelecem, no ato da interação, acordos garantidores da progressão dos objetos de discurso;
- a referenciação se estabelece mediante o aporte de conhecimentos prévios, de sorte que se reconhece, como fundamental para o processo, a imbricação entre atividade intelectual e experiências culturais.

A partir desses três princípios, atestamos que a linguagem é, de fato, uma ação intersubjetiva, o que comprova que o processo de referir preconiza a participação efetiva do sujeito na construção dos referentes, a qual se dá na própria interação, dentro das práticas discursivas. Com isso, o discurso é marcado por uma instabilidade constitutiva das entidades da língua e do mundo, o que expressa o dinamismo que envolve o processo de referenciação.

No panorama atual dos estudos sobre o fenômeno da referenciação, destacamos a proposta de construção da referência por meio dos traços de sentidos, preconizada por Custódio Filho (2011)¹. Sobre essa proposta, o autor explica que ela parte de uma dinâmica que engloba todos os elementos que atuam na construção dos sentidos do texto, não se limitando, exclusivamente, ao universo das expressões referenciais². A fim de esclarecer essa proposta, o autor explica que essa abordagem parte do seguinte questionamento:

de que maneira os vários elementos que participam da configuração textual (superfície linguística, aparato cognitivo, aspectos sócio-históricos e circunstanciais) são acionados para a construção de referentes? Além de entender como as relações entre as expressões referenciais podem ser tratadas sob o viés sociocognitivo-discursivo, importa saber como os referentes, construtos fundamentais para a produção dos sentidos, são elaborados, levando-se em conta que tal construção é passível de ocorrer dentro de uma dinâmica muito mais ampla, que não se limita, exclusivamente, ao universo das formas nominais utilizadas para referir (CUSTÓDIO FILHO, 2014, p. 200).

Essa perspectiva de abordagem procura observar como os referentes vão sendo elaborados, construídos ao longo da produção e compreensão do texto. Com isso, percebemos que os objetos de discurso são, continuamente, recategorizados, sem ser preciso, necessariamente, utilizar uma expressão nominal para que essa recategorização seja homologada. Existem outras possibilidades altamente produtivas para realizar a recategorização referencial, promovendo, dessa maneira, a continuidade e a progressão textual, por exemplo, através de sintagmas adjetivais e de conteúdos proposicionais. Sobre essa questão, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) esclarecem que a recategorização consiste em um processo contínuo e complexo de transformações cognitivo-discursivas pelas quais os referentes passam no transcorrer de um texto.

¹ Para um maior detalhamento sobre a proposta de análise da referenciação com base na construção de traços de sentidos, sugerimos a consulta a Custódio Filho (2011, 2014) e Ferreira Neto (2018).

² Existem alguns estudos que centram sua análise na manifestação e função das expressões referenciais na tessitura textual. Podemos encontrar pesquisas dessa natureza na obra de Koch e Elias (2009) e na de Cavalcante (2003).

É necessário atestar que essa proposta não desvaloriza a importância da recategorização referencial através da utilização de expressões nominais, pois se reconhece seu papel fundamental na construção de sentidos do texto e no desenvolvimento do projeto de dizer do enunciador. Entretanto, é essencial considerar uma dinâmica mais ampla para a (re)construção de sentidos na tessitura textual.

A fim de compreendermos como pode ser feito um estudo vinculado a essa proposta de análise, vejamos o exemplo a seguir, analisado por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014):

(1)

Obscenidades para uma dona de casa

Três da tarde ainda, ficava ansiosa. Andava para lá, entrava na cozinha, preparava nescafé. Ligava a televisão, desligava, abria o livro. Regava a planta já regada, girava a agenda telefônica, à procura de amiga a quem chamar. Apanhava o litro de martíni, desistia, é estranho beber sozinha às três e meia da tarde. Podem achar que você é alcoólatra. Abria gavetas, arrumava calcinhas e sutiãs arrumados. Fiscalizava as meias do marido, nenhuma precisando remendo. [...]³

No texto em análise, podem ser estabelecidas duas recategorizações sobre a personagem principal (a dona de casa a que o título se refere): 1) ela se encontra ansiosa; 2) ela se preocupa com a opinião alheia. O primeiro traço de sentido – <dona de casa ansiosa> – é construído pelo uso do adjetivo em função de predicativo (“ansiosa”), o qual não é (nem se inclui em) uma expressão referencial, e a partir das várias predicções que seguem o adjetivo. O segundo traço – <dona de casa preocupada com a opinião alheia> – é também erigido por meio de uma predicção (“Podem achar que você é alcoólatra”).

Como se pode ver, essas recategorizações não ocorrem por meio de expressões referenciais que se referem à dona de casa. Destacar a participação dessas estruturas linguísticas (diferentes do sintagma nominal) na configuração da referência requer dizer que é fundamental o reconhecimento do teor completo das “informações” apresentadas pelo texto, para constituir os traços referenciais de um determinado objeto de discurso. Assim, além das expressões referenciais propriamente ditas, essas outras estruturas linguísticas (adjetivos e predicções) têm também uma participação importante na construção da referência por meio dos traços de sentidos, conforme defende Custódio Filho (2011).

³ BRANDÃO, Ignácio de Loyola. Obscenidades para uma dona de casa. In: MORICONI, Italo (Org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000, p. 471.

A seguir, dissertamos sobre os aspectos que devam estar presentes no ensino de produção textual.

ENSINO-APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Elaborar um texto de modo adequado à situação comunicativa é uma atividade muito complexa e implica um sujeito alerta a necessidades e propósitos sócio-históricos e culturais. A habilidade de produzir textos eficazes pragmática e discursivamente demanda do sujeito produtor diversas capacidades de natureza cognitiva, discursiva e social, antes e durante a produção do texto propriamente dito (BRASIL, 1998). Em vista disso, a grande responsabilidade da escola contemporânea é formar o educando para participar dos diversos tipos de interação e, conseqüentemente, para produzir textos coerentes nas diversas atividades comunicativas nas quais esteja inserido.

Os documentos oficiais propositores (*Parâmetros curriculares nacionais* (BRASIL, 1998) e definidores (*Base nacional comum curricular* (BRASIL, 2018) salientam que o ensino de Língua Portuguesa deve se consolidar em práticas em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada seja o uso da linguagem. Em razão disso, é praticamente consensual que as práticas devem contemplar o uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades discursivas. Isso significa que as propostas de uso da escrita devem partir da interlocução efetiva e não da produção de textos para serem apenas objetos de correção, e que as situações didáticas devem levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la apropriadamente nas situações e com os propósitos definidos. Os documentos recomendam que a prática de produção seja diversificada e que consista em um desafio à criatividade e ao desempenho do discente, possibilitando, portanto, o desenvolvimento de sua competência escrita.

Na mesma linha, Geraldi (1997) considera que a produção de textos deve ser o ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, pois é no texto que a língua “se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões” (GERALDI, 1997, p. 135).

Entendemos, portanto, que a produção textual na sala de aula deve ser vinculada às exigências enfrentadas no cotidiano do aluno, que o faça adquirir novos conhecimentos, ampliar perspectivas e progredir na escolha dos mecanismos para a produção escrita. Deve ser

sustentada, no ambiente escolar, uma concepção de linguagem que parta dos usos em efetiva interação. Essas questões são importantes para que o discente se reconheça no contexto interlocucional e se sinta motivado a participar, ativamente, desse processo de produção.

A fim de refletir sobre o planejamento das atividades propostas aos alunos, é fundamental atentar para que concepção de escrita é estabelecida sobre o texto. Nesse sentido, Oliveira (2010, p. 119-121) organiza três concepções: escrita como produto, escrita como processo e escrita como processo que leva a um produto. Partilhamos dessa última concepção, uma vez que consideramos que o texto, para chegar à versão final, passa por uma série de etapas, que têm como propósito o aprimoramento da produção textual. Nesse âmbito, o professor deve priorizar, sempre que possível, atividades que façam o aluno perceber que o texto deve ser objeto de constantes revisões para se alcançar o produto final.

Temos, então, que o trabalho de criação de um texto escrito é constituído de várias etapas até que se chegue à produção final. Salientamos, assim, o estudo de Antunes (2003), que reproduz um processo de três etapas para uma boa elaboração textual: planejamento; escrita efetivamente; revisão/reescrita. A autora explica que produzir um texto escrito é uma tarefa que implica outras atividades além do ato propriamente de escrever e que o professor deve, além de alertar isso aos alunos, prepará-los para exercer a capacidade de escrita.

Vejam, a seguir, o detalhamento de cada etapa.

- a) A etapa do planejamento se refere ao cuidado de quem escreve para definir o tema do texto e aquilo que lhe atribui unidade; escolher os objetivos; eleger o gênero textual; especificar os critérios de ordenação das ideias; pensar as situações de seus leitores e o tipo de variedade linguística (mais formal ou menos formal) que seu texto deve tomar.
- b) A etapa da escrita diz respeito à tarefa de colocar no papel, de registrar aquilo que foi pensado. É o momento da escrita efetivamente, de produzir o texto a partir do que tenha sido previamente planejado. Nesse momento, o escritor faz as escolhas lexicais, sintáticas e semânticas, de acordo com o planejamento e com as condições reais da situação comunicativa. Evidentemente, o produtor deve, continuamente, refletir sobre o que escreve para assegurar o sentido, a coerência e o valor do texto.
- c) A revisão e a rescrita formam juntas a terceira etapa. É o momento de analisar o que está escrito, para o escritor verificar se os objetivos foram cumpridos, se há a concentração temática desejada, se conseguiu coerência e clareza no

desenvolvimento das ideias, se atende às normas sintáticas e semânticas, se foram respeitados os aspectos da superfície textual, como a ortografia, a pontuação e a construção dos parágrafos. Refere-se, portanto, ao momento de decidir o que permanece e o que deve ser reformulado.

Nossa proposta de intervenção, no que se refere ao momento de produção textual por parte dos aprendizes, baseia-se, sobretudo, na proposta sustentada por Antunes (2003). Contemplamos, conforme a autora recomenda, um processo de produção textual composto de três etapas: planejamento; escrita efetivamente; revisão/reescrita. Além disso, julgamos que a interação do aluno com o texto, mediada pelo professor orientador, que possui uma bagagem de conhecimentos e práticas de produção, favorece a compreensão das condições de produção e dos objetivos pretendidos, o que acarreta que o processo de produção de texto se torne mais exequível e eficaz. A sala de aula deve ser vista, portanto, como lugar de interação verbal, e professor e alunos, como sujeitos portadores de conhecimentos, que devem ser partilhados.

Defendemos, assim, que o trabalho de planejamento, de escrita e de revisão textual são atividades essenciais para a apropriação dos conhecimentos para a melhoria da qualidade pragmático-discursiva do texto. A escrita é um exercício de reflexão, composto de etapas, que deve ser potencializado na escola através da mediação do professor.

Aliamos a isso, para a produção de nosso trabalho, as contribuições que as estratégias de referência podem propiciar no ensino de produção textual, haja vista serem ações específicas que os enunciadores utilizam para a construção de sentidos na tessitura textual.

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste trabalho, analisamos as produções textuais feitas pelos aprendizes⁴. A seguir, transcrevemos a proposta de produção textual solicitada, que trabalha a construção da referência por meio dos traços de sentidos em uma narrativa de suspense.

⁴ Em nossa dissertação de mestrado, nossa análise consistiu de três etapas: 1) análise acerca das atividades de compreensão textual elaboradas e aplicadas na turma, para auxiliar os discentes na construção dos referentes; 2) análise da produção inicial e da intervenção docente para a produção final dos textos produzidos; 3) análise da construção da referência da produção final dos textos elaborados pelos aprendizes

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL⁵

Produção da primeira parte

Uma narrativa com personagens interessantes e cenas emocionantes sempre conquista muitos leitores. Você já pensou em usar sua criatividade para escrever uma história assim? Vamos tentar!

Você deve escrever um conto de suspense, que é caracterizado por mistério e por ações surpreendentes, inesperadas pelo leitor. Seu texto será dividido em duas partes. A primeira será produzida agora; a segunda será produzida posteriormente.

No conto que você vai escrever, deve ocorrer uma quebra de expectativa, ou seja, um dos personagens principais deve passar por uma transformação radical. Essa transformação em textos de suspense pode se dar da seguinte maneira: um dos personagens principais, aparentemente, age de forma correta, praticando ações consideradas normais ou boas, entretanto ele planeja e pratica determinadas ações inesperadas, que mudam seu estatuto de personagem “bom” para personagem “mau”, uma vez que essas ações prejudicam bastante outro personagem de maneira que o leitor não espere que isso ocorra.

No desenvolvimento da primeira parte de seu texto, é importante criar algumas pistas sutis que já demonstrem que o personagem irá passar por uma grande transformação, entretanto deixe para efetivar essa transformação somente na segunda parte, através de ações explícitas praticadas pelo personagem, que prejudicarão outra personagem importante da narrativa.

Uma estratégia importante que você deve utilizar é a criação de diálogos entre os personagens.

Planeje a primeira parte de seu texto a partir das perguntas do quadro a seguir.

<p>Personagens</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quem são os personagens de sua história? ➤ Quem são os personagens principais? ➤ Quais são as características dos personagens? ➤ Qual personagem passará pela grande transformação? 	
<p>Lugar</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Onde a história acontece? ➤ Como é esse lugar? 	
<p>Tempo</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ A história acontece no passado, nos dias atuais ou no futuro? ➤ Se for no passado, é um passado mais recente ou mais antigo? ➤ Se for no futuro, que características o cenário deve apresentar? 	
<p>Ação</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Qual é o problema que o personagem principal deve enfrentar? ➤ Como o personagem se envolve no problema? ➤ Que complicações vão aparecer por causa desse problema? ➤ Qual a causa de o personagem passar por uma grande transformação? 	

⁵ A proposta de produção textual é baseada em um material pedagógico produzido por Custódio Filho.

Lembre-se de que a primeira parte de seu texto deve terminar com uma cena inacabada que desperte a curiosidade no leitor. Como essa será apenas a primeira parte da história, antes de concluir, planeje como será a continuação.

No final da tarefa, todos da turma lerão suas histórias e poderão escolher quais textos têm a cena final mais emocionante.

Antes de começar a escrever, discuta com seu professor e seus colegas o planejamento do texto.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Produção da segunda parte

Na parte anterior do seu texto, você iniciou um conto de suspense escrevendo a primeira parte da história. Agora é a hora de a narrativa continuar.

Lembre-se de que, no desenvolvimento de sua história, um dos personagens principais deve passar por uma transformação radical, de acordo com o que havia sido planejado antes da produção da primeira parte do texto.

Lembre-se, também, de que você deve criar diálogos entre os personagens.

Não repita aquilo sobre o que já falou na primeira parte da história, a não ser que essa repetição seja necessária para que os leitores lembrem algo importante sobre o enredo.

Agora, mãos à obra! Releia o texto que você produziu e proponha uma continuação que parta do ponto onde parou. Você pode escolher vários caminhos. Vamos sugerir dois:

- você pode propor um fechamento para a situação em que a parte 1 terminou e, em seguida, construir uma ou mais situações emocionantes, que culminem na quebra de expectativa no final do texto;
- você pode complicar ainda mais a situação final da parte 1, para depois construir a quebra de expectativa no final do texto.

O que importa é que você siga as informações que você mesmo criou na primeira parte do texto e não crie nada que prejudique o sentido do texto, buscando um final o mais surpreendente possível.

Consideramos que a proposta de produção textual está adequada às capacidades dos alunos, uma vez que se estimula a etapa do planejamento, conforme preconizado por Oliveira (2010) e Antunes (2003). Avaliamos, como os autores, que a atividade de pré-escrita é uma etapa determinante na qualidade pragmático-discursiva do texto escrito. Os alunos gostaram do tema e logo se dispuseram a realizar o planejamento da produção textual, solicitando variadas orientações ao professor para a elaboração do trabalho. Assim, já no momento da pré-escrita, interviemos no processo de elaboração dos textos escritos pelos aprendizes, apresentando sugestões que pudessem auxiliá-los na etapa de escrita efetivamente.

Após o término da produção inicial, efetuamos a análise dos textos produzidos, com foco na construção dos processos referenciais. Depois da análise, iniciamos o momento de revisão e reescrita dos textos previamente produzidos. Para esse momento, primeiramente, entregamos aos alunos cópias de suas produções, a fim de que eles realizassem uma revisão individual, sem a participação do professor. Dissemos aos discentes que marcassem as partes dos textos que eles consideravam que poderiam ser aprimoradas no processo de reescrita. Em

seguida, fizemos a revisão junto com os aprendizes, a fim de que eles compartilhassem as suas impressões acerca da produção textual e sugerissem estratégias de reescrita de seu texto.

Podemos constatar, portanto, a importância da atividade de revisão do texto como um meio que possibilita ao aluno refletir sobre o que escreveu e o que pode ser aprimorado, como uma atividade de reflexão da escrita, não necessariamente somente no seu término. O aluno deve sempre ser visto como o primeiro leitor de seu próprio texto, e o professor, como um mediador que debate, esclarece, pensa no processo de reformulação da produção textual.

A reescrita deve ser orientada como um trabalho crítico e reflexivo do aluno, buscando o aprimoramento pragmático-discursivo de seus textos, a fim de adequá-los aos objetivos pretendidos. Objetivamos mostrar a importância das atividades de revisão e reescrita da produção, pelas quais os escreventes pudessem efetuar substituições e acréscimos que aprimorassem, discursivamente, o seu projeto de dizer.

Procuramos fazer, então, com que os alunos entendessem a produção escrita como um processo, no qual o planejamento, a releitura, a correção e a reescrita são etapas essenciais, conforme enfatizam Antunes (2003), Koch e Elias (2009) e Oliveira (2010). Avaliamos, portanto, que a nossa ação buscou, sobretudo, ajudar na formação de escritores proficientes.

Após a digitalização das produções textuais, os alunos apresentaram as versões finais dos textos nas salas de aulas da escola, para que os discentes e os professores tivessem acesso às produções, a fim de que os textos circulassem, possuindo, assim, uma importância social e objetivando que os produtores tivessem vontade de participar, não pensando que seria somente mais um texto para ser corrigido pelo professor para obter uma nota, mas, sim, uma atividade de autêntica interação social, conforme é sugerido por Geraldi (1997) e Oliveira (2010). Concordamos com os autores que é fundamental que os aprendizes percebam, na realização do seu projeto de escrita, um verdadeiro propósito comunicativo e redimensionem o papel essencial dos interlocutores para a produção de seus textos.

Passemos, a seguir, à análise propriamente dita.

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Neste artigo, comparamos alguns fragmentos de dois textos produzidos pelos alunos nas produções iniciais e nas produções finais⁶. A análise engendradora centrou-se, principalmente, na

⁶ Em nossa intervenção, foram produzidos, no total, dez textos.

construção da referência, entretanto demos atenção, também, ao que consideramos como elementos “periféricos” da narrativa, como o espaço e o tempo, uma vez que acreditamos que estes elementos sejam importantes para que ocorra de modo satisfatório a construção dos personagens e as ações por eles praticadas, o que evidencia a sua participação na configuração da referência.

Apresentamos, a seguir, a análise realizada.

ANÁLISE DO TEXTO 1

O texto 1 trata da transformação que Alice, amiga de Ana, sofre: a personagem, na verdade, não é Alice, mas, sim, uma moça que se passa por ela. No final do conto, Ana descobre que Bianca, a moça que se passa por Alice, havia matado sua amiga; Ana acaba sendo assassinada também.

Na produção inicial, os alunos não explicaram o motivo pelo qual Ana não percebe que sua amiga Alice está diferente fisicamente, então, inquiridos sobre isso, eles consideraram importante, na produção final, apresentarem a razão pela qual Ana não nota as mudanças físicas de sua amiga. Dessa maneira, os discentes alteraram a passagem na qual ocorre o primeiro acréscimo de traço de sentido da personagem Alice. Vejamos isso, a seguir:

(2)

Excerto da versão inicial

Era uma tarde quente, Ana, uma moça jovem e feliz, estava esperando sua amiga Alice, que iria voltar de viagem hoje.

Excerto da versão final

Era uma tarde quente, Ana, uma moça jovem e feliz, estava esperando Alice, sua amiga de infância que não via há mais de dez anos e que iria voltar de viagem naquele dia.

Conforme podemos perceber, os alunos colocaram a expressão apositiva “sua amiga de infância que não via há mais de dez anos” para explicar que as duas amigas não se encontravam há bastante tempo, o que justifica o fato de Ana não perceber a mudança física de sua amiga, Alice.

Os alunos também decidiram, após o diálogo com o professor, alterar uma passagem na qual Tiago, amigo de Ana que também conhece Alice desde a infância, vai falar com Alice, a fim de apresentar uma pista de que ela está muito diferente e, por isso, ele acha estranho o seu

jeito. Com isso, os discentes pretenderam demonstrar que a personagem agia de um modo estranho, a fim de criar o suspense na narrativa. Vejamos os excertos a seguir:

(3)

Excerto da versão inicial

- O que você está fazendo aqui? Perguntou Alice nervosa.
- Por que você voltou? Perguntou Tiago.
- De repente Alice e Tiago escutaram os passos de Ana.
- Você vai pagar pelo que fez comigo. Falou Thiago com um ar vingativo.

Excerto da versão final

- O que você está fazendo aqui?
- Por que você está me tratando tão mal?
- De repente, Alice e Tiago escutaram alguns passos dentro de casa e ficaram receosos que pudesse ser Ana.
- O que aconteceu? Por que você está assim? Você está muito diferente! Nem parece a Alice que eu conheci! – Tiago a encheu de perguntas.

Após nossa sugestão, os alunos resolveram acrescentar uma passagem que mostrasse que Alice, apesar de seu jeito estranho, aparentava gostar muito de Ana, ou seja, tentaram acrescentar o traço de sentido carinhoso à personagem, para causar uma surpresa ainda maior no final do conto, quando ocorre a radical transformação. Vejamos o trecho criado a seguir:

(4)

Excerto da versão final

- Tá certo! Me desculpe por estar aborrecendo você!
- Eu que peço desculpa, Ana! Estou tratando você muito mal, logo quem, minha grande amiga, de quem eu tinha tanta saudade e não via há tanto tempo! Não se esqueça que você é muito importante para mim, minha querida amiga! – Falou Alice, dando um grande abraço em Ana.
- Eu também gosto muito de você! Também estava morrendo de saudade! – Sussurrou Ana, quase chorando.

Por fim, os alunos, após sugestão nossa, decidiram modificar a passagem na qual Ana descobre que a moça que está em sua casa não é Alice, mas, sim, a assassina de sua amiga de infância. Desse modo, os discentes, na versão final, criaram um trecho no qual o noticiário mostra uma fotografia da assassina de sua amiga, que é, justamente, a moça que está em sua companhia. Vejamos isso, a seguir:

(5)

Excerto da versão inicial

Um tempo depois Alice foi tomar banho, enquanto Ana assistia o noticiário e escutou a seguinte notícia: “corpo reconhecido de mulher encontrada morta e enterrada em uma faculdade chamada Ateneu, a moça se chamava Alice e sua colega de quarto é a principal suspeita e está desaparecida há dois dias”. Ana, assustada, corre ao banheiro e entra gritando:

Excerto da versão final

Depois de merendar, Alice foi tomar banho, enquanto Ana assistia ao noticiário. Na TV, a moça escutou a seguinte notícia: “corpo reconhecido de mulher encontrada morta e enterrada na faculdade Ateneu, a garota se chamava Alice Pereira Silva e sua colega de quarto, que está desaparecida há dois dias, é a principal suspeita. O seu nome é Bianca de Oliveira e sua fotografia...” – Ana ficou muito assustada ao ver a foto da assassina no noticiário. A moça que estava em sua casa não era Alice, mas sim a assassina de sua amiga de infância. Ana correu ao banheiro gritando:

Passemos, agora, à análise do próximo conto.

ANÁLISE DO TEXTO 2

O texto 2 trata da transformação que Miguel sofre. O personagem, no início do texto, é apresentado como um rapaz triste, devido à perda de seus pais, que morreram em um grave acidente de carro. No final do texto, descobre-se que ele é o responsável pela morte dos próprios pais, por ganância e inveja do seu irmão, Fernando.

Na etapa de reescrita, a primeira modificação que os alunos realizaram, após a intervenção docente, foi na apresentação dos personagens Francisco e Patrícia, que são os pais de Miguel. Primeiramente, os discentes julgaram que seria melhor trocar a expressão referencial que introduz os objetos de discurso na narrativa: na versão inicial, foi utilizado o pronome pessoal “eles”; já na versão final, são utilizados os nomes próprios dos personagens. Além disso, eles consideraram, após o diálogo com o professor, que não seria importante, para o desenvolvimento da narrativa, especificar a estrada e a cidade onde ocorre o acidente que culmina na morte do casal. Observemos, então, os fragmentos:

(6)

Excerto da versão inicial

Era madrugada de segunda-feira na estrada de Fortaleza chamada CE-040 e eles estavam indo para casa na cidade de Eusébio. Tudo parecia muito tranquilo, mas, de repente, o motorista, tentou frear, mas, infelizmente, o carro não tinha mais freio.

Excerto da versão final

Era madrugada de segunda-feira, Francisco e Patrícia estavam voltando para casa depois de uma festa. Tudo parecia muito tranquilo, mas, de repente, o motorista percebeu que o freio do carro começou a falhar.

Na produção inicial, os alunos colocaram, desde o princípio do texto, que o acidente foi planejado por alguém que cortou os freios do carro. Indagamos aos discentes se não seria melhor suprimir esta informação, para parecer que o acidente não foi proposital, a fim de causar uma surpresa ainda maior para o momento em que o leitor descobrisse que foi o próprio filho quem cortou os freios do carro de seus pais. Os discentes gostaram da sugestão, uma vez que consideraram que isto aumentaria o suspense na narrativa. Ou seja, com essa modificação, o casal, que foi caracterizado, na produção inicial, como pessoas assassinadas, passa a ser caracterizado, na segunda versão, como pessoas que morreram em um trágico acidente de carro. Somente no final da narrativa, descobre-se que, realmente, não foi um simples acidente, mas, sim, um assassinato, o que desencadeia a radical transformação do personagem Miguel. Vejamos, a seguir, as mudanças realizadas nesse fragmento:

(7)

Excerto da versão inicial

– Eu tenho certeza que cortaram o freio do carro. Essa não, tem uma curva ali na frente e eu não vou conseguir parar o carro! – Esbraveja Fernando.

Excerto da versão final

– Essa não, tem uma curva ali na frente e eu não vou conseguir parar o carro!

Assim como no excerto (7), os alunos tiveram que modificar o fragmento (8) para parecer que o acidente não foi proposital. Entretanto, diferentemente do trecho anterior, este traz uma informação nova a respeito do acidente: “se o carro era tão novo, por que os freios não funcionaram?”. Ou seja, existe uma suspeita de que os fatos que cercam o acidente não estejam totalmente esclarecidos, uma vez que pode haver alguma informação que ainda não foi desvendada. Então, essa suspeita serve para alertar o leitor de que pode haver algo de estranho no acidente, funcionando como uma pista, mas não como uma certeza, que só é confirmada ou refutada no desenvolvimento da leitura da narrativa. Portanto, as indagações que os irmãos fazem servem para prevenir o leitor. Observemos, a seguir, os fragmentos de que falamos:

(8)

Excerto da versão inicial

Miguel e Fernando estavam muito mal com a morte de seus pais, mas quem pode ter matado o Francisco e a Patrícia, quem pode ter cortado o freio do carro deles que capotou naquela noite, causando essa terrível tragédia.

Excerto da versão final

Miguel e Fernando estavam muito mal com a morte de seus pais. “O que poderia ter acontecido? O caro era tão novo! Como faltaram os freios?”. Eles se perguntavam atrás de explicações para essa terrível tragédia.

Os alunos, após nossa sugestão, decidiram modificar, também, um trecho que trata do personagem Lucas, o tio de Miguel e Fernando, que passou a ser tutor dos rapazes. No fragmento da produção inicial, Lucas parece ter sido caracterizado como um homem frio, que se preocupava bastante com o dinheiro deixado por seu irmão, pois, na hora de se despedir de Antônio, ele agradeceu por ter ficado com a herança. Ao serem indagados se era esse o traço de sentido que eles tentaram construir do personagem, os discentes afirmaram que não era esse o objetivo; pelo contrário, queriam caracterizá-lo como um irmão carinhoso, que faria de tudo para cuidar dos seus sobrinhos. A partir desse objetivo, eles realizaram a seguinte modificação:

(9)

Excerto da versão inicial

– Adeus, irmão! Eu vou cuidar dos seus filhos com todo o carinho do mundo, e muito obrigado por deixar a sua herança com a gente.

Excerto da versão final

– Adeus, meu querido irmão! Eu vou cuidar dos seus filhos com todo o carinho do mundo, como se eles fossem meus próprios filhos e pode ficar despreocupado com a herança do Fernando e do Miguel, pois eu vou administrá-la muito bem, para que eles tenham uma vida bem confortável no futuro.

Na produção final, após intervenção docente, os discentes decidiram criar um trecho para explicar o motivo pelo qual Miguel e Fernando não poderiam administrar a herança deixada pelos seus pais e por que seu tio Lucas teria que morar com eles na mansão que seus pais deixaram. Assim, os personagens foram caracterizados como menores de idade e, por isso, deveria haver uma pessoa para ficar responsável pela herança, o seu tio Lucas, que, aliás, tem um papel essencial na construção da narrativa, visto que ele é o personagem que descobre que o acidente no qual seu irmão faleceu foi armado pelo seu sobrinho Miguel. Vejamos, a seguir, o fragmento criado na produção final:

(10)

Excerto da versão final

Passaram alguns dias, Lucas havia ido morar com seus sobrinhos na casa que seu irmão havia deixado, uma vez que Miguel e Fernando ainda eram menores de idade e ele tinha ficado como tutor dos jovens. A tristeza tomava de conta daquele lugar naqueles dias.

Por fim, os alunos, após dialogarem com o professor, decidiram modificar a passagem que mostra o diálogo entre Lucas e Miguel, após o tio descobrir que quem causou o acidente de Francisco e Patrícia foi o seu próprio sobrinho. A reescrita do fragmento foi importante na construção da referência, na medida em que se percebe que o fator primordial para que o personagem tenha provocado a morte dos seus pais não foi só a questão da ambição pelo dinheiro, como foi o ponto destacado na produção inicial, mas, sobretudo, o fato de ele se sentir desprezado pelos seus pais e por sentir inveja de seu irmão, Fernando. Ou seja, o personagem não é caracterizado somente como um jovem ambicioso, mas também como um filho rancoroso e um irmão invejoso. Verifica-se esse rancor que ele sentia por seus pais na expressão referencial que ele utiliza para caracterizá-los: “aqueles imbecis”. Observemos, então, os fragmentos a seguir:

(11)

Excerto da versão inicial

– Ai, ai, tio Lucas, eu venho tentando colocar a mão nessa herança há dois anos e eu só achei essa opção, que era matar os dois e meu irmão para herança ficar só pra mim.
– Fala Miguel, partindo para cima de Lucas e lhe dando dois socos.

Excerto da versão final

– Ai, ai, tio Lucas, há muito tempo, eu queria me livrar dos meus pais, eles nunca me deram atenção e não me davam nada que eu pedia. Era tudo só para o Fernando, tanto carinho quanto dinheiro, parecia até que ele era o único filho! Eu não tinha nada! Aqueles imbecis nunca me amaram. Por isso, eu decidi que tudo ficaria somente pra mim, assim eu tinha que matá-los e depois matar meu irmão. Mas aí aparece o senhor e quer atrapalhar meus planos, mas eu não vou permitir. Eu vou matar o senhor e o meu irmão. – Esbravejou Miguel, correndo para cima de seu tio para atacá-lo.

Neste artigo, elaboramos uma análise de comparação das produções iniciais e das produções finais dos textos produzidos pelos alunos. Nosso estudo centrou-se na atividade de reescrita dos autores, conforme sugerido por Antunes (2003), e na forma como foi construída a referência nos textos, sobretudo a partir dos traços de sentidos, conforme Custódio Filho (2011). Durante o percurso de interação entre professor e alunos, notamos que houve um crescente envolvimento dos participantes com as produções textuais, sobretudo devido ao fato de eles terem como objetivo escrever para apresentar seu texto na escola. Nesse panorama, percebemos o engajamento dos discentes para a construção da coerência do seu texto a fim de adequá-lo a seus interlocutores, o que se faz essencial na perspectiva de texto que assumimos como forma de interação entre os sujeitos, conforme preconizado por Koch e Elias (2009).

Verificamos, na nossa análise, que os processos estudados em nossa proposta de intervenção aguçaram a percepção dos alunos sobre a construção dos objetos de discurso. A partir do desenvolvimento desse conhecimento, eles tiveram uma maior facilidade para construir a referência por meio dos traços de sentido em suas produções iniciais. Finalmente, após a intervenção docente para a reformulação dos textos, os aprendizes demonstraram uma escrita mais eficaz pragmática e discursivamente, de acordo com seu projeto de dizer.

Ao analisarmos as versões finais dos contos, constatamos que os discentes conseguiram construir a referência como um conjunto de traços, no qual as diversas relações entre os elementos da materialidade linguística têm um papel fundamental para dar conta da configuração referencial, que não se restringe ao uso das expressões referenciais, conforme destaca Custódio Filho (2011). O que se evidencia, nesse panorama, é que apenas a construção global do texto produzido pelos alunos pode dar conta da construção da referência.

Nesse âmbito, enfatizamos que tentamos propiciar aos discentes a compreensão de que os referentes, no processo de produção textual, são reconstruídos através da integração dos múltiplos fatores imbricados na construção dos sentidos, uma vez que é a conjunção dos vários elementos que possibilita a continuidade e a progressão textual. Salientamos, assim, que os aprendizes compreenderam o nosso objetivo, que era apurar a sua percepção sobre o fato de que um objeto de discurso é apresentado e, depois, pode ser recategorizado na produção textual de diferentes maneiras, formando, assim, a rede referencial, através dos traços de sentidos.

Avaliamos, portanto, que, na prática contínua da escrita, a referenciação, por meio da análise dos traços de sentidos, sugerida por Custódio Filho (2011), foi fundamental para a configuração de sentidos nos textos, uma vez que proporcionou condições para que os alunos construíssem os referentes em suas produções textuais, levando sempre em consideração as escolhas discursivas mais condizentes com a construção dos sentidos textuais. Assim, o domínio por parte do docente sobre o que postula o arcabouço teórico da referenciação se mostrou fulcral para promover nos discentes a reflexão sobre como se dá a construção dos sentidos nas atividades de produção de textos.

Além disso, salientamos que o papel do professor como um mediador, conforme enfatizado por Antunes (2003) e Geraldi (1997), foi essencial para que os aprendizes conseguissem agir de modo efetivo na configuração dos sentidos em suas produções textuais, percebendo a importância de o texto ser visto como um processo, que demanda um planejamento para que se chegue à versão final.

Nesse panorama, enfatizamos que o processo eficaz de ensino-aprendizagem de produção textual proporciona, entre outros objetivos, que os aprendizes entendam que as suas escolhas discursivas, apropriadas à situação comunicativa, têm uma função essencial no seu projeto de dizer. Especificamente no que concerne à construção da referência nas produções textuais, os discentes devem entender que cada expressão e cada construção, em relação com os demais elementos do texto, desempenham um papel único na configuração dos sentidos textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, pretendemos demonstrar a nossa proposta de atividades pedagógicas que visou a contribuir para a qualidade pragmático-discursiva da produção de textos escritos por alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza-CE, com enfoque no domínio das estratégias de construção dos processos referenciais.

Avaliamos que a proposta de atividades pedagógicas realizada demonstrou resultados positivos no aprimoramento pragmático-discursivo da habilidade de produção textual dos alunos, sobretudo no que concerne à construção dos processos referenciais. O papel do professor como um mediador foi essencial para aprimorar a atividade escrita dos discentes, no que diz respeito à continuidade e progressão dos referentes.

Com os resultados obtidos em nossa pesquisa, pretendemos reforçar o pressuposto de que o aprendizado voltado para a competência comunicativa deve partir de situações de comunicação concretas, desafiadoras e interessantes, bem como pode ser estabelecido mediante a reflexão e prática de estratégias textual-discursivas específicas, como a da referenciação.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas*. Fortaleza: UFC, 2011a.

_____. Leitura, referenciação e coerência. In: ELIAS, V. M. (Org.). *Ensino de língua portuguesa - oralidade, escrita e leitura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011b, p. 183-195.

_____. Expressões referenciais – uma proposta classificatória. *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas, SP, v. 10, n. 44, p. 105-118, jan./jun. 2003.

CUSTÓDIO FILHO. Análise da referenciação por meio de traços de significação. In: FIGUEIREDO, M. F. *et al* (Orgs.). *Textos: sentidos, leituras e circulação*. Franca, SP: Unifran, 2014, p. 199-224.

_____. *Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação*. 2011. 329 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

FERREIRA NETO, J.A. *Desenvolvimento de estratégias de referenciação na produção de textos narrativos: uma proposta de interação professor-aluno*. 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

MONDADA, L.; DUBOIS, D. A construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, M. M.; BIASI-RODRIGUES, B.; CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.

O TRANSIDIOMA E AS IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS NO CONTEXTO DIGITAL

Graciela Massironi Carús

Mestranda em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

RESUMO: A etnografia online digital trata com grupos sociais e a proposta deste trabalho é entender essa interação social - como ela se desenvolve e quais os sujeitos envolvidos na página do *Facebook* denominada “Hispanoluso”. Considerando que o Brasil é o único país da América Latina onde seus habitantes falam a língua portuguesa, enquanto seus vizinhos usam a língua espanhola. O estudo se ampara nos aportes teóricos em Jacquemet, 2005, Bakhtin, 2006 entre outros, tendo como metodologia de pesquisa uma mini etnografia digital. Buscamos observar em postagens, comentários e conteúdos na página do *Facebook* “Hispanoluso”, como acontece a interação entre as pessoas que se comunicam nesse espaço digital. O resultado da pesquisa mostra uma ideologia linguística explícita que reverbera nas práticas comunicativas entre falantes do português e espanhol, conhecido também como *portunhol*, com característica de um transidioma em um contexto digital e colaborativo dos participantes dessa comunidade e contribuindo de alguma forma para minimizar as diferenças linguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Etnografia digital, portunhol, transidioma.

ABSTRACT: Digital online ethnography deals with social groups, and the purpose of this work is to understand this social interaction - how it develops and which subjects are involved in the *Facebook* page called “Hispanoluso”, considering that Brazil is the only one Latin American country where its inhabitants speak the Portuguese language, while its neighbors use the Spanish language. The study is supported by the theoretical contributions of Jacquemet, 2005, Bakhtin, 2006 among others, using a mini digital ethnography as research methodology. We seek to observe in posts, comments and content, on the “Hispanoluso” *Facebook* page, how the interaction between people who communicate in this digital space happens. The result of the research shows an explicit linguistic ideology that reverberates in the communicative practices between Portuguese and Spanish speakers, also known as Portuguese, characteristic of a transidioma in a digital and collaborative context with the participants of this community and contributing in some way to minimize linguistic differences.

KEYWORDS: Digital ethnography, portunhol, transidioma.

INTRODUÇÃO

O Brasil é o maior país da América Latina, tanto em dimensão geográfica quanto em número de habitantes - e faz fronteira com diversos países vizinhos como o Uruguai, Argentina, Paraguai entre outros, que tem como a língua oficial o espanhol.

O Brasil também é o único país latino que tem como língua oficial o português, logo, as práticas comunicativas situadas entre falantes que usam o português (lusófonos) e falantes do espanhol (hispanofalantes) são mais comuns no cotidiano dos habitantes das regiões de fronteiras. Para tanto, é oportuno mencionar que essas práticas comunicativas são conhecidas como uma língua de contato, uma vez que o contato com o outro, seguindo os preceitos inscritos na teoria bakhtiniana pressupõe uma relação social que só se realiza através da língua(gem). Congruente a essa questão, defendemos a concepção de língua, segundo Bakhtin (2006), no qual propõe que a verdadeira substância da língua se constitui pelo fenômeno social da interação verbal.

Além disso, desde o período colonial, diversos nomes foram atribuídos às práticas comunicativas situadas entre hispanolantes e lusófonos, conforme aponta Sturza (2019), tais como Portunhol Uruguaio, Portunhol Selvagem, Portunhol Fronteiriço, entre outros. Contudo, ficou popularmente conhecido como o Portunhol, compreendido como um conjunto diverso de práticas comunicativas que usam concomitante a língua portuguesa e o espanhol.

Nesse contexto, chamamos a atenção para o cotidiano interacional em que ocorre as práticas comunicativas, visto que os falantes historicamente atribuem nomes a si mesmos, aos outros e aos objetos. Esse processo de nomear, abrange um conjunto de particularidades dos sujeitos falantes que permite fazerem correspondências com o mundo, pois é fruto das experiências sociais. Dito isso, é correto afirmar que o nome da língua identifica um determinado grupo social (comunidade) pelo território que ocupa bem como suas características culturais e linguísticas.

A grande mudança que agora estamos vivenciando nesta relação interativa entre os falantes de português e espanhol é que a disseminação do portunhol no Brasil vem sendo motivada significativamente pela globalização e o turismo. Uma pesquisa realizada pela Fecomércio – Federação do Comércio de Bens, Serviços e Turismo de Santa Catarina - SC mostra que 30% dos turistas estrangeiros que visitaram o estado na temporada de

2018 eram estrangeiros, sendo em sua maioria oriundos da Argentina, conforme tabela abaixo:

Pesquisa de Verão (temporada 2018 - Santa Catarina) - Nacionalidade do turista



Fonte: Fecomércio - <https://www.fecomercio-sc.com.br/noticias/conheca-em-detalhe-o-perfil-do-turista-na-temporada-2018/>

Nesta relação com o turismo identificamos que as práticas comunicativas entre hispanofalantes e brasileiros em algumas regiões do Brasil são diferentes. O Portunhol de fronteira é uma prática comunicativa rotineira que permite uma constante interatividade linguística e social entre os habitantes fronteiriços. Enquanto em Santa Catarina, o Portunhol utilizado nas práticas comunicativas entre turistas hispanofalantes e brasileiros acontece com maior incidência durante a temporada de verão, período em que o turismo cresce no Brasil.

Nesse caso, a mistura de duas línguas e culturas distintas, apesar de algumas semelhanças, perpassa por um processo de hibridização entre o português e o espanhol, presentes nas práticas comunicativas observadas entre brasileiros e hispanofalantes, nas regiões turísticas do Brasil como em Florianópolis - sendo identificadas como práticas transidiomáticas. Nesse contexto, essas práticas comunicativas tornam possível tipos de mediação entre falantes florianopolitanos e hispanofalantes favorecido por processo híbrido e criativo na interação comunicativa. Nessa situação Jacquemet (2016, p. 21) diz, “Uso o termo práticas transidiomáticas para descrever essas práticas comunicativas na intersecção de pessoas móveis e textos móveis.” Vinculada a esta ideia estão as práticas comunicativas situadas entre hispanofalantes e brasileiros que interagem também em uma rede social digital. Então, pensar nas práticas comunicativas é pensar uma língua em estado de devir, pois o portunhol não é nem português, nem espanhol, mas um transidioma que se realiza com os países vizinhos do Brasil, falantes de espanhol. Para tanto, nossa pergunta da pesquisa etnográfica é:

Qual a ideologia linguística na página do *facebook*:
<https://www.facebook.com/hispanoluso/> e como acontecem as interações entre as pessoas que se comunicam nesse espaço digital?

METODOLOGIA: ETNOGRAFIA DIGITAL OU NETNOGRAFIA?

A etnografia enquanto método de pesquisa surgiu nas ciências humanas, mais propriamente dito na antropologia social, a partir da observação e descrição da cultura de um determinado grupo estudado.

A pesquisa etnográfica possui o cunho qualitativo e não quantitativo, em muitos casos a confiabilidade de seus resultados são questionados, uma vez que há a necessidade de que os “pesquisadores qualitativistas procurem conferir a credibilidade da fonte e do material analisado; primem pela fidelidade na transcrição do material; e busquem posteriormente a confirmação dos dados analisados.” (BRADLEY, 1993, *apud* SANTOS; GOMES, 2013). Segundo Santos & Gomes (2013),

Além de propiciar uma forma de conhecer por meio da experiência pessoal, a etnografia virtual apresenta três principais facilidades: a possibilidade de aprofundar o conhecimento sobre o grupo através do próprio ambiente virtual, evitando possíveis mudanças de comportamento; a facilidade de prescindir da transcrição visto que as conversas, vias de regra, são registradas por meio de texto, deixando o pesquisador em melhores condições de analisar outros elementos do contexto em que está inserido. (SANTOS; GOMES, 2013, s/p)

A questão da terminologia etnografia digital ou netnografia se resume ao fato de diferenciação entre métodos de pesquisa online e offline. Segundo a definição das terminologias que se referem à etnografia nos meios digitais, Frago, Reguero & Amaral (2011) apresentam algumas descrições, sendo relevante destacar a:

Netnografia: Neologismo criado no final dos anos 90 (net + etnografia) para demarcar as adaptações do método etnográfico em relação tanto à coleta e análise de dados, quanto à ética de pesquisa. Relacionado aos estudos de comunicação com abordagens referentes ao consumo, marketing e ao estudo das comunidades de fãs. Muitas vezes é descrita apenas como monitoramento de sites e grupos online, principalmente quando associada à pesquisa de mercado.

Etnografia Digital: Explorar e expandir as possibilidades da etnografia virtual através do constante uso das redes digitais, postando o material coletado. Outro objetivo é a criação de narrativas audiovisuais colaborativas em uma linguagem que sirva como material de estudo, mas atinja também um público extra-acadêmico.

Escolhemos como campo de pesquisa e geração de dados a rede social *Facebook*, levando em conta o espaço virtual onde as práticas comunicativas situadas entre hispanofalantes e brasileiros se desenvolvem com discussões acerca do uso do *Portunhol*.

Por se tratar de uma página *on-line* houve a necessidade de um recorte, sendo assim, escolhemos o total de duas postagens, que havia mais interações do público da página, e ainda o recorte sobre o tema, neste caso, nos detemos na análise dos falsos cognatos, pois são relevantes nas práticas comunicativas entre brasileiros (lusófonos) e hispanofalantes considerando o contexto de (des)territorialização (do seu país de origem) das palavras e os sentidos originais. Ou seja, é importante considerar que essas práticas transidiomáticas entre hispanofalantes e brasileiros exige uma atenção dos falsos cognatos uma vez que ocorrem num contexto diferente que não é aquele original, sendo ressignificado em outro lugar.

A REDE SOCIAL *FACEBOOK*: FANPAGE HISPANOLUSO

O objeto de análise trata-se de postagens em uma rede social: *Facebook*. A página chama-se *Hispanoluso1*, possui um total de 7.239 seguidores, tem como descrição a seguinte frase: “Quando o “Portunhol” não alcança!”. A página pertence a um imigrante argentino, que reside em Florianópolis desde 2002, Cláudio Budnika, programador de computadores, que encontrou dificuldades nas práticas comunicativas com os brasileiros, conforme relato a seguir: “*Além de misturar muitas palavras em castelhano e montar as frases em português seguindo a lógica do idioma espanhol, meu sotaque era tão forte que meu esforço nem sequer era percebido pelos ouvintes*².”

Sendo assim, ele criou o projeto Hispanoluso, que segundo ele propõem “*um enfoque divertido, advertir que o portunhol é como a eletricidade, “não devemos temer-lhe, mas sim usar sempre com respeito e cuidado.*”

1 Disponível em: <https://www.facebook.com/hispanoluso/>

2 Relato do autor. Disponível em: [https://www.facebook.com/notes/661057164024022/?_xts__\[0\]=68.ARB9P8csUs8FpoeYjcTWQGMcb_3E7yc-RM-Rmp-H7FE-SyYNCfvt926t-hrZ60gVFPZJqYxvXZgChPXH_3poeohuegxNRkx_1h5S4PXSyEoVoprHfX4l4XBSqxS8fmpO5KGyQ2DtTULSteXSs p3xv4GIVUVBmUXAi8oQzP0oohG-owKV-EL-jMQEmQHq2fe89TxfOO9-9Yo1iWrOLdEIoajDkME LFP5MpieU078KotQeKvTwnAvVON9uDGAtRQH-N5pda1V-9g0nznAm4UmUmp_mPCCReTW13_ih40gjIOT76sb7FvYtyjGA2ZsyFwWg&_tn__=HH-R](https://www.facebook.com/notes/661057164024022/?_xts__[0]=68.ARB9P8csUs8FpoeYjcTWQGMcb_3E7yc-RM-Rmp-H7FE-SyYNCfvt926t-hrZ60gVFPZJqYxvXZgChPXH_3poeohuegxNRkx_1h5S4PXSyEoVoprHfX4l4XBSqxS8fmpO5KGyQ2DtTULSteXSs p3xv4GIVUVBmUXAi8oQzP0oohG-owKV-EL-jMQEmQHq2fe89TxfOO9-9Yo1iWrOLdEIoajDkME LFP5MpieU078KotQeKvTwnAvVON9uDGAtRQH-N5pda1V-9g0nznAm4UmUmp_mPCCReTW13_ih40gjIOT76sb7FvYtyjGA2ZsyFwWg&_tn__=HH-R)

Em sua página no *Facebook* ele aborda de uma maneira cômica a dificuldade de entendimento entre as línguas: português e espanhol, que em muitas ocasiões confundem tanto os hispanofalantes quanto os brasileiros. É importante ter claro que, as constatações presentes são caracterizadas por uma dialética entre duas línguas, a primeira língua e a segunda língua. Por isso, é pertinente dizer que “Toda a tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua” (REVUZ, 2006, p. 217). No que diz respeito às práticas comunicativas entre hispanofalantes e os brasileiros vamos lidar com a língua(gem) às vezes como aliada, às vezes como meio de exclusão nesse cenário interativo em que somos protagonistas.

A figura 1 compõe a tela inicial da página do *Facebook* Hispanoluso, onde mostra imagens com palavras escritas em espanhol e português que apresentam ora grafia e valores semânticos diferentes, ora grafias iguais e valores semânticos diferentes. Conforme o próprio administrador da página deixou claro, sua principal intenção é sanar dúvidas que possam surgir no contexto das práticas transidiomáticas entre hispanofalantes e lusófonos. Além disso, a imagem que aparece ao lado esquerdo da página, acima do menu principal, mostra duas pessoas conversando e ao lado de cada delas destacamos as bandeiras do Brasil e do Uruguai. Entretanto, há uma mistura dos símbolos que representam originalmente as bandeiras dos respectivos países. Percebemos que por trás dessa imagem há uma analogia com as práticas transidiomáticas, ou seja, um processo híbrido e criativo na interação comunicativa, relacionado a mistura das línguas: o português e espanhol.

Figura 1



Fonte: <https://www.facebook.com/hispanoluso/>

Nossa participação na página do *Facebook* Hispanoluso, foram concentradas em observações realizadas durante 20 dias entre dezembro de 2019 e janeiro de 2020,



considerando as práticas transidiomáticas, em sua maioria, entre hispanofalantes e brasileiros. Atentamos para as imagens, vídeos, comentários e toda narrativa presente nesse espaço social virtual e selecionamos, como já mencionado na metodologia, os falsos cognatos para nossa análise.

Lembrando que concentramos nossa atenção nas interações que envolvem os falsos cognatos nas práticas comunicativas entre hispanofalantes e lusófonos. Para tanto, discutimos os possíveis significados que o sujeito estabelece com a realidade que o cerca, em outras palavras, a tríade entre sujeito, sentido e contexto. A partir de nosso olhar reflexivo sobre a língua(gem) destacamos as imagens e as práticas transidiomáticas que serão analisados.

Captura de tela 1

Fonte: <https://www.facebook.com/hispanoluso/photos/a.220081541454922/634944059968666/?type=3&theater>



Comentário da internauta ampliado

Captura de tela 2



Fonte: <https://www.facebook.com/hispanoluso/photos/a.220081541454922/623732617756477/?type=3&theater>



Comentários dos internautas ampliado

AS PRÁTICAS TRANSIDIOMÁTICAS ENTRE HISPANOFALANTES E LUSÓFONOS (ANÁLISE DETALHADA)

A escolha desses dois exemplos deu-se pelo fato já mencionado anteriormente (recorte), por se tratar de publicações com mais interações do público e, ainda por abordar o tema dos falsos cognatos, ou falsos amigos do espanhol.

Os falsos cognatos são palavras que em português e espanhol se assemelham na pronúncia e na grafia, no entanto, diferem quanto à semântica, como é o caso das palavras: *tasa* espanhol que significa *taxa* em português; ou então, *taza* em espanhol, que em português tem o significado de *xícara*.

Essa problemática de compreensão do significado e aproximação gráfica deve-se ao fato das duas possuírem origem latina, no entanto, são idiomas distintos. O que causa essa confusão é o fenômeno da transferência das estruturas da língua materna para outra. Dito de outra maneira, tanto o português quanto o espanhol são línguas derivadas

do latim e devido suas colonizações elas foram separadas, contudo, ambas são uma ramificação de uma mesma língua. E segundo Revuz (2006, p. 215) “Pode-se aprender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua.” Nesse caso, a língua materna ao mesmo tempo pode contribuir ou confundir os falantes.

Passando para os objetos de análise, na primeira captura de tela temos a seguinte situação: o Papa Francisco conversando com a então ex-presidente do Brasil, Dilma Rouseff. A imagem muito divulgada pela internet trata-se de uma visita ao Brasil em 2013.

Imagem original: Presidente Dilma Rouseff recebe o papa Francisco, no Rio de Janeiro



Fonte:<https://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2013-07-23/dilma-conta-com-visita-do-papa-francisco-e-recesso-para-acalmar-crise.html>

Já na imagem publicada na página *Hispanoluso*, há uma prática comunicativa situada, entretanto não tivemos acesso ao processo comunicativo real, mas há uma montagem de um possível diálogo entre eles, conforme a captura de tela 1:

Dilma Rouseff:

– Sei que o senhor vai gostar do ESTOFADO!

Papa Francisco:

– Que Bueno! Vamos a ALMORZAR?

A palavra que aqui gera confusão é: *estofado* que em espanhol significa *ensopado*, *refogado*, pois logo após a afirmação de Dilma, o papa responde: “Vamos a *almorzar*?” que em espanhol tem o significado de *almorçar*, aqui é possível notar uma semelhança entre a pronúncia, grafia e sentido das palavras *almorzar* e *almorçar*. O que já não é

possível observar na palavra espanhola *estofado*, que como bem se causa a falta de entendimento entre os falantes. Como já mencionado, o administrador do *Facebook* Hispanoluso cria estratégias para explicar os falsos cognatos “com um enfoque divertido”.

Algo que chama atenção na publicação são os comentários. Uma internauta interage na publicação com o seguinte comentário: “La primera vez que vi un cartel que decía “estofado” me quede pensando.... jajaja... como cuando vi “borracharia!” mi primer viaje a Brasil fue muy divertido porque no entendia nada! Tuve que estar averiguando todo y obviamente entrá rápidamente em razón y como primera medida me compre um diccionario, que aún conservo y llevo a todos mis viajes.” Aqui pode ser percebido que a proximidade entre português e o espanhol gerou uma dificuldade na comunicação que foi encarado como “divertido”.

Embora a participação da internauta seja interessante porque retrata uma prática comunicativa situada, contudo, não há como saber quando e qual seu destino no Brasil, também não conseguimos delimitar se ocorreu a viagem e nem a qual país hispanofalante ela pertence, sabemos somente que ela é falante de espanhol e veio a turismo ao Brasil. Além disso, ela descreve a sua experiência com a paisagem linguística (cartazes expostos nas ruas, em espaços públicos - escritos em português) e não o seu contato com falantes do português, ou seja, não houve uma prática comunicativa em que o portunhol estivesse inserido. Cabe-nos ainda perguntar qual seria os significados atribuídos pela turista hispanofalante aos falsos cognatos “estofado e borracharia? Esta resposta supostamente está associada aos valores, crenças e história de vida dessa turista, influenciando nas suas escolhas e desejos, em outras palavras, sua ideologia linguística e o contexto vão reverberar no sentido dado. Para tanto, importa destacar que a concepção de ideologia linguística são

“crenças, ou sentimentos sobre as línguas como são usadas em seus mundos sociais”, (LOPES, 2013, p.20 *apud* KROSKRITY, 2004: 498) ou “as ideias com as quais participantes e observadores (linguistas, etnógrafos, elaboradores de políticas linguísticas públicas e de currículos para o ensino de línguas, etc.) enquadram suas compreensões das variedades linguísticas e projetam essas compreensões nas pessoas, eventos e atividades que são significativas para eles” (LOPES, 2013, p 20. *apud* IRVINE e GAL, 2000: 35)

Seguindo a ideia de Kroskrity (2004), de acordo como as pessoas vão utilizando a língua ela vai se reconstruindo, se reconfigurando. Nesse movimento contínuo a língua(gem) passa a ocupar um lugar importante nas nossas vidas mediando as práticas

sociais. Se a gente pensar no Portunhol, ao invés de reduzir o português e o espanhol para outra língua ele amplia e constrói uma nova língua. Tal modo de funcionamento da língua no contexto que acontece em Florianópolis e outras regiões turísticas é uma prática transidiomática, visto que a língua transcende o português e o espanhol e a comunicação se efetiva. Dito de outra forma, quando eu misturo num mesmo espaço de tempo e espaço, um hispanofalante que não sabe se comunicar em português e um lusófono que não sabe se comunicar em espanhol temos um transidioma. Vinculado a essa questão, podemos dizer que a ideologia linguística acerca do Portunhol no contexto turístico é falar o português com sotaque espanhol ou falar o espanhol com sotaque português, pois os sujeitos envolvidos estão em trânsito ou são sujeitos locais, nativos.

Outra questão fundamental é pensarmos no multilinguismo e no multiculturalismo a qual decorre as práticas comunicativas com o uso do portunhol, considerando que lidamos com hispanofalantes oriundos de diversos países, principalmente da América Latina e que tem o espanhol como língua nacional. Essa questão é complexa porque implica pensarmos na tríade língua, território e nação uma vez que o Brasil também tem a língua portuguesa como língua oficial, diante de um cenário linguístico tão diverso. Congruente a isso, Moita Lopes, (2013, p. 27) advoga que

É difundida no Brasil, por exemplo, a ideologia de senso comum de que este é um país monolíngue, no qual se fala somente português – uma língua com limites bem claros -, deixando de lado as 274 línguas indígenas (ver Censo IBGE, 2010), os usuários de LIBRAS, as línguas de fronteiras como espanhol, guarani, francês, inglês, holandês e as inúmeras línguas de imigrantes como alemão, japonês, coreano, chinês, etc e os processos de hibridização e mistura a que estão submetidas.

Essa ideologia linguística que o governo instituiu no país vai na contra mão da realidade do mundo contemporâneo, ainda mais se pensarmos que o processo de globalização, turismo e os avanços tecnológicos ampliaram as possibilidades de interação política, social e linguística. Congruente a essa questão é correto afirmar que houve a necessidade de desconstruir o conceito institucionalizado de fronteira, na qual pressupõe os limites territoriais de uma determinada nação, pois em diversos contextos isso não faz mais sentido. É como se tivéssemos esquecido como a ideologia está marcada na linguagem, ela se materializa na linguagem, por isso algumas concepções estão sendo ressignificadas, uma vez que sugerem um descompasso com a realidade local e global, considerando que as línguas ultrapassam os limites territoriais das fronteiras.

Já na segunda captura de tela da publicação no *Facebook* do Hispanoluso, há uma sobreposição de imagens que buscam ilustrar as palavras. Neste exemplo temos a *arcada* que possui mesma pronúncia e escrita em português e espanhol, no entanto, seu significado difere muito: em português, significa um conjunto de arcos de alvenaria alinhados em sequência; no espanhol, a palavra significa ânsia de vômito. Mais uma vez há a comprovação de que português e espanhol possuem similitudes, no entanto, as diferenças são maiores. Não obstante, vale lembrar que as práticas comunicativas unem as pessoas e suas culturas num processo interativo que reflete e modifica a língua.

No que diz respeito a interação dos internautas temos dois comentários feitos em espanhol, o primeiro comentário afirma que em castellano o significado de *arcada* possui o mesmo sentido que em português. Já a segunda interação afirma que a palavra *arcada* em espanhol/castellano possui os dois sentidos: o de construção de alvenaria com arcos em sequência e o de ânsia de vômito. Mais uma vez é importante frisar que há uma dificuldade em fazer o levantamento dos dados dos internautas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora haja facilidade na etnografia digital pelo pesquisador acompanhar em tempo real, ou ainda, observar através do tempo as interações entre os usuários, existe a dificuldade de fazer um levantamento coerente de onde essas pessoas se comunicam. Isso ocorre porque na página digital no *Facebook* Hispanoluso não há regras sociais que regulam o cenário, ou seja, não há regras estabelecidas e há interação acontece com um público bem diversificado, como os argentinos, uruguaios, paraguaios, entre outros, sendo todos falantes do espanhol, apesar de ter abrangência nacional e internacional.

A minietnografia digital permite-nos ampliar nosso olhar para um estudo acerca das práticas comunicativas situadas em um ambiente social virtual entre hispanofalantes e brasileiros. Congruente a essa questão aludimos que o Portunhol dependendo do contexto tem função diferente, ora é uma língua de contato como no caso dos habitantes fronteiriços, ora é um transidioma como na página digital do *Facebook* Hispanoluso e nas regiões turísticas do Brasil. Entretanto, cada uma se organiza linguisticamente de acordo com as necessidades comunicativas.

O Portunhol usado habitualmente no município de Florianópolis, mesmo por aqueles que não dominam o espanhol, não reflete negativamente e se apresenta como uma

forma de acolhimento ao turista promovendo concomitante o turismo e o capitalismo. Hispanofalantes e brasileiros, especialmente os florianopolitanos se esforçam para resolver alguns problemas de significação, pressupondo que alguns fatores contribuem para desvendar os sentidos do mundo, entre eles a história de cada sujeito, o contexto, a globalização e o uso das tecnologias.

Na página digital do *Facebook* Hispanoluso a ideologia linguística intrínseca é uma forma de colaboração para que as práticas comunicativas entre hispanofalantes e lusófonos se efetivem o melhor possível além de minimizar confrontos linguísticos entre o português e o espanhol.

A priori, as palavras cognatas estão inseridas em contextos sociais bem diferentes daqueles em que tradicionalmente são usadas. E o território em que as práticas comunicativas se desenvolvem entre hispanofalantes e lusófonos é uma prerrogativa para o falante ressignificar o processo de produção do sentido original da palavra.

O que está acontecendo nos últimos tempos é que a visibilidade do Portunhol no Brasil, seja na fronteira como língua de contato, seja nas regiões turísticas como um transidioma, traduz uma ideologia linguística associado ao crescimento econômico, a desconstrução da concepção de fronteira para além de algo institucionalizado que delimita território, tornando-se irrelevante, principalmente para os habitantes fronteiriços. Além disso, a ideia de um país monolíngue há muito tempo não condiz com nossa realidade sendo necessário construirmos políticas linguísticas voltadas para o uso das línguas em seu contexto real e não imaginado – considerando a diversidade linguística presente no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

SANTOS, Flávia M. dos; GOMES, Suely H. de A. Etnografia virtual na prática: análise dos procedimentos metodológicos observados em estudos empíricos em cibercultura. In: **Compartilhar, criptografar, incluir. Potencialidades, enfrentamentos e práticas criativas da comunicação na era digital (7º Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Cibercultura)**, 2013.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

JACQUEMET, M. **Transidioma**. Revista da Anpoll nº 40, p. 19-32, Florianópolis, Jan./Jun., 2016.

LOPES, Adriana Carvalho; SILVA, Daniel do Nascimento e. Todos nós semos de fronteira: ideologias linguísticas e a construção de uma pedagogia translíngue. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v.18, n.3, p. 695-713, set./dez.2018.

MOITA LOPES, L. P. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades, porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, Intro, p. 18- 33, 2013.

REVUZ, Christine. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio**. In. Língua(gem e identidade (Inês Signorini. Org.) Campinas, SP: Mercado de Letras. 1998.

STURZA, Eliana. 'Portunhol': língua, história e política. **Gragoatá**, [S.l.], v. 24, n. 48, p. 95-116, apr. 2019. ISSN 23584114. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33621/19608>>. Acesso em: 25 dec. 2019. doi:<https://doi.org/10.22409/gragoata.2019n48a33621>.

DISCUTINDO A VARIAÇÃO ENTRE “NÓS” E “A GENTE” EM UMA OFICINA NO ENSINO MÉDIO

Keila Lissandra Martinez

Licenciada em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Bagé, RS, Brasil.

Taíse Simioni

Doutora em Letras, Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Bagé, RS, Brasil.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir os resultados de uma oficina sobre a variação existente entre o pronome conservador “nós” e a forma inovadora “a gente”. Para isso, essa oficina foi planejada e aplicada em uma turma de primeiro ano do ensino médio regular, em uma escola da rede pública do município de Bagé (RS). A aplicação da oficina foi gravada em áudio e foi escrito um diário reflexivo, para posterior análise de dados. Sabendo que a língua está em constante mudança, diante de fatores internos e externos, é papel do professor discutir em sala de aula sobre as variedades existentes na língua. A partir do leque de atividades ofertadas aos alunos, pôde-se perceber que a pronome conservador “nós” e a forma inovadora “a gente” ainda não eram abordados de forma adequada no contexto escolar. Com a aplicação da oficina, os alunos puderam ampliar seus conhecimentos quanto a esta temática.

PALAVRAS-CHAVE: Variação linguística. Pronomes pessoais. Ensino.

ABSTRACT: This article aims to discuss the results of a workshop about the variation between the conservative pronoun “nós” and the innovative form “a gente”. To do so, this workshop was planned and applied to a first-year class of regular high school, in a public school in the city of Bagé (RS). The application of the workshop was recorded in audio and a reflective diary was written, for further data analysis. Knowing that language is in constant change, given internal and external factors, it is the teacher's role to discuss in class about the varieties existing in the language. From the range of activities offered to students, it was noticed that the conservative pronoun “nós” and the innovative form “a gente” were not yet adequately addressed in the school context. With the application of the workshop, students were able to expand their knowledge on this topic.

KEYWORDS: Linguistic variation. Personal pronouns. Teaching.

INTRODUÇÃO

A variação linguística tem um papel muito importante no ensino, pois é através dela que podemos mostrar aos alunos que não existe “erro” na língua, e sim, variedades linguísticas, as quais devem ser respeitadas por todos. Logo, acredita-se que a variação linguística deveria ser um tema constante em sala de aula, desde os anos iniciais da vida escolar, afinal, é por meio da

escola que o aluno adquire conhecimento formal e aprende a conviver com diferentes pessoas, de diferentes regiões, diferentes faixas etárias, que têm a sua variedade linguística.

Partindo das diferentes questões que a variação linguística suscita, este artigo tem como tema a variação existente entre o pronome conservador “nós” e a forma inovadora “a gente”. Para que se pudesse levar a discussão sobre tal fenômeno variável para a sala de aula, com a finalidade principal de que os alunos reconhecessem a forma inovadora “a gente” como um pronome pessoal, foi planejada uma oficina de seis horas/aula, a qual foi aplicada em uma escola da rede pública do município de Bagé (RS). Logo, o objetivo deste trabalho é discutir os resultados desta oficina.

Escolheu-se esta temática, tendo em vista que muitos livros didáticos e gramáticas normativas ainda não apresentam a variação que existe no quadro pronominal em português brasileiro, ou seja, no que diz respeito à primeira pessoa do plural, o quadro dos pronomes pessoais ainda é apresentado somente com a forma conservadora “nós” (BECHARA, 2015, entre outros). Por vezes, a forma inovadora “a gente” é mostrada nos livros didáticos em alguns boxes, como se fosse uma escolha do aluno decidir se esta forma é ou não um pronome pessoal (MARTINEZ, 2018). Sabendo que o livro didático é um dos principais instrumentos de ensino utilizado pelo professor na sala de aula e visto que, na maioria das vezes, ele não aborda a variação linguística de forma adequada (LIMA, 2014; GONZÁLEZ, 2015), é possível supor que a variação linguística ainda não é discutida de uma maneira mais adequada no ambiente escolar. Desta maneira, é papel do professor levar essa discussão para a sala de aula.

CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DA LITERATURA

Nas próximas seções, apresentaremos alguns conceitos-chave da sociolinguística variacionista e discutiremos a sua importância para o ensino. Depois, mostraremos o processo de gramaticalização do “a gente”, e, por último, apresentaremos um levantamento sobre estudos já realizados a respeito do tema aqui proposto.

SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO

A sociolinguística variacionista estuda a língua em uso (MOLLICA, 2008), observando as mudanças e variações que ocorrem nela. Neste artigo, temos como fenômeno variável a variação na realização do pronome de primeira pessoa do plural, que tem como variantes as formas “nós” e “a gente”.

A variação linguística é influenciada por fatores linguísticos e extralinguísticos. A fim de exemplificar tais fatores, usaremos como exemplo o fenômeno variável em foco neste trabalho. Como fatores linguísticos que influenciam a seleção entre as variantes “nós” e “a gente”, podemos citar a saliência fônica, que consiste na maior ou menor diferença entre as formas verbais de terceira pessoa do singular e primeira pessoa do plural: quanto maior for a diferença entre as formas, maior será a tendência ao uso de “nós”, e quando houver menor diferença entre as formas, haverá maior tendência ao uso do “a gente” (LOPES, 1998; OMENA, 1996a; 2003; BORGES, 2004). Já como fator extralinguístico, podemos citar a faixa etária. Alguns estudos (OMENA, 1996a; 2003; LOPES, 1998; entre outros) indicam que falantes mais jovens utilizam mais a forma “a gente”, enquanto falantes mais velhos preferem “nós”.

Através de estudos sociolinguísticos, foi evidenciado que “não existe erro em língua, o que existe é variação e mudança, e a variação e a mudança não são *accidente de percurso*: muito pelo contrário, elas são constitutivas da natureza mesma de todas as línguas humanas vivas” (BAGNO, 2002, p. 71-72). Reforçando a ideia de que não existe erro na língua, Labov (2008 [1972]) diz que

A existência de *variação e de estruturas heterogêneas* nas comunidades de fala investigadas está certamente bem fundamentada nos fatos. É a existência de qualquer outro tipo de comunidade de fala que deve ser posta em dúvida. [...] essa é a situação *normal* – a heterogeneidade não é apenas comum, ela é a consequência natural de fatores linguísticos fundamentais (LABOV, 2008, p. 238).

De acordo com Faraco (2008),

As principais características sintáticas da linguagem urbana comum do Brasil podem ser facilmente catalogadas: desde o século XIX elas estão listadas pelos comentadores como “erros comuns” da fala brasileira. Isto é, as propriedades correntes (habituais, normais) na nossa linguagem urbana comum têm sido tradicionalmente classificadas não como peculiaridades do português urbano brasileiro, mas como “erros” (FARACO, 2008, p. 47-48).

A noção de erro que surgiu no século XIX é um dos principais fatores que levam a existência do preconceito linguístico, visto que, dessa forma, as variedades linguísticas não são respeitadas. Podemos dizer que, se houvesse a abordagem adequada da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa desde cedo, é provável que essa cultura do “erro” pudesse ser combatida. Cada pessoa nasce com a sua gramática internalizada e através do convívio social vai ampliando a sua competência sociocomunicativa, assim tendo conhecimento de outras

variedades linguísticas existentes. Desta maneira, entende-se que a escola deveria continuar com este processo, e não apresentar somente uma forma como “correta” aos alunos.

Na seção a seguir, veremos o processo histórico de gramaticalização da forma “a gente”, para, assim, entendermos como esta forma se tornou um pronome pessoal.

A GRAMATICALIZAÇÃO DE “A GENTE”

O substantivo “gente” originou-se do substantivo latino “gēns”, “gēntis”, que tinha como significado “raça”, “família”, “tribo” (LOPES, 1999, p. 9). Este substantivo passou por um processo lento e gradual até se tornar o pronome “a gente”, sendo este processo chamado de “gramaticalização”. Conforme Omena e Braga (1996, p. 75), “gramaticalização é o processo em que um item, se lexical¹, passa a ser gramatical²; se gramatical, torna-se mais gramatical ainda”. Gramaticalizando-se, “gente” manteve características da classe semântica à qual pertencia. De acordo com Lopes (1999),

Gente, no processo de mudança, perdeu a possibilidade de ocorrer sob a forma plural (perdeu a propriedade da flexão de número, que é característica básica dos nomes), mas manteve o número semântico [+PL]³ (LOPES, 1999, p. 31).

Em meados do século XVI, começou o processo de gramaticalização do substantivo “gente”, sendo este um século marcado por diversas mudanças que ocorreram na língua. Temos, como exemplo, o desaparecimento da expressão “homem” com caráter indefinido, que no português arcaico era utilizado com caráter indeterminador. Segundo Lopes (1999),

Postula-se, pois, que a forma *a gente*, ao se pronominalizar, passa a preencher a lacuna deixada no sistema pelo *homem indefinido*. A partir do século XVI, o vocábulo *homem* deixa de ser usado como pronome, interrompendo aparentemente o processo de gramaticalização desse substantivo (LOPES, 1999, p. 41).

Ainda no século XVI, o plural do substantivo “gente” entra em desuso, desta forma, o substantivo começa a ser usado somente no singular. Mais precisamente no século XVII

¹ De acordo com Cristóvão Silva (2011, p. 169), as palavras lexicais são também chamadas de “palavra de conteúdo” e “são palavras com conteúdo semântico bem especificado, como, por exemplo, verbos, substantivos, adjetivos ou advérbios. Exemplos: *belo, livro, correr, rápido*”.

² Segundo Cristóvão Silva (2011, p. 170), as palavras gramaticais, também chamadas de “palavras funcionais”, apresentam “conteúdo lexical pouco específico, como as preposições e os artigos. [...] As palavras funcionais tendem a sofrer gramaticalização e sofrem redução em sua forma sonora. Por exemplo, o pronome *você* pode se manifestar como *cê* ou *ocê*”.

³ O símbolo [+PL] indica o número semântico plural, “eu” + “alguém”.

iniciou-se timidamente o processo de pronominalização de “a gente”, já tendo ocorrências da forma pronominal no século seguinte. Assim, entre os séculos XVII e XIX, a forma estava em um período transitório, de substantivo para pronome, deste modo, havia dados ambíguos quanto ao seu uso (LOPES, 2002). Já no século XIX a interpretação ambígua deixa de se fazer presente, mas a forma ainda não se consolida como pronome neste século, pois seu uso ainda estava atrelado a uma referência genérica (BORGES, 2004, p. 31). Somente no século XX há a consolidação da forma como pronome (BORGES, 2004).

Gramaticalizada, a forma passa a ter características que permitem identificá-la como um pronome pessoal. A inclusão do falante é uma delas: “gente” substantivo possui um caráter genérico e não abrange a noção do “eu”; ao se gramaticalizar, “a gente” pronominal inclui o falante. Outra característica é a perda da flexão de número, com a manutenção do número semântico, ou seja, “a gente” continua tendo significado de plural, abrangendo mais de uma pessoa do discurso, como foi mencionado anteriormente. Resumindo, de acordo com Omena e Braga (1996),

Semanticamente, acrescenta-se ao significado, originalmente indeterminador, a referência à pessoa que fala, deiticamente determinada. Gramaticalmente, a forma deixa de ser substantivo e passa a integrar o sistema de pronomes pessoais, conservando, porém, com o verbo a mesma relação sintática de terceira pessoa gramatical (OMENA; BRAGA, 1996, p. 79).

A seguir, veremos alguns estudos que já foram realizados sobre a variação na realização do pronome de primeira pessoa do plural.

ESTUDOS SOBRE A VARIAÇÃO ENTRE “NÓS” E “A GENTE”

Como já vimos anteriormente, a forma “a gente” passou por um processo lento e gradual de gramaticalização, de substantivo para pronome pessoal, perdendo certas características e ganhando outras. Esse processo foi longo, atravessando vários séculos para que finalmente ocorresse a pronominalização.

Há inúmeros estudos sobre a variação entre “nós” e “a gente”. Alguns mostram o percurso histórico do processo de gramaticalização do pronome (OMENA; BRAGA, 1996; LOPES, 1999; 2002; BORGES, 2004), outros mostram pesquisas sobre como as formas vêm sendo implementadas em diferentes regiões do país (OMENA, 1996a, b; 2003; LOPES, 1998; 1999; ZILLES, 2007; VITÓRIO, 2015).

Sem a pretensão de apresentar uma revisão exaustiva dos trabalhos que mostram as variáveis linguísticas e extralinguísticas que influenciam o fenômeno variável sob análise, optamos por selecionar os resultados de uma variável linguística, o paralelismo, e de uma variável extralinguística, o sexo/gênero do falante. Tais variáveis são recorrentes nos trabalhos sobre a variação entre “nós” e “a gente”.

De acordo com Lopes (1998, p. 6), a variável paralelismo “consiste na tendência de o falante repetir uma mesma forma, numa mesma sequência discursiva, seja dentro de um sintagma, seja entre orações, por influência, dependendo do fenômeno, de fatores pragmático-discursivos”. Deste modo, no momento em que o falante usa “a gente”, a tendência é que ele repita a forma em uma sequência. O mesmo acontece com “nós”: uma vez utilizado, o falante tende a repeti-lo. A variável paralelismo foi analisada nos estudos de Omena (1996a; 2003), Lopes (1998), Borges (2004) e Vitória (2015). Todos confirmam que, quando utilizada uma forma pela primeira vez, a tendência é repeti-la até encerrar o enunciado.

Quanto à variável extralinguística, de acordo com Omena (1996b), as mulheres empregam mais a forma “nós” quando estão no mercado de trabalho. Em Lopes (1998; 1999), Omena (2003), Borges (2004), Zilles (2007) e Vitória (2015), são apresentados resultados em que as mulheres preferem a forma “a gente”, inclusive sendo consideradas como implementadoras da forma inovadora⁴.

METODOLOGIA

Partindo da justificativa apresentada na introdução deste artigo, ou seja, sabendo que as escolas e os materiais didáticos ainda não abordam de forma adequada a variação linguística (LIMA, 2014; GONZÁLEZ, 2015; MARTINEZ, 2018), percebeu-se a necessidade de discutir em sala de aula a variação existente entre o pronome conservador “nós” e a forma inovadora “a gente”. Deste modo, foi planejada e aplicada uma oficina de seis horas/aula, em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio regular, em uma escola pública estadual, situada na zona periférica do município de Bagé (RS). A oficina foi planejada e aplicada pela primeira autora deste artigo, sob orientação da segunda autora.

Trata-se de uma escola pequena, com cerca de 400 alunos. Funcionando nos três turnos, a instituição abriga, no turno da manhã, as turmas de Ensino Médio regular; no turno da tarde,

⁴ Tal ideia segue uma concepção clássica no interior dos estudos variacionistas de que as mulheres tendem a adotar um comportamento inovador nos casos em que a mudança está abaixo do nível da consciência social (LABOV, 1990). Para uma problematização de tal concepção, sugerimos a leitura de Freitag e Severo (2015).

turmas multisseriadas do primeiro ao quinto ano e turmas dos anos finais do Ensino Fundamental; e, no turno da noite, turmas da Educação de Jovens e Adultos, voltadas aos três anos do Ensino Médio. A turma em que a oficina foi aplicada contava com 31 alunos matriculados, mas, destes, somente 15 frequentavam regularmente as aulas. Todos eram menores de idade, tendo entre 15 e 17 anos.

A partir do objetivo deste trabalho, de discutir os resultados de uma oficina sobre a variação entre “nós” e “a gente”, foi escrito um diário reflexivo e as aulas foram gravadas em áudio para que os dados pudessem ser analisados posteriormente de forma qualitativa. Os alunos receberam um termo de consentimento para que os responsáveis assinassem e um termo de assentimento para que eles próprios lessem e assinassem conforme sua autorização ou não para uso dos dados nesta pesquisa.

O planejamento da oficina contou com diversas atividades, as quais contemplavam o tema proposto, ou seja, a variação existente entre o pronome conservador “nós” e a forma inovadora “a gente” na função de sujeito e o consequente reconhecimento do “a gente” como pertencente ao quadro dos pronomes pessoais em português brasileiro. As atividades executadas na oficina contaram com (i) o levantamento sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre o sujeito e os pronomes, (ii) a elaboração de um primeiro quadro pronominal a partir desses conhecimentos prévios, (iii) a análise da letra da música “Toda forma de amor”, de autoria de Lulu Santos, (iv) a leitura e a discussão do texto “Viajando na história com a gente” para que os alunos pudessem conhecer o percurso histórico de gramaticalização da forma como pronome⁵, (v) entrevistas que os alunos realizaram com homens e mulheres de diferentes faixas etárias a fim de observar qual das formas eles utilizavam mais, se “nós” ou “a gente”, e, por fim, (vi) a elaboração de um novo quadro pronominal, a partir do que os alunos aprenderam com a realização da oficina⁶.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como nos mostra Lopes (2008), é papel do professor de língua levar aos alunos não só as formas conservadoras “nós” e “vós”, mas também as formas inovadoras “a gente” e “você(s)”, mostrando a variação que envolve essas formas. Levando isso em consideração, a

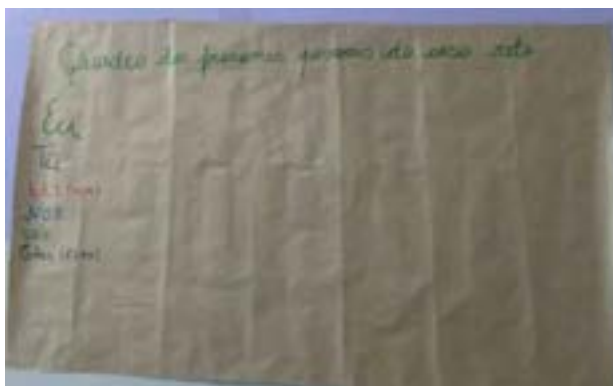
⁵ Trata-se de um texto escrito pela primeira autora deste artigo, sob a orientação da segunda autora. O texto está disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://junipampa.info/educacao/viajando-na-historia-com-a-gente/#.XozXq8hKjIU>

⁶ As atividades desenvolvidas na oficina são detalhadas em Martinez (2019).

seguir apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos a partir da aplicação da oficina descrita na seção de metodologia.

Quanto à primeira atividade aplicada, a elaboração de um quadro pronominal a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, nenhum deles acrescentou ou sugeriu a inserção do “a gente” pronominal, e também não inseriram as formas “você” e “vocês”. Visto que estavam no primeiro ano do Ensino Médio e os pronomes já haviam sido estudados anteriormente no Ensino Fundamental, este conteúdo não era novidade. Logo, pode-se perceber que a variação entre o pronome conservador “nós” e a forma inovadora “a gente” ainda não é abordada de forma adequada no contexto da sala de aula, ao menos no que diz respeito ao contexto aqui sob análise. Esta atividade foi feita em um papel pardo, onde os alunos foram escrevendo os pronomes, conforme os conheciam. A figura 1 apresenta o quadro pronominal elaborado pelos alunos.

Figura 1 – Primeiro quadro pronominal elaborado pelos alunos



Fonte: Martinez (2019)

Na segunda atividade proposta, a análise da letra da música “Toda forma de amor”, entre outras questões, foi solicitado que os alunos destacassem os pronomes pessoais do caso reto. Novamente, eles não destacaram as formas inovadoras e procuraram somente os pronomes que haviam inserido no quadro pronominal elaborado anteriormente. Ao questioná-los sobre “*Quem é o ‘a gente’ e o ‘nós’ na letra da música? Eles se referem às mesmas pessoas?*”, eles só responderam que se referem às mesmas pessoas, mas não souberam explicar o porquê. Como forma de explicar o porquê para eles e para que conseguissem reconhecer o “a gente” pronominal, a variável paralelismo foi discutida. Para isto, foi usado o seguinte parágrafo da música:

E a gente vive junto

E a gente se dá bem

Não desejamos mal a quase ninguém

E a gente vai à luta

E conhece a dor

Consideramos justa toda forma de amor, hey

Ao questioná-los sobre pelo que eles poderiam trocar o “a gente”, um aluno falou “pelo nós”. Nas próximas orações, eles fizeram a troca do pronome “nós” pelo “a gente” e vice-versa, considerando a concordância padrão existente na troca das formas. Dessa maneira, foi possível observar que, através da mediação realizada, os alunos compreenderam que há uma tendência à repetição do pronome. Após essa atividade, deu-se o seguinte diálogo:

Professora: E se eu substituir o pronome “nós” pelo “a gente”, não fica a mesma coisa?

Aluno: Sim, fica.

Professora: O “a gente” não tem o mesmo valor do “nós”?

Aluno: Tem.

Professora: E por que vocês não disseram que o “a gente” é um pronome, se o “a gente” é um pronome?

Aluno: Porque eu não sabia.

Professora: Agora vocês conseguem perceber que o “nós” e o “a gente” têm o mesmo valor?

Aluno: Sim.

Durante o diálogo com o aluno, foi possível perceber que o restante da turma prestava atenção, mas alguns tinham a expressão de que não estavam entendendo sobre o que estava sendo discutido. Assim, após terminar o diálogo com o aluno, foi perguntado se todos haviam entendido e alguns disseram que não, logo, foi explicado novamente à turma que o pronome “nós” e o “a gente” têm o mesmo valor e que eles variam entre si. Assim, pôde-se perceber que os alunos já tinham conhecimento de que as formas podem ser substituídas uma pela outra, só não sabiam, de fato, que o “a gente” é considerado um pronome como o “nós”. Assim, pressupõe-se que essa variação não é discutida na escola, ao menos no contexto aqui sob

análise. Deste modo, a aplicação da oficina foi valiosa para que os alunos tivessem o conhecimento do “a gente” pronominal.

Na atividade seguinte, foi levado aos alunos o texto “Viajando na história com a gente”, que foi escrito justamente para a aplicação da oficina e fala sobre o processo de gramaticalização da forma “a gente” como pronome. O texto foi lido diretamente no *site* do jornal *Junipampa*, onde foi publicado. Ao serem questionados sobre o que havia chamado atenção na leitura do texto, pôde-se perceber que os alunos detiveram sua atenção voltada aos séculos, ou seja, ao longo período que o “a gente” levou para, de fato, se pronominalizar. Quando questionados se já haviam reparado que as mulheres utilizam bastante o “a gente”, um aluno, após pensar um pouco, falou: “bá, pior que é, né professora”. Após essa fala, o aluno continuou falando sobre isso aos colegas que estavam sentados ao seu lado e chamando-lhes a atenção de que as mulheres realmente falavam mais o “a gente” do que o “nós”. A partir da leitura do texto, foi feita a linha do tempo mostrada na figura 2.

Figura 2 – Transcrição da linha do tempo elaborada pelos alunos

XVI – Início da pronominalização;

Desaparecimento da expressão “homem”.

XVII – Dados ambíguos.

XVIII – “Vós” entra em desuso, utiliza-se “você”.

XIX – Concretização do “a gente” pronominal.

A partir da leitura e da discussão sobre o texto, foi sugerido à turma que realizasse entrevistas, com homens e mulheres, mais jovens e mais velhos. Foi dito a eles que, como haviam visto no texto discutido na atividade anterior, há uma tendência de jovens e mulheres utilizarem mais a forma “a gente” em comparação com mais velhos e homens. Deste modo, foram divididos quatro perfis (perfil 1: mulheres entre 15 e 25 anos de idade, perfil 2: mulheres entre 55 e 65 anos, perfil 3: homens entre 15 e 25 anos e perfil 4: homens entre 55 e 65 anos) para que, através das entrevistas, eles pudessem observar a atuação desses perfis na variação entre “nós” e “a gente”. A turma mostrou-se interessada com a ideia: logo dividiram-se em grupos por afinidade e discutiram como poderiam fazer as entrevistas, quem poderiam entrevistar, onde iriam, além de se envolverem na elaboração das perguntas. Talvez não sejam ofertadas aos alunos propostas diferentes de atividades, o que pode ter feito com que tenham se

motivado e interessado pela atividade da entrevista, já que esta seria realizada fora da escola e permitiria que os alunos utilizassem eletrônicos, como o celular para a gravação das entrevistas, recurso esse que geralmente não pode ser utilizado no ambiente escolar. Para a realização das entrevistas, a turma elaborou seis perguntas, que deveriam suscitar respostas em que fossem utilizados “nós” ou “a gente”. Foram elaboradas as seguintes perguntas:

- 1) *Quais são os hábitos da sua família nos finais de semana?*
- 2) *Você e sua família sempre moraram na cidade de Bagé? Se não, de onde vieram?*
- 3) *Fale um pouco sobre a rotina da sua família.*
- 4) *Você lembra dos seus amigos de infância? Do que vocês costumavam brincar?*
- 5) *Como era/é a sua turma na escola?*
- 6) *Você costuma encontrar os seus amigos? Se sim, vocês fazem algo nos finais de semana?*

Cada grupo ficou responsável por entrevistar um perfil. Foram solicitadas três entrevistas por perfil. A turma questionou se a faixa etária mais velha não poderia ser mudada, pois alegaram não conhecer pessoas entre 55 e 65 anos, então mudamos para entre 50 e 60. As entrevistas foram gravadas em áudio, nos próprios celulares dos alunos.

Ao escutar os áudios das entrevistas, pôde-se perceber que algumas perguntas suscitaram respostas curtas, como, por exemplo, na primeira pergunta, “nós viajamos”; na segunda pergunta, “sim, sempre moramos”⁷; na terceira, “nós trabalhamos muito”; na quarta, “sim, lembro, nós brincava⁸ muito de patins”; na quinta pergunta, “a gente era uma turma muito unida”; e na última, “nós não nos encontramos”, mas em que, mesmo assim, foram utilizados “nós” ou “a gente”. De acordo com Martins, Vieira e Tavares (2014), a melhor forma de o aluno aprender é lidando com situações reais de uso, e a entrevista é uma forma real de uso, em que eles puderam, além de elaborar as perguntas, analisar de forma geral e sintética quem utilizou mais “nós” e “a gente” entre os perfis entrevistados.

Para a análise dos dados obtidos pelos alunos com a realização das entrevistas e a sistematização desses resultados, foram feitos gráficos. O grupo responsável pelo perfil 2, referente a mulheres entre 50 e 60 anos de idade, não realizou as entrevistas e não apresentou nenhuma justificativa para isso. Entre os outros três grupos, dois deles realizaram as três entrevistas que foram solicitadas, e um grupo realizou apenas duas entrevistas.

⁷ O “nós” implícito que apareceu nas respostas dadas nas entrevistas também foi considerado na análise.

⁸ Este tipo de concordância não padrão que emergiu nas entrevistas mostra que a concordância verbal é um aspecto variável da língua que pode ser discutido concomitantemente ao emprego dos pronomes pessoais.

Para a construção dos gráficos e a obtenção das porcentagens, os alunos, primeiramente, reuniram-se com seus respectivos grupos e ouviram as entrevistas, contando o número de vezes em que apareceram “nós” e “a gente” nas respostas. Então, foi preenchida uma tabela com os dados encontrados e, por fim, os alunos foram ao quadro e realizaram a “regra de três”, para a obtenção dos resultados em porcentagens. Após a realização da “regra de três” com os números levantados pelos alunos, foram encontradas as porcentagens apresentadas na tabela 1.

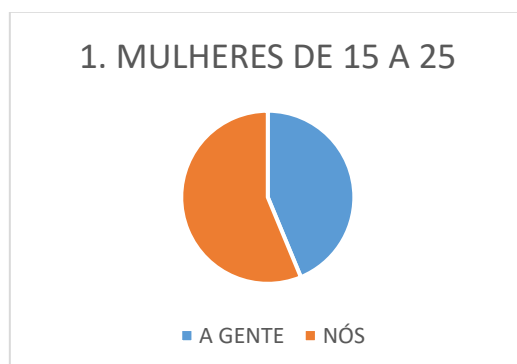
Tabela 1 – Apresentação dos resultados encontrados nas entrevistas

Perfil	A gente	Nós
1. Mulheres entre 15 e 25 anos.	43,75%	56,25%
2. Mulheres entre 50 e 60 anos	-	-
3. Homens entre 15 e 25 anos.	55,5%	44,5%
4. Homens entre 50 e 60 anos	71,4%	28,6%

Fonte: Martinez (2019)

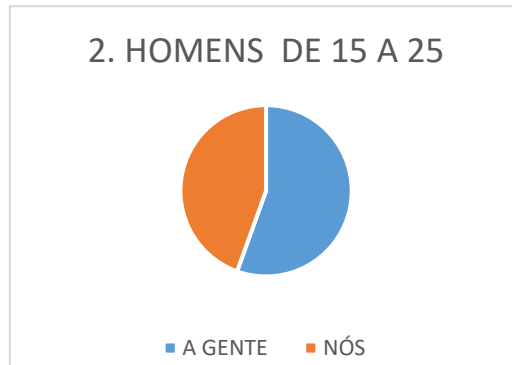
Com as informações da tabela 1, os grupos foram chamados até a mesa da professora oficinaira para que pudessem, no computador que ela levou e lhes disponibilizou, em um documento do *word*, fazer o gráfico correspondente ao perfil que entrevistaram. Deste modo, os alunos fizeram os gráficos 1, 2 e 3, que foram colocados em um painel durante a oficina.

Gráfico 1 – Resultado da variação “nós” e “a gente” entre mulheres de 15 a 25 anos



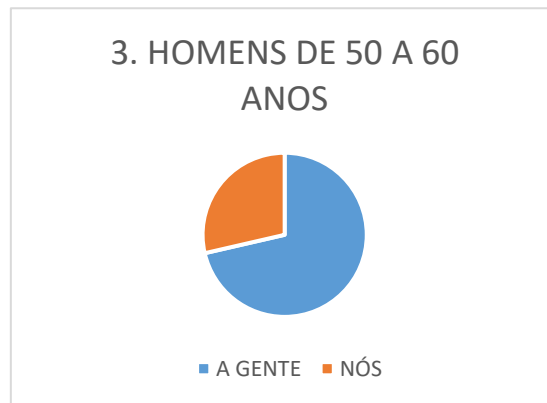
Fonte: Martinez (2019)

Gráfico 2 – Resultado da variação “nós” e “a gente” entre homens de 15 a 25 anos



Fonte: Martinez (2019)

Gráfico 3 – Resultado da variação “nós” e “a gente” entre homens de 50 a 60 anos



Fonte: Martinez (2019)

Os gráficos foram impressos e foi feito um painel, sendo este exposto na sala de aula. A figura 4 mostra o painel com os gráficos.

Figura 4 – Painel com os gráficos

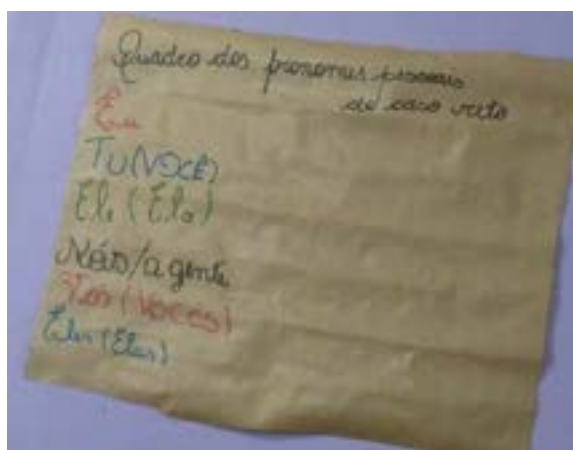


Fonte: Martinez (2019)

Sabendo dos resultados dos estudos de Lopes (1998; 1999), Omena (1996a; 2003), Borges (2004), Zilles (2007) e Vitória (2015), sobre a tendência de a forma inovadora “a gente” ser mais utilizada por jovens e mulheres, acredita-se que os dados encontrados pelos alunos foram diferentes do que nos mostra a literatura devido à entrevista ter sido um pequeno ensaio de pesquisa, com poucos informantes, obtendo poucos dados para uma análise mais aprofundada sobre a temática. Deste modo, os alunos foram questionados se haviam percebido que os dados eram um pouco diferentes dos que haviam lido no texto, na aula anterior, assim, foi explicado a eles que, como a entrevista era breve e com poucos dados, poderíamos justificar os resultados encontrados.

A partir de todas as atividades realizadas na oficina e com a retomada de algumas informações do texto “Viajando na história com a gente”, a atividade final foi a elaboração de um novo quadro pronominal, que contou com a inserção do “a gente” e também de “você(s)”. Um de cada vez, os alunos escreveram os pronomes no quadro, como mostra a figura 5.

Figura 5 – Quadro pronominal ao final da oficina



Fonte: Martinez (2019)

Deste modo, os alunos puderam fazer a comparação entre os dois quadros pronominais e optaram por deixar somente o último quadro exposto na sala.

Com a realização da oficina, os alunos puderam ampliar seus conhecimentos sociolinguísticos. Mesmo que a forma inovadora “a gente” fosse utilizada na sua fala e que eles tivessem a percepção de que poderiam trocá-la pelo pronome conservador “nós”, eles ainda não sabiam sobre a forma ser considerada um pronome pessoal. Deste modo, a oficina foi

significativa e contribuiu de forma efetiva na vida destes alunos, pois permitiu momentos de reflexão em sala de aula acerca da variação existente na língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pôde-se perceber que a implementação da oficina contribuiu para que os alunos pudessem construir o conhecimento do “a gente” como pertencente ao quadro de pronomes pessoais do português brasileiro, sendo que já tinham a percepção prévia de que “a gente” e “nós” têm o mesmo significado referencial e podem, portanto, ser substituídos um pelo outro. Também pôde-se observar que, ao proporcionar atividades diversificadas para os alunos, eles tendem a se interessar e participar das aulas, e a oficina contou com atividades diferentes das que eles geralmente estão acostumados a realizar no dia a dia na escola. Esse foi um ponto bastante positivo no processo de implementação da oficina.

Visto que o tempo de aplicação da oficina foi curto, optou-se por discutir as variáveis que seriam de mais fácil compreensão aos alunos, como o paralelismo, a faixa etária e o sexo/gênero, assim, uma possível continuidade desta pesquisa envolve o planejamento de outra proposta que discuta, por exemplo, o uso do “a gente” pronominal em diferentes gêneros orais e escritos.

Entende-se o quanto é importante que novas propostas sejam levadas para a sala de aula e que a variação linguística seja vista de forma adequada desde o início da vida escolar. A oficina foi aplicada em uma turma de primeiro ano de Ensino Médio, logo, os alunos provavelmente já haviam estudado o conteúdo relativo aos pronomes pessoais no sexto ano do Ensino Fundamental, porém a variação existente entre esses pronomes ainda não havia sido aprofundada por eles. Conseguimos, então, perceber que a variação linguística existente entre o pronome conservador “nós” e a forma inovadora “a gente” ainda não vem sendo abordada de forma adequada no contexto escolar, conforme já foi estudado nos livros didáticos, em que a forma ou não é abordada ou é abordada de maneira inadequada (MARTINEZ, 2018). Com a aplicação da oficina, a partir das discussões realizadas, os alunos puderam ampliar seus conhecimentos sociolinguísticos e entender que a forma inovadora “a gente” também é considerada um pronome pessoal do caso reto, como os demais pronomes de que eles já tinham conhecimento.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. *In*: BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael (orgs.). **Língua Materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002. p. 13-84.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BORGES, Paulo R. S. **A Gramaticalização de a gente no português brasileiro**: análise histórico-social-linguística da fala das comunidades gaúchas de Jaguarão e Pelotas. 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande, 2004.

CRISTÓFARO SILVA, Thaís. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FREITAG, Raquel M. Ko.; SEVERO, Cristine G. (orgs.). **Mulheres, linguagem e poder**: estudos de gênero na sociolinguística brasileira. São Paulo: Blucher, 2015.

GONZÁLEZ, César A. Variação linguística em livros didáticos para o EM. *In*: ZILLES, Ana Maria S.; FARACO, Carlos Alberto (orgs.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2005. p. 225-245.

LABOV, William. The intersection of sex and social class in the course of linguistic change. **Language variation and change**, n. 2, p. 205-254, 1990.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LIMA, Ricardo J. Variação linguística e os livros didáticos do português. *In*: MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Silvia R.; TAVARES, Maria Alice (orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 115-131.

LOPES, Célia Regina dos Santos. *Nós e a gente* no português falado culto do Brasil. **DELTA**, v. 14, n. 2, p. 405-422, 1998.

LOPES, Célia Regina dos Santos. **A inserção de a gente no quadro pronominal do português**. 1999. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio de Janeiro, 1999.

LOPES, Célia Regina dos Santos. De *gente* para *a gente*: século XIX como fase de transição. *In*: ALKIM, Tania Maria (org.). **Para a história do português brasileiro**. Vol. III: novos estudos. São Paulo: Humanitas / FFLCH/USP, 2002. p. 25-46.

LOPES, Célia Regina. Pronomes pessoais. *In*: VIEIRA, Silvia Rodrigues.; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 103-116.

MARTINEZ, Keila Lissandra. A abordagem dos pronomes pessoais do caso reto em livros didáticos de Língua Portuguesa. *In*: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 10., 2018, Santana do Livramento. **Anais [...]**. Santana do Livramento: Unipampa, 2018.

MARTINEZ, Keila Lissandra. **Discutindo a variação entre “nós” e “a gente” em uma oficina com uma turma de ensino médio**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Pampa. Curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Bagé, 2019.

MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. Contribuições da sociolinguística brasileira para o ensino de português. *In*: MARTINS, Marco

Antonio Martins, VIEIRA, Silvia Rodrigues, TAVARES, Maria Alice (orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-35.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. *In*: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-14.

OMENA, Nelize Pires. A referência à primeira pessoa do discurso no plural. *In*: SILVA, Giselle Machline de Oliveira; SCHERRE, Maria Marta Pereira (orgs.). **Padrões sociolinguísticos**: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1996a. p. 184-215.

OMENA, Nelize Pires. As influências sociais na variação entre *nós* e *a gente* na função de sujeito. *In*: SILVA, Giselle Machline de Oliveira; SCHERRE, Maria Marta Pereira (orgs.). **Padrões sociolinguísticos**: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996b. p. 310-323.

OMENA, Nelize Pires. A referência à primeira pessoa do plural: variação ou mudança? *In*: PAIVA, Maria da Conceição; DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia (orgs.). **Mudança Linguística em tempo real**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003. p. 63-80.

OMENA, Nelize Pires; BRAGA, Maria Luiza. *A gente* está se gramaticalizando? *In*: MACEDO, Alzira Tavares de; RONCARATI, Cláudia; MOLLICA, Maria Cecília (orgs.). **Variação e discurso**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 75-83.

VITÓRIO, Elyne Giselle de S. L. Aguiar. Variação *nós* e *a gente* na posição de sujeito na escrita escolar. **Letras & Letras**, v. 31, n. 2, p. 128-143, 2015.

ZILLES, Ana Maria S. O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de *a gente*? **Letras de Hoje**, v. 42, n. 2, p. 27-44, 2007.

A VARIAÇÃO ENTRE A DUPLA NEGAÇÃO E A NEGAÇÃO PRÉ-VERBAL NO PORTUGUÊS DE FORTALEZA-CE

Késsio Jhone Lopes da Silva

Mestrando em Estudos da Linguagem, Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab), Redenção, Ceará, Brasil.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a variação entre a dupla negação e a negação pré-verbal em dados de fala do português de Fortaleza - CE, sob a perspectiva da Sociolinguística Variacionista, mediante o controle estatístico de condicionadores sociais, tais como escolaridade, sexo e idade, e linguísticos, tais como ativação informacional da proposição negada, marcadores conversacionais, tipos de verbo e tipos de oração. Os dados são provenientes do corpus coletado por Torres (2009), composto de 60 informantes da cidade Fortaleza e analisados no programa estatístico GoldVarb X. Os resultados demonstraram que, entre os fatores sociais, as duas variantes não sofrem estigma e, que entre dois fatores linguísticos, a variação da dupla negação já é bastante perceptível, sendo, estes dois, os maiores motivadores do uso dessa forma. Entretanto, o fenômeno em análise, não se configura como mudança na cidade de Fortaleza.

PALAVRAS-CHAVES: Estratégias de negação. Sociolinguística. Variação.

ABSTRACT: This article aims to analyze the variation of the double negation and the pre-verbal negation in the speech in the data of the Brazilian language of Fortaleza – CE, from the perspective of Variationist Sociolinguistics, through the statistical control of social conditioners such as schooling, sex and age, and linguistics, such as informational activation of the denied proposition, conversational markers, types of verb, and types of sentences. The data come from the corpus collected by Torres (2009), composed of 60 informants from Fortaleza and analyzed in the GoldVarb X statistical program. The results showed that, among social factors, the two variants do not suffer from stigma, and that between two linguistic factors, the variation of the double negation is already quite perceptible, and these two are the major motivators of the use of this form. However, the phenomenon under analysis is not a change in the city of Fortaleza.

KEYWORDS: denial strategies. Sociolinguistics. Variation.

INTRODUÇÃO

O presente estudo, finalizado em abril de 2019, tem como objetivo analisar o fenômeno da negação à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (cf. Labov, 2008), na busca de identificar quais são os fatores que condicionariam o uso de cada uma das variantes nas estratégias de negação.

Para a pesquisa, consideramos o uso da dupla negação (*Eu não vou não*) e da negação pré-verbal (*Eu não vou*), pois, como poderá constatar posteriormente, a negação pós verbal não foi muito recorrente. Para a averiguação do uso das negações foram elencados fatores sociais (sexo, idade e escolaridade) e fatores linguísticos (ativação da informação proposicional, presença de marcador conversacional na sentença negativa, tipo de verbo, tipo de sentença, sujeito e tipo de constituinte pós-verbal), considerados relevantes para a pesquisa, partindo e utilizando como base, também, outros trabalhos sobre a temática, para em seguida serem submetidos ao programa estatístico Goldvarb X, com a finalidade de averiguar se o fenômeno em questão se trata de simples variação ou de uma possível mudança futura.

O trabalho é estruturado da seguinte forma: Inicialmente apresenta-se a teoria em que o trabalho se baseia, após é feita a apresentação de trabalhos publicados que trabalharam a mesma temática embora seja em regiões diferentes do Brasil, bem como com perspectivas teóricas diferentes. Seguido de metodologia, análise dos dados obtidos através do processamento pelo GoldVarb X, finalizando com a conclusão dos resultados obtidos.

A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

Tornando-se um ramo da Sociolinguística, a Sociolinguística Variacionista, segundo Matos (2010),

a Sociolinguística Variacionista é uma área da Linguística que estuda a língua em seu real contexto de uso e tem como objeto a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente. (Matos, 2010, p. 3)

Uma observação importante e inquestionável é que nenhum falante de uma língua, seja ela qual for, utiliza um único e mesmo estilo ou registro. A depender do contexto discursivo, o usuário seleciona expressões com grau maior ou menor de formalidade. Então, a sociolinguística correlaciona as variações que existe na expressão verbal e diferenças de ordem linguística e social, entendendo cada uma como fenômenos estruturados e regulares. Para Camacho (2012), a variação não é o resultado do uso arbitrário e irregular dos falantes, mas, ao contrário, é o resultado sistemático e regular de restrições impostas pelo próprio sistema linguístico.

A variação e a diversidade são inerentes aos sistemas linguísticos, e a sociolinguística tem como função estabelecê-la como objeto de estudo, em suas determinações tanto linguísticas como não linguísticas. Labov afirma que:

A existência de variação e de estruturas *heterogêneas* nas comunidades de fala investigadas está certamente bem fundamentada nos fatos. É a existência de qualquer outro tipo de comunidade de fala deve ser posta em dúvida [...] a heterogeneidade não é apenas comum, ela é o resultado de fatores linguísticos fundamentais. Argumentamos que a ausência de alternâncias estilística e de sistemas comunicativos multiestratificados é que seria disfuncional. (LABOV, [1972] 2008 apud Camacho, 2012, p. 238)

A variação dentro de uma língua deve ser entendida como sendo algo natural de qualquer língua, e não entendida como se fosse imprudências realizadas pelos falantes de maneira desordenada confusa.

A sociolinguística ocupa-se da estrutura e da evolução da linguagem, inserindo-a no contexto social da comunidade. Nesse contexto, ocorre a variação quando se tem mais de uma opção de se dizer a mesma coisa, mas que fator X ou Y poderá, ou não, motivar o uso de uma ao invés da outra. E, segundo Camacho (2012), o termo variável representa duas ou mais alternativas de usos que fazem parte de uma classe de variantes. As variantes, por sua vez, são determinadas por uma ou mais variáveis independentes, sendo a sua natureza linguística ou extralinguística, também chamada de social. Camacho (2012) afirma ainda que:

É justamente por não ter função no processo de comunicação, que a linguística estruturalista não levou seriamente em consideração a análise de variáveis. [...] A abordagem gerativista, quando surgiu no final dos anos 1950, recusou o enfoque da variação para descrever um modelo de competência baseado na idealização da comunidade linguística e do falante-ouvinte. (CAMACHO, 2012, p. 62)

Seguindo os pressupostos estabelecidos por Labov (1972), Mollica (2003, p. 10) afirma que “a variação constitui fenômeno universal e pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes”. Essas variantes, podem permanecer estáveis num sistema, sem tempo determinado ou é possível que sofra mudança. Para que isso ocorra, uma das variantes desaparece, e então as outras formas linguísticas prevalecem. Vale salientar que nem sempre que a variação ocorre, haverá mudança, entretanto, para que uma mudança ocorra, tem que haver a variação.

ALGUNS ESTUDOS DAS ESTRATÉGIAS DE NEGAÇÃO NO PORTUGUÊS.

Existem, no Português Brasileiro (doravante PB), diferentes maneiras de se usar a negação em uma sentença. A mais recorrente delas é a negação canônica, ou seja, a negação pré-verbal (*a*) *eu não posso*; a segunda forma é a dupla negação, em que se utiliza a negação antes e após o verbo (*b*) *eu não posso não* e uma terceira forma é a negação pós-verbal, em que o advérbio não aparece após o verbo, (*c*) *eu posso não*.

Schwenter (2005) afirma que o PB é a única das línguas românicas cuja variabilidade na estruturação da negação conta com três variantes – de modo que se configuraria também uma fase do Ciclo de Jespersen¹. Tomando como referência as propriedades definidas pelo Ciclo de Jespersen, segundo Ferreira (2015), nas línguas que exibem no paradigma de sentenças negativas a marcação pré-verbal,

há uma tendência ao enfraquecimento e à posterior redução dessa forma, por razões fonológicas. Assim, com o enfraquecimento do marcador pré-verbal, assegurar que a sentença seja, de fato negada, requer a presença de um outro marcador negativo. (FERREIRA, 2015, p. 19)

Surge então uma nova forma negativa tônica, possibilitando a dupla negação. Esse novo marcador (ao contrário do anterior, que apresenta características de núcleo) possui características de especificador e ocorre após o verbo. Ele pode realizar a negação da sentença tanto na presença do marcador pré-verbal enfraquecido quanto sem o acompanhamento do marcador pré-verbal. A queda da forma pré-verbal enfraquecida caracteriza a última etapa desse ciclo, resultando em mudança.

Considerando que, na contemporaneidade, as estratégias de negação estão em variação no Português brasileiro, esse fenômeno tem suscitado o interesse de vários pesquisadores, sob perspectivas variadas e utilizando-se de diferentes variedades do Português brasileiro.

¹ O Ciclo de Jespersen (JC) é uma série de processos em linguística histórica, que descrevem o desenvolvimento histórico da expressão da negação em uma variedade de línguas, de um simples marcador pré-verbal de negação, através de um marcador descontínuo (elementos antes e depois o verbo) e, em alguns casos, através da perda subsequente do marcador pré-verbal original.

Rocha (2013), com enfoque no fenômeno da dupla negação no português paulista, utilizou dados coletados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Sociolinguística da Universidade de São Paulo (GESOL-USP), entre os anos de 2003 e 2010, estratificados em sexo/gênero, faixa etária e escolaridade, para descrever o emprego variável de estruturas de negação na variedade paulistana do português. Segundo o autor, a negação pré-verbal e dupla negação são ambas alternativas, isto é, variam, quando a proposição que está sendo negada for direta ou indiretamente ativada no discurso anterior, quando a informação proposicional é nova no discurso, apenas a negação pré-verbal é possível. Já a negação pós-verbal parece improdutiva na variedade paulistana: representa menos de 1% em mais de cinco mil ocorrências de sentenças negativas. Os resultados indicaram que a variante dupla negação, bastante infrequente (cerca de 6% no conjunto de 48 entrevistas), é favorecida por informantes de escolaridade mais baixa e de 1ª geração na cidade de São Paulo. Algumas análises sugerem ainda que os informantes que vivem em bairros mais periféricos favorecem também essa variante. O pesquisador não encontrou indícios, contudo, de correlação entre a variável e sexo/gênero; tampouco há indício de mudança em curso.

Yacovenco e Nascimento (2016), através da Sociolinguística Variacionista, analisaram a variação de uso das três estruturas de negação no português falado na cidade de Vitória. A partir da análise de um corpus composto por dezoito entrevistas extraídas da amostra PortVix (Português Falado na Cidade de Vitória), as autoras identificaram que as três estruturas negativas possíveis, apesar de distintas, apresentam o mesmo significado proposicional negativo nas três sentenças. Há, portanto, apenas diferenças quanto à posição do advérbio não na sentença. Em outras palavras, a estrutura utilizada em cada uma das sentenças poderia ser substituída por uma das outras, sem haver prejuízo em seu significado negativo. Tratando-se, portanto, de um caso de variação linguística. Todavia, o fato de as três estruturas negativas serem intercambiáveis nestes trechos de entrevistas não implica dizer que as diferentes estruturas negativas possam ocorrer em qualquer contexto comunicativo. Na análise sobre os usos das estruturas negativas na fala capixaba, foi considerada apenas os contextos em que elas funcionam como formas variantes, ou seja, contextos em que a informação negada é discursivamente ativada. Os resultados revelaram que a dupla negação é uma tendência na fala do capixaba, atingindo um percentual de 21,1% dos 2263 dados analisados. Esses resultados se aproximam dos resultados encontrados nas regiões nordeste - em Natal (20,6%) e Fortaleza

(18%) -, sudeste - em Mariana/MG (19,5%), e se afastam dos obtidos na cidade de São Paulo (5,8%) e da região sul - Curitiba (2,6%), Florianópolis (4,4%) e Porto Alegre (0,6%), onde predomina a negação pré-verbal.

Cavalcante (2007), em sua pesquisa sobre os usos dos três tipos de negativas sentenciais, investigadas a partir de dados de comunidades rurais isoladas do interior da Bahia, comparando os resultados encontrados com os de trabalhos realizados sobre outras variedades do PB, também em uma perspectiva Variacionista. O autor utilizou a metodologia de tratamento de dados da Sociolinguística Variacionista para a identificação de fatores linguísticos que atuassem como condicionantes e, principalmente, como restrições (categóricas) à ocorrências das negativas. De modo geral, suas conclusões foram que: (i) a impossibilidade de ocorrência de [V não] em sentenças encaixadas de qualquer tipo decorre de DenP ser incompatível com essa posição, por ser uma categoria que não é selecionada por verbos ou complementadores e, portanto, encabeça apenas sentenças matrizes; (ii) a agramaticalidade de [Não V não] e [V não] em perguntas-QU se justifica por o elemento interrogativo, uma vez que possui traço focal, não poder ser topicalizado juntamente com toda a sentença, que deve funcionar como pressuposição; (iii) já a agramaticalidade das duas negativas com constituintes topicalizados é também fruto da exigência de que toda a proposição funcione como tópico ou pressuposição, o que faz com que uma outra topicalização altere as relações de escopo.

Goldnadel e Lima (2011) buscaram identificar os pontos de vista mais articulados sobre as funções pragmáticas das estratégias de negação assim como apontar os ganhos das abordagens apresentadas, bem como suas inconsistências. A hipótese de Givón (1984, *apud* Goldnadel e Lima, 2011), quanto ao caráter pressuposicional e negativo da negação canônica, não recebe comprovação da análise dos dados considerados neste trabalho. Os dados analisados apresentam usos predominantemente não pressuposicionais de negação pré-verbal.

Braga e Silva (2011) analisaram as três estratégias de negação que ocorrem no português oral culto de Fortaleza: pré-verbal canônica, dupla negativa e pós-verbal, respectivamente, a partir de dois registros documentados no PORCUFORT (Português oral culto de Fortaleza), através de gravações realizadas por três informantes, sob o prisma dos princípios de iconicidade, em uma visão funcionalista, com o objetivo de revelar como os conflitos entre iconicidade e economia se manifestam no discurso oral por meio das estratégias de negação. Os resultados

obtidos foram que a dupla negação representa a forma mais icônica, mais clara, mais informativa, enquanto a negação pós-verbal representa a forma mais econômica. No discurso formal, ainda que oral - a negação canônica, continua possuindo uma força predominante, mesmo quando se trata de um falante jovem.

Em consonância com essas pesquisas, este trabalho, diferentemente dos trabalhos anteriormente citados, e mais especificamente o de Braga e Silva (2011), partindo de um ponto de vista distinto, o da sociolinguística variacionista, procura verificar os condicionamentos sociais e linguísticos para a alternância entre as estratégias de negação no português falado em Fortaleza, já que se trata de um fenômeno de variação em andamento, e por complementar os demais estudos acerca da temática, contribuindo para a descrição do português brasileiro.

METODOLOGIA

Para a realização do trabalho, é utilizado o corpus coletado por Torres (2008), composto de entrevistas com informantes da cidade Fortaleza (CE). As entrevistas em questão, também chamada de entrevistas sociolinguísticas, sugerido por Labov (2008), tratam-se de entrevistas semiestruturadas, em que o entrevistador elabora perguntas sobre o dia a dia e também de ocasiões que possam haver forte relação emocional e/ou afetiva para os informantes, para que o entrevistado centre sua atenção mais no relato da resposta do que na entrevista em si, proporcionando que os informantes utilizem em sua fala um uso linguístico menos formal e monitorado, sendo assim possível averiguar mais fielmente sua fala vernacular.

Foram selecionados 40 informantes, estratificado por: **1)** sexo (masculino e feminino), **2)** idade (menos de 30 anos, e superior a 30 anos) e **3)** escolaridade (ensino médio e ensino superior), que compõem os grupos de fatores extralinguísticos controlados nesta pesquisa.

Quanto aos grupos de fatores linguísticos a serem analisados, consideramos os seguintes por serem recorrentes e relevantes em pesquisas sobre a temática: **4)** a ativação informacional da proposição negada (proposição diretamente ativada pelo informante ou entrevistador, ou proposição inferida pelo informante), **5)** marcadores conversacionais², **6)** tipos de verbo (ligação, intransitivo, transitivo ou impessoal), **7)** tipo de sentença (independente sintaticamente (as coordenadas também), subordinada ou principal), **8)** tipo de sujeito (ausente ou inferido

² Marcadores conversacionais considerados nesta pesquisa: né?, entende?/tá entendendo?/entendeu?, sabe?, viu? ou ausente.

(presente ou oculto)), **9**) e tipo de constituinte pós-verbal (objeto direto, objeto indireto, predicativo do sujeito ou ausência de constituinte pós verbal).

Os dados foram submetidos ao programa estatístico Goldvarb X, que é capaz de processar grande volume de dados e fornecer os percentuais e os pesos relativos referentes ao comportamento das variantes frente aos fatores controlados na pesquisa. O programa seleciona dentre os grupos de fatores aqueles que são estatisticamente relevantes como condicionadores de uma variante em detrimento da outra. Procedemos a rodadas binárias (negação pré-verbal x dupla negação) e apresentaremos os resultados do seguinte modo: inicialmente, discutiremos os resultados dos grupos de fatores estatisticamente relevantes e, em seguida, apresentamos os resultados percentuais para outros grupos de fatores sociais e linguísticos, respectivamente.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Foram encontrados 1819 dados de negação pré-verbal e 278 dados de dupla negação, totalizando em 2097 dados. Em razão dos poucos dados de negação pós-verbal (07 dados), optamos por realizar rodadas binárias (dupla negação versus negação pré-verbal).

A partir das rodadas binárias, realizadas no programa Goldvarb X, dois grupos de fatores foram selecionados como estatisticamente relevantes como influenciadores do uso da dupla negação em relação à negação pré-verbal: o tipo de constituintes pós-verbal e o tipo de marcador conversacional. Em nossa análise, inicialmente, apresentaremos os resultados para esses grupos de fatores e, em seguida, apresentamos os resultados para os demais grupos de fatores.

a) tipo de constituinte pós-verbal

Nosso objetivo, ao considerar este grupo de fatores, era verificar se o tipo de constituinte pós-verbal influenciaria na frequência de uso de uma e outra variante.

Tabela 1 - Atuação da variável tipo de constituinte pós-verbal na alternância entre a dupla negação e a negação pré-verbal.

Dupla negação	Pré verbal
---------------	------------

Tipo de constituinte verbal	Nº de ocorr/perc.	de peso relativo	Nº de ocorr/perc.	de peso relativo	Total Ocorrências
Ausência de constituinte pós-verbal	46/10.7%/	0.44	385/86.3%	0.56	431/ 20.6%
Objeto direto	190/15.6%	0.55	1030/84.4 %	0.45	1220/ 58.2%
Predicativo do sujeito	21/11.9%	0.47	156/88.1%	0.53	269/ 8.4%
Objeto indireto	21/7.8%	0.35	1819/92.2 %	0.65	2097/ 12.8%

Fonte: elaborada pelo autor.

Os resultados apresentaram que nas orações em que o constituinte pós-verbal é um objeto direto, a dupla negação tende a ser favorecida, uma vez que foram encontrados 190 dados de dupla negação relacionada a esse fator, que corresponde à frequência de 15.6%, e peso relativo 0.55, embora muito próximo ainda do padrão considerado neutro. Por outro lado, foram encontrados 21 dados de dupla negação associada ao objeto indireto, cuja frequência é de 7.8%, e peso relativo 0,65, mostrando que esse fator influencia a negação pré-verbal. Nas ocorrências (01) e (02) abaixo representam o contexto linguístico do tipo de constituinte pós-verbal para a dupla negação.

(01) “...mas isso não quer dizer muita coisa não” (Corpus Torres, 2009, M2S)³

(02) “eu acho que não vai ter tanto desemprego assim não” (Corpus Torres, 2009, F1S)

³ A anotação se refere ao Corpus Torres (2008): M- para informantes do sexo masculino, e F- para sexo feminino; 1- para primeira faixa etária, e 2- para segunda faixa etária; B- para o ensino básico (ensino médio), e S- para ensino superior.

Cavalcante (2007), ao trabalhar com grupo de fatores semelhante, optou por analisar se nas orações havia a presença ou ausência de um constituinte pós-verbal. Este obteve resultados distintos, em que: A negativa pré-verbal é favorecida pela presença do complemento e é desfavorecida quando há a ausência de complemento pós-verbal. Por outro lado, para a dupla negação, quando o constituinte estava ausente, era levemente mais favorecido, já os complementos presentes desfavorecem essa variante.

b) tipo de marcador conversacional

O segundo grupo de fatores considerado mais relevante pelo programa estatístico Goldvarb X foi o tipo de marcador conversacional. Mas foram encontrados poucos dados das variantes associadas à presença de um marcador conversacional, já que foram encontrados apenas 7 dados de dupla negação relacionados a marcadores conversacionais e 126 dados de pré-verbal em detrimento a 1962 dados associados à ausência de marcadores.

Tabela 2 - Atuação da variável marcador conversacional na alternância entre a dupla negação e a negação pré-verbal.

		Dupla negação		Pré verbal			
Presença de marcador conversacional na sentença negativa	de	Nº de ocorr/perc.	peso relativo	Nº de ocorr/perc.	de peso relativo	Total	/ ocorrência s
Ausente		269/ 13.7%	0,51	1693/ 86.3%	0,49	1962/	93.7%
Né?		5/ 4.1%	0,21	118/ 95.9%	0,79	123/	5.9%
Entende? / Entendeu?	tá	1/ 16.7%	0,56	5/ 83.3%	0,44	06/	0.3%
Sabe?		1/ 25.0%	0,69	3/ 75.0%	0,31	04/	0.2%

Fonte: Elaborada pelo autor.

O programa, contudo, atribuiu relevância estatística ao marcador conversacional “sabe?”, quando associado à dupla negação, cujo peso relativo 0,69. Apresentamos abaixo, o único exemplo encontrado para esse fator.

(03) “sabe? não entendi não” (Corpus Torres, 2009, M1B)

Nos trabalhos de Yacovenco e Nascimento (2016) e de Rocha (2013), constatou-se que a presença de um marcador conversacional favorecia o uso da negação pré-verbal, enquanto que a ausência destes favorecia o uso da dupla negação. Se fizéssemos da mesma forma, o mesmo resultado seria possível constatar em nossa pesquisa, já que há um maior número de dados (269), sendo 13,7%, em que a ausência de um marcador conversacional se relaciona ao uso da dupla negação. E que quando presente, os marcadores motivam o uso da negação pré-verbal. Mas, por falta de um tempo maior para a realização de novas rodadas no programa Goldvarb X, não foi possível averiguar.

Terminada a análise dos fatores considerados mais relevantes, passemos a discutir os resultados referentes aos demais grupos de fatores controlados na pesquisa (aos grupos de fatores a seguir não serão especificadas o peso relativo, pois estes não foram apresentados como relevantes estatisticamente pelo programa Goldvarb X), considerando-se, primeiramente, os fatores sociais que são constantemente utilizados para averiguação de uma possível correlação entre as variações e estes fatores, quando se trata de variação e mudança da língua. Para esta pesquisa, consideramos os grupos de fatores sexo, escolaridade e idade, por serem clássicos e recorrentes nos estudos variacionistas.

c) sexo do informante

O falar entre homens e mulheres podem ser muito diferentes, e, em distintas pesquisas acadêmicas, se corrobora essa afirmação. Paiva (2010) diz que “[...] as mulheres assumem uma atitude conservadora” e que “é a maior sensibilidade feminina aos prestígio social atribuído pela comunidade às variantes linguísticas”, ou seja, as mulheres são mais adeptas ao uso da fala formal do que ao uso das formas que estão em processo de mudança, o que, se subentende, que os homens são mais propícios ao uso das formas inovadoras. Vejamos os dados referentes ao grupo de fatores sexo na tabela a seguir.

Tabela 3 – Atuação da variável sexo na alternância entre a dupla negação e a negação pré-verbal.

	DUPLA NEGAÇÃO	PRÉ VERBAL	
SEXO	Nº de ocorr/perc.	Nº de ocorr/perc.	Total/perc.
Masculino	124/13.2%	817/86.8%	941/44,9%
Feminino	154/13.3%	1002/86.7%	1156/55,1%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os resultados mostram que, em relação a variação entre formas de negação, diferentemente do esperado, em que seria as mulheres que preservariam a forma padrão e os homens realizariam, com maior frequência, a forma inovadora, a dupla negação, a frequência de utilização tanto da dupla negação quanto da negação pré-verbal são praticamente iguais, cuja diferença foi de apenas 0,1% para ambas.

Cavalcante (2007), em sua pesquisa mostra que o fator sexo também houve pouca diferença, embora maior que a mostrada aqui. Para a negação pré-verbal, a diferença é de 4% entre homens e mulheres, sendo 69% para os homens e 65% para as mulheres no uso dessa forma. Na dupla negação, a diferença é de 7%, sendo 31% para os homens, e 24% para as mulheres. Para o fenômeno em análise, homens e mulheres não divergem tanto, o que pode sugerir que a forma inovadora não sofre estigma social.

d) idade do informante

No dia a dia, é possível notar, por vezes, uma distância muito grande entre a fala dos mais jovens e dos mais velhos. Frequentemente, no falar entre os jovens, vê-se o uso das chamadas “gírias”, que, geralmente, não são conhecidas e tão pouco utilizadas entre os mais velhos. E entre as pessoas mais velhas, o uso de palavras e bordões que não são tão recorrentes entre os mais jovens. Ainda em relação ao fator idade, Naro (2010) afirma que:

Existem duas posições teóricas, ambas sem evidência empírica convincente. A primeira posição [...] postula que o processo de aquisição da linguagem se encerra mais ou menos no começo da puberdade e que a partir deste momento a língua do indivíduo fica essencialmente estável. [...] Quaisquer eventuais mudanças seriam apenas esporádicas: troca de uma palavra por outra, troca de pronúncia de uma palavra, etc. (NARO, 2010, p. 43)

Tabela 4 - Atuação da variável idade na alternância entre a dupla negação e a negação pré-verbal.

IDADE	DUPLA NEGAÇÃO	PRÉ VERBAL	Total / ocorr.
	ocorr. / perc.	ocorr./ perc.	
- 30 anos	124/ 11.5%	953/ 88.5%	1077/ 51.4%
+ 30 anos	154/ 15.1%	866/ 84.9%	1020/ 48.6%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Após analisar os resultados, vimos que há uma diferença, embora pouca, na utilização das estratégias de negação entre esses dois públicos, ou seja, os informantes com mais de 30 anos utilizam mais frequentemente a dupla negação, enquanto que os falantes que possuem 30 anos ou menos fazem um maior uso da negação pré-verbal. Diferentemente do esperado, pois aguardava-se que fosse o contrário, em que os mais novos fariam uso da dupla negação ao invés dos mais velhos, refutando, assim, a hipótese inicial.

Braga e Silva (2011) também tiveram essa hipótese inicial refutada e obtiveram resultados muito aproximados entre os falantes mais velhos e os mais novos em relação ao uso da dupla negação. É possível atestar, de certo modo, uma refutação de uma provável mudança em tempo aparente para o fenômeno em análise.

e) escolaridade do informante

Quanto maior a escolaridade o informante possuir, espera-se que este faça um maior uso e, concomitantemente, seja um conservador da forma padrão, enquanto o que não possui escolaridade igual faça um maior uso da forma inovadora mais frequentemente. Quanto ao fator escolaridade, Votre (2010) diz que as instituições de ensino são preservadoras de formas de prestígio, e que assim é causadora de mudanças na escrita e no falar das pessoas.

Tabela 5 - Atuação da variável escolaridade na alternância entre a dupla negação e a negação pré-verbal.

DUPLA NEGAÇÃO	PRÉ VERBAL
---------------	------------

ESCOLARIDADE	ocorr. / perc	ocorr. / perc.	Total / ocorr.
Ensino Médio	136/ 13.8%	852/ 86.9%	988/ 47.1%
Ensino Superior	142/ 12.8%	967/ 87.2%	1109/ 52.9%

Fonte: Elaboração pelo autor

Os dados revelaram que a diferença percentual de uso das variantes entre os informantes que estudaram apenas o ensino médio e os que concluíram o ensino superior, ficando restrita a apenas 1% de um para outro. Entretanto, esse resultado corrobora com a afirmação de que as duas variantes consideradas nesta pesquisa não sofrem estigma.

Rocha (2013) apresenta, nos seus resultados em relação ao fator escolaridade, que os falantes que possuem o ensino médio são mais adeptos ao uso da dupla negação, do que os falantes do ensino superior, com uma diferença de 3,3% entre eles. Nossos resultados se aproximam dos resultados de Rocha (2013), embora a diferença seja ainda menor.

Considerada a discussão dos resultados percentuais em relação aos fatores sociais, analisaremos, agora, os fatores linguísticos controlados nesta pesquisa: ativação informacional da proposição negada, tipos de verbo, tipo de sentença e tipo de sujeito.

f) Ativação da informação proposicional

Este grupo de fatores foi considerado para testar se a ativação direta ou seja, a partir da pergunta ou fala do entrevistador, o informante utiliza algo da sentença interrogativa para formular sua resposta, ou se a ativação da informação proposicional foi indireta, conhecida também como informação inferível motivaria a dupla negação ou a negação pré-verbal.

Tabela 6 - Atuação da variável Ativação da Informação Proposicional na alternância entre a dupla negação e a negação pré-verbal.

DUPLA NEGAÇÃO	PRÉ VERBAL
---------------	------------

ATIVACÃO INFORMAÇÃO PROPOSICIONAL	DA ocorr. / perc.	ocorr. / perc.	Total / ocorr.
Diretamente ativada	248/ 13.1%	1650/ 86.9%	1898/ 90.5%
Indiretamente ativada	30/ 15.1%	169/ 84.9%	199/ 9.5%

Fonte: Elaborada pelo autor

Os dados mostraram que os informantes fazem um maior uso da negação pré-verbal quando a informação é diretamente ativada, sendo encontrados 1650 dados relacionados a esse fator, como nas ocorrências a seguir:

(04) **Ent.:** “padres não podem casar né? Qual sua opinião sobre isso?”

Inf.: “Eu não concordo” (Corpus Torres, 2009, F2S)

(05) **Ent.:** “E você tem alguma previsão sobre a vida na terra nas próximas década nos próximos séculos?”

Inf.: “Não faço a menor ideia.” (Corpus Torres, 2009, H1B)

No entanto, quando a informação é inferida pelo informante, é mais propícia a realização da dupla negação ao invés da negação pré-verbal com 30 dados encontrados:

(06) “mas os ritmos pra mim bons sempre permaneceram não vai ter muita alteração não”
(Corpus Torres, 2009, H1B)

(07) “dá o toque os caras vão lá e rouba elas não querem trabalhar não.” (Corpus Torres, 2009, H2S)

Yacovenco e Nascimento (2016) obtiveram resultados contrários à nossa pesquisa, em que a informação diretamente ativada motivou o uso da dupla negação e a informação inferível motivou o uso da forma pré-verbal.

g) tipos de verbo

Para este grupo de fatores, foi considerado, no nível morfossintático, se tipo de verbo por meio do qual se constrói a predicação verbal, intransitivo, transitivo, ligação ou impessoal, contribui para a frequência de uso de uma e outra variante, que, embora ainda presa a uma visão tradicional de gramática normativa, pode revelar resultados comparáveis ao preenchimento do tipo de argumento 2, requerido pelo verbo ou sua ausência, grupo de fatores também controlado nesta pesquisa.

Tabela 7 - Atuação da variável tipo de verbo na alternância entre a dupla negação e a negação pré-verbal.

TIPO DE VERBO	DUPLA NEGAÇÃO	PRÉ-VERBAL	Total / ocorr.
	ocorr. / perc	ocorr. / perc.	
Intransitivo	24/ 11.5%	184/ 88.5%	208/ 9.9%
Transitivo	211/ 14.1%	1282/ 85.9%	1493/ 71.2%
De ligação	38/ 9.9%	344/ 90.1%	382/ 18.2%
Impessoal	5/ 35.7%	9/ 64.3%	14/ 0.7%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Em construções com verbos impessoais, sendo 35.7%, em relação a dupla negação, verificamos uma maior frequência dessa variável, enquanto para os outros tipos de verbos os percentuais de negação pré-verbal são muito próximos. Vejamos, a seguir, ocorrências para esse grupo de fatores.

(08) “não faz muito tempo que a vejo não” (Corpus Torres, 2009, M2S)

(09) “não amanheceu muito frio hoje não” (Corpus Torres, 2009, F1B)

Rocha (2013) obteve como resultado que a dupla negação foi mais frequente em orações que possuem verbos de ligação, enquanto que, nesta pesquisa, os verbos de ligação foram os menos motivadores para a realização desta forma.

h) tipos de sentença

Do mesmo modo como procedemos em relação ao tipo de verbo, foi analisado, no aspecto sintático, o tipo de sentença construída pelos informantes, se subordinada, principal ou independente sintaticamente.

Tabela 8 - Atuação da variável tipo de sentença na alternância entre a dupla negação e a negação pré-verbal.

TIPO DE SENTENÇA	DUPLA NEGAÇÃO	PRÉ VERBAL	Total / ocorr.
	ocorr. / perc.	ocorr. / perc.	
Subordinada	221/ 12.5%	1549/ 87.5%	1770/ 84.4%
Principal	30/ 17.2%	144/ 82.8%	174/ 8.3%
Independente sintaticamente	27/ 17.6%	126/ 82.4%	153/ 7.3%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Considerando-se os tipos de sentença, nas independentes sintaticamente (também se inclui as coordenadas) e nas consideradas principais, encontra-se uma maior ocorrência da dupla negação, em termos percentuais, se comparadas com as sentenças subordinadas. Apresentamos, abaixo, ocorrências para esse grupo de fatores. Em que o exemplo 10 é para as sentenças independentes sintaticamente, e 11 e 12, para as subordinadas, respectivamente:

(10) “hoje em dia não tem mais aquela figura do pai provedor a da mãe dona de casa dos filhos obedientes não” (Corpus Torres, 2009, M2B)

(11) “tô tendo um custo maior porque eu não tenho carteirinha... e estavam querendo ai que não pagasse mais passagem” (Corpus Torres, 2009, M1B)

(12) “isso é uma coisa que o governo não aprova de jeito nenhum.” (Corpus Torres, 2009, M1B)

i) tipo de sujeito

Neste grupo de fatores, observamos se a presença ou ausência do sujeito nas orações analisadas contribui para a utilização de uma ou outra estratégia de negação. Para este grupo de fatores, consideramos como sujeito ausente, quando nas orações, este não se faz presente. E para

inferido, consideramos quando o sujeito está presente ou quando este se encontra oculto nas orações.

Tabela 9 - Atuação da variável sujeito na alternância entre a dupla negação e a negação pré-verbal.

SUJEITO	DUPLA NEGAÇÃO	PRÉ VERBAL	Total
	ocorr. / perc.	ocorr. / perc.	
Ausente	7/ 16.7%	35/ 83.3%	42/ 2.0%
Inferido	271/ 13.2%	1784/ 86.7%	2055/ 98%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Após a análise dos dados, verificamos que quando o sujeito estava ausente, a presença da dupla negação foi maior, sendo 16.7% dos dados:

(13) “se legalizar não vai ter problema não” (Corpus Torres, 2009, H1B)

(14) “Essa política de números né de números que não cobram muita qualidade não...” (Corpus Torres, 2009, H1B)

Já quando o sujeito estava inferido na oração, foi utilizado a negação pré-verbal mais frequentemente, sendo 86.7%:

(15) “eu não analiso tanto porque...” (Corpus Torres, 2009, F1B)

(16) “...estão brigando na justiça na ANATEL para acabar com isso para não falar com a atendente para justamente resolver na hora” (Corpus Torres, 2009,

Roncarati (1996), conforme citado por Rocha (2013), aponta um leve favorecimento da dupla negação em sentenças com ausência de sujeito. Conforme mostrado em nossa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tratou da variação entre a dupla negação e a negação pré-verbal em dados de fala de informantes da cidade de Fortaleza. Após a análise dos resultados, percebemos que, considerando-se os grupos de fatores extralinguísticos (sexo, idade e escolaridade), viu-se que

a maior diferença entre eles foi de apenas 4%, no grupo de fatores idade dos informantes, sinalizando que o uso entre estes não se altera de forma considerável. Já entre os fatores linguísticos, o marcador conversacional “sabe?”, (embora tenhamos encontrado apenas 1 ocorrência, este foi apontado como estatisticamente relevante pelo programa Goldvarb X), e as sentenças com a presença de verbos impessoais são os fatores que viabilizam um maior uso da dupla negação em vez da negação canônica. Já em relação a negação canônica, o uso do marcador conversacional “né?” e as orações que possuem um objeto indireto como constituinte pós-verbal são os fatores que contribuem para o uso desta variante.

Entretanto, como fora mostrado nas análises e amostra de dados, percebe-se que o uso da dupla negação na fala dos informantes ainda está em um nível muito abaixo do esperado pela presente pesquisa, diferentemente dos resultados obtidos em pesquisas que utilizaram corpus extraídos de outras regiões do Brasil. E, segundo ainda essa pesquisa, a baixa frequência no uso da negação pós-verbal pelos informantes (ocasionando na não consideração deste na pesquisa) assegura que esse fenômeno ainda se encontra distante de se caracterizar como uma mudança em Fortaleza.

Conclui-se, então, a partir dos resultados obtidos e discutidos até aqui, que o fenômeno não configura, ainda, uma mudança na cidade de Fortaleza, e que os dados desta pesquisa poderão contribuir para futuros estudos variacionistas acerca da variação da negação.

REFERÊNCIAS

ALKMIN, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 23-46.

BRAGA, L.; SILVA, J.F.T. Análise funcionalista das estratégias de negação do português oral culto de Fortaleza: um estudo de caso. *Entre Palavras*, n.1, Fortaleza. v.1, p.69-84, 2011.

BRIGHT, William. As dimensões da Sociolinguística. *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, p. 41-47, 1974.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

- p. 51-81.
- CAVALCANTE, R. A negação pós-verbal no português brasileiro: Análise descritiva e teórica de dialetos rurais de afrodescendentes. 2007. 161f. Dissertação (Pós-Graduação em Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, 2007.
- Ciclo de Jespersen, Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Jespersen%27s_Cycle , acesso em 15/05/2018 às 19:30h.
- GOLDNADEL, M. ; DE LIMA, L. S. Aspectos pragmáticos da negação sentencial. Cadernos do IL . Rio Grande do Sul. n. 42, p.236-259. 2011.
- LABOV, William. Padrões Sociolinguísticos. São Paulo: Parábola, 2008.
- MATOS, Priscila Teixeira; SANTOS, RT dos. Implicações de uma análise linguística variacionista a partir de uma perspectiva discursivo-pragmática: um estudo inicial sobre o futuro no português brasileiro. Revista Gatilhos, 2010.
- MOLLICA, M. C. & BRAGA, M. L. (orgs.) Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.
- NARO, A. J. O dinamismo das línguas. In MOLLICA, M. C. & BRAGA, M. L. (orgs.) Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003. Cap. 5, p. 43-50.
- PAIVA, M. C. A variável gênero/sexo. In MOLLICA, M. C. & BRAGA, M. L. (orgs.) Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003. Cap. 4, p. 33-42.
- RONCARATI, C. A negação no português falado. In: MACEDO, A.; RONCARATI, C. & MOLLICA, C. (Org.) Variação e Discurso. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1996.
- ROCHA, R. S. A negação dupla no português paulistano. 2013. 97f. Dissertação (Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, FFLHC, São Paulo, 2013.
- SCHWENTER, S. A. The pragmatics of negation in Brazilian Portuguese. Língua, v. 115, p. 1427-1456, 2005.

TORRES, Fábio Fernandes. O Gerúndio Na Expressão De Tempo Futuro: Um Estudo Sociofuncionalista. 2008. 56 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará.

VOTRE, S. J. Relevância da variável escolaridade. In MOLLICA, M. C. & BRAGA, M. L. (orgs.) Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003. Cap. 6, p. 51-57.

YACOVENCO, L.C.; NASCIMENTO, C.A.R. A negação no português falado em Vitória/ES. Revista (Con) Textos Linguísticos. Espírito Santo. V. 10, n. 17, p.122-138, 2016.

O TRATAMENTO DADO À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM PLANOS DE AULA DA REVISTA NOVA ESCOLA

Rodrigo Alves Silva

Mestre e Doutorando em Letras – Universidade Federal do Piauí (UFPI) – Teresina – Piauí – Brasil.

RESUMO: Este trabalho se insere no âmbito da Sociolinguística Educacional e tem como objetivo geral analisar o tratamento dado à variação linguística em planos de aula da revista Nova Escola. Os objetivos específicos são: fazer o levantamento dos planos de aula que abordam variação linguística; identificar que aspectos da variação linguística são abordados, se regional, social etc.; analisar que atividades são propostas para que sejam desenvolvidas em sala de aula. Em termos metodológicos, essa pesquisa se caracteriza por ser de cunho bibliográfico e qualitativo, uma vez que foram analisados seis Planos de Aula (PA) propostos pela revista Nova Escola, à luz da BNCC, e disponíveis em seu site. Os Planos de Aula selecionados são do nível do 6º ano do Ensino Fundamental e tratam do tema da variação linguística. A análise dos planos teve como base teórica as discussões sobre língua, norma, variação e ensino, fundamentadas em autores como Faraco (2008), Bagno (2002), Possenti (1996), entre outros. Quanto aos resultados, percebeu-se que os planos apresentam estratégias didáticas diversificadas, seguindo a proposta da BNCC e fazendo uso de gêneros textuais como letras de canção, textos dramáticos e cenas de filmes. Além disso, os planos sempre sugerem perguntas para reflexões que os professores podem fazer aos seus alunos, a fim de discutir as noções de “certo” e “errado” em língua e a questão do preconceito linguístico.

PALAVRAS-CHAVE: Variação linguística. Planos de aula. Ensino de língua.

ABSTRACT: This work is inserted in the Educational Sociolinguistics scope and has as general objective to analyze the treatment given to linguistic variation in lesson plans from the Nova Escola magazine. The specific objectives are: to make a collection of lesson plans that approach linguistic variation. To identify which aspects of linguistics variations are approached, if regional, social etc.; to analyze which activities are proposed in order to be developed in classrooms. In methodological terms, this research is characterized as being bibliographical and qualitative, since six Lesson Plans (LP) proposed by the Nova Escola magazine were analyzed, under the BNCC, and available on its site. The selected Lesson Plans belong to the 6º grade of the Elementary School and address the linguistic variation theme. The analysis of the plans had as theoretical basis the discussions on language, norms, variations and teaching, grounded by authors like Faraco (2008), Bagno (2002), Possenti (1996), among others. As of the results, it was realized that the plans present a diversified didactic strategies, following the BNCC proposal and making usage of textual genres like song lyrics, dramatic texts and movie scenes. Beyond that, the plans always suggest questions for reflections that the teachers can make to their students, in order to discuss the notions of “right” and “wrong” in language and the matter of linguistic prejudice.

KEYWORDS: Linguistic variation. Lesson plan. Language teaching.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere no campo da Sociolinguística Educacional e discute o tratamento dado à variação linguística em Planos de Aula propostos pela revista Nova Escola, baseados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal discussão se faz necessária devido à importância que se deu ao tema da variação linguística na BNCC. Com isso, ao seguir as diretrizes da Base, os professores de língua portuguesa devem abordar, em suas aulas, a variação linguística do português com mais afinco.

Desde o advento da Sociolinguística, na década de 1960, e a democratização do ensino, tem-se discutido a respeito de um ensino de língua materna que valorize as variedades linguísticas dos alunos, sem contudo deixar de ensinar a norma-padrão, que é objeto de ensino da escola. Os PCN já previam um ensino mais reflexivo da língua, colocando o texto como elemento central, tanto para sua leitura como para sua produção, e, em alguns momentos, propõe a abordagem da variação linguística.

Com a aprovação da BNCC em 2017, a variação linguística passou a ser tratada como um dos campos do conhecimento linguístico ao lado da Fono-Ortografia, Morfossintaxe, Sintaxe, Semântica e Elementos Notacionais da Escrita. Ainda que haja essa previsão de abordagem da Variação Linguística, a BNCC não esclarece sobre como trabalhar, em termos metodológicos, esse campo do conhecimento em sala de aula. Isso porque a BNCC é apenas uma base que propõe diretrizes para elaboração de currículos estaduais ou municipais e, posteriormente, de planos de aula por escolas e professores.

Tendo em vista essa necessidade de tornar a BNCC algo mais prático ao professor das séries finais do Ensino Fundamental, a revista Nova Escola montou uma equipe de professores, chamados de *time de autores*, de vários estados do Brasil, a fim de elaborar planos de aula e disponibilizá-los no site da revista, no intuito de torná-los acessíveis aos professores. Tais planos de aula buscam abordar todas as temáticas apresentadas na BNCC, não só a variação linguística.

Diante disso, a pergunta que norteia esta pesquisa é: como os planos de aula elaborados pelo time de autores da revista Nova Escola tratam a variação linguística? Que atividades são propostas para alunos e professores? A fim de responder tais perguntas, este trabalho tem como objetivo geral analisar o tratamento dado à variação linguística em planos de aula da revista Nova Escola. Os objetivos específicos são: fazer o levantamento dos planos de aula que

abordam variação linguística; identificar que aspectos da variação linguística são abordados, se regional, social etc.; analisar que atividades são propostas para que sejam desenvolvidas em sala de aula.

A relevância desta pesquisa se dá, sobretudo, pelo aspecto didático-pedagógico, uma vez que se trata de uma análise de planos de aula, os quais podem ser utilizados por professores do todo o país e isso refletirá no ensino de língua de modo geral. Além disso, esse estudo poderá contribuir na medida em que apresenta o que já se propõe sobre a abordagem da variação linguística em sala de aula e o que ainda precisa ser melhor explorado.

Este trabalho se estrutura da seguinte forma: primeiramente, faz-se uma discussão teórica sobre a sociolinguística educacional, ensino de língua materna e variação linguística. Em seguida, apresenta-se a metodologia que norteou a pesquisa. Posteriormente, faz-se a apresentação e a análise dos dados. E, por fim, as considerações finais.

LÍNGUA E NORMA

O surgimento da Linguística, no início do século XX, representou um grande avanço nos estudos sobre a língua. Segundo Possenti (1996), uma das importantes contribuições no estudo de línguas foi saber que não existem línguas primitivas ou línguas mais complexas do que outras. Há quem acredite, por exemplo, que o português seja uma língua difícil por ter “tantas regras e exceções”. No entanto, os estudos linguísticos já constataram que toda língua apresenta estruturas de igual complexidade.

Outra grande contribuição da Linguística, sobretudo com o advento dos estudos sociolinguísticos (mas não só), foi a constatação de que a língua é dinâmica e que, por isso, sofre constantes variações e mudanças. Para Tarallo (1986), “tanto a variação (situação linguística em um determinado momento; sincronia) como a mudança (situação linguística em vários momentos sincrônicos, avaliados longitudinalmente; diacronia) linguísticas devem ser estudadas” (TARALLO, 1986, p. 35). Além disso, como afirma Camacho (2003), “toda mudança é o resultado de algum processo de variação” (CAMACHO, 2003, p. 56). Assim sendo, não existem línguas uniformes.

Ratificando essa ideia, Faraco (2008) afirma que “língua é sempre heterogênea, ou seja, constituída por um conjunto de variedades (por um conjunto de normas)” (FARACO, 2008, p. 73). Como consequência disso, não se pode afirmar que haja uma língua puramente homogênea, ou que exista uma língua correta e pura de um lado e as variações de outro. Na verdade, o que

existem são diversas realizações linguísticas, em uma mesma língua, que permitem a interação verbal entre os falantes.

A crença de que existe uma língua uniforme surge da ideia do senso comum de que *língua* é sinônimo de *gramática* (estudada na escola). Cabe distinguir aqui, mesmo que sumariamente, *língua* e *gramática*¹: a primeira, de acordo com Faraco (2008, p. 33), é um conjunto de variedades; a segunda, por sua vez, entre outros sentidos, é um recorte da língua na modalidade escrita, em um determinado período no tempo, para servir de modelo aos falantes/escritores.

Por não levar em conta essa distinção, a comunidade em geral acredita que *língua* e *gramática* são a mesma coisa e que, por isso, qualquer construção linguística que esteja em desacordo com a *gramática* é considerada “errada”. Entretanto, em termos de língua, não convém falar em *erro*, mas sim em *variação*. Conforme Possenti (1996), *erro* seria, na verdade, qualquer construção linguística que nenhum falante de uma língua utiliza. Nesse sentido, *erro* corresponde ao que se considera *agramatical* (construção que não condiz com os princípios e as regras de uma determinada língua). No caso do português, por exemplo, seria *erro* ou *agramatical* colocar o artigo depois do substantivo em um sintagma nominal, como **menino o*.

Ainda levando em conta a noção de heterogeneidade linguística, Faraco (2008) concebe variedade como sinônimo de *norma*. Para ele, o conceito de *norma* compreende dois aspectos: o de *normalidade* – que corresponde àquilo que é recorrente, normal e usual em uma língua; e o de *normatividade* – que diz respeito ao estabelecimento de padrões. Com isso, Faraco (2008) distingue *norma-padrão* e *norma culta*. A primeira é “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para *servir de referência*, em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização linguística” (FARACO, 2008, p. 75 – grifo nosso). A segunda é “o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (ibidem, p. 73).

Essa distinção entre *norma-padrão* e *norma culta* vai de encontro, mais uma vez, à concepção de equivalência entre as duas normas pelo senso comum. Hoje, em muitos casos, as duas normas são tratadas como sinônimos. Entretanto, e parafraseando os conceitos anteriormente apresentados, *norma-padrão* é um “modelo de língua” e *norma culta* diz respeito

¹ Vale destacar que o termo *gramática* possui diferentes concepções, como *gramática internalizada*, *gramática descritiva* e *gramática normativa* (POSSENTI, 1996). A concepção de que se trata neste trabalho é de *gramática normativa*.

às realizações linguísticas de falantes com nível superior completo, a qual estaria mais próxima da *norma-padrão*. Faraco (2008) ressalta que a própria *norma culta* sofre variação em si mesma quando das realizações nas diferentes modalidades (oral e escrita).

Em harmonia com os conceitos apresentados, Mattos e Silva (2004) também propõe uma distinção de normas. A autora, por seu turno, trata de *norma padrão*, *normas cultas* (no plural), e ainda *normas vernáculas*. Mattos e Silva (2004) faz essa distinção de normas linguísticas, sobretudo no contexto escolar. Eis, então, o conceito de cada uma delas nas palavras da autora:

norma padrão, preconizada pela tradição escolar e idealizada pelos estudos gramaticais no Brasil desde a segunda metade do século XIX; *normas cultas* (definindo-se como cultos indivíduos de escolarização completa, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior) plurais, como vem sendo demonstrado pelas análises sucessivas que se vêm publicando, a partir dos dados coletados desde inícios de 1970 pelo Projeto nacional e interinstitucional Norma Urbana Culta (NURC); e as *normas vernáculas*, tal como as cultas, plurais, que a massa de estudantes de seguimentos socioculturais socioeconomicamente desprivilegiados trazem de suas casas e que cada vez mais coincidem com as normas vernáculas da grande maioria dos professores das escolas públicas, e também privadas, sobretudo as de ensino fundamental, por razões sociopolíticas facilmente deduzíveis, decorrentes do real desprestígio que no Brasil têm a qualidade da escola e a qualificação dos professores, apesar de discursos, cada vez mais frequentes, no sentido contrário (MATTOS E SILVA, 2004, p. 109 – grifo meu).

Com base no excerto acima, percebe-se que a autora afirma também que a própria *norma culta* apresenta variações, visto que os falantes cultos, que são os falantes dessa norma, também se distinguem por fatores geográficos, sociais, de sexo, etc., o que implica tais variações.

A autora também faz menção ao Projeto nacional e interinstitucional Norma Urbana Culta (NURC), que desenvolveu pesquisas no Brasil sobre o falar das pessoas cultas. As pesquisas se realizaram em cinco capitais – Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Foi com as pesquisas desse projeto que se teve a comprovação de que o falar de pessoas com grau superior completo se distancia, em determinadas situações, da *norma-padrão* e se aproxima mais das normas vernaculares.

Por ser um ideal de língua, a *norma-padrão* é apregoada aos falantes durante toda sua carreira escolar, além de ser defendida por outros meios, como jornais, revistas, consultórios gramaticais etc. O que registra, pois, essa norma abstrata é a *gramática normativa*. Nela, se materializa toda essa língua abstrata, como um conjunto de regras a serem seguidas.

No Brasil, a *norma-padrão* foi estabelecida na segunda metade do século XIX,

conforme Pagotto (1998)². O estabelecimento dessa norma esteve atrelado a um projeto político da elite brasileira desse mesmo período, que consistia numa aproximação entre as culturas portuguesa e brasileira.

Essa tentativa de aproximação cultural entre as civilizações europeia e brasileira envolveu também questões linguísticas. A elite brasileira do século XIX convencionou eleger a norma linguística da literatura portuguesa do período do Romantismo como a *norma-padrão* da língua portuguesa no Brasil, no intuito de reforçar a europeização brasileira. Pagotto (1998) afirma que essa escolha arbitrária da *norma-padrão* serviu para acentuar a distância que existe até hoje entre essa norma e o português falado no Brasil, pois não houve qualquer abonação das formas linguísticas realizadas pelos falantes brasileiros, mesmo que houvesse autores que defendessem essa abonação, como José de Alencar. Pagotto (1998) ainda assevera que “afirmar o português do Brasil como gramática possível na língua escrita equivalia a nivelar por baixo, mesmo que uma série de traços da gramática já fizessem parte da fala daqueles que os queriam negar” (PAGOTTO, 1998, p. 57). Com isso, observa-se que a eleição da *norma-padrão* do português não seguiu um critério linguístico, mas apenas o critério político-social, com o intuito de permanência da elite no poder em oposição à maioria da população.

No que tange ao ensino, o professor de língua se depara com alunos cuja norma linguística não segue essa *norma-padrão*, mas trazem consigo um falar já consolidado pela sua comunidade de fala, marcada por expressões que o identificam como pertencente a um determinado grupo social. Assim, a sala de aula passa a ser também um lugar de varrições linguísticas. É nesse contexto que a Sociolinguística Educacional se faz necessária, pois segundo Bortoni-Ricardo (2014), essa campo de estudo nasceu preocupada com o desempenho escolar de crianças oriundas de grupos sociais ou étnicos de menor poder econômico e cultura predominantemente oral. Além disso, conforme a autora, a Sociolinguística Educacional representa um esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE LÍNGUA

A educação brasileira passa por mudanças e desafios que, constantemente, são pontos de debates entre professores, gestores e especialistas na área da educação. Isso porque, no

² O autor não faz distinção entre *norma-padrão* e *norma culta*. Trata apenas de *norma culta*, ao se referir ao modelo abstrato de língua, o que, neste trabalho, entende-se ser a *norma-padrão*.

Brasil, sempre foi um desafio oferecer um ensino de qualidade e igualitário que servisse de base para formação humana integral. Além disso, a educação brasileira, ao longo de sua história, sempre foi marcada pela desigualdade no acesso e na permanência na escola, uma vez que o ensino se deu de forma diferenciada às mais diversas camadas sociais, privilegiando uma pequena parcela da população e prejudicando uma grande maioria que, geralmente, se encontra nas escolas públicas do país.

Pensando nessa realidade, e seguindo o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996), foi elaborada, durante alguns anos e mediante várias discussões e reformulações, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual objetiva apresentar as principais competências e habilidades que devem ser desenvolvidas na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), em cada componente curricular, visando “à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 7). Desse modo, homologada em dezembro de 2017, a BNCC se caracteriza como “um documento de caráter normativo” que define as aprendizagens essenciais para o aluno.

Esse documento normativo deve servir de base para a elaboração de novos currículos em níveis federais, estaduais e municipais, que passem a contemplar os princípios estabelecidos pela BNCC e visem ao desenvolvimento das competências³ estabelecidas pelo documento. No entanto, é importante ressaltar que tais currículos não devem ser iguais à BNCC, mas precisam atender às diferentes necessidades regionais e/ou locais, obedecendo sempre às diretrizes e competências normativas previstas na Base. Em outras palavras: “as diretrizes e competências são comuns, mas os currículos são diversos” (BRASIL, 2017, p. 11).

Diante do quadro da desigualdade e diversidade do país, a BNCC reafirma seu compromisso com a *igualdade, diversidade e equidade*. Assim, orienta que “as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2017, p. 15). Partindo desses princípios, o documento explicita as aprendizagens que devem ser garantidas a todos os alunos, promovendo a *igualdade*, mas respeitando suas singularidades. Para tanto, as instituições de ensino devem desenvolver atividades que

³ “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2017, p. 8).

objetivem superar as desigualdades historicamente construídas, respeitando também as diferenças étnicas, raciais e sociais, garantindo, então, a *equidade* (BRASIL, 2017).

Tendo em vista elaboração de currículos pelas mais diversas instituições de ensino ou pelas Secretarias de Educação, a BNCC ressalta que:

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as **aprendizagens essenciais** definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2017, p. 16 – grifo meu).

Como se observa, a BNCC busca garantir, entre outras coisas, as aprendizagens essenciais ao aluno em cada componente curricular ou disciplina. Desse modo, é possível indagar, então, o que se tem como “aprendizagem essencial” quando se trata do ensino de língua portuguesa?

As discussões sobre o que se deve ensinar nas aulas de português, fundamentadas em autores como Possenti (1996), Antunes (2007), Bagno (2001), Neves (2003), Travaglia (1996), desvelam ser ineficaz o ensino que prioriza a gramática tradicional, que impõe suas regras prescritivas e suas classificações e nomenclaturas. Tais autores defendem um ensino reflexivo, que priorize as práticas de leitura e escrita, reconhecendo estruturas formais e utilizando-as, sempre visando à produção do texto oral ou escrito. Isso é previsto também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos (BRASIL, 1998, p. 29).

Retomando às diretrizes da BNCC, observa-se que o documento lista uma série de decisões que devem ser tomadas quando da elaboração do currículo. Entre elas, destacam-se:

selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;

criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2017, p. 17)

Essas tomadas decisões, vistas aqui como meios de se chegar à formação humana integral, consistem em estratégias práticas que devem ser realizadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Ao “selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas”, o professor em sala de aula, aquele que de fato será o responsável por executar essas tarefas, deve estar preparado pedagogicamente e seguro da realidade em que se insere. No entanto, para que tais estratégias pedagógicas sejam concretamente executadas, é necessário que se crie e se disponibilize materiais de orientação para os professores, conforme dito na citação acima.

Por conta dessa necessidade, a revista Nova Escola se propôs a desenvolver Planos de Aulas de diferentes disciplinas da Educação Básica que fossem acessíveis aos professores, inclusive os de língua portuguesa. Esse projeto foi desenvolvido a partir da seleção de profissionais da educação de todo o Brasil, que trabalharam durante o ano de 2018 no estudo e na elaboração de Planos de Aula à luz da BNCC. Os Planos de Aula foram disponibilizados no site da revista e podem ser consultados utilizados pelos professores.

Quanto à abordagem da variação linguística na BNCC, ela é posta dentro do eixo Análise Linguística e Semiótica e é dito o seguinte:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (BRASIL, 2017, p. 79).

As habilidades propostas para o ensino da variação linguística são:

Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica (BRASIL, 2017, p. 81).

Com isso, observa-se que o tema da variação linguística tem sim lugar na Base Nacional Comum Curricular e, portanto, deve ser tratado nas aulas de língua portuguesa. Conforme Patriota e Pereira (2018), cabe às escolas implementar em seus currículos ações que reconheçam a variação linguística e combatam o preconceito linguístico. Além disso, afirmam que a postura do professor também é importante, pois este deve assumir a abordagem do ensino pautado na variação e não no ensino mecanicista da gramática normativa tradicional.

A seguir, apresenta-se os aspectos metodológicos deste trabalho.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza por ser de caráter bibliográfico e qualitativo. Isso porque são feitas análises de planos de aula propostos pela revista Nova Escola. Os planos de aula selecionados para análise são num total de seis e correspondem à série do 6º ano do Ensino Fundamental maior. Optou-se por essa série de ensino pelo fato de eu, enquanto professor, trabalhar em série desse nível, ministrando aulas de língua portuguesa. Desse modo, além de o trabalho contribuir com as pesquisas na área da Sociolinguística Educacional, poderá suscitar reflexões posteriores sobre minha prática docente. Além disso, o 6º ano é a primeira série do Ensino Fundamental maior e é um nível oportuno para que os alunos comecem a pensar de modo mais crítico e reflexivo sobre a língua.

A escolha por seis planos de aula para análise se deu pela quantidade de planos encontrados cujos títulos citam a variação linguística. Assim, a seleção dos Planos de Aula ocorreu da seguinte forma: primeiro acessou-se o site da Nova Escola; em seguida, fez-se o filtro para seleção dos Planos, estabelecendo como critérios a série do 6º ano e o tema “variação linguística”. Como resultado, apareceram 59 Planos de Aula, dos quais apenas seis trazem no título alguma menção à variação linguística, o que não significa dizer que os outros planos não abordem o tema de alguma forma.

Para análise, buscou principalmente observar os objetivos do Plano de Aula e o modo de desenvolver o tema da variação linguística, de modo eminentemente descritivo. Ademais, optou-se por apresentar, em formas de imagens, o resumo de cada Plano de Aula, a fim de que se tenha uma visão geral da proposta de cada plano. Cada Plano de Aula recebeu a identificação de PA, seguida do número da sequência (PA 1, PA 2, PA 3, PA 4, PA 5, PA 6). Tais resultados e análises são apresentados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os Planos de Aula em análise seguem o mesmo padrão, com uma estrutura de cabeçalho formada pelo professor-autor do plano, o mentor e o especialista. Quanto à caracterização da aula, tem-se o título da aula, a finalidade da aula, o objeto do conhecimento, a prática de linguagem e a habilidade da BNCC.

Conforme se observou na pesquisa, alguns Planos de Aula compõem uma sequência de planos que tratam do mesmo tema, como é o caso do plano seguinte, que é o primeiro de uma sequência de três planos.

Figura 1: caracterização do PA 1

Título da aula:	Variedades da língua falada em diferentes situações de comunicação
Finalidade da aula:	Compreender o conceito de variação linguística a partir de exemplos da modalidade oral
Ano:	4º ano do Ensino Fundamental
Objetivo do conhecimento:	Variação Linguística
Prática de linguagem:	Análise linguística e semiótica
Habilidade(s) da BNCC:	EF04LP55
Esta é 1ª aula de um conjunto de 3 planos de aula com foco em análise linguística e semiótica. Recomendamos o uso desse plano em sequência.	

Fonte: site da Nova Escola

No Plano acima, a finalidade é compreender o conceito de variação linguística a partir de exemplos da modalidade oral. Dessa forma, observa-se a preocupação em fazer os alunos entenderem o que de fato é variação linguística. Conforme o Plano de Aula, o professor deverá ter conhecimento teórico sobre o tema para levar os alunos a refletirem sobre a existência de diferentes formas de falar no Brasil. É sugerido também que o professor faça um levantamento sobre o que os alunos já sabem sobre o tema. Para tanto, o Plano sugere a reprodução de dois vídeos que podem suscitar as discussões sobre a variação: o trailer do filme *O auto da compadecida* e o curta-metragem *Chico Bento em “Na roça é diferente”*. Tais materiais audiovisuais são interessantes para serem utilizados em sala porque trazem personagens com falas regionais, o que caracteriza o fenômeno da variação linguística.

Além disso, o Plano propõe um trabalho de leitura coletiva da letra de canção “Documento de Matuto”, de Luiz Gonzaga. A sugestão dada ao professor é que, após a leitura, seja pedido aos alunos que destaquem as palavras desconhecidas e as palavras escritas conforme a oralidade. Em seguida, pede-se que seja utilizado o dicionário a fim de procurar a grafia correta das palavras destacadas na letra da canção.

Conforme se observa, propõe-se uma aula introdutória que faz os alunos pensarem sobre as diversas formas de se falar. Muitas delas podem fazer parte da realidade dos alunos que estejam assistindo à aula. O professor, portanto, deve destacar que existem situações em que a

fala pode ser informal ou não. Ademais, observa-se um destaque para a variação no nível fonético e prosódico, uma vez que a fala dos personagens de *O auto da compadecida*, do curta-metragem do *Chico Bento* e a letra de canção “Documento de Matuto” trazem casos em que a variação ocorre pela pronúncia das palavras, pela entoação da fala dos personagens, ou pelo uso de palavras como “vivê”, “fio”, “criá”, “óio”, “pudê”, “sustentá”, “mostrá”, que destacam a ausência do som de *r* no final de verbo ou a despalatalização do som de *lh*. Desse modo, observa-se que o foco é a variação linguística na modalidade oral.

Quanto ao Plano de Aula 2, tem-se a segunda aula da sequência de 3. A finalidade desta é analisar os efeitos de uso de variedades linguísticas em letras de música. As duas músicas selecionadas para esta aula foram “Chopis Centis”, de Mamonas Assassinas, e “Em volta da fogueira”, de Projota. A orientação dada ao professor é que a letra seja projetada e o áudio seja reproduzido, pois a oralidade é o foco principal. Ei-lo:

Figura 2: caracterização do PA 2

Título da aula:	Variedades da língua portuguesa
Finalidade da aula:	Analisar os efeitos de uso de variedades linguísticas em letras de música
Ano:	6º ano do Ensino Fundamental
Objeto(s) do conhecimento:	Variação Linguística
Prática de linguagem:	Análise linguística e semiótica
Habilidade(s) da BNCC	EF69LP55
Esta é 2ª aula de um conjunto de 3 planos de aula com foco em análise linguística e semiótica. Recomendamos o uso desse plano em sequência.	

Fonte: site da Nova Escola

O trabalho com músicas em sala de aula pode tornar a aula prazerosa e os alunos sempre se interessam em ouvi-las, mesmo não as conhecendo. As músicas selecionadas provavelmente não são de conhecimento dos alunos, mas não impedem de serem utilizadas, pois trazem marcas de oralidade. Nesse caso, o professor pode sondar músicas que estão em alta naquele período e que contenham marcas de oralidade para também trabalhar em sala de aula.

O Plano de Aula ainda sugere que seja exibido aos alunos um vídeo que trata do falar paulistano, cujo título é “*Entenda o 'paulistanês', sotaque da capital que reúne 'parças' há 'mó cota'*” e, por fim, propõe-se que seja feita uma reflexão final sobre o porquê de os compositores de música preferirem utilizar essas marcas de oralidade em suas músicas.

Esse trabalho de reflexão é bastante interessante, pois leva o aluno a pensar nas motivações do compositor em usar a linguagem mais informal. Isso faz o aluno reconhecer que sempre há intenções nos textos e na escolha de uma variedade ou de outra. Nesse caso também, o professor deve fazer o aluno entender que existem formas de falar diferentes do que preconiza a gramática normativa estudada nas aulas de língua portuguesa e que “estudar português” é também conhecer e respeitar as variedades linguísticas.

Mais uma vez, observa-se um destaque para a variação no nível fonético e prosódico, ilustrados pelas letras de canções. A seguir, passa-se a analisar o terceiro Plano de Aula.

Figura 3: caracterização do PA 3

Título da aula:	O aspecto social expresso em variedades linguísticas
Finalidade da aula:	Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelo uso de variedades linguísticas por meio da reescrita de textos.
Ano:	6º ano do Ensino Fundamental
Objeto(s) do conhecimento:	Variação Linguística
Prática de linguagem:	Análise linguística e semiótica
Habilidade(s) da BNCC:	EF06LP05
Esta é 3ª aula de um conjunto de 3 planos de aula com foco em análise linguística e semiótica. Recomendamos o uso desse plano em sequência.	

Fonte: site da Nova Escola

Este Plano de Aula, que corresponde ao 3º plano de uma sequência de aulas sobre o mesmo tema, busca abordar a questão social das variedades linguísticas. Sabe-se que o fator social é indissociável da língua. Por isso mesmo, Labov (2008) afirma que o termo “sociolinguística” é estranhamente redundante, uma vez que, para ele, a língua já é uma forma de comportamento social, pois uma pessoa isolada do convívio social, por exemplo, não usa a língua, e uma criança, em seus monólogos egocêntricos, reproduz falas derivadas do uso social da língua. Dessa forma, é importante levar os alunos a refletirem sobre as questões sociais envolvidas no uso das variedades linguísticas.

Para esta aula, o Plano propõe utilizar o vídeo intitulado “Paulistanês” e a música “Em volta da fogueira” do cantor Projota. A atividade proposta consiste em os alunos identificarem gírias na letra da música e pedir que ele reescrevam a letra usando expressões mais formais. Essa atividade exige que o aluno faça inferências sobre os sentidos das palavras e expressões que talvez eles não conheçam. Ao final do Plano, algumas questões são sugeridas para que se façam reflexões sobre o uso da linguagem informal: *Qual foi o impacto da mudança das palavras na letra da música? A cadência permaneceu a mesma? Os sentidos que o autor quis construir continuaram os mesmos?* Com essas perguntas, os alunos poderão chegar à conclusão de que as variedades linguísticas possuem expressividade de sentido e que, por isso, determinados usos são necessários para cumprirem determinados objetivos. Desse modo, na atividade de substituição de palavras, o professor deve deixar claro que não é uma correção do texto, mas sim um trabalho de inferência e que o texto precisa manter sua originalidade com expressões informais.

Os Planos de Aula seguintes são uma sequência de atividades que envolvem o texto dramático. Além da leitura de textos desse gênero e exibição de vídeos, há proposta de encenações utilizando a fala coloquial e/ou regional. Vê-se, a seguir, o Plano de Aula 4.

Figura 4: caracterização da PA 4

Título da aula:	Variedades linguísticas e textos dramáticos
Finalidade da aula:	Explorar a encenação de textos dramáticos adaptados ao cinema e à televisão a fim de estudar os conceitos de variedade linguística, norma-padrão, preconceito linguístico e os demais elementos paralinguísticos na composição de um personagem.
Ano:	5º ano do Ensino Fundamental
Gênero:	Textos dramáticos (pequenas, peças curtas)
Objetos de conhecimento:	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários/ Variação linguística.
Prática de linguagem:	Análise linguística e semiótica
Habilidades da BNCC	EF05P54, EF05P55
Esta é a última aula de uma sequência de 11 planos de aula. Recomendamos a usar desse plano em sequência.	

Fonte: site da Nova Escola

Para esta aula, são sugeridos dois trechos de textos dramáticos: “O Auto da compadecida” e “O Pagador de Promessas”. Sugere-se que os alunos tanto leiam os textos quanto assistam aos respectivos vídeos. Os alunos devem anotar suas impressões sobre as falas dos personagens que, certamente, estão marcadas por informalidade. O que chama atenção nessa proposta de aula são as perguntas reflexivas sugeridas para as discussões após o vídeo,

quais sejam: 1) *Ao comparar as falas dos personagens, quem você considera que fala mais “corretamente”*; 2) *Existem falares “certos” e “errados”*? Explique seu ponto de vista; 3) *Em nossa sociedade, quem fala mais “certo”*? E quem fala mais “errado”?

Por se tratar de uma sequência de aula em que se vem trabalhando o tema da variação linguística, é provável que os alunos já tenham discernimento sobre a noção de “certo” e “errado” em língua. Assim, as perguntas para reflexão citadas anteriormente são uma oportunidade para retomar essas discussões e esclarecer dúvidas e desfazer preconceitos linguísticos, caso ainda existam entre os alunos. O professor deve, sempre que falar em variedades linguísticas, deixar claro para os discentes que não existe “erro” em língua, mas sim diferentes modos de se falar.

Outra sugestão interessante trazida neste Plano de Aula é a discussão sobre o conceito de *norma-padrão*. Essa explicação é oportuna, uma vez que, segundo Bagno (2009), ninguém integralmente utiliza a *norma-padrão* nem na fala nem na escrita, pois não representa o uso real da língua. Além disso, Faraco (2008) também explica que a norma-padrão é um ideal de língua, enquanto a norma realmente utilizada em situações monitoradas de fala e de escrita é a *norma culta*. Sem aprofundar muito em questões conceituais, os alunos podem entender essas distinções, mas é importante que o professor tenha esclarecimento sobre tais conceitos e não os utilize indistintamente.

Figura 5: caracterização do PA 5

Título da aula:	Textos dramáticos e as Variedades Linguísticas
Finalidade da aula:	Identificar a variedade histórica e sociocultural da língua através da leitura de texto dramático para exercitar os conceitos de variação e preconceito linguístico.
Ano:	6º ano do Ensino Fundamental
Gênero:	Texto dramático: esquetes e peças curtas
Objeto(s) do conhecimento:	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários/ Variação linguística
Prática de linguagem:	Análise linguística e semiótica
Habilidade(s) da BNCC:	EF06LP54, EF06LP55
Esta é a última aula de uma sequência de 13 planos de aula. Recomendamos o uso desse plano em sequência.	

Fonte: site da Nova Escola

O Plano de Aula 5 traz como material principal um trecho da obra *Tu pra lá tu pra cá*, do autor maranhense Artur Azevedo. Trata-se de um texto dramático formando por falas na linguagem informal. Espera-se que o aluno reconheça palavras e expressões que caracterizem a linguagem informal e regional. Algumas expressões podem ser desconhecidas pelos alunos porque estão em desuso atualmente e esse texto foi escrito no século XIX. Portanto, é sugerido ao professor que trabalhe o conceito de *variação histórica*, a fim de esclarecer aos alunos que muitas mudanças na língua podem ocorrer ao longo do tempo. O texto é também uma oportunidade para se trabalhar a questão do *preconceito linguístico*.

Ainda relacionado à variação histórica da língua, o professor pode mencionar aos alunos que alguns usos linguísticos considerados errados no passado passaram a fazer parte dos usos considerados corretos nos dias atuais ou vice-versa. Conforme Bagno (2002), esse é um fenômeno comum na língua, como é o caso das palavras *praca* e *ingrês*, que, no português arcaico, eram tidos como formas corretas, mas hoje são formas estigmatizadas.

Seguindo a sequência dos Planos de Aula, passa-se a analisar o último plano selecionado para este trabalho.

Figura 6: caracterização do PA 6

Título da aula:	Peças curtas: variações linguísticas
Finalidade da aula:	Reconhecer, a partir da produção de diálogos que apresentem variações linguísticas (conversa entre jovens, entre mãe e filho, entre um mendicinho e um sultão etc.), as variedades da linguagem falada e o conceito de preconceito linguístico.
Ano:	8º ano do Ensino Fundamental
Gênero:	Texto dramático (esquetes e peças curtas)
Objetivo de aprendizagem:	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários/Variação linguística
Prática de linguagem:	Análise linguística e semiótica
Habilitação(s) da BNCC:	EF08LP4, EF08LP5
Esta é a última aula de uma sequência de 15 planos de aula. Recomendamos o uso de todos os planos em sequência.	

Fonte: site da Nova Escola

Nesta aula, propõe-se que o professor trabalhe com os alunos a encenação de textos dramáticos. Para tanto, os professores são orientados a dividir a turma em equipes para que eles produzam esquetes (pequenas encenações) e apresentem. Tais esquetes devem representar

exemplos de variação linguística, que serão interpretadas pelos próprios alunos. No Plano, sugerem-se ao professor as seguintes situações para a produção das peças curtas:

- Conversa entre jovens em uma fila de cinema.
- Conversa entre os pais de um aluno indisciplinado e o professor.
- Conversa por telefone entre duas amigas adolescentes.
- Almoço em família: avós, pais e filhos.
- Chegada de um primo nordestino e encontro no aeroporto com seus parentes paulistas.
- Conversa entre um adolescente gaúcho e uma adolescente baiana sobre as músicas de que mais gostam.

Cada situação deve ser sorteada para uma equipe, a qual ficará responsável por produzir o texto e encená-lo posteriormente. Conforme o Plano de Aula, é possível que os alunos tenham dificuldade de produzir textos dramáticos sobre situações do dia a dia, porque ainda não dominam as características do gênero. No entanto, o professor poderá auxiliá-los nessa produção, sobretudo quanto à reprodução das falas, que é o foco da atividade.

Um aspecto interessante nessa proposta é o trabalho com a oralidade, um dos eixos de ensino previstos na BNCC. Ao levar o aluno a produzir um texto e encená-lo, o professor estará permitindo que o aluno desenvolva sua fala, que ele consiga se expressar de forma mais completa. Isso também revela que as produções dos alunos precisam ser divulgadas, mesmo que seja entre os colegas da sala, para que os textos não fiquem restritos à leitura do professor.

O Plano de Aula 6 também sugere que o professor levante questões para reflexão sobre a variação linguística e a questão do preconceito linguístico. Se isso for feito, mais uma vez o professor estará esclarecendo aos alunos que a língua não é uniforme, mas um conjunto de variedades (FARACO, 2008) e que o preconceito linguístico existe, mas deve ser combatido (BAGNO, 2002). Além disso, o Plano sugere que o professor faça um breve estudo sobre as características do gênero dramático, a fim de que o aluno tenha possibilidades de produzi-lo. Tendo em vista que, em plano anteriores, previa-se o estudo de textos dramáticos, como os trechos de “O Auto da compadecida” e “O Pagador de Promessas”, é provável que os alunos tenham menos dificuldades em reconhecer o gênero e produzi-lo. Por isso, é importante que as aulas sejam executadas na sequência proposta pelos Planos de Aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho buscou discutir e analisar o tratamento dado à variação linguística em Planos de Aula propostos pela revista Nova Escola, seguindo as diretrizes na BNCC. Para tanto, foi necessário analisar como a BNCC aborda a questão da variação linguística. Este estudo nos fez chegar a algumas conclusões. A primeira é a de que a variação linguística recebeu lugar de destaque na BNCC, pois se tornou um dos tópicos de ensino dentro do eixo Análise Linguística/Semiótica. Esse tratamento pode levar aos currículos das escolas darem mais destaque ao tópico *variação linguística* e os professores a dedicarem mais tempo ao ensino deste tópico, não só numa abordagem introdutória como se faz em alguns livros didáticos, mas como um tópico paralelo aos estudos de análise linguística.

A análise de seis Planos de Aula desvelou que é possível abordar o tema da variação linguística utilizando textos literários e materiais de áudio e vídeo. Além disso, os Planos de Aula sempre sugerem perguntas para reflexões que os professores podem fazer aos seus alunos, a fim de discutir as noções de “certo” e “errado” em língua e a questão do preconceito linguístico.

O que se observa dessa sequência do Plano de Aula é a ênfase no aspecto regional da variação linguística. Isso, certamente, é importante e deve ser abordado. No entanto por se tratar de um fenômeno inerente à língua, a variação linguística deve ser abordada sempre que possível nas aulas de análise linguística quando se discute algum tópico da gramática normativa. Por exemplo: em aulas sobre regência ou concordância, o professor pode apresentar o que a norma-padrão prevê e o que os falantes, em situações reais de fala, utilizam.

Como se trata de uma análise incipiente e de um recorte, não se pode afirmar como que se dão as propostas de ensino nas outras séries do Ensino Fundamental. É provável que essas reflexões sobre a variação linguística vão se aprofundando ao longo das séries. Sendo assim, este trabalho pode abrir caminhos para pesquisas futuras que venham analisar outros Planos de Aula também propostos pela Nova Escola e como eles podem contribuir para a formação crítica do aluno quanto às questões sociais referentes à língua.

Além disso, este trabalho oportuniza ao professor conhecer possibilidades de trabalho com o tema da variação linguística em sala de aula, já que esse fenômeno deve ser abordado, como previsto na BNCC, e isso ajuda combater o ensino pautado na gramática tradicional normativa que imprime um único modelo ideal de língua. Importante salientar que o papel da escola é, de fato, ensinar a norma-padrão, mas sem propagar a ideia de língua pura e homogênea e fomentar o preconceito linguístico.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. *Não é errado falar assim! Em defesa do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- _____. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 15 ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Manual de sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMACHO, R. G. Sociolinguística: parte II. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à linguística*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 49-75.
- MATTOS E SILVA, R. V. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- NEVES, M. H. de M. *Gramática na escola: renovação do ensino da gramática; formalismo x funcionalismo; análise da gramática escolar*. São Paulo: Contexto, 1990.
- PAGOTTO, E. G. Norma e condescendência; ciência e pureza. In: *Línguas e instrumentos linguísticos*, Campinas, n. 2, p. 49-68, 1998.
- PATRIOTA, L. M.; PEREIRA, P. R. F. O lugar da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Revista Letras Raras*, v. 7, n. 2, 2018, p. 289-307.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

DESLIZAMENTOS DOS SUJEITOS DA VIDEOAULA YOUTUBIANA: DO PROFESSOR AO PRODUTOR DE CONTEÚDO

Maria de Lourdes Rossi Remenche

Doutor, Universidade Tecnológica Federal do Paraná
(UTFPR), Curitiba, PR, Brasil

Luma Dittrich de Oliveira

Mestre, Universidade Tecnológica Federal do Paraná
(UTFPR), Curitiba, PR, Brasil

RESUMO: Na contemporaneidade, a Linguística Aplicada tem servido de base para diversas pesquisas que buscam compreender a constituição e o funcionamento dos gêneros do discurso, os quais apresentam contornos próprios no meio digital. Inserido nesta prática, este artigo objetiva analisar quem são os interlocutores do gênero discursivo videoaula presente no YouTube, investigando o enunciador de uma videoaula youtubiana, de quem é a posição de autoria desse dizer e quem é o interlocutor que assiste à videoaula e com ela interage. Para analisar esse cenário de interação, fundamentamos nossa discussão nas ideias do Círculo de Bakhtin e nos estudos sociológicos que possibilitam compreender melhor a interação virtual. A análise da dimensão social do gênero videoaula tomou como base o construto metodológico de Rodrigues (2001). A metodologia se caracteriza por um viés qualitativo-interpretativista, e assume como *corpus* três videoaulas de canais do YouTube: YouTube Edu, Me Salva! e o canal de Umberto Mannarino. Os resultados explicitam que o gênero videoaula youtubiana constitui-se de forma híbrida, marcado por esferas e finalidades que o caracterizam como vídeo de conteúdo educativo, atravessado pelos discursos da educação e do entretenimento, o que gera desencaixes nas relações sociais que o medeiam. Nessa prática social, ocorre o deslizamento da relação professor-aluno para uma relação produtor-consumidor de conteúdo.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero do discurso; Videoaula no *YouTube*; Círculo de Bakhtin.

ABSTRACT: Nowadays, Applied Linguistics has served as a basis for several researches that seek to understand the constitution and functioning of the speech genres, which have their own outlines in the digital environment. Inserted in this practice, this article aims to analyze who are the interlocutors of the discourse genre video class present on YouTube, investigating the enunciator of a youtubian video class, whose authorship position is this saying and who is the interlocutor who watches the video class and interacts with it. To analyze this interaction scenario, we base our discussion on the ideas of the Bakhtin Circle and on sociological studies that make it possible to better understand virtual interaction. The analysis of the social dimension of the video class genre was based on the methodological construct of Rodrigues (2001). The methodology is characterized by a qualitative-interpretative bias, and takes as corpus three video lessons from YouTube channels: YouTube Edu, Me Salva! and Umberto Mannarino's channel. The results show that the Youtubian video class genre is a hybrid form, marked by spheres and purposes that characterize it as a video of educational content, crossed by the discourses of education and entertainment, which generates disengagement in the social relations that mediate it. In this social practice, the teacher-student relationship shifts to a content producer-consumer relationship.

KEYWORDS: Discourse genre; *YouTube* Video class; Bakhtin Circle.

REFLEXÕES INICIAIS

Pesquisas recentes apontam que um bilhão de vídeos educativos são vistos todos os dias ao redor do mundo. Esse elevado número de acessos evidencia que discursos verbo-visuais de cunho educacional – como as videoaulas – estão sendo produzidos e consumidos de modo efervescente e exponencial.

A cibercultura¹, construída na conexão entre *fenômenos cotidianos e mídias digitais*, tem se configurado como meio de mudanças nas interações sociais e no uso da língua. Desse cenário, emerge uma produtiva problematização, que é o papel da educação no contexto cibercultural. Por um lado, há espaço para a chamada educação emancipatória, em que os sujeitos usariam da liberdade que lhes é reservada para se posicionarem sobre os diversos temas sociais e construir conhecimento de forma interativa e criativa, extrapolando questões geográficas, por exemplo. Por outro lado, há o risco de o ciberespaço continuar a reproduzir os jogos de poder que determinam um rumo mecânico para a formação de sujeitos e, nesse caso, a digitalização não passaria de um fetiche. Nesse último, haveria um discurso instaurado de que a forma de aprender na cibercultura é mais democrática e plural, mas, os padrões se repetem e a reflexão não ganha espaço.

Para Baudrillard, em vez de uma realidade diferente, o mundo virtual constitui-se em um simulacro do real. Ele explica que “simular é fingir ter o que não se tem; implica uma ausência; não deixa clara a diferença entre verdadeiro e falso, real e imaginário” (BAUDRILLARD, 1991, p. 8). Mas é importante salientar que, mesmo como simulacro, a virtualização não pode ser concebida como um universo paralelo, no qual o usuário intercala o acesso com o que se tem como mundo real. Rüdiger (2008, p. 23) defende que “o virtual e o real não são dois mundos paralelos: existem em relação dialética, o que significa dizer que entretêm relações de complementaridade, dependência recíproca e dinâmica tempestuosa”.

Nesse ciberespaço deslizante e evanescente, a esfera educacional, em virtude do novo tratamento da informação e de novos papéis para os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tem suas fronteiras borradas. E, ao passo que o acesso à educação, na internet, se democratizou, a forma de valorar conteúdos e processos educacionais também mudou, de

¹ O termo *cibercultura* – combinação de *cultura* e *cibernética* – popularizou-se nos anos de 1990, momento em que a internet começou a ser mais recorrentemente acessada em meios domésticos, podendo ser definida como o conjunto dos fenômenos cotidianos agenciados ou promovidos com o progresso da mídia digital interativa e, mais genericamente, das novas tecnologias de comunicação (RUDIGER, 2010, p. 4; grifo nosso)

modo a demandar maior diversificação, personalização e capacidade de atenção/retenção, pois o acesso ao conhecimento é “ ao mesmo tempo massificado e personalizado” (LÉVY, 1999, p. 170).

Essa dualidade é facilmente verificável no *YouTube*. Há massificação, afinal o número de usuários é alto e o conteúdo é produzido com vistas a alcançar o maior número de pessoas. Ferramentas de *SEO*² são mobilizadas pelos produtores, de modo a selecionar conteúdos mais buscáveis e, por consequência, escaláveis. Por outro lado, a personalização é fator relevante, uma vez que o que aparece na tela para o usuário foi filtrado por um algoritmo que leva em consideração seu comportamento dentro da plataforma – e, muitas vezes, fora dela. Quais canais ele assiste e em quais é inscrito, quais palavras-chave usa na busca, quanto tempo fica em determinado vídeo, como interage com o conteúdo são fatores levados em consideração pela plataforma ao selecionar quais informações aparecerão primeiro na tela. Dessa forma, cada usuário tem uma tela inicial e uma tela de busca personalizadas. Mas, nessa personalização, estão dispostos conteúdos feitos para serem viralizáveis, ou seja, para alcançarem o maior número de pessoas possível.

Entendemos que a videoaula que circula hoje no Youtube se constitui em um gênero distinto da videoaula da EaD, da videoaula analógica e da aula presencial³. Em virtude dos contornos que a cibercultura dá à produção de videoaulas, verificamos o surgimento de um novo gênero no espaço do YouTube: a videoaula youtubiana.

Parâmetros como esfera e sujeitos em interação, entre outros, estão atravessados por discursos de outros tempo-espacos que se intercalam na web, especialmente no que se conhece por educação informal em que diferentes sujeitos produzem videoaulas. Nesse sentido, este estudo localiza-se no âmbito da Linguística Aplicada e se caracteriza pela preocupação com questões sociais e interesse pelo uso real da linguagem. Considerando esses aspectos, este artigo objetiva analisar quem são os interlocutores do gênero discursivo videoaula presente no YouTube, investigando quem é o enunciador de uma videoaula youtubiana, de quem é a posição de autoria desse dizer e quem é o interlocutor que assiste à videoaula e com ela interage.

²SEO é a sigla para "Search Engine Optimization", que significa "otimização para mecanismos de busca".

³ Por aula tradicional, se entende a aula presencial que acontece no espaço escolar; por videoaula analógica, tomase as aulas produzidas e difundidas pela televisão, como é o caso dos Telecursos; por videoaula da EaD, considerase as videoaulas da educação online formal, como as dos cursos de Graduação e Pós-graduação. A videoaula do YouTube está atravessada por esses gêneros discursivos educacionais, mas apresenta contornos específicos da cibercultura, demandando um olhar próprio.

Para a análise, selecionamos vídeos sobre redação do Enem, ou seja, que orientam práticas de escrita. Partimos da hipótese de que a videoaula *youtubiana* é um gênero atravessado pela memória da aula, pela memória da comunicação de massa, pelas novidades da cibercultura, de modo a compor um gênero que se intercambia entre a esfera educacional e o entretenimento comercial. Para fundamentarmos nossa reflexão, revisitamos os postulados do Círculo de Bakhtin (2003 [1979], 2008 [1929]), assim como as de seus comentadores contemporâneos como Sobral (2006), Rojo (2005), e de autores que discutem a cibercultura e a forma como a educação se materializa nela, como Rudiger (2008) e Lemos (2002). Para a análise da dimensão social do gênero videoaula, tomamos como base o construto metodológico de Rodrigues (2001).

2. O GÊNERO DISCURSIVO VIDEOAULA *ONLINE*⁴

Na concepção bakhtiniana de linguagem, os sujeitos interagem entre si por meio de enunciados que se constituem pelas condições específicas e as finalidades dos campos da atividade humana. Embora cada enunciado seja singular, percebe-se a influência do campo da atividade humana nos elementos que compõe esses enunciados: tema, estilo e construção composicional. Bakhtin (2016, p. 18) sintetiza que

Uma função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e certas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

É a partir do que Bakhtin denomina *função e condições de comunicação* que os enunciados, como unidade real de comunicação discursiva, apresentam-se de modo relativamente estável. Os enunciados representam, nessa perspectiva, as unidades da interação discursiva, mesmo que esse enunciado seja representado por uma palavra apenas.

Bakhtin/Volochínov (1926, p.4) entendem que “na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão

⁴ Embora os estudos do Círculo de Bakhtin situem-se em outro contexto histórico-social – anterior à produção e circulação de discursos no espaço digital –, as reflexões produzidas pelos estudiosos dialogam com os contextos contemporâneos que atravessam a cibercultura, pois apresentam como cerne da concepção de linguagem a interação sociodiscursiva entre sujeitos situados.

mais próxima possível com esta situação”. Dessa forma, é possível preconizar que o enunciado não se constitui em um espelho, que reflete passivamente a situação extraverbal. É na dimensão social que o enunciado se constrói e, como produto da interação entre sujeitos, é atravessado pela construção social desses indivíduos e pela situação de interlocução.

Nessa perspectiva, atenta-se para o papel do auditório – ou do interlocutor –, uma vez que todo enunciado, além de estar atravessado por já-ditos, dirige-se a um sujeito. Por isso Bakhtin (2003 [1979]) defende que o enunciado é determinado pelas relações sociais, que o moldam em dois níveis: a situação social imediata e o meio social mais amplo. A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que se está submetido o locutor. (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2006 [1929], p. 118).

A situação discursiva determina a enunciação em nível mais imediato e ocasional. Já o meio social tem alcance mais profundo no enunciado. Entende-se, portanto, que o enunciado deve ser compreendido sob uma perspectiva social, histórica e cultural. Os enunciados como unidades da interação discursiva com caráter relativamente estável – a depender de sua função e das condições de comunicação –, organizam-se no que o Círculo de Bakhtin denomina de *gêneros do discurso*.

Embora os enunciados sejam únicos, as formas típicas do gênero dão acabamentos em comum com outros enunciados. (BAKHTIN, 2003 [1979]). Nessa concepção, os gêneros são entendidos como construtos de natureza histórica, ideológica e dialógica.

Os textos não estão ligados de forma direta às esferas de atividade, mas intermediados pelos gêneros do discurso. A ação dos sujeitos é traduzida, então, em linguagem por meio dos gêneros. Dessa forma, os sujeitos agem e interagem pelos gêneros, dentro de determinada esfera da atividade humana. Os discursos materializados em gêneros respondem a um projeto enunciativo – não apenas a uma intenção comunicativa – que direciona a arquitetura do dizer.

O fato de as formas e funções dos gêneros serem dinâmicos está conectado ao modo como se transformam os artefatos culturais e difundem-se os enunciados. Os gêneros são, em geral, plásticos, mas os de maior circulação tendem a se transformar mais rapidamente. É o que acontece com as videoaulas youtubianas, que são produzidas e consumidas em ritmo acelerado e, por isso, são reconstruídas e ressignificadas constantemente. A produção exponencial de videoaulas na cibercultura faz com que suas características mudem de forma rápida.

Sobral (2006, p. 11) explica que “uma dada forma textual cristalizada não constitui uma camisa-de-força que define um dado gênero de uma vez por todas.”. Contudo, o autor reitera que não se pode negar a existência de “cristalizações textuais típicas de certos gêneros, com maior ou menor grau de ‘institucionalização’ [...]”. A maleabilidade dos gêneros não acontece de maneira uniforme. A depender da esfera em que estão inseridos, a padronização deles é regulada. Há gêneros discursivos extremamente padronizados e, ao lado deles, há gêneros mais *livres e criativos* na interação verbal. No entanto, tal possibilidade de intervenção criativa por parte do sujeito não significa ainda a recriação de um gênero, uma vez que, para intervir criativamente é preciso dominar o gênero. (BAKHTIN, 1992).

O gênero discursivo *videoaula*⁵ *online* responde a uma tradição que vem da aula presencial, tradicionalmente falando, passando pela videoaula analógica e, mais posteriormente, pela aula da EaD. As aulas presenciais se referem àquelas tradicionalmente presente na esfera educacional, nas escolas e universidades. As videoaulas analógicas, por sua vez são as videoaulas presentes em mídias analógicas como, por exemplo, programas como o *Telecurso*, emitido pela *Rede Globo*. Já as videoaulas da EaD surgiram com o advento da internet e são o formato adotado pela educação à distância, do ensino superior, por exemplo, como é o caso de muitas universidades e funcionam de forma virtual ou semipresencial. As videoaulas online são um outro gênero, um novo tipo de videoaula que guarda a memória destas outras modalidades, mas que tem características próprias, moldadas pelo recorte sócio-histórico-ideológico em que ela se encontra.

Por ser um gênero tradicionalmente situado na esfera educacional⁶, a construção dos sentidos se dá pelo aluno, que, ao interpretar o que está sendo dito – verbal e extraverbalmente –, não só ressignifica seu universo, mas, antes disso, parte dele para atribuir valor ao que assiste. A valoração que parte do aluno é, portanto, parte do resultado que o tema tem ao ser materializado em uma prática real, como é o caso da videoaula “youtubiana”. Essa valoração é um aspecto levado em consideração nas condições de produção da videoaula. Ou seja, o conteúdo da aula é planejado de forma a procurar prever a atribuição de sentido e de valor que o telespectador-aluno construirá.

⁵ No presente trabalho, optou-se pelo termo *videoaula*. Mas, na cibercultura, as fronteiras que definem o que são videoaulas, vídeos de conteúdo e vídeo educativo estão borradas.

⁶ Entende-se, no presente trabalho, que houve um borramento das esferas na cibercultura e que, no *YouTube*, a esfera educacional está mesclada a outras esferas, com propósitos próprios.

Essa interpretação-avaliação é materializada de forma muito mais explícita na internet, onde os sujeitos sentem-se mais confortáveis em escrever comentário com feedbacks, tanto positivos quanto negativos. Ou seja, a definição temática de uma videoaula youtubiana é tão ou mais planejada que a de uma aula presencial, pois o contexto cibercultural aponta para a construção do sentido todos-todos, como já explicitado. Além do planejamento, a edição da videoaula entra em cena para que o tema seja mais alinhado, ainda, à expectativa de resposta que o produtor de conteúdo tem.

A intersecção entre educação e cibercultura é um aspecto importante nesse contexto. Para entender de que forma a cibercultura remodela a esfera educacional, é preciso antes verificar como passou a ser a relação da sociedade com o saber na organização social contemporânea. Questões como velocidade de surgimento e renovação/atualização de saberes e habilidades, conexão entre trabalho e produção de conteúdo e ampliação de atividades cognitivas antes exclusivamente humanas – como a memória – por tecnologias intelectuais típicas do ciberespaço tornaram-se relevantes e recebem destaque.

Para Santaella (2003), os anos 80 foram responsáveis por romper com a massificação e trazer à tona a segmentação e a diversificação, por meio das chamadas *mídias desmassificadoras*, como é o caso do videocassete. Nesse sentido, emerge um consumo mais personalizado e menos massivo de cultura e conteúdo. Mesmo ainda analogicamente, esse contexto foi responsável por possibilitar aos sujeitos o poder de escolha entre determinados produtos simbólicos. Essa transição é denominada por Santaella (2003) como *cultura das mídias*, e é entendida como uma cultura intermediária entre a cultura de massa e a cibercultura⁷.

Temos, portanto, uma convergência das mídias, por meio da junção entre as novas tecnologias da informação e da comunicação. A intersecção da informática com as telecomunicações dá espaço para o surgimento das mídias digitais, que, de certa forma, multiplicam e estendem as mídias tradicionais (LEMOS, 2002). Ou seja, na cibercultura, as mídias não convivem, mas convergem na coexistência da cultura de massa – que se mantém – e da cultura das mídias (SANTAELLA, 2003).

Tais atravessamentos geram desencaixes nas relações sociais que medeiam os gêneros discursivos, colocando em interação novos papéis de interlocutores. O gênero discursivo videoaula mobiliza sujeitos diversos no ciberespaço e, mais especificamente, no YouTube,

⁷É importante salientar que essas eras não se substituem temporalmente, mas sim se sobrepõe, atravessando discursos e influenciando a produção de sentidos na Web 2.0.

extrapolando a relação professor-aluno da aula tradicional ou da videoaula EaD, como será analisado adiante.

3. DESLIZAMENTOS NA VIDEOAULA YOUTUBIANA: REFLEXÕES SOBRE ENUNCIADOR E INTERLOCUTOR

As obras do Círculo de Bakhtin não organizam de forma sistemática um método científico, com parâmetros pré-definidos e/ou categorias de análise. O que há são diretrizes que demonstram uma forma de investigar que mobiliza gestos interpretativos em prol da construção de sentidos. Para Bakhtin (2008 [1929], p. 183), as relações dialógicas que se situam no campo do discurso, pela natureza dialógica do discurso, “devem ser estudadas pela metalinguística, que ultrapassa os limites da linguística e possui objeto autônomo e metas próprias”.

Dessa forma, este estudo tem por base o método sociológico de estudo da linguagem do Círculo de Bakhtin para alcançar as dimensões verbal e social do gênero discursivo em questão. Para nossa análise, assumiremos a proposta de Rodrigues (2001) que apresenta uma proposta de análise de gêneros do discurso, dividindo-a em duas partes:

- a. A dimensão social do gênero (esfera social de produção, distribuição e circulação; a situação social de interação, autoria, interlocutor, etc.)
- b. A dimensão verbal⁸ do gênero (conteúdo temático, estilo composição)

Em suas discussões, Rojo (2005) contribui para pensarmos esse percurso metodológico acerca do estudo dos gêneros do discurso, ao afirmar que

[...] aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhes dos aspectos sócio-históricos da situação de enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seus interlocutores e temas discursivos -, e, a partir desta análise, buscarão marcas linguísticas (formas do texto/ enunciado/ língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação. (ROJO, 2005, p. 199).

Nessa perspectiva metodológica, selecionamos três videoaulas, de canais distintos, que se encontravam na primeira página de pesquisa do YouTube, por meio da busca com as palavras-chave ‘redação enem’. Os vídeos selecionados são:

⁸Sempre de forma relacionada à dimensão social.

QUADRO 1 – Videoaulas

<i>Corpus</i>	Título do vídeo	Canal
#VIDEOAULA01 https://www.youtube.com/watch?v=spLhUdFUyLI	“Aulão do <i>YouTube Edu</i> Edição ENEM 2019 #ENEMnoYouTubeED”	<i>YouTube Edu</i>
#VIDEOAULA02 https://www.youtube.com/watch?v=m_4GbOaQPeM	“O CORRETOR SINCERÃO: Repertório Legitimado na Redação do ENEM”	<i>Me Salva!</i>
#VIDEOAULA03 https://www.youtube.com/watch?v=z5fL1L3wYXU	“ESCREVENDO UMA REDAÇÃO DO ENEM PASSO A PASSO Redação do Zero!!”	<i>Umberto Mannarino</i>

Fonte: As autoras, 2020.

No YouTube, a democratização da produção de conteúdo é percebida por meio do número de canais que surgem e crescem liderados por pessoas que não são oficialmente professores, ou seja, não tiveram uma formação acadêmica em licenciatura, na especialidade em que produzem seus vídeos. Uma das atribuições dadas a era *read-write web* é a de possibilitar a propagação de múltiplas vozes. Na internet, todo e qualquer usuário pode propagar discursos de forma exponencial, sem as vias de uma instituição legitimada, como as emissoras ou editoras de outrora. Como explica Jenkins (2009, p. 30),

[...] a expressão *cultura participativa* contrasta com noções mais antigas sobre a passividade dos espectadores dos meios de comunicação. Em vez de falar sobre produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, podemos agora considerá-los como participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras, que nenhum de nós entende por completo.

De qualquer forma, “a inteligência coletiva pode ser vista como uma fonte alternativa de poder midiático” (JENKINS, 2009, p. 30). Dessa maneira, o YouTube, como mídia, apresenta-se de forma complexa e multiplicadora de vozes individuais e institucionais. Hoje, o *YouTube* – mesmo não sendo o responsável pela criação de vídeo, mas apenas pelo compartilhamento deles – é considerado o maior agregador de mídia de massa da internet e representante da *cultura participativa*. Os atores envolvidos em sua existência vão desde grandes produtores de mídia até as marcas que anunciam nessa plataforma, passando por usuários de diferentes origens e com diversos propósitos, o que torna o *YouTube* um site de *cultura participativa*. (BURGUESS; GREEN, 2012)

Essa participação tem, no *YouTube*, papel central e a previsão de estudiosos da área comunicacional é de que, em 50 anos, a explosão de acesso, produção e distribuição de conteúdo se dará, em especial, em grupos que antes não tinham a possibilidade de fazê-lo de suas casas. Os computadores e programas – mediados pelo acesso à internet – deram aos consumidores o poder da indústria (JENKINS, 2009).

Esse fato aponta para o caráter cotidiano do *YouTube*, tanto em sua linguagem, quanto em seu uso. Nesse sentido, se antes do *YouTube* era visto como uma mídia secundária ou complementar, hoje passa a ocupar um espaço de protagonismo maior e de forma mais independente das outras mídias. Então, a “cultura participativa” e as ferramentas digitais significam que as audiências não precisam mais lançar mão de formas de mídia auxiliares para interagir com a cultura a sua volta, sugerindo que a experiência cotidiana de audiência da mídia pode precisar ser repensada para incluir novas formas de produção que derivam do uso

[...] ordinário da mídia. Os participantes do *YouTube* se envolvem claramente em novas formas de ‘publicação’, em parte como uma maneira de narrar e comunicar suas próprias experiências culturais, incluindo suas experiências como ‘cidadãos consumidores’, associadas à mídia comercial popular. (BRUNS, 2007, *apud* BURGUESS; GREEN, 2012, p. 72)

Como salientado pelo autor, os criadores de conteúdo – agora pessoas de diversos tipos – compartilham suas experiências como *cidadãos consumidores*. Isso aponta para o fato de que o *YouTube* está inserido em um contexto capitalista e tem interesses comerciais. É importante salientar que as relações de poder orientam esses comportamentos consumidores materializados nos vídeos *youtubianos*. Tais *cidadãos consumidores* que produzem conteúdo na internet são representantes de diversos segmentos sociais, como vloggers, artistas, designers, jornalistas, empreendedores, educadores, entre outros. Ou seja,

Os vídeos do *YouTube* são contribuições de uma diversidade de profissionais, semiprofissionais, amadores e participantes pró-amadores, etc., os quais alguns dos conteúdos produzidos não se encaixam “às categorias disponíveis – sejam de mídia ‘tradicional’ ou de formas vernaculares geralmente associadas ao conceito de conteúdo ‘amador’”. Aulas em faculdades e materiais educacionais, tais como os disponibilizados por instituições (...) são exemplos de conteúdo que pode ser amplamente classificado em relação à tradicional dicotomia de conteúdos entre a mídia tradicional e os criados por usuários (BURGUESS; GREEN, 2012, p. 81).

Na superfície, o que o *YouTube* representa é um “arquivo verdadeiramente vivo da cultura contemporânea” (BURGUESS; GREEN, 2012, p. 120), uma vez que reúne o trabalho

de registro de milhões de pessoas, em sua rotina e/ou interesses individuais. Conteúdos de cunho educacional estão sendo produzidos de forma efervescente, tanto por instituições quanto por profissionais individuais. Os autores apontam para o *YouTube* como processo contínuo de participação cultural, uma vez que envolve não apenas o trabalho dos produtores, como também a audiência, por meio de práticas como comentários e compartilhamentos. Dessa forma, a criação de conteúdo atinge uma importância secundária se comparada aos usos sociais do conteúdo criado, que ganha significado ao ser compartilhado.

Burguess e Green (2012, *apud* MUSSIO, 2016, p. 94) argumentam que o *YouTube* funciona como “ um mecanismo de coordenação entre a criatividade individual e coletiva e a produção de significado, bem como um mediador entre vários discursos e ideologias divergentes voltados para o mercado, para a audiência ou para o usuário”.

Dessa feita, ele é duplamente uma mídia *top-down* e *bottom-up*. É considerado *top-down* por popularizar os produtos da mídia convencional, sendo um agente típico da nova mídia no aspecto comercial; por outro lado, caracteriza-se como *bottom-up* por apresentar conteúdos criativos e contestadores criados por usuários diversos. Esse caráter ambíguo colabora com a ideia de que o *YouTube* não pode ser caracterizado apenas como uma empresa de mídia ou apenas como uma plataforma alimentada por usuários. A autora caracteriza o *YouTube* como um *mecanismo de coordenação*, por funcionar como um lugar em que vozes e discursos diversos – e até opostos – coexistem e interagem. Assim,

[...] o *YouTube* ilustra as relações cada vez mais complexas entre produtores e consumidores na criação do significado, valor e atuação. Não há dúvidas de que se trata de um site de ruptura cultural e econômica. [...] O *YouTube* não representa uma colisão e sim uma coevolução aliada a uma coexistência desconfortável entre “antigas” e “novas” aplicações, formas e práticas de mídia. (BURGUESS; GREEN, 2012, p. 33).

Essa complexidade das relações se dá em virtude da duplicidade de participação individual versus industrial. Assim, os significados são construídos de formas múltiplas, a depender dos propósitos comunicativos e do sujeito interactante. O cenário por trás da produção e significação do conteúdo é também duplo: há discursos que visam desestabilizar padrões e discursos que buscam manter os valores já estabilizados. O que há é a coexistência de duas – ou mais – forças no mesmo espaço que, desde o princípio, foi um empreendimento comercial, uma vez que reuniu uma audiência a consumir um conteúdo patrocinado – de uma forma ou de outra – por marcas e empresas.

Potts *et al.* (2008, *apud* BURGUESS; GREEN, 2012) defende que o *YouTube* influenciou uma mudança nas condições de produção, além de interferir nos contextos de produção e circulação de informações. A cultura da convergência⁹ – pautada por três fenômenos: o uso complementar de diferentes mídias, a produção cultural participativa e a inteligência coletiva – promove a necessidade de os sujeitos procurarem informações e conectarem os resultados dessa busca, alternando diferentes suportes e meios.

De forma geral, a abordagem adotada na presente pesquisa reconhece que o *YouTube* – como plataforma nativa da cibercultura – favorece uma efervescência de produção de conteúdo por diversos sujeitos, porém não de forma neutra e totalmente democrática, uma vez que o dialogismo e o heterodiscurso presente nos discursos aponta para uma teia de intenções comunicativas e sociais. Há, portanto, a busca pelo olhar apreciativo do outro. Bakhtin (2003 [1979]) defende que ao sujeito contemplar o outro, os horizontes concretos vivenciáveis não coincidem, isto é,

Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em todo único e tornar-se uma só pessoa. (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 21).

Na relação entre enunciador e interlocutor das videoaulas do *YouTube*, podemos perceber que o enunciador compreende o outro mediante um excedente de visão. Ele procura ler o usuário do *YouTube* que virá a assistir a seus vídeos a partir de seu lugar no mundo, de sua posição – que é singular. E, a partir de seu lugar no mundo, emite apreciações. Bakhtin (2003 [1979]) argumenta que o sujeito sempre responde axiologicamente a cada interação dos demais sujeitos que o rodeiam. Dessa forma, quando o enunciador produz uma videoaula sobre redação, por exemplo, não está lhe oferecendo respostas espontâneas, mas sim um conteúdo que traduz a posição emotivo-volitiva que assume em relação ao usuário do *YouTube*:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. [...] Esse excedente de minha visão, do meu conhecimento, de minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade de meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 21-22).

⁹Conceito cunhado por Jenkins (2009).

Como o enunciador é também um produtor de conteúdo, isto é, um sujeito que pretende vender – de alguma forma – informação, há um exercício de se colocar no lugar do interlocutor, de modo a conhecer suas dores e ajudá-lo a resolver determinados problemas. Porém, por mais empático que seja o processo, o excedente de visão do enunciador o coloca em outro lugar, a depender da bagagem que carrega. Umberto (#VIDEOAULA03), por exemplo, faz a prova do Enem todos os anos. Isso o aproxima do interlocutor no sentido de que ele vive a mesma prova que seu interlocutor vive. Eles partilham essa experiência. No entanto, só o fato de aquela não ser a primeira prova de Umberto, já o distancia do interlocutor cuja prova é a primeira. O excedente de visão distancia ainda mais o interlocutor do enunciador Henrique Araújo, que já é professor e mestre. Para aprofundarmos essa reflexão, vamos nos debruçar, com maior detalhamento, sobre os interlocutores que interagem nas videoaulas selecionadas para análise.

3.1 ENUNCIADOR: DO PROFESSOR AO PRODUTOR DE CONTEÚDO

Bakhtin (2003 [1979]) defende que todo enunciado tem um autor e que cada gênero possui uma concepção específica de posição de autoria. Dessa forma, não pode existir discurso separado do falante – e de sua historicidade – bem como de sua relação com o interlocutor e com o gênero discursivo. Bakhtin explica que “a forma de autoria depende do gênero do enunciado [...]. Quem fala e a quem se fala. Tudo isso determina o gênero, o tom e o estilo.” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 389-390).




As videoaulas do *YouTube* são enunciados que evocam determinada autoria, há sujeitos que possuem responsabilidade desse dizer. No gênero aula, pertencente à esfera da educação, é muito comum que o autor seja um professor. Isso implica dizer que esse sujeito tem uma formação acadêmica que lhe confere o título de professor. Ele, então, fez uma licenciatura para atuar em sala de aula. Mas, no *YouTube*, as esferas estão borradas, o que gera um borramento do sujeito autorizado do dizer. Aqui, o sujeito que fala é qualquer sujeito que deseja falar. Toda e qualquer pessoa pode ligar a câmera de seu celular e, com acesso à internet, criar e publicar vídeos no *YouTube*.



Vamos aprofundar essa reflexão ao detalharmos os enunciadores que assumem a postura de produtores de conteúdo nas videoaulas selecionadas para análise. A #VIDEOAULA01 tem três enunciadores que se intercalam. Felipe Castanhari faz papel de apresentador do aulão, que

foi feito ao vivo. Ele é o mediador dos demais atores envolvidos, então sua expertise não é mobilizada nesta videoaula. Pamela Brandão assume o papel de professora, especialista em redação, em uma aula que foi previamente gravada. Já Carol Mendonça é responsável por responder às dúvidas dos internautas, fazendo o papel também de especialista em Língua Portuguesa.

Na #VIDEOAULA02, o enunciador é Henrique Araújo, que exerce o papel de professor-corretor. Ele se veste de um personagem, o Corretor Sincerão, especializado na grade de correção do Enem. Já na #VIDEOAULA03, o enunciador é Umberto Mannarino, que não é professor, mas ali exerce o papel de educador. Umberto é a representação dos vestibulandos que fazem a prova do Enem diversas vezes e desenvolvem uma expertise no que concerne às habilidades cobradas pela prova. Todos esses enunciadores encarnam nas videoaulas não o papel de professores necessariamente, mas o de produtores de conteúdo. São designados *produtores de conteúdo* ou *criadores de conteúdo* os enunciadores do *YouTube*, de forma geral. E, dentro do grande círculo *produção de conteúdo*, há subdivisões – informais – que dividem esse conteúdo em entretenimento, educação, divulgação científica, vlog, etc. No quadro 2, apresentamos os enunciadores das videoaulas:

QUADRO 2 – Enunciadores

	Enunciador(es)	Perfil do(s) enunciador(es)
#VIDEOAULA01	1. Felipe Castanhari 	Designer gráfico. Criador do Canal <i>Nostalgia</i> , no <i>YouTube</i> , que hoje conta com quase 13 milhões de inscritos.
	2. Pamela Brandão 	Mestre em Comunicação e Semiótica, pela PUCSP. Criadora do canal <i>Redação e Gramática Zica</i> , que hoje conta com 860 mil inscritos.
	3. Carol Mendonça 	Professora de Língua Portuguesa Carol Mendonça, criadora do <i>Instagram Português para desesperados</i> , que hoje conta com 300 mil seguidores.
#VIDEOAULA02	1. Henrique Araújo	Professor de Língua Portuguesa, mestre em Literatura pela UFRGS. Henrique representa o Corretor Sincerão, no canal do <i>Me Salva!</i> , e

		<p>recentemente criou seu próprio canal no <i>YouTube</i>. Além disso, é formado em Teatro pela casa de Teatro de Porto Alegre.</p>
# VIDEOAULA03	<p>1. Umberto Mannarino</p> 	<p>Começou a cursar Química no Japão, se tornou <i>youtuber</i> de educação com mais de 700 mil seguidores. Publicou recentemente o romance <i>Das Cinzas de Onira</i>, pela editora Outro Planeta.</p>

Fonte: As autoras, 2020.

3.2 INTERLOCUTOR: DO ALUNO AO CONSUMIDOR DE CONTEÚDO

O interlocutor e seu excedente de visão são fatores preponderantes da escolha do dizer do enunciador. Bakhtin (2003 [1979], p. 302) explica que

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo de cultura da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele.

Dessa forma, pode-se entender que o autor se guia pela concepção que projeta de seu interlocutor. Bem como posição de autor, cada gênero tem uma posição de interlocutor prevista. A posição de interlocutor prevista na aula presencial é a de aluno. Dessa forma, como herança da aula, imagina-se que na videoaula o interlocutor também é um aluno. Mas a modernidade tardia¹⁰ provoca desestabilizações nas relações sociais de modo que a dicotomia professor-aluno não cabe nas videoaulas da contemporaneidade. Estamos falando de uma plataforma aberta – e não de uma escola – em que qualquer usuário pode produzir e consumir conteúdo. Isso significa que o interlocutor pode ser um aluno – ou seja, alguém que encara o vídeo como aula –, mas pode ser também colegas de trabalho, concorrentes, marcas, etc.

O que determina o público de um canal do *YouTube* são, em princípio, os dados demográficos¹¹ de quem assiste aos vídeos, como gênero, idade e localização geográfica. Além

¹⁰ Para Giddens (2002, p. 221), modernidade tardia – ou alta modernidade – se trata da “presente fase de desenvolvimento das instituições modernas, marcada pela radicalização e globalização de traços básicos da modernidade”.

¹¹ Não temos acesso a esses dados, que ficam restritos aos criadores dos canais.

disso, é possível conhecer mais dos interlocutores por meio dos comentários publicados sobre o vídeo. No caso do *corpus* selecionado, os interlocutores são, majoritariamente, pessoas que vão realizar a prova do Enem – já que o conteúdo dessas videoaulas é de redação para o Enem. Mas não há como precisar os dados demográficos desse público.

Os usuários da plataforma exprimem sua avaliação, por exemplo, sobre o que está sendo dito pelos sujeitos do vídeo, bem como sobre os demais comentários de outros usuários. É possível observar, por exemplo, na #VIDEOAULA01 o acento de valor que os usuários dão à personalidade da professora, a conteúdos de língua portuguesa (por exemplo, a crase), a outros canais de preparação para o Enem, entre outros. É possível dizer que a valoração se torna mais explícita nas videoaulas youtubianas do que nas aulas presenciais. As novas mídias tornam os sujeitos mais agentivos e, portanto, o valor que eles atribuem na construção de efeitos de sentido do que é dito e/ou mostrado, se torna mais explícito. A valoração também se materializa na fala dos apresentadores, que se posicionam, opinam e avaliam conteúdos e práticas durante sua fala.

Devido às condições sócio-históricas da modernidade tardia, pode-se perceber que o consumidor de conteúdo do *YouTube* segue um percurso marcado pela lógica mercantilista. Ao serem publicadas no *YouTube*, essas videoaulas se tornam *commodities* (produtos), como caracteriza Giddens (2002). O usuário do *YouTube*, atravessado ideologicamente pela posição valorativa de publicação de videoaulas, se torna um consumidor – daí a definição *consumidor de conteúdo*. Sobre isso, Giddens (2002) explica que na contemporaneidade a ótica ideológica do mercado impera e todas as relações interpessoais são, de alguma forma, comercializadas – ou comercializáveis. Em suma, na situação de interação mediada pelas videoaulas conhecemos um interlocutor que não é aluno – ou não é apenas aluno –, mas consumidor de um conteúdo que está disposto como produto. Nesse sentido, ele sente-se livre para tecer reclamações e objeções, bem como elogios e recomendações, dessas videoaulas ou dos canais a que elas pertencem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutimos a videoaula youtubiana e o modo dinâmico como transita entre a esfera educacional e o entretenimento. Isso ocorre porque quando a educação vaza do espaço-tempo escolar e desliza e se espalha por outros espaços, aspectos como finalidade discursiva e interlocutores também mudam.

Na videoaula do YouTube, os sujeitos em interação assumem novos papéis. O sujeito que fala em uma aula é um professor, mas o sujeito que fala em uma videoaula é um produtor de conteúdo, que pode ser também professor ou não. Por sua vez, o sujeito que interage em uma aula é um aluno, mas é também um consumidor de conteúdo.

Essa relação movente se estabelece com base em certo utilitarismo. O consumidor de conteúdo assiste a videoaulas porque há alguma demanda em sua vida (como uma prova do colégio, um vestibular, um concurso público, etc.). E o produtor de conteúdo, sabendo dessa demanda, direciona sua abordagem para atender a uma demanda emergente. Esse critério é o mesmo usado na lógica mercadológica, por isso a videoaula constitui-se em um produto e tem como sujeitos um produtor e um consumidor, inseridos na era da comercialização da informação e do conhecimento. Assim, os interlocutores previstos ocupam diferentes/múltiplos papéis que extrapolam a relação professor-aluno, típica de uma aula.

5.REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M... **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1929].

_____. **Os gêneros do discurso**. Org. Trad. Posfácio e Nota: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAUDRILLARD, J.. **Simulacros e simulação**. Portugal: Editora Relógio d'Água, 1991.

BURGUESS, J.; GREEN, J.. **YouTube e a Revolução Digital: como o maior fenômeno da cultura participativa está transformando a mídia e a sociedade**. São Paulo: Aleph, 2012.

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

GIDDENS, A.. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

JENKINS, H.. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LEMONS, A.. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MUSSIO, S. C.. **Videoaulas de escrita/redação científica na internet: um estudo bakhtiniano.** 343 p. 2016. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Araraquara, 2016.

RODRIGUES, R. H. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005.

RÜDIGER, Francisco. **Cibercultura e pós-humanismo.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SANTAELLA, L.. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura.** São Paulo: Paulus, 2003.

SOBRAL, A.. **Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero auto-ajuda.** 2006. 325 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, São Paulo, 2006.

VOLOCHINOV, V.. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

O VOCABULÁRIO PROPOSTO PELO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O AUTOVOCABUÁRIO CONSTRUÍDO PELO ALUNO: PERSPECTIVAS DE APROPRIAÇÃO DO LÉXICO EM REFLEXÃO

Renilson Nóbrega Gomes

Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, *campus* de Currais Novos-RN. Professor da rede municipal de educação básica em Tenório-PB.

Márcio Sales Santiago

Doutor em Letras/Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Departamento de Letras-CERES e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

RESUMO: Este artigo resulta de uma observação de sala de aula, precisamente, nas práticas de leitura e compreensão de textos propostas pelo livro didático efetivadas na disciplina de Língua Portuguesa em que visualizamos, na condição de docente, que o vocabulário disponibilizado no livro didático não contempla palavras de interesse do aluno. Tal percepção se concretiza quando ele questiona, objetivando saber o significado de palavras descobertas pelo espaço em discussão. Nesse sentido, investigamos como o estudante preencheria a lacuna do espaço em questão trazido pelo manual de língua portuguesa, usando o dicionário na construção do seu autovocabuário. Teoricamente, servimo-nos dos postulados de Krieger (2012), Nascimento e Souza (2018), Rangel (2006) e Santiago (2012). Também tomamos como base as orientações que Baldissera (2001) propõe para a pesquisa-ação e Bogdan e Biklen (1994) para a investigação do tipo qualitativa, tendo como foco a educação. A metodologia de trabalho se deu em ateliês que foram usados na escolarização do dicionário, leitura do texto *Bruxas não existem*, de Moarcy Scliar, identificação das palavras desconhecidas no texto e análise do vocabulário proposto pelo livro didático, além de consulta ao dicionário para nortear a produção do autovocabulário. Como resultado, os alunos compreenderam os conhecimentos inerentes ao gênero dicionário e usaram-no na produção do autovocabulário, na perspectiva de se apropriarem do vocabulário do texto proposto para ilustração da finalidade em discussão.

PALAVRAS-CHAVE: Dicionário. Vocabulário. Livro didático.

ABSTRACT: This article results from a classroom observation, precisely, in the reading and comprehension practices proposed by the textbook carried out in the Portuguese Language discipline in which we see, as a teacher, that the vocabulary available in the textbook does not include words of interest to the student. Such perception is realized when he questions, aiming to know the meaning of words discovered by the space under discussion. In this sense, we investigated how the student would fill the space gap in question brought by the Portuguese language manual, using the dictionary in the construction of his auto-cooker. Theoretically,

we use the postulates of Krieger (2012), Nascimento and Souza (2018), Rangel (2006) and Santiago (2012). We also take as a basis the guidelines that Baldissera (2001) proposes for action research and Bogdan and Biklen (1994) for qualitative research, focusing on education. The work methodology was carried out in workshops that were used in the dictionary schooling, reading the text *Witches do not exist*, by Moarcy Scliar, identification of unknown words in the text and analysis of the vocabulary proposed by the textbook, in addition to consulting the dictionary to guide the production of the autovocabulary. As a result, the students understood the knowledge inherent to the dictionary genre and used it in the production of the self-vocabulary, with the perspective of appropriating the vocabulary of the proposed text to illustrate the purpose under discussion.

KEYWORDS: Dictionary. Vocabulary. Textbook.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É bastante comum em Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) a presença de uma seção voltada para o estudo do vocabulário, a qual objetiva contribuir para que o aluno/leitor conheça o significado do léxico selecionado e explanado no capítulo em que ela se encontra. Nesta perspectiva, constata-se que a seleção vocabular expressa no glossário/vocabulário do LDLP em geral não atende plenamente às necessidades e interesses dos estudantes/leitores, cabendo ao professor apontar uma alternativa para que as lacunas verificadas durante a leitura sejam preenchidas, principalmente, quando eles localizam palavras que desconhecem os seus significados e percebem que o seção em questão não as apresenta. Tal percepção se efetiva quando os alunos se queixam ao professor, na perspectiva de ele lhe oferecer o significado de palavras não contempladas no espaço destinado ao estudo do léxico no instrumento didático em reflexão.

Como base no exposto, objetivou-se investigar como o estudante do terceiro ciclo do ensino fundamental (6º e 7º ano) preencheria a lacuna do vocabulário disponibilizado no LDLP, usando o dicionário na construção de um autovocabuário, ou seja, lista de palavras identificadas pelo aluno/leitor acompanhadas dos seus respectivos significados extraídos de um dicionário compatível com a tipologia – mais na frente abordada – que atenda a sua faixa etária. Para alcançar a meta projetada, tomou-se como base a *Lexicografia Pedagógica*, considerando as orientações que esta disciplina oferece para o estudo do vocabulário, o léxico e o uso do dicionário na sala de aula.

Assim, iniciamos a explanação da fundamentação teórica direcionou a investigação sistematizada neste artigo, partindo-se do léxico e do vocabulário, assuntos núcleos do estudo em discussão.

LÉXICO E VOCABULÁRIO

Conforme Krieger (2012), o léxico diz respeito ao acervo vocabular que constitui uma língua, ou seja, as palavras. De acordo com a autora, a lexicografia é a ciência, um dos ramos da linguística aplicada, que se encarrega de dicionarizar e colocar à disposição dos usuários, palavras para consulta e emprego na leitura e produção de textos, ora extraído do dicionário significados para compreender textos, ora confirmando ortografia ou efetivando substituições no processo de escrita.

Krieger (2012, p. 328) salienta que “a lexicografia define-se como onomasiológica, já que importa o registro da palavra dita, repetida, compartilhada. Só depois desse reconhecimento, o lexicógrafo vai se ocupar da semântica da palavra, construindo a definição”. Assim, as unidades lexicais funcionam, simultaneamente, como palavras e termos, considerando seus sentidos em relação às áreas de especialidade que pertencem. A autora pondera que as acepções, basicamente, estão associadas a um campo de especialidade.

Todavia, há a possibilidade de as unidades lexicais passarem a ser empregadas de modo diferente de sua terminologia, a exemplo de micro-ondas (termo da física) que diz respeito a sistema de aquecimento passou a significar forno. Vale salientar que os itens lexicais constituem verbetes próprios de modo que as suas primeiras definições tratam do conceito científico, comumente, dicionarizadas.

Nesse sentido, Nascimento e Souza (2018) acentuam que o dicionário é, por excelência, um recurso pedagógico de grande relevância para o ensino de língua, seja materna ou estrangeira. O dicionário, endossam os autores, auxilia na aquisição de vocabulário e nos atos de ler e escrever, seja na ou fora da escola, considerando que as práticas de leitura e escrita se efetivam rotineiramente. “No caso do ensino de língua materna, um dicionário escolar poderá ser útil no estudo do léxico em seus diferentes aspectos, bem como na ampliação do conhecimento gramatical e enciclopédico” (NASCIMENTO; SOUZA, 2018, p. 78).

Assim, conscientizar o aluno a inserir o dicionário nas suas práticas de estudo escolar ou personalizado, é uma oportunidade que se dar para que ele alargue o acervo de palavras que domina, ampliando o seu vocabulário para empregar no processo de recepção ou produção de um texto, uma vez que ninguém domina todo o acervo que forma uma língua. Estando, para isso, a disposição os dicionários para ajudar o consulente a desentravar a obscuridade lexical. Isso se efetiva quando ele se depara e não sabe do que se trata determinados vocábulos, ou seja, os seus significados.

Em acréscimo, Gomes (2011) acentua que o dicionário é um livro escolar, não exatamente um livro didático a ser usado de forma seguida, e deve estar presente diariamente no ambiente

pedagógico, estendendo-se às atividades de todas as disciplinas curriculares, da língua portuguesa à matemática, passando por história, geografia, ciências.

Por isso, complementa a pesquisadora, faz-se necessário a escolarização do dicionário em sala de aula, com foco no seu uso correto e apropriado por parte do aluno-consultante. O domínio da ordem alfabética, uma vez que o acesso mais comum é a dicionários ordenados alfabeticamente; o conhecimento do seu aspecto tipográfico; as marcações, a formatação, as indicações gráficas e a localização de informações são saberes pela estudiosa apontados como de suma relevância no intento de oportunizar o usuário a trafegar e extrair o que necessita para resolver as questões que o levaram a consultar um determinado dicionário.

Tal prática de sala de aula se fortalece nas palavras de Ilari (1985, p. 42) quando ele diz:

O professor não tem condições de prever quais palavras serão objeto das dúvidas do aluno no futuro, mas pode acostumá-lo a procurar metodicamente as soluções para seus problemas de vocabulário, manuseando adequadamente o dicionário e selecionando as informações relevantes entre as inúmeras que ele traz, pois se sabe que a consulta ao dicionário na fase escolar vai além das questões de grafia, sinonímia e significação, uma vez que conduz a descobertas sobre a própria linguagem, sobre os modos de dizer ou não dizer, sobre as relações que as palavras podem estabelecer entre si em determinados contextos.

Nesse sentido, Gomes (2011) baliza que a aquisição lexical não é uma passagem entre o não conhecido e o conhecido, mas um *continuum* de conhecimentos e competências, por meio do qual o aprendiz vai alimentando seu “dicionário interno”, seu “fundo lexical”. A estudiosa adiciona que a apropriação ou domínio do léxico, com base na consulta ao dicionário, dar-se a partir das seguintes etapas: 1º) encontrar a palavra; 2º) entender o significado da palavra; 3º) aprender a usar a palavra; e 4º) usar a palavra.

Assim, novas palavras são incorporadas ao vocabulário do estudante quando ele encontra novos itens lexicais, fixa a forma do item lexical, conhece os significados do item lexical, associa forma e significados do item lexical e faz uso adequado do item lexical em novos contextos, sendo este último a atitude principal, considerando a importância de ampliarmos nosso vocabulário para dele fazermos usos ao ler um texto, fizermos uma explanação oral, ouvirmos ao jornal ou escrever um texto, por exemplo.

Para isso, em sala de aula, o professor precisa saber como didatizar o emprego do dicionário, com vistas ao ensino e a aprendizagem do léxico. Como sabemos, tal objetivo forja-se a partir de atividades, dentre as quais, citamos as propostas por Gomes (2011):

- Encontrar novos itens lexicais: diversificar as fontes textuais ao máximo, incluindo aí fontes orais como as oriundas de programas de televisão e rádio, além de revistas, gibis, publicidade, textos instrucionais, textos religiosos, textos panfletários, hipertextos;
- Fixar a forma do item lexical: efetivar associações entre fonemas e grafemas, a fim de explorar a pronúncia de grafemas que permitem sons ou de estrangeirismos, por exemplo;
- Conhecer os significados do item lexical: conhecer as acepções apresentadas pelo dicionário, mas também nas locuções, fraseologismos, colocações e sentidos figurados que compõem o verbete. Ou seja, explorar os contextos do item lexical e suas maneiras valorativas, desde o chulo até o literário;
- Associar forma e significados do item lexical: aplicação de jogos educativos, tais como jogo de memória, bingo, quebra-cabeça, palavra cruzada e vários outros que contemplem a relação entre o item lexical e suas acepções;
- Usar adequadamente o item lexical em novos contextos: observar em que medida o aprendiz de fato adquiriu um novo item lexical ou, pelo menos, o aprendiz reconhece que não consegue empregar adequadamente um item lexical, seja quanto à forma, seja quanto ao significado. Debate, redação, entrevista, jogo, adivinha, paráfrase, paródia, poema, prosa são atividades apontadas para o diagnóstico de tal habilidade/competência.

Frente aos direcionamentos pedagógicos citados, Gomes (2011) avalia que a criatividade na relação ensino e aprendizagem é fundamental para propostas de atividades a serem desenvolvidas no cotidiano escolar; a criatividade no processo de aprendizagem tem estreitas relações com a criatividade no trabalho pedagógico, razão pela qual o docente precisa formar-se para bem conduzir o processo didático-pedagógico, como aqui neste texto focalizado.

Logo, no que tange à construção do saber lexical, o estudante deve conhecer e reconhecer itens lexicais, organizá-los em sua mente de forma categorizada, mas também dá ensejo a criações neológicas tanto formais como semânticas. Para isso, o professor deverá oferecer estratégias que sejam criativas e, ao mesmo tempo, reconhecer e legitimar a criatividade do estudante, que por si só é um falante fluente de sua língua, podendo experimentar usos lexicais inéditos.

Devido a isso, no próximo tópico, fazemos uma abordagem sobre o dicionário, tratando dos tipos de dicionário, a sua estrutura e organização, reconhecendo tais conhecimentos como necessários para um melhor emprego em sala de aula.

DICIONÁRIO: TIPOLOGIA, ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO

Ao se pensar na inserção do dicionário nas práticas de ensino e aprendizagem efetivadas para alunos dos anos finais do ensino fundamental, observou-se a relevância de escolarizá-lo a partir do que postulam os estudiosos sobre a temática. Nesse sentido, procurou-se defini-lo, além de apresentar a sua tipologia, estrutura e organização, dentre outros saberes que sistematizamos neste tópico.

Conforme Santiago (2012), o dicionário é um instrumento metalinguístico que se propõe para consulta, tendo em vista ser o local em que se registra e legitima as unidades que compõem o léxico. O estudioso também salienta que, para os estudos lexicográficos, é uma obra organizada em ordem alfabética devido não só a sua estrutura, mas para viabilizar a consulta que o consulente faz ao léxico disponibilizado. Vale ressaltar que o dicionário também oferece informações gramaticais, semânticas e pragmáticas, além de conhecimentos relacionados à língua em que ele está inserido, por meio das palavras que o compõem.

Ao apresentar as funções prestadas pelo dicionário, Rangel (2006) destaca que esta ferramenta cumpre o papel de associar as palavras registradas ao máximo possível de informações a respeito do que elas nomeiam, além da orientação linguística que demonstra como estão organizadas na língua as palavras repertoriadas. Em consequência, o dicionário se volta a:

- tirar dúvidas sobre a escrita de uma palavra (ortografia);
- esclarecer os significados de termos desconhecidos (definições, acepções);
- precisar outros usos de uma palavra já conhecida (definições, acepções);
- desvendar relações de forma e de conteúdo entre palavras (sinonímia, antonímia, homonímia etc.);
- informar a respeito das coisas designadas pelas palavras registradas (informações sobre o inventor dos balões a gás e o contexto de época, num verbete como balão);
- indicar o domínio, ou seja, o campo do conhecimento ou a esfera de atividade a que a palavra está mais intimamente relacionada; tal informação é particularmente importante quando uma mesma palavra assume sentidos distintos (ou acepções) em diferentes domínios, como planta, em biologia e em arquitetura;
- dar informações sobre as funções gramaticais da palavra, como sua classificação e características morfossintáticas (descrição gramatical);
- indicar os contextos mais típicos de uso do vocábulo e, portanto, os valores sociais e/ou afetivos a ele associados (níveis de linguagem; estilo);
- assinalar, quando é o caso, o caráter regional de uma palavra (informação dialetológica);
- descrever a pronúncia culta de termos do português (ortoépia) e a pronúncia aproximada de empréstimos não aportuguesados;
- prestar informações sobre a história da palavra na língua (datação; indicação de arcaísmos e de expressões em desuso)
- revelar a origem de um vocábulo (etimologia) (RANGEL, 2006, p. 24-25).

Em adição, Santiago (2012) assevera que diferentes tipos de dicionário: os dicionários gerais da língua, também denominados de dicionários-padrão; dicionários reduzidos, tais como minidicionários e dicionários de bolso; os dicionários escolares; dicionários infantis, dicionários

temáticos, dicionários técnico-científicos, dicionários eletrônicos e dicionários on-line. O autor salienta que a categorização evidenciada se dar com base no total de palavras-entrada, finalidade e público para o qual é destinada.

Dentre os tipos de dicionário existentes, o minidicionário é o preferido entre os consulentes que o adquirem e usam. Tal preferência se efetiva pelo fato de ser um artefato de custo financeiro acessível, além de fácil manuseio, comparado à dimensão do dicionário geral (SANTIAGO, 2012).

Como sabemos, o dicionário é uma obra pedagógica e de representação de uma comunidade. É também de grande relevância linguística e cultural de um povo. Porém, segundo Santiago (2012, p. 3), “é, sem dúvida, uma das obras que mais carece de uma melhor elaboração. Destaque-se que, até certo tempo, não havia critérios específicos para a elaboração dos dicionários utilizados na escola brasileira”.

Repensando essa lacuna, Santiago afirma que, em 2006, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação (MEC), através de uma equipe de profissionais assumiu além da incumbência de avaliar os livros didáticos, a de avaliar os dicionários produzidos e/ou reformulados no Brasil. Assim, os técnicos classificaram os dicionários como obras de tipo 1 (para o 1º ano do ensino fundamental, com mínimo de 1.000 e máximo de 3.000 verbetes); tipo 2 (do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, entre 3.500 e máximo de 10.000 verbetes); e tipo 3 (do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, com mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes). Por sua vez, em 2012, foi adicionado o tipo 4 (voltado para o ensino médio e profissionalizante, com mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes).

De modo igual, Gomes (2011) sublinha que o primeiro e talvez o mais importante passo para o trabalho com o dicionário em sala de aula é a escolha do dicionário a ser adotado. Como sabemos, enfoca a estudiosa, os dicionários não são iguais e, por essa razão, um mesmo dicionário não serve para toda vida escolar, porque as distintas fases da vida escolar são marcadas por distintas necessidades de consulta linguística.

Ademais, Santiago (2012) acentua que o dicionário se organiza basicamente em duas partes: macroestrutura e microestrutura¹. A primeira é constituída pelas páginas iniciais, o corpo e as páginas finais do dicionário. Assim, nas páginas iniciais encontramos apresentação, prólogo, introdução, instruções de uso do dicionário, listas e abreviaturas; no corpo, a nomenclatura, ou seja, o dicionário propriamente dito; e nas páginas finais, anexos, tabelas, bibliografia, informações enciclopédicas etc.

¹ Além da macro e da microestrutura, cumpre mencionar que outros autores, tais como Gelpí Arroyo (2000) e Pontes (2009), consideram uma estrutura organizacional mais complexa, constituída por megaestrutura, nomenclatura, medioestrutura, material interposto e iconoestrutura.

Quanto à organização evidenciada, o autor afirma que “esta disposição de elementos tende a variar de dicionário para dicionário, ficando a critério do autor ou organizador da obra incluir uma ou outra informação que julgar relevante para o consulente” (SANTIAGO, 2012, p. 5)

Por outro lado, a microestrutura é formada por uma variedade de informações expressas no interior de cada verbete, sendo apresentadas de forma horizontal. Conforme Santiago (2012), o verbete é a menor unidade autônoma do dicionário, sendo formado pelo lema, que é a palavra-entrada e os conhecimentos a ela inerentes. O verbete diz respeito ao conjunto das acepções e outras informações acopladas à entrada do dicionário, devendo essas, em nossa opinião, serem escolarizadas para que o aluno-consulente as visualize, tenha condições de identificar e dê ao dicionário outras aplicações além da comumente dada: “busca de significados de palavras”, apenas.

Nesse sentido, pontuamos que, na didatização da obra, conforme evidenciamos no relato de aplicação da pesquisa, as informações encontradas no verbete foram ensinadas de modo que vimos o interesse do aluno em aprender, considerando a sua percepção quando folheava-o no processo de suas consultas, mas, automaticamente, a desconsideram, tendo em vista não saber do que se tratavam.

A respeito das acepções, Santiago (2012) classifica-as em monossêmico (quando contempla apenas uma acepção) ou polissêmico (quando contempla duas ou mais acepções). Acepção define-se “como cada um dos sentidos da palavra-entrada, aceito e reconhecido pelo uso, que no dicionário aparece verbalizado por uma definição lexicográfica” (SANTIAGO, 2012, p. 5)

Para Krieger (2003, p. 71), “o dicionário é um lugar privilegiado de lições sobre a língua”. Para isso, espera-se que o dicionário passe a ser discutido com o escopo de ser mais explorado na escola, defende o estudioso. Em adição à citação posta, Rangel (2006, p. 24) salienta que

o uso consciente e crítico de um dicionário acaba desenvolvendo uma proficiência específica para a busca, o processamento e a compreensão das informações lexicográficas. Conhecimento esse que, por sua vez, será uma excelente ferramenta para o desenvolvimento da competência leitora e domínio do mundo da escrita.

A nosso ver, atendendo a essa perspectiva, o presente estudo expressa como o dicionário poderá ser aproveitado em sala de aula junto ao alunado que precisa se dar conta da diversidade de saberes que o constitui e pouco são exploradas e por ele consolidadas/aprendidas. Muitas das vezes, por falta de um direcionamento que o oportunize ao acesso dos saberes que constituem a obra em questão, disponibilizados aos escolares/consulentes.

Nessa direção, trazemos à baila orientações para o emprego do dicionário em sala de aula, uma vez que reconhecemos a carência de tais direcionamentos para o professor utilizar este recurso no processo de ensino e aprendizagem.

O DICIONÁRIO E O SEU USO NA SALA DE AULA

Basicamente, segundo afirma Gomes (2011), o dicionário funciona como uma obra auxiliar à tarefa da leitura, porém é um gênero textual que requer muito mais do que decodificação: requer aprendizado, experiência, intimidade e destreza. Assim, o dicionário é visto como um instrumento de aquisição lexical.

Nesse sentido, a autora reflete a questão restrita a eventuais consultas ao dicionário para sanar dúvidas a respeito da grafia ou de um uso semântico, em especial, tratando da riqueza de informações propriamente lexicais oferecidas, além da variedade de informações gramaticais evidenciadas em cada verbete.

Tal percepção atribuída ao dicionário é endossada por Corrêa (2011) quando ela diz que “o dicionário é visto como uma obra que contém uma lista de vocábulos em ordem alfabética e seus sinônimos, não sendo destacada a riqueza de informações a oferecer a quem o procura” (CORRÊA, 2011 p. 155). Assim, como defende Coroa (2011), o dicionário vai além de uma mera listagem de palavras, considerando as suas contribuições em favor de práticas pedagógicas discursivamente situadas.

O ensino do léxico, assim como do uso do dicionário, suscita interesse na medida em que as palavras são pilares de interação linguística. Por isso, conhecimentos acerca da forma oral e escrita da palavra, seu uso gramatical, suas restrições lexicais, sua função e uso num contexto específico, seus diferentes níveis de significação, suas relações semânticas, suas diferenças formais, suas maneiras de geração lexical, podemos localizar no dicionário e aprender.

Esses conhecimentos vêm à tona diante de diferentes necessidades que, para serem sanadas, dependem de um dicionário, a saber: ao ler um texto (decodificação escrita), o leitor recorre ao dicionário para descobrir o significado de uma palavra desconhecida; numa redação (codificação escrita), o dicionário é útil ao sanar a dúvida sobre a grafia de determinada palavra; ao escutar uma música ou palestra (decodificação oral), pode-se ter dúvida se a palavra foi devidamente pronunciada, no caso de fonemas que gerem ambiguidades; ao fazer uma apresentação oral (codificação oral), o auxílio de sinônimos mais ou menos conhecidos pode ser útil no auxílio da compreensão dos interlocutores (GOMES, 2011).

Nesse prisma, Corrêa (2011) afirma que o dicionário, sendo uma obra de consulta, tem potencial para se transformar em material didático. As informações que disponibiliza, os verbetes e

demais informações em apêndice, constituem material que se presta à realização de exercícios linguísticos pelos alunos.

Por isso, o leitor, quando consulta um dicionário, à procura de algum tipo de esclarecimento linguístico, precisa, antes, saber como utilizá-lo. Do contrário, deixará de extrair dele toda a informação de que necessita e que está disponível devido não conhecer bem o instrumento que manipula, suas funções e sua linguagem. A esse respeito, Corrêa (2011, p. 158) orienta que:

Ler um verbete de dicionário, tirá-lo do isolamento em que se encontra e colocá-lo a serviço da interpretação ou da produção de um texto envolve um exercício de abstração, de análise e inserção do texto na realidade. Para isso é preciso vencer, além das nuances de sentido da palavra, as diferenças de conhecimento e de linguagem entre autor e leitor, até encontrar a forma certa e o sentido exato.

Nestes termos, vale ainda frisar que quando o usuário procura um sinônimo, ele encontra muito mais do que isso, pois os possíveis sinônimos se encontram em meio a uma variada gama de informações de cunho fonológico, gramatical, semântico, pragmático, histórico e também enciclopédico. Assim, o consulente necessita conhecer os serviços que um dicionário pode prestar para a ampliação do conhecimento, entre eles, citamos: tirar dúvidas sobre ortografia; dar definições, sinônimos, antônimos, informações históricas, etimologia; indicar os contextos mais típicos de uso da palavra; assinalar o caráter regional, entre muitos outros.

Rangel (2006, p. 25) destaca que “o nível de detalhamento e aprofundamento dessas informações depende do tipo de dicionário. Quanto mais numerosos são os verbetes, mais aprofundado é o conhecimento da língua e mais detalhada a nomenclatura”.

Por sua vez, Coroa (2011) propõe que o uso do dicionário, em contexto escolar, efetive-se auxiliando nas práticas discursivas, seja na produção de textos, na seleção da palavra certa, considerando quem escreve e quem irá ler o texto; seja na leitura, durante a localização de palavras que desconhece os seus significados e recorre a esse recurso, com o propósito de recuperá-los e compreender/interpretar o texto. Isso decorre, meramente, devido ao texto ser o foco do processo provocando o conhecimento e a prática de conceitos e perspectivas teórico-metodológicas inerentes às propostas discursivas da linguagem.

Em adição, direcionando o emprego do dicionário a partir do aborda visão da interação da língua, Coroa (2011, p. 69-69) diz:

Os verbetes do dicionário entram, assim, numa relação significativa que vai além do esclarecimento sobre grafia, formação de palavras ou significados isolados. Considerá-lo em relações de interlocução é situar o dicionário de maneira ativa no processo de construção do conhecimento. É fazê-lo verdadeiro interlocutor, como se, ao consultar o dicionário, o leitor

chegasse com uma pergunta para a qual procurasse a resposta (o que é...?). Nessa interlocução, práticas sociais são articuladas: quando e para que alguém precisa saber algo deixa de ser uma simples circunstância e passa a integrar a própria relação significativa: saber algo é mobilizar sujeitos em redes discursivas e sociais.

Portanto, o aluno carece de exercitar as estruturas e o vocabulário da língua, usá-los num contexto reconhecível, refletir sobre eles, antes de chegar ao nível da sistematização gramatical, ou seja, deve haver uma inversão das abordagens da linguagem ainda tramitadas em sala de aula. Nessa direção, partimos para o próximo tópico. Nele, relatamos uma prática de uso do dicionário, objetivando atender a uma carência do aluno manifestada na leitura de textos proposto pelo livro didático de Língua Portuguesa.

O AUTOVOCABULÁRIO COMO ALTERNATIVA PARA A LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS ESCOLARES

Diante dos questionamentos oralizados por estudantes do 3º ciclo do Ensino Fundamental (6º e 7º anos) ao professor, com o escopo de se apropriar do léxico dos textos lidos, observou-se a relevância de orientá-los à produção do seu autovocabulário, considerando que o vocabulário proposto pelo livro didático apresenta palavras com seus significados que não atendem aos interesses dos leitores durante a leitura e interpretação/compreensão de um texto.

Nesse sentido, com base na teoria usada como orientação do planejamento e prática de ensino e aprendizagem sistematizada, apresentamos o dicionário, escolarizando-o, ou seja, destacando os conhecimentos teorizados, tendo em vista que os estudantes faziam uso do suporte/gênero textual, unicamente para localizar o léxico de seu interesse e extrair os seus significados, desconhecendo outras funções. Esta decisão se ancora no que Rangel (2006, p. 53) orienta: “para que os dicionários de ambos os acervos prestem os seus melhores serviços aos professores e alunos, a primeira providência é conhecer o gênero em questão e, em consequência, também o tipo de suporte de escrita a que ele está diretamente associado”.

Neste contexto, o dicionário foi ensinado a partir de ateliês. Inicialmente, escolarizamos-nos destacando a sua definição, estrutura, organização e a tipologia feita pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2012), no processo de análise e escolha para envio as escolas públicas brasileiras, além da ênfase feita à chave do dicionário, uma das seções que se viu com de suma importância para que o aluno, na condição de consulente, proceda melhor em suas consultas.

O dicionário usado como objeto de estudo foi o Aurélio Junior da editora Positivo. Ao apresentarmos e distribuímos entre os alunos, um exemplar para eles acompanharem a explanação,

motivamos a localização do sumário, na perspectiva deles conhecerem o que o suporte/gênero textual evidencia na sua organização. Assim, conscientizamos o aluno para o conhecimento de todas as seções que formam o dicionário, salientando as demais seções que o forma, quase sempre deixado de lado pelos consulentes, cujo interesse maior é dado para a parte em que se encontra os verbetes seguidos dos seus significados.

Salientamos, portanto, que a metodologia de ensino aplicada se fundamentou na pesquisa-ação (BOGDAN, BIKLEN, 1994; BALDISSERA, 2001), uma vez que se teve como meta investigar um problema didático emergente em sala de aula, precisamente no campo da leitura, com especificidade na apropriação do léxico que forma os textos lidos. Por isso, em ateliês, desenvolveu-se um processo didático-pedagógico tendo como escopo escolarizar o dicionário para entendimento de textos escolares, alterando as sugestões lexicais evidenciadas pelo LDLP, com exclusividade para a parte em questão. Assim sendo, desenvolvemos aulas em que o dicionário foi didatizado, além de práticas de leitura e análise do glossário/vocabulário, recorrendo-se à produção do autovocabulário no processo de localização de palavras desconhecidas e comprovação da não expressão dos seus significados na seção oferecida, objetivando atender ao aluno/leitor, nessa perspectiva.

Face ao exposto, o aluno tomou conhecimento que o dicionário escolarizado detinha a seguinte organização ou estrutura:

- Apresentação;
- Chave do dicionário;
- Nosso alfabeto e alfabeto grego;
- O dicionário e o seu uso;
- Abreviaturas;
- Resumo gramatical;
- Dicionário;
- Numerais, símbolos, unidades de medida;
- Formas de tratamento;
- Coletivos de seres e de objetos;
- Vozes ou ruídos produzidos por animais;
- Unidades da Federação;
- Presidentes do Brasil;
- Os países;
- Minienciclopédia (FERREIRA, 2011, p. 3).

Prosseguindo, orientamos como se efetiva o ato de ler. Assim, demonstramos que na primeira leitura – leitura de conhecimento – o aluno procurasse tomar conhecimento do texto, verificando palavras desconhecidas e buscando seus significados no glossário ou vocabulário, denominação que varia de um livro didático para outro e, nas suas ausências, produzisse o seu autovocabulário com apoio do dicionário. Na segunda leitura – leitura de interpretação – chamamos

a atenção para o aluno ler fazendo uso do autovocabulário por ele confeccionado, no propósito de interpretar, ou seja, saber o que o autor explana no texto. Enquanto isso, na terceira leitura – leitura de compreensão – frisamos a relevância de apropriação do léxico do texto, para que, conhecendo as informações visualizadas, os alunos possam compreender e expressarem-se criticamente.

Nesse momento, mostramos que ao livro didático não disponibilizar um vocabulário completo, isto é, que atendesse ao aluno-leitor, ele produzisse seu autovocabulário. Também aproveitamos para conscientizá-lo de que o dicionário é um suporte que armazena um acervo considerável de palavras de uma língua, razão pela qual precisamos consultá-lo, uma vez que não dominamos todas as palavras, motivo pelo qual precisamos, vez por outra, abrir as suas páginas, no caso do dicionário físico, a fim de corrigir a situação elencada.

Entretanto, sabendo os conhecimentos que o aluno-consultante poderá encontrar em um verbete de dicionário, explanou-se a seção “chave do dicionário”, objetivando que ele se apropriasse das informações expressas além do significado da palavra, seu alvo de interesse. Com base nisso, demonstramos que em um verbete, pode ser encontrado as seguintes informações:

- Abertura;
- Verbetes;
- Cabeça ou entrada do verbete;
- Definição;
- Número de definição (acepção);
- Categoria gramatical;
- Abreviaturas;
- Índice;
- Abertura;
- Verbetes;
- Cabeça ou entrada do verbete;
- Definição;
- Número de definição (acepção);
- Categoria gramatical;
- Abreviaturas;
- Índice;
- A ortoépia;
- Quadrinho – símbolo, sigla ou elemento mórfico / → palavra ou expressão de língua estrangeira;
- Transcrição fonética (FERREIRA, 2011, p. 6-13).

Dando continuidade, os estudantes foram questionados, oralmente, sobre os conhecimentos ensinados do dicionário e, em dupla, a responderem uma atividade, para que se observasse o que já dominavam ou precisava ser revisado, a fim de culminarmos o estudo. Os alunos responderem perguntas, tais como: o que é um dicionário, qual a sua função; quando se deve recorrer ao dicionário; o que é vocabulário; e o que é autocabulário. Também que pontuassem os passos para a produção do

autovocabulário. Realizado o processo didático-pedagógico ilustrado, observamos que tal exercício de reconhecimento é fundamental para a apreensão do gênero dicionário em situação de uso escolar.

Na parte prática, os alunos leram o texto “Bruxas não existem”, de Moacyr Scliar; identificaram as palavras desconhecidas no texto e analisando o vocabulário proposto pelo livro didático de português, a saber: Português Linguagens de Cereja e Magalhães (2015), consultaram o dicionário com a meta de produzir o seu autovocabulário. Os estudantes apresentaram as seguintes palavras no seu autovocabulário:

- Aluno A – 5 palavras: *imobilizando-se, instantaneamente, introduzir, perversas e transtornada*;
- Aluno B – 3 palavras: *imobilizando-se, introduzir e perversas*
- Aluno C – 6 palavras *imobilizando-se, imediato, instantaneamente, introduzir, perversas e transtornada*;
- Aluno D – 6 palavras: *amparado, empunhando, imediato, introduzir, perversas e transtornada*;
- Aluna E – 1 palavra: *perversas*.

O presente procedimento didático e de leitura ampara-se em Coroa (2011), quando autora endossa que a busca de significados de vocábulos desconhecidos, no dicionário, requer uma interpretação, no tecido do texto e do seu contexto, ou seja, do encontro de informações que compõem esse significado.

Além disso, com foco na prática discursiva, quando o aluno-consultante aprende novos significados através de um dicionário, ele também conhece os processos significativos da linguagem e as implicações de suas escolhas linguísticas. Assim, o dicionário torna-se em um relevante recurso do fazer linguístico de leitores e produtores, quando apoia-os no processo de realização de tais práticas. A exemplo dos livros didáticos e outros materiais, os dicionários, conforme Coroa (2011, p. 72) “trazem diálogos com a história, com a diversidade social, com instituições nacionais e com experiências pessoais. Assim, utilizado em sala de aula, permite o acesso ao poder da palavra e corresponde à sua função nas práticas sociais”.

Por fim, realizamos uma roda de conversa, pontuando os conhecimentos inerentes ao dicionário e exposição do autovocabulário produzido por cada aluno, no mural da sala de aula, seguido de depoimentos sobre as descobertas adquiridas e construídas durante as vivências didáticas desenvolvidas nos ateliês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva de pontuar uma prática, trouxemos à tona conhecimentos lexicográficos que chegam à sala de aula na hora certa. Assim, vimos que não basta colocar o dicionário nas mãos dos alunos, reduzindo as suas funções apenas ao acesso do conjunto lexical e significado que disponibiliza ao consulente. O dicionário, enquanto livro/gênero de discurso, armazena outros conhecimentos que precisam ser escolarizados para que dele sejam extraídos outros saberes não explorados, indo além da consulta de um significado de uma dada palavra. Como vimos, o dicionário pode ser útil na oralidade, seja falando, seja escutando e na produção de um texto.

Portanto, é cada vez mais necessário que ao lado do livro didático, o dicionário se faça presente para que, na sala de aula, o aluno avance nas práticas de linguagem que vivencia, a exemplo do autovocabulário que lhe apontamos como uma alternativa de apropriação do léxico e ampliação do seu autoacervo lexical.

REFERÊNCIAS

- BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do conhecer e do agir coletivamente. **Sociedade em debate**, v. 7, n. 2, 2001. p. 5-25.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens (7º ano)**. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- COROA, M. L. Para que serve um dicionário: In: CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. (orgs.). **Dicionários escolares: políticas, formas e usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 61-72.
- CORRÊA, V. R. Uso de dicionário e ensino de nomenclatura. In: CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. (orgs.). **Dicionários escolares: políticas, formas e usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 155-165.
- FERREIRA, B. B. H. **Dicionário Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2011.
- GELPÍ ARROYO, C. **La lexicografía**. Barcelona: Grupo Santillana de Editores, 2000.
- GOMES, P. V. N. Aquisição lexical e uso do dicionário escolar em sala de aula. In: CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. (orgs.). **Dicionários escolares: políticas, formas e usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 141-153.

ILARI, R. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KRIEGER, M. G. **Dicionário em sala de aula: guia de estudos e exercícios**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

NASCIMENTO, F. I.; SOUSA, J. H. X. **Metalexigrafia pedagógica: o efeito do ensino do uso do dicionário no desempenho de estudantes do ensino fundamental I** In: PONTES, A. L.; *et al.* (org.). **Perspectivas em lexicografia e terminologia**. Fortaleza: EdUECE, 2018. p. 72-118.

PONTES, A. L. **Dicionário para uso escolar: o que é, como se lê**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

RANGEL, E. O. **Dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

SANTIAGO, M. S. **Análise contrastivas de microestruturas em dicionários escolares**. **Pesquisas em discurso pedagógico**, v. 1, 2012. p. 1-14.

REFLEXÃO SOBRE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL EM UM GRUPO AUTÔNOMO E MULTICULTURAL NO *WHATSAPP*

Bianca Legramante Martins

Mestra em Letras, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR/RS), São Borja, Rio Grande do Sul, Brasil.

RESUMO: Este artigo tem por objetivo discutir a concepção do termo língua adicional (LA) a partir de um grupo aprendizagem de língua inglesa constituído através de dispositivos móveis, autônomo e não formal, composto por dezesseis membros, de doze países. Considerando a realidade multicultural do grupo e o diferente papel exercido pelo inglês a cada um dos participantes, questionei-me se as práticas de inglês, naquele espaço, poderiam ser compreendidas como língua adicional aos participantes e como a língua inglesa figuraria para cada um deles. Assim, construo uma relação entre a aprendizagem de inglês enquanto LA, agência e autonomia do aprendiz com base em nos escritos de Sonntag (2003), Dickinson (1994) e Van Lier (2002). No que se refere à metodologia, para a análise das interações no grupo utilizei a Etnografia Virtual conforme Hine (2000), (2005), (2008) e (2015). A partir do desenvolvimento da pesquisa, ficou em evidência o papel da agência e da autonomia dos participantes do grupo, em especial no gerenciamento de suas práticas comunicativas, bem como a utilização do inglês enquanto atividade semiótica, isto é, expressão de sentimentos e formas de ver e de agir no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Adicional. Agência. Autonomia.

ABSTRACT: This article aims to discuss the concept additional language (LA) from an English language learning group consisting of learning through mobile devices, which was autonomous and non-formal, composed of sixteen members, from twelve countries. Considering the multicultural reality of the group and the different role English played for each of the participants, I wondered if English practices in that space could be understood as an additional language to the them as well as how this language would be perceived by each member. Thus, I build a relationship between English learning as LA as well as agency and learner autonomy based on the writings of Sonntag (2003), Dickinson (1994) and Van Lier (2002). Regarding the methodology, for the analysis of interactions in the group, I used Virtual Ethnography according to Hine (2000), (2005), (2008) and (2015). From the development of the research, participants' agency and autonomy became an evident issue regarding to their communicative practices, moreover English Language as a semiotic activity in order to express feelings, along with worldviews and world acting.

KEYWORDS: Additional Language. Agency. Autonomy.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu como piloto para dissertação de mestrado, a fim de investigar a prática e aprendizagem de língua inglesa por meio de grupos autônomos e colaborativos, constituídos na plataforma de envio de mensagens instantâneas, *WhatsApp*. Contudo, a partir da observação e informações coletadas, o próprio piloto se constituiu em uma pesquisa paralela, haja vista as reflexões suscitadas. Assim, discutirei nesse artigo a concepção de aprendizagem de inglês como Língua Adicional em um grupo autônomo e não-formal, no *WhatsApp*. Esse aplicativo é uma ferramenta multiplataforma, gratuita, para envio e recebimento de mensagens instantâneas, assim como chamadas de voz e vídeo e compartilhamento de arquivos. Em *smartphones*, é compatível com os sistemas operacionais Android, IOS, Blackberry, Symbian e Windows Fone. O aplicativo permite a comunicação entre dois usuários, assim como a criação de grupos, com pelo menos um administrador, podendo ser compostos por até 256 membros, conforme página oficial do aplicativo.

O corpus do estudo foi formado por um grupo de aprendizagem, intitulado *English Practice*, composto por dezesseis membros de doze países. Considerando a constituição multicultural e as diferentes realidades da língua inglesa para os membros do grupo observado, tive por objetivo verificar se as práticas da língua, naquele espaço, iam ao encontro da concepção de inglês como língua adicional, assim como quais os possíveis sentidos passíveis de serem depreendidos de suas interações.

Sobre a organização do texto, primeiramente explicito minha opção metodológica pelo conceito de língua adicional, comparando-o à utilização do termo língua estrangeira, a fim de elencar fatores que podem preconizar uma preferência em relação ao primeiro. Proponho perceber o inglês como língua adicional através da análise e observação do grupo de aprendizagem supracitado, suas práticas comunicativas e interações entre si. Também verifico o papel da autonomia e agência dos aprendizes, naquele espaço.

Esclareço que, ao longo do texto, empregarei os termos aprendizagem e aquisição como sinônimos, por entender não ser possível aferir, *a priori*, quando ocorre um processo subconsciente de aquisição ou a assimilação de determinada regra, aspecto, ambos, ou, até mesmo, quando ocorre um processo de emergência (GAS, SELINKER, 2001). Krashen (1981) diferencia aquisição de aprendizagem ao ponderar que o primeiro é um processo subconsciente

e similar à forma em que a criança aprende sua língua materna, no qual o aprendiz possui ciência apenas dos usos comunicativos da língua que está sendo adquirida. Já a aprendizagem, para o autor, compreende um conhecimento formal, baseado na instrução e exposição a regras e conhecimentos gramaticais, o qual se daria através do *continuum* entre erro e correção, mesmo que, para ele, a correção não contemple aquisição subconsciente. Isto posto, detenho-me em não adentrar em uma discussão epistemológica dos conceitos e perceber tanto a aprendizagem quanto a aquisição no viés simbólico, proposto por Van Lier (2002).

LÍNGUA ADICIONAL: CONCEITO NORTEADOR

A origem do termo Língua Adicional reside na área de estudos bilíngues, mais especificamente no bilinguismo aditivo. Ruiz (1991) fala sobre diferentes concepções acerca do bilinguismo e, dentre elas, perceber a língua como um problema fundamenta a ideia de bilinguismo subtrativo, no qual uma língua é adquirida em detrimento de outra, sendo essa, em grande parte dos casos, majoritária. Já a concepção de língua enquanto direito, corrobora a percepção do bilinguismo aditivo, sendo que as línguas aprendidas são acrescentadas ao repertório linguístico do aprendiz. Assim, a concepção do bilinguismo enquanto aditivo também reforça a ideia de que as línguas aprendidas não são estranhas ou alheias aos sujeitos, não requerem o apagamento de sua língua nativa menos prestigiada e podem possibilitar, assim, a manutenção da L1 ao mesmo tempo em que é adquirida uma língua hegemônica.

A língua enquanto um direito vai ao encontro do que é proposto por Vieira e Moura (2000), embora os autores utilizem o termo língua estrangeira; bem como ao que está disposto na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos e a Declaração Universal dos Direitos do Humanos. Atualmente, inúmeros são os autores que utilizam o termo Língua Adicional e embaso-me, especialmente, em Grosjean (2010), De Angelis (2007), Judd, Tan e Walberg (2003) e Hall e Verplaetse (2000).

De Angelis (2007) utiliza os termos terceira língua e língua adicional como equivalentes. Nesse trabalho opto por empregar apenas língua adicional e não discutir sobre a outra aceção, pois caso o conceito de língua adicional seja compreendido como uma terceira língua, seria necessário o conhecimento prévio de uma L2 por parte do sujeito. Também

entendo que os termos LE e LA podem estar marcados por uma carga semântica semelhante no que se refere ao contexto de aprendizagem da língua, porém diferem substancialmente na forma pela qual essa língua pode ser vista através da ótica do aprendiz e a maneira que a mesma é imposta ou pode ser apropriada por ele. Vieira e Moura (2001) definem LE como uma língua aprendida posteriormente à aquisição de uma ou mais línguas maternas, sem entrar na discussão sobre aprendizagem em ambiente natural ou não.

Perceber uma língua adquirida como estrangeira parece ser um ato inofensivo, que não suscita maiores significados, haja vista a grande difusão do termo. Todavia, língua é parte da cultura (GROSJEAN, 2010), está imbricada em conhecimentos de mundo e formas de agir perante a sociedade. Conforme Judd, Tan e Walberg (2003) considerar o inglês como algo estrangeiro ou alheio desconsidera o papel de identificação, pertencimento e, até mesmo, agência do aprendiz através dessa língua. De modo geral, a opção metodológica pelo termo língua adicional representa que a língua aprendida não é superior ou inferior à língua nativa do aprendiz, apenas complementa seu repertório linguístico, sendo que determinada língua pode não ser estrangeira ao aprendiz, caso seja falada em seu país de origem ou ele tenha contato mais próximo a ela. Crystal (2006) reafirma tal percepção ao dizer que aprender uma língua, é ter, imediatamente, direito a ela.

Também ocorrem discussões no meio acadêmico quanto aos processos de aquisição de língua, embora nos últimos sessenta anos tais reflexões tenham ficado voltadas para língua materna ou segunda língua. Assim, caso seja proposto que a aprendizagem de L1 ocorra de forma similar a uma L2, possivelmente haja uma grande discordância entre os teóricos e sejam levantados aspectos como idade, diferentes maturidades cognitivas, entre outros; por outro lado, propor que a aprendizagem de L2 difira significativamente de uma terceira língua ou língua adicional parece não gerar muitas contestações, sendo que o fato pode passar, algumas vezes, despercebido. Além disso, mesmo que as pesquisas sobre a aquisição de segunda língua tenham levando um vasto *corpus* de observações e análise, tais resultados não foram aplicados a um contexto mais amplo de aquisição de línguas não nativas. Esse “não olhar” para as línguas não nativas parece estar relacionado a duas concepções distintas: a primeira de que alguns teóricos poderiam argumentar que fazer uma distinção entre L2 e LA seria redundante, haja vista que o processo subjacente de aquisição de todas as linguagens não nativas seria essencialmente o mesmo e, portanto, discorrer sobre a aquisição de LA seria algo desnecessário; a segunda, por

sua vez, consistiria na ideia de que o conhecimento e a experiência prévias de aprendizagem afetariam o processo de aquisição e, uma distinção entre as formas de aquisição seria fundamental. Para falar sobre a diferenciação entre L2 e LA seria necessária uma discussão teórica mais profunda, o que provavelmente tenha sido deixado de lado pelos pesquisadores, ao não entrar no mérito das demais línguas não nativas. (DE ANGELIS, 2007). Hall e Verplaetse (2000) compartilham dessa preocupação ao dizerem que hoje, a maioria dos alunos aprende idiomas que vão além de uma L2 e o comportamento do aluno, nesse contexto, não traria subsídios o suficiente para uma análise de fenômenos ligados ao multilinguismo, já tão difundido em nossas configurações sociais e culturais.

Judd, Tan e Walberg (2003) também optam por utilizar o termo língua adicional em detrimento de língua estrangeira. Compreendem que os estudantes podem estar aprendendo segunda ou terceira língua e que o termo ‘adicional’ está imbricado na aprendizagem de qualquer língua, exceto a materna. Feitas tais considerações, torna-se pertinente explicitar a utilização de língua adicional (LA) não apenas como um termo, mas como uma concepção arraigada por questões ideológicas, que parece contribuir para a percepção de fatores como autonomia e agência, altamente desejáveis no processo de aprendizagem de uma língua.

APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LA: AGÊNCIA E AUTONOMIA

Entendo que estudar aprendizagem de língua inglesa envolve questões mais abrangentes como, por exemplo, um recorte do contexto atual, globalizado e pós-moderno, bem como a agência dos sujeitos diante de uma língua hegemônica, conforme elenca Sonntag (2003). Além disso, Raso *et al.* (2011, p. 45) considera que cada vez mais passa a ser associado ao processo de difusão das barreiras e integração social, cultural e política a uma globalização do inglês, em vários setores da vida social, principalmente na ciência. Conforme o autor, isso poderia ser reiterado por meio de terminologias como “língua internacional”, “língua oficial em eventos”, “língua das ciências”.

Sonntag (2003) problematiza o conceito do inglês como língua internacional, homogênea e homogeneizante. Para a autora, existem *world englishes*, marcados por aspectos

singulares a cada indivíduo, comunidade de fala e língua materna do falante. Pennycock (2007) também compartilha uma preocupação sobre o imperialismo, hegemonia e homogeneidade que parecem estar associados à língua inglesa, contudo critica o termo *world englishes* e utiliza *global englishes*, ressaltando a necessidade em perceber que a linguagem está situada, executada, trocada e produzida dentro e através de espaços de poder. Falar sobre um único inglês, internacional, globalizado, padrão, não marcado por especificidades discursivas de cada sujeito e/ou comunidade de fala parece recorrer à ideia da língua única, presente no mito da Torre de Babel (RÓNAI, 1970; STORIG, 1990). Nessa perspectiva, Tudor (2003, p. 05) propõe que

[a] a maneira pela qual os estudantes percebem e interagem com a linguagem a que é solicitados estudarem, assim como a forma com são solicitados para estudar, é influenciada significativamente pela sua identidade sociocultural e, portanto, por suas atitudes à língua em questão e à cultura da língua-alvo. Em um mundo de pós e neocolonialismo e na visão do papel do Inglês como meio dominante do capitalismo global, essas considerações assumem um papel particular no ensino e aprendizagem dessa língua ao redor do mundo.

Crystal (2006) fala sobre a ocorrência de uma revolução da linguagem, na qual o inglês recebeu papel privilegiado. Parece ser pertinente perceber a difusão dessa língua, pois o autor justifica tal posição no cenário mundial, a partir do contexto econômico, histórico e cultural dos países que possuem o inglês como língua materna, bem como seu número de falantes ao redor do mundo. Utilizar o inglês, atualmente, vai além de falar uma segunda língua, compreende inserir-se nesse contexto mundial e ser, também, capaz de se apropriar desse idioma. Todavia, é necessário refletir como se dá aquisição do inglês para aqueles sujeitos que não a aprendem como segunda língua: ocorre como língua estrangeira ou como língua adicional?

Sobre a autonomia, Dickinson (1994) responde aos questionamentos de como, por quais motivos e quando se dá tal processo. Primeiramente, ela situa o que não pode ser visto como autonomia, citando exemplos dos alunos em ambiente formal de sala de aula, em que são livres para comparecer ou não às aulas, mas, no momento em que comparecem, devem cumprir com obrigações estipuladas pelo professor. O não cumprimento não poderia ser visto como um exemplo de autonomia, porém como uma descortesia ao docente e, por extensão, aos colegas. Também elucida a configuração física que subjaz a ideia de autonomia: o aprendiz, como sujeito autônomo, pode trabalhar sozinho, embora essa não seja uma condição intrínseca para

a autonomia. Para a autora, a autonomia é uma questão de atitude e não uma mera configuração, seja ela física ou do processo de aprendizagem e, nesse contexto, um aprendiz autônomo é aquele que tomou a responsabilidade de seu próprio processo de aprendizagem. Importante ressaltar que a autonomia, por si só, não seja fator determinante para o sucesso da aprendizagem, pois pode conduzir o aprendiz, também, à tomada de decisões erradas ou pouco eficazes. Assim, assumir a responsabilidade ante sua própria aprendizagem está intimamente relacionado à capacidade de ter agência diante da tomada de decisões no processo de aprendizagem de uma língua, em especial adicional.

Como perceber a autonomia do aprendiz em um contexto de aprendizagem de língua adicional? A questão central sobre identidade e voz deve ser associada ao conceito de agência, correlato a autonomia. Nesse contexto, o aprendiz para a ser visto como um sujeito ativo e não um mero receptor de *input* ou memorizador de fatos. (VAN LIER, 2007). Percebo que quando o aprendiz constitui-se como um sujeito dotado de agência diante sua aprendizagem, ele pode vir a ser capaz de aprender uma língua adicional levando em conta suas experiências prévias, vivência de mundo, cultura, objetivos de uso de determinada língua e um olhar crítico para ela. Além disso, a agência proporciona uma possibilidade real de se lutar contra a hegemonia (GRAMSCI, 1984), reflexão importante a ser suscitada quando da aprendizagem de língua, especialmente a inglesa.

INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL EM UM GRUPO DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO *WHATSAPP*

Para a realização da pesquisa, me inseri em um grupo de aprendizagem de inglês, criado no aplicativo *WhatsApp*. Meu contato com os membros ocorreu por meio de fóruns e grupos independentes de aprendizes de inglês, espaços em que eu já vinha realizando sondagem sobre as práticas utilizadas por aqueles sujeitos. O grupo, intitulado *English Practice*, era composto por dezesseis membros, dos seguintes países: Ucrânia, Turquia, Peru, Brasil, Grã-Betanha, Tanzânia, Marrocos, Tunísia, México, Irã e República Dominicana. Escolhi observar esse grupo dada sua natureza multicultural, a fim de verificar se as interações ocorridas naquele espaço poderiam reiterar ou refutar a concepção do inglês como língua adicional para aqueles participantes, haja vista que nenhum deles tinha essa língua como L1, inclusive para o membro

residente na Inglaterra. Também o classifiquei enquanto um grupo autônomo e não-formal, porque os membros não tinham nenhuma outra relação entre si além do anseio pela prática do inglês. O grupo foi criado a partir de um fórum, onde cada interessado disponibilizou seu número de telefone. Importante destacar que nenhum dos grupos, fóruns ou sites estava vinculado a alguma escola oficial ou prática formal de aprendizagem. A própria busca pode ser vista como consequência de um processo de autonomia diante do gerenciamento de cada sujeito de sua aquisição e prática da língua.

A metodologia utilizada foi a Etnografia Virtual, conforme Hine (2000), (2005), (2008), (2015), e, como meu objetivo foi verificar a concepção da língua inglesa a partir da ótica e uso dos participantes, inseri-me como etnógrafa no campo. No que se refere à minha postura enquanto pesquisadora, conforme Hine (2000) há a possibilidade de o pesquisador assumir a postura de *lurker* ou *insider*, sendo que, no primeiro caso, sua figura constitui-se enquanto observador que busca interferir o mínimo possível nos dados, já no segundo, como o próprio nome infere, o pesquisador está, de fato, inserido no grupo ou meio o qual pretende pesquisar, interage com os participantes, podendo ser, inclusive, um dos sujeitos da pesquisa. Ambas as perspectivas são válidas e possuem aspectos positivos e negativos. Optei, nesse primeiro momento, por uma abordagem não obstrusiva, ou seja, os participantes sabiam de minha participação no grupo, contudo não interferi em suas interações e as observações sobre a pesquisa foram feitas posteriormente. Com isso, busquei obter a percepção da língua por parte dos sujeitos, de forma que eu, amparada por minhas concepções e hipóteses de pesquisa, não os influenciasse diretamente. Ainda referente a questões metodológicas, optei por identificar cada sujeito como participante seguido de um número, exemplo, participante 1, sendo que os números foram dados pela frequência de interações no grupo. Nessa pesquisa, a partir da análise dos dados, optei por trazer alguns trechos de interações dos participantes 1, 2, 3 e 4, conforme será visto a seguir, considerando, principalmente, sua frequente participação no grupo.

Observei as interações no grupo por um período de aproximadamente noventa dias, sendo que, além de realizar entrevistas individuais, coletei materiais como textos, imagens, vídeos e áudios. Através das observações emergiu uma questão fundamental: o papel que a língua inglesa possuía para cada um dos sujeitos. Inicialmente, foi necessário definir o conceito referente à aprendizagem/aquisição da língua que eu adotaria, por exemplo: havia um membro oriundo da Inglaterra, sendo o inglês a L1 desse país; ao mesmo tempo também havia um

membro da Tanzânia que possuía o inglês como língua oficial, além de diversos brasileiros que, conforme a política do país, possuem o inglês como língua estrangeira. A partir disso, o inglês, no grupo, poderia ser visto como L2, LE ou LA?

Conforme um dos membros ressalta, o inglês não é a sua primeira língua, mas possui um contato cotidiano com ela:

Participante 1: *[...] so many people know English because I live in Safranbolu and also tourist visit this place. Main language is Türkçe.*

Participante 1: *We learn English in primer school, but we don't talk because always teach grammer¹*

Com base nisso percebo que, nesse grupo, o inglês figura como língua adicional. Embora seja mencionado pelo Participante 1 sua aprendizagem de inglês em ambiente formal e focada em aspectos gramaticais, parecendo ser negligenciada uma competência comunicativa, sua própria postura em questionar a abordagem da escola e justificar sua dificuldade na habilidade da fala denota uma agência diante da língua. Isto posto, ele representa não estar satisfeito com os conhecimentos “que lhe foram passados” e, através do grupo, busca enriquecer sua compreensão e exercício da língua. Para ele o inglês não é algo alheio, mesmo que sua L1 seja a língua turca, com raiz e alfabeto diferentes da língua anglo-saxônica, haja vista o contato com os turistas que visitam sua cidade.

O diálogo abaixo também vai ao encontro do que é externado pelo Participante 1:

Participante 2: *I'm happy to make some new friends in the whole world.*

Participante 3: *Yeah and the best thing we practice our language.*

Participante 2: *I agree with you because the communication was becoming so easy to share many things in our lives and share it with others.*

Participante 4: *Yes, I believe this group will change something in us that we didn't have.*

Participante 3: *Of course because of the cultures interaction.*

1 Grafia mantida conforme informado pelo participante.

É possível perceber ainda um sentimento de identificação e pertencimento para com a língua inglesa, pois o Participante 3 utiliza o termo *our language*, o que corresponde, em português, a “nossa língua”. Ele poderia ter utilizado termos como “o inglês”, “a língua”, “essa língua”, entre outros; contudo optou pelo pronome possessivo adjetivo na primeira pessoa do plural, o que suscita um sentido de posse e, nesse contexto, posse abarca apropriação e aquisição da língua. A primeira pessoa do plural também indica que esse sentimento é compartilhado entre os demais membros do grupo, pois é “nossa língua”, o que é corroborado pelos participantes 2 e 4. Também se nota o uso da língua enquanto uma atividade semiótica, pois conforme Van Lier (2002) e Kramsch (2002) está arraigada à expressão de sentimentos individuais e mútuos, relações, sentimentos e representações subjacentes, o que é exposto pelos participantes 2, 3 e 4. Perceber o inglês como LA implica um processo contínuo e aditivo de aprendizagem, pois agrega questões culturais “*because of cultures interaction*” e poderá agregar e mudar algo que até então os informantes não possuíam “*this group will change somethingis us that we didn’t have*” e, ligado a questões afetivas, de identificação e pertencimento “*I’m happy to make some new friends from the whole world*”.

A partir da identificação com a língua, afinidade entre os membros do grupo e o fato de estar mais à vontade com a língua, através do relato do Participante 4, é possível notar a emergência da autonomia. Como os participantes vivem em fusos horários diferenciados, o aprendiz sugere que os demais compartilhem acontecimentos de seus países e compartilhem projetos. Esse diálogo é apenas um recorte de uma postura emergente acerca de um comportamento autônomo, em que os sujeitos, a partir de seu engajamento, gerenciam suas interações e, por conseguinte, sua aprendizagem.

Participante 4: *And putting track on time it’s not that possible to all chat at the same time but at least we can share and contribute matters and what mostly happening our countries. [...] I have thought that, it is nice if we share projects which we have accomplished, like the ones taking Web developing thing if u have your websites u can share with us ideas and advices.*

A troca de ideias e o compartilhamento de notícias, projetos e atividades desenvolvidas pelos participantes realizada com o suporte da língua inglesa, também vai ao encontro do conceito de aprendizagem de língua defendido por Van Lier (2002). O sucesso da linguagem,

entre outros processos comunicativos, nesse contexto, está imbricado à relação entre os sistemas simbólicos e icônicos, ativados através da indexação. Ter acesso e fazer parte desses eventos discursivos é fundamental para a pessoa em processo de aprendizagem. Segundo o autor, a chave mais importante para se tornar um membro de uma comunidade é a indexação, a qual possibilita diversas atividades semióticas como apontar, referir e/ou participar. Uma língua estrangeira ou imposta ao sujeito possivelmente não acarretaria os mesmos sentidos no processo de aquisição. Questiono como se tornar o signatário de uma cultura alheia a si; se seria possível construir/adquirir o sentimento de identificação ou referenciação a uma língua estranha ou exótica.

Além disso, também percebo a agência dos membros do grupo como um fator que vai além dos diálogos e interações: eles que se disponibilizaram a participar, cada membro controla o ritmo e a frequência de suas postagens, assim como define em quais momentos ficará online e disponível (ou não), caso opte apenas por acompanhar o que foi postado. Diante dos diálogos trazidos para ilustrar a pesquisa, importante frisar a utilização do inglês como forma de expressão de sentimentos e visões de mundo, como vimos pela ótica dos participantes 1, 2, 3 e 4, o que vai ao encontro de uma concepção de aprendizes como signatários daquela língua. Finalmente, independentemente das distâncias e barreiras geográficas, vultoso ainda conceituar o bilinguismo como uma realidade e, no caso do inglês, um fator adicional também nas visões e formas de agir no mundo, principalmente com base nos diálogos efetuados entre os membros do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do proposto nesse trabalho, entendo que a concepção de língua adicional representa ser bastante significativa para os estudos da linguagem e, mais especificamente, para a área dos estudos de bilinguismo, principalmente por tornar-se mais evidente, através dela, um diálogo entre fatores como autonomia e agência. O sentido da utilização do termo língua estrangeira já não está mais tão claro à medida que nos encontramos em uma sociedade globalizada, interativa e conectada, vivendo uma modernidade líquida (BAUMAN, 2003), na qual as fronteiras culturais e territoriais ficam cada vez mais estreitas. Uma prova do

rompimento dessas barreiras está no próprio grupo de aprendizagem citado, multicultural, colaborativo e autônomo, constituído em um ambiente líquido/virtual e formado por membros de diversos contextos, culturas e países, no qual a língua inglesa emerge como um idioma adicional, em seus repertórios linguísticos.

Por fim, considero que essa pesquisa foi apenas um olhar inicial sobre a questão da aprendizagem em grupos autônomos e não-formais. Ferramentas de comunicação instantânea como o *WhatsApp*, assim como demais plataformas e redes sociais, além de se constituírem como instrumento educativo nos diferentes espaços, são um campo de pesquisa com ainda muitos aspectos e potencialidades a serem explorados. No caso específico do *WhatsApp*, o aplicativo mostrou-se como um mecanismo bastante profícuo para práticas de aprendizagem de língua inglesa, levando em conta o conhecimento prévio e já disseminado de suas funcionalidades, assim como as relações de pertencimento, agência e autonomia suscitadas.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 258p.
- CRYSTAL, David. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- DE ANGELIS, Gessica. **Third or additional language acquisition**. Multilingual Matters, 2007.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos. ONU, 1948.
- Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Barcelona, 1996.
- DICKINSON, L. Learner autonomy: what, why and how? In: LEFFA, E. (Ed.). **Autonomy in Language Learning**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1994.
- GASS, S; SELINKER, L. **Second Language Acquisition: An Introductory Course**, 2001.
- GRAMSCI, A. **Maquiavel, o Estado e a Política Moderna**. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- GROSJEAN, François. **Bilingual: Life and reality**. Harvard University Press, 2010.

HALL, Joan Kelly; VERPLAETSE, Lorrie Stoops (Ed.). **Second and foreign language learning through classroom interaction**. Routledge, 2000.

HINE, C. **Virtual Ethnography**. Sage, 2000.

_____. **Virtual Methods**. Berg Publishers, 2005.

_____. Virtual Ethnography: Modes, Varieties and Affordances. In: **The SAGE handbook of online research methods**, p. 257-270, 2008.

_____. **Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Everyday**. Bloomsbury Publishing, 2015.

JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. **Teaching additional languages**. UNESCO. International Academy of Education. International Bureau of Education, 2003.

KRAMSCH, C. **Language acquisition and socialization**. New York: Continuum, 2002. p. 140-164.

KRASHEN, S. D. Bilingual education and second language acquisition theory. **Schooling and language minority students: A theoretical framework**, p. 51-79, 1981.

RASO *et al.* **Os contatos linguísticos e o Brasil**. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C. V.; RASO, T. Os contatos linguísticos no Brasil. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

RUIZ, R. **Orientations in Language Planning**. In: McKAY, S.L. & WONG, S.C. **Language Diversity: Problem or Resource**. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1991.

STORIG, H. J. **A Aventura das línguas**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

SONNTAG, S. K. **Globalization and the politics of language**. In: SONNTAG, S. K. **The local politics of global English: Case studies in linguistic globalization**. Lexington Books, 2003.

RÓNAI, P. **Babel x Antibabel**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1970.

VAN LIER, L. An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In: KRAMSCH, C. **Language acquisition and socialization**. New York: Continuum, 2002. p. 140-164.

_____. Action-based teaching, autonomy and identity. **International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching**, v. 1, n. 1, p. 46-65, 2007

VIEIRA, J; MOURA, H. Língua Estrangeira: direito ou privilégio? In: LOPES DA SILVA, F.; MOURA, H. **O direito à fala. A questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Editora Insular, 2000.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE A PARTIR DE DISCURSOS SOBRE MARCAÇÃO CORPORAL EM VÍDEOS DO *YOUTUBE*

José Railson da Silva Costa

Mestrando em Língua e Cultura. Universidade Federal da
Bahia (UFBA) – Salvador – Bahia – Brasil.

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar a construção da identidade do sujeito por meio dos discursos sobre o corpo marcado pela tatuagem e pelo *body piercing* e a relação com o preconceito no mercado de trabalho, em dois vídeos do *YouTube*, intitulados de “TATUAGEM X EMPREGO – MISCHA LEMOS” publicado no canal Mischa Lemos em 19 de abril de 2017 e “TATUAGENS E DIFICULDADE DE ARRUMAR EMPREGO” publicado no canal Michel Moraes em 18 de fevereiro de 2017. As análises foram feitas à luz dos conceitos de Interdiscurso e Formação Discursiva postulados por Michel Pêcheux (1995, 1997) no decorrer do desenvolvimento das fases da Análise do Discurso. Foram utilizados ainda, para auxiliar na discussão sobre a temática, estudos oriundos da Antropologia e Sociologia, especialmente por Ferreira (2014), Hall (2006) e LeBreton (2013). As análises buscaram inferir possíveis Formações Discursivas que serviram para constituir os discursos dos *youtubers*, à medida que estes relataram suas experiências como sujeitos que possuem o corpo marcado em contextos profissionais. Tentou-se dessa forma, investigar como as diversas vozes que pairam socialmente constituem os discursos presentes nos vídeos e interpelam os sujeitos ideologicamente, contribuindo para suas identidades. Assim, concluiu-se que, discursivamente, os sujeitos dos vídeos apresentam identidades complexas e heterogêneas, contribuindo por vezes, para conflitos ideológicos e uma tentativa de legitimação do seu lugar social, além de uma maior abertura para essas novas identidades no mercado de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Emprego. Interdiscurso. Tatuagem.

ABSTRACT: This article aims to analyze the construction of the subject's identity through discourses about the body marked by tattoos and body piercing and the relationship with prejudice in the job market, in two YouTube videos, entitled “TATUAGEM X EMPREGO – MISCHA LEMOS” published on the Mischa Lemos channel on April 19, 2017 and “TATUAGENS E DIFICULDADE DE ARRUMAR EMPREGO” published on the Michel Moraes channel on February 18, 2017. The analyzes were made in the light of the postulated Interdiscourse and Discursive Formation concepts by Michel Pêcheux (1995, 1997) during the development of the Discourse Analysis phases. Studies from Anthropology and Sociology, especially by Ferreira (2014), Hall (2006) and LeBreton (2013), were also used to assist in the discussion on the theme. The analyzes sought to infer possible Discursive Formations that served to constitute the discourses of youtubers, as they reported their experiences as subjects who have their bodies marked in professional contexts. In this way, we tried to investigate how the various voices that hover socially constitute the discourses present in the videos and challenge the subjects ideologically, contributing to their identities. Thus, it was concluded that, discursively, the subjects of the videos present complex and heterogeneous identities, sometimes contributing to ideological conflicts and an attempt to legitimize their social place, in addition to a greater opening to these new identities in the labor market. .

KEYWORDS: Employment. Interdiscourse. Tatoo.

INTRODUÇÃO

O corpo humano é teorizado em diversas ciências, como na Medicina, na Biologia, na Sociologia, Antropologia, etc. e em cada área de conhecimento, é estudada a relação do homem, com a dor, com a cura, com as doenças, com a constituição do seu psique e à medida que o homem é observado enquanto sujeito social. Ele pode também ser teorizado a partir da relação com a cultura, ou da forma como a cultura molda esse sujeito e de como sua identidade é constituída (LEBRETON, 2013).

Este percurso empírico levou o autor a construir o conceito de corporeidade, como um fenômeno cultural e simbólico, no qual o ser humano constrói suas representações de pessoa, tendo o corpo na esfera das ciências humanas, como um produto socialmente construído.

A Sociologia e outras áreas do conhecimento dão subsídios de investigação para tentar responder alguns questionamentos sobre a relação do homem com as práticas que fazem os sujeitos sociais construírem sua identidade através da posse o seu corpo. Pensar nesse aspecto, segundo Le Breton (2013), é pensar nas representações, não apenas no imaginário, mas também a partir de técnicas e procedimentos pelos quais o corpo está submetido.

Concomitantemente à problemática levantada acima, abordando a construção da identidade em um recorte temporal, este trabalho recorre aos estudos de Stuart Hall (2006), que narra sobre o processo de transição das identidades centralizadas e heterogêneas na modernidade, para a fragmentação e homogeneidade na pós-modernidade. Dessa forma, poderão ser discutidas as ideologias que interpelam os indivíduos, afetando suas identidades, fazendo-as se modificarem constantemente, fazendo os sujeitos assumirem vários papéis na sociedade, se identificando com grupos sociais e reconstruindo suas identificações ao longo das suas vidas. As escolhas teóricas centrais até aqui citadas para nortear o trabalho sobre identidade e corpo, estão em consonância com o interesse no processo de construção das identidades no período pós-moderno.

O objetivo da pesquisa torna-se então, de fazer uma análise discursiva sobre a construção das identidades de sujeitos que recorreram à prática da marcação corporal, a saber a tatuagem e/ou *body piercing*, e se inserem no mercado de trabalho. Esse movimento será feito alinhando as discussões teóricas abordadas anteriormente aos estudos da teoria da Análise do Discurso de

linha francesa, doravante AD, desenvolvidas por Michel Pêcheux, recorrendo aos conceitos de Interdiscurso e Formação Discursiva (PÊCHEUX, 1995) e fazendo um breve percurso sobre as fases da AD, na tentativa de investigar de que forma outros discursos se relacionam com os discursos das *youtubers* dos vídeos, investigando os já-ditos sobre preconceitos, identidade, posse do corpo e legitimação do sujeito.

A fim de mobilizar melhor a temática deste estudo, recorre-se a Ferreira (2014), que pontua que a marcação corporal é uma forma que os sujeitos encontram de demarcar e exteriorizar suas identidades a partir de uma guerrilha semiótica, que se torna uma ética de *dissidência* na tentativa de ir contra os processos *standardização* ou padronização do corpo pelas instituições sociais e cultura tradicionalistas.

O *corpus* para análise dos discursos sobre a construção identidade foi retirado de dois vídeos da plataforma *YouTube*, intitulados de “TATUAGEM X EMPREGO – MISCHA LEMOS” publicado no canal Mischa Lemos em 19 de abril de 2017 e “TATUAGENS E DIFICULDADE DE ARRUMAR EMPREGO” publicado no canal Michel Moraes em 18 de fevereiro de 2017. A escolha desse corpus busca contemplar as narrativas pessoais que esses sujeitos publicam na internet a fim de divulgar seus pontos de vista e opiniões, dando voz sobre a temática em novos meios de comunicação.

A partir das discussões resultantes análises dos discursos sobre a marcação enquanto elemento que contribui para a construção de novas identidades na pós-modernidade, pretende-se contribuir com o campo teórico dos estudos sobre o corpo e discurso, para que se possa elucidar as formas como os sujeitos empíricos e discursivos tornam-se sujeitos interpelados pelas ideologias, como eles se colocam enquanto agentes sociais das suas próprias vidas.

CORPO E IDENTIDADE: TRAÇANDO DIÁLOGOS TEÓRICOS

Esta seção busca fomentar discussões sobre a questão do corpo para além das questões linguísticas, para que se possa situar melhor as discussões dentro da temática, durante as análises. Dessa forma, tomando como parâmetro a relação simbólica que é descrita e aprofundada pela Sociologia e Antropologia sobre a relação do sujeito com o corpo e a cultura, volta-se então, à conceituação do que seria corpo em uma perspectiva das ciências humanas, com destaque para Foucault, importante teórico que desenvolveu muitos estudos sobre essa temática e suas relações com a instituições sociais.

Foucault sempre analisou as formas de atuação sobre o corpo a partir da vertente discursiva, não sendo fácil, pois, defini-lo de maneira estruturada. Mendes (2006) sintetizou a partir de vários estudos realizados, uma conceituação de corpo na ótica foucaultiana.

Para Foucault, o corpo é ao mesmo tempo uma massa, um invólucro, uma superfície que se mantém ao longo da história. Sintetizando, pode-se dizer que, para Foucault, o corpo é um ente, composto por carne, ossos, órgãos e membros, isto é, matéria, literalmente um *Icicus* físico e concreto. Essa matéria física não é inerte, sem vida, mas sim uma superfície moldável, transformável, remodelável por técnicas disciplinares e de biopolítica. (MENDES, 2006, p. 168)

A condensação feita pelo autor para extrair o conceito do corpo é bastante pertinente para proporcionar uma noção de como corpo ainda é compreendido entre uma dualidade que muitas vezes pode escapar do foco de análise e trazer olhares equivocados sobre a perspectiva conceitual do objeto, ora visto apenas como matéria fisiológica, ainda que os trabalhos de Foucault tenham se tornado célebres por ir além desse ponto de vista.

Na perspectiva sociológica, o trabalho com o corpo requer uma delimitação e conceituação, para que a aplicação teórica seja eficaz e consiga gerar as discussões que deem conta da investigação sobre esse objeto de estudo. A corporeidade humana é observada em sua amplitude biológica ou médica e na dimensão social:

O corpo é uma realidade mutante de uma sociedade para outra: as imagens que o definem e dão sentido à sua extensão invisível, os sistemas de conhecimento que procuram elucidar-lhe a natureza, os ritos e símbolos que o colocam socialmente em cena, as proezas que pode realizar, as resistências que oferece ao mundo, são incrivelmente variados, contraditórios até mesmo para nossa lógica aristotélica do terceiro excluído, segundo a qual se a coisa é comprovada, seu contrário é impossível. Assim, o corpo não é somente uma coleção de órgãos arranjados segundo leis da anatomia e da fisiologia. É, em primeiro lugar, uma estrutura simbólica, superfície de projeção passível de unir as mais variadas formas de cultura. (LEBRETON, 2013, p. 28-29)

Para dar conta da ambiguidade entre corpo biológico e corpo social, individual, Le Breton (2013) engloba o objeto de análise em sua totalidade, para que ele não seja visto como um anexo do sujeito que ele representa. O que pode deixar a conceituação ambígua, segundo o autor, são as aplicações sociais que algumas culturas ocidentais trazem sobre ele.

As representações de corpo são representações de pessoa. Quando mostramos o que faz o homem, os limites, a relação com a natureza ou com os outros, revelamos o que faz a carne. As representações de pessoa e aquelas, corolários, de corpo estão sempre inseridas nas visões de mundo das diferentes comunidades humanas. O corpo parece

explicar-se a si mesmo, mas nada é mais enganoso. O corpo é socialmente construído, tanto nas suas ações sobre a cena coletiva quanto nas teorias que explicam seu funcionamento ou nas relações que mantém com o homem que encarna. (LEBRETON, 2013, p. 26)

Essa concepção unitária entre sujeito e corpo, não era tão demarcada nos estudos sobre anatomia humana, pois o ele era visto como algo a parte, separada do homem. Nas sociedade coletivas, o corpo é considerado fio condutor entre o indivíduo, o cosmos e a natureza, não havendo distinção, pois a construção simbólica ocorre pelo conjunto desses elementos. Cabe, pois, salientar que o cerne entre as aproximações teóricas não é de suprimir a investigação das ações humanas que agem sobre o corpo enquanto matéria que pode ser modificada e demarcada, mas a partir da construção do sujeito que se constitui entre corpo e cultura, mostrar como o ser social subjetiva a si mesmo, (retomando a aceção de ser unificado) na tentativa de exprimir suas ideologias e suas identidades. Dessa forma, o corpo não é tomado como um elemento secundário na constituição do sujeito, mas elemento principal na constituição de um Eu.

Nota-se então, como surge uma problemática que cerca a concepção do sujeito e do que ele faz consigo como forma de legitimar-se na sociedade, no começo da era moderna. A tensão político-social que toma o imaginário social acerca da posse do corpo ou da unificação do sujeito em um ser composto sobre aquilo que podem também ser possuído demarca um momento essencial que servirá para estudos antropológicos pertinentes.

Há uma vasta gama de teorias que foram desenvolvidas e sistematizadas para analisar a questão do corpo e da identidade do sujeito em sociedade. O cuidado com o corpo e a forma com a qual o sujeito o subjetiva na tentativa de o transformá-lo em um símbolo, um objeto político contra as instituições hegemônicas e expressão identitária, se tornou uma preocupação e um interesse para diversos teóricos como Stuart Hall, Foucault e na atualidade Le Breton. Esses teóricos fornecem importantes subsídios para que pesquisas possam ser desenvolvidas na tentativa de problematizar na sociedade como um veículo identitário, um veículo de poder e que sofre a ação do mesmo ou que pode ser também analisado como produtor de materialidade discursiva.

Em suas discussões sobre modernidade e pós-modernidade, Hall (2006) levanta questões sobre a fragmentação das identidades dos sujeitos que deixam de ser estáveis para serem contraditórias. Esse fenômeno levou os sujeitos a terem crises de identidade, já que que essa construção pessoal e coletiva está ligada a mudança da estrutura social e pela relação com o

outro em sociedade O autor relaciona o advento dessa fragmentação com movimentos políticos provenientes da juventude na segunda metade do século XX.

Especificamente na década de 60, quando ocorreu o festival de *Woodstock*, momento em que a tatuagem e o *piercing* foram inseridos de forma massiva no ocidente, se configurou como uma revolução sobre a liberdade sexual e principalmente corporal. A marcação do corpo, que antes era considerado algo marginalizado por ser feito por prisioneiros, marinheiros e soldados, se tornou com o movimento *hippie*, um símbolo de expressão das individualidades e uma forma de protesto social, principalmente contra a sociedade capitalista, como afirma Schiffmacher (1996).

Hall (2006) destaca ainda a importância do discurso na formação dessas identidades acerca do corpo, pois elas são produzidas com base discursiva e a partir de relações sociais que o sujeito estabelece historicamente e institucionalmente. Ele pontua que essas identidades não são estáticas, elas podem modificar-se ao curso da existência do sujeito, podendo assumir diferentes papéis de acordo com nossa necessidade ou desejo. A tatuagem e o *piercing* enquanto processo de marcação corporal, encaixam-se na perspectiva da legitimação da identidade através do discurso, já que por meio deles, os sujeitos se colocam em seus lugares de fala, constituem uma verdade sobre seu corpo, expressam sua concepção estética e demarcam o demarcam enquanto bem capitalizável, como afirma também Ferreira (2014).

No decorrer do processo indentitário, o sujeito cria categorias de identificação na sua relação com os demais na sociedade. A partir do momento que ele se percebe como “não-outro”, ou sente a necessidade de se encaixar em grupos sociais distintos, ele está construindo um ato político. Para que essa identidade seja sustentada, ele precisará se apoiar em elementos simbólicos.

Ainda segundo Ferreira (2014), a marcação corporal configura-se como um ritual simbólico, principalmente em relação ao corpo juvenil, como uma forma de embate ideológico contra a cultura e as instituições, conforme abaixo:

Fazer uma tatuagem ou colocar um *piercing* começa por configurar um *ato de rebeldia* perante as normatividades que (pre)tendem prescrever e estandardizar a imagem corporal do juvenil e, em última instância, perante as convenções que informam a sacralização de um corpo *natural(izado)*). Em simultâneo, assume a forma de *desafio* perante as instâncias que personificam social e institucionalmente o exercício de autoridade sobre os corpos e as biografias juvenis, representadas pelos pais, agentes educativos e/ou empregadores. (FERREIRA, 2014, p. 410)

O autor destaca que há um paralelo relacionado ao ato de marcar o corpo, que varia entre *um ato de rebeldia* e as *práticas de resistência*. As práticas de marcar o corpo de forma aleatória, sem uma contextualização, muitas vezes feitas por jovens, são entendidas socialmente como um ato decorrente de um processo natural de autoconhecimento da idade, destacando-se os adolescentes. Nesse contexto, os *atos de rebeldia* são vistos pelos demais na sociedade como uma atividade aleatória e sem causa social. Em outra mão, as *práticas de resistência* ocorrem quando há uma consciência de oposição em relação a algo que pretende-se contrapor socialmente. Nesse caso, busca-se enfrentar os dogmas e a normatização social dos corpos através da inscrição no próprio corpo, seja com desenhos a partir de tatuagens ou com escarificações e *piercings*.

De forma breve, foi possível vislumbrar um pouco da relação entre identidade e sujeito empírico, tendo o corpo como um mecanismo ou espaço central que irá compor o indivíduo em sua totalidade, sendo moldado pela cultura, ideologias, discursos e práticas sociais, que são afuniladas e mais rígidas quando a estrutura social muda, no que diz respeito às instituições que agem sobre o sujeito.

PANORAMA DA ANÁLISE DO ANÁLISE DO DISCURSO: UMA DISCUSSÃO SOBRE OS CONCEITOS DE INTERDISCURSO E FORMAÇÕES DISCURSIVAS

A Análise do Discurso desenvolveu-se na França, a partir dos postulados de Michel Pêcheux, ao propor uma ruptura epistemológica com a linguística formal. Ele analisou a forma como as ciências sociais utilizavam o discurso como um instrumento científico, logo, percebeu a necessidade de formular uma teoria de discurso, utilizando como pilares a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise.

O ponto inicial, no que se refere a outras áreas de conhecimento para a sistematização da teoria do discurso proposta por Michel Pêcheux, corresponde ao conceito de ideologia que advém do Marxismo. Os estudos desenvolvidos por Louis Althusser aperfeiçoaram os conceitos sobre ideologia desenvolvidos por Karl Marx e levou Pêcheux a estudar a língua a partir de um recorte materialista, levando em consideração os contextos sociais, históricos e políticos pelos quais os discursos perpassam. (HENRY, 1997)

Nessa perspectiva epistemológica, começa-se a pensar na necessidade de desenvolvimento de uma teoria de discurso que pudesse fazer uma fissura teórica no campo das

ciências sociais e, contribuir principalmente com a Sociologia e a Psicologia Social, por serem consideradas áreas em um estado “um tanto pré-científico” (HENRY, 1997, p. 15). Dessa forma:

A análise automática do discurso, que ali se encontrava seu objetivo profissional principal. Nesta tentativa, ele queria se apoiar sobre o que lhe parecia já ter estimulado uma reviravolta na problemática dominante das ciências sociais: o materialismo histórico tal como Louis Althusser o havia renovado a partir de sua releitura de Marx; a psicanálise, tal como a reformulou Jacques Lacan, através de seu "retorno a Freud", bem como certos aspectos do grande movimento chamado, não sem ambiguidades, de estruturalismo. No fim da década de sessenta, o estruturalismo estava no seu apogeu. O denominador comum entre Althusser e Lacan tem algo a ver com o estruturalismo, mesmo que ambos não possam ser considerados estruturalistas. (HENRY, 1997, p. 14)

Na citação acima, a relação com a psicanálise lacaniana foi oportuna para propor uma discussão dentro da perspectiva estrutural, mas contemplando uma nova discussão sobre como a questão linguística se faz presente no inconsciente e, conseqüentemente, como a ideologia se relaciona com a língua nesse aspecto. Para Pêcheux, o discurso funciona como um instrumento que as ciências sociais utilizam em seu campo de investigação, por isso a necessidade de criar uma teoria de discurso, mobilizando as já citadas áreas do conhecimento.

A Linguística estruturalista, que estava consolidada como ciência autônoma, é retomada por Pêcheux através de uma crítica a mera concepção de linguagem como veículo de comunicação, pois para ele, a teoria do discurso deveria ir além de uma perspectiva reducionista de língua que se restringisse ao significado.

Temos, agora, uma ideia suficientemente clara do que era para Pêcheux um instrumento científico e do que ele queria que fosse seu sistema de análise automática do discurso. Isto quer dizer, entre outras coisas, que esse instrumento não podia ser, do seu ponto de vista, concebida independentemente de uma teoria que o incluísse ou que pudesse conduzir a teoria deste mesmo instrumento. Isto quer dizer, também, que o que pudesse ser tornado de empréstimo para construir este instrumento precisava ser reinventado, devia poder ser "apropriado" pela teoria que ele tivesse em vista. E, em particular, o caso para aquilo que ele devia emprestar a linguística. Este instrumento não podia ser somente de análise linguística "aplicada". E por esta razão que Pêcheux, no início de sua obra, criticou as aplicações de análise linguística a "análise de textos". (HENRY, 1997, p. 18)

Neste percurso traçado no para dar início a teoria em um momento chamado por Pêcheux de *AD-I*, é desenvolvida a concepção de assujeitamento do sujeito ou interpelação ideológica, na qual a concepção o sujeito discursivo é visto de forma mais engessada. Nas concepções dessa fase, o sujeito acredita estar exercendo sua liberdade, quando na verdade está sendo manipulado

através da ideologia que emerge dos Aparelhos Ideológicos do Estado. Surge também a noção de maquinaria discursiva para explicar o modo de produção e o sentido fechado sobre os quais as posições discursivas estão subordinadas.

. Partindo do lugar social-ideológico na luta de classes que cada sujeito assume a partir de seus discursos, sendo interpelados pela ideologia, surge uma reflexão sobre a materialização ideológica, fazendo surgir o que ficou conhecido como Formações Discursivas. As FDs se constituem dentro das formações ideológicas, ou seja, é o corpo e o espaço que tais ideologias ocupam ao serem postas em prática pelos sujeitos discursivos. Conforme a discussão acerca desse conceito:

Chamaremos, então, *formação discursiva*, aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc. (PÊCHUX, 1995, p. 160 – grifos do autor)

Portanto, as Formações Discursivas permeiam as diversas relações de classes sociais, interpelando os indivíduos em sujeitos através da ideologia vigente em contextos sociais e Aparelhos Ideológicos. As palavras, afirma Pêcheux (1995), adquirem seu sentido nas formações ideológicas, fazendo que os sujeitos-falantes se tornem sujeitos do *seu* discurso. Esses sujeitos adquirem seu lugar discursivo dentro de uma conjuntura social a partir da ideologia que o interpela de forma inconsciente.

A AD-2 foi considerada uma fase de maior flexibilidade, por pontuar que as Formações Discursivas, conceito advindo de Michel Foucault, não são fechadas, mas atravessadas por outras formações, não tendo suas origens preestabelecidas, mas em que se pode refletir sobre outros lugares discursivos na constituição de um novo dizer.

A noção de Interdiscurso surge relacionada ao de FD, já que o discurso é intermediado por meio de um já-dito que perpassa inconscientemente através da ideologia. Portanto, através da interpelação, o Interdiscurso cria condições para a estruturação de uma FD.

Diremos, nessas condições, que o próprio de toda formação discursiva dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que “algo fala” (*ça parle*) sempre “antes, em outro lugar e independentemente”, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas. (PÊCHEUX, 1995, P. 166)

O autor comenta sobre o Interdiscurso como um exterior, ou seja, um discurso se relaciona com outros discursos pré-construídos anteriormente fora de uma FD. Compreende-se que os discursos dos sujeitos não são intencionais, mas remetem a todo um contexto ideológico na qual esses sujeitos se inserem, perpassando as formações ideológicas inconscientemente através de suas Formações Discursivas, sem se darem conta que estão sendo replicadores submissos.

Observamos que o discurso não possui uma origem que pode ser apontada e o sujeito não é o criador daquele dizer. Todos os discursos que são proferidos pelos sujeitos são ideologias que foram perpassadas no decorrer da história, materializadas através da língua. Esse ponto de vista adotado conduz essa fase da teoria a começar a considerar, posteriormente, um sujeito mais clivado, atravessado ideologicamente, com uma identidade mais complexa que advém de vários lugares da sociedade.

Após uma breve sintetização sobre o movimento feito pela AD francesa na segunda metade do século XX, nota-se o complexo trabalho em delimitar o campo de atuação da teoria e a evolução significativa na concepção de discurso e de sujeito ao considerar o conceito de formação discursiva que serviria para aprimorar os procedimentos metodológicos no tratamento de um *corpora* discursivo. No decorrer do desenvolvimento da teoria, até chegar à fase intitulada por Pêcheux de *AD-3*, o sujeito discursivo passa a ser cada vez mais heterogêneo e a noção de maquinaria discursiva oriunda da primeira fase se torna mais flexível, até desaparecer completamente, dando espaço para a heterogeneidade enunciativa. (PÊCHEUX, 1997)

O recorte teórico utilizado para as análises do presente estudo recobre conceitos desenvolvidos na segunda fase da teoria, conhecida como *AD-2*, na qual emergem os conceitos de Interdiscurso e Formações Discursivas. Contudo, eles servirão como uma forma de sistematizar melhor as análises, pois representam uma evolução na área da AD francesa, já que ela se desenvolveu bastante nos últimos anos tal como a concepção de sujeito.

Dessa forma, compreendemos o surgimento da Análise do Discurso como o resultado de uma mobilização de saberes que se direcionaram a uma ruptura com a Linguística clássica ou Linguística formal, para começar a pensar o fenômeno da linguagem levando em conta os aspectos social e ideológico que formam os sujeitos que modificam a história. Pensar a linguagem na perspectiva de Pêcheux é permitir pensar uma nova semântica que supere a dicotomia significado/significante e que nos leve a pensar o discurso como ponto de intermédio para a luta de classes. Ir além da fala como materialidade do discurso é atentar-se às suas

condições de produção, observando quais são as FDs que estão inseridas dentro de uma formação ideológica e as fronteiras que permitem que novas FDs dialoguem, se interliguem e possam ser inferidas através da concepção de Interdiscurso.

OLHARES DISCURSIVOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE EM VÍDEOS DO *YOUTUBE*

Nesta seção, serão feitas as análises dos vídeos intitulados de “TATUAGENS E DIFICULDADE DE ARRUMAR EMPREGO” do canal *Michel Moraes* e TATUAGEM X EMPREGO – MISCHA LEMOS do canal *Mischa Lemos* que compõem o *corpus*. Serão consideradas para nortear as análises, principalmente, as discussões que envolvem os conceitos de Interdiscurso e Formações Discursivas, além de identidade na perspectiva empírica da antropologia.

Quando se pensa na questão da tatuagem e do *body piercing*, muitas questões surgem acerca desse tipo de modificação para além do embelezamento corporal, como o fato dessa atividade ser um ato de rebeldia ou uma forma de exteriorização de várias identidades que o sujeito possui e é notório como considerar alguma dessas perspectivas pode ter desdobramentos consideráveis. Os impactos que a escolha pela marcação corporal causam chamam atenção para contextos mais específicos, como é o caso da temática que este trabalho busca problematizar: o mercado de trabalho.

Apesar de muitas empresas e outros locais de trabalho já serem mais abertos aos sujeitos que possuem alguma marcação corporal exposta, ainda há uma série de tabus e resquícios de estigmas que podem ser observados nos discursos dos empregadores, reverberando em uma posição de resistência por parte dos sujeitos que possuem tatuagem ou *body piercing*. No contexto das análises que se seguem, observa-se no primeiro exemplo o caso de um rapaz que relata o começo da sua experiência de trabalho e sua relação com o corpo e sua identidade em um ambiente corporativo. No segundo exemplo, há uma situação de uma professora de educação infantil que relata sua experiência ao lidar com esse ambiente de trabalho, as tensões que podem surgir, além de alguns conselhos que recobrem a questão do preconceito. Ambas situações de trabalho estão condensadas nos vídeos dos respectivos *youtubers*, dos quais serão transcritos os trechos mais significativos para as análises.

No caso do primeiro vídeo do canal intitulado *Michel Moraes*, o *youtuber* que atualmente é tatuador, fala das suas dificuldades em conseguir o primeiro emprego e comenta sobre a questão do preconceito persistente nos ambientes formais de trabalho. Ele começa falando das discriminações de forma geral e, logo após, afunila a discussão relacionando-a com o julgamento de valor que é feito sobre o sujeito marcado, como pode ser verificado no recorte abaixo:

Aí eu lembrei de como que foi a minha primeira tatuagem e o meu medo que eu tive de fazer ela em relação ao meu trabalho. Pois é, ainda nos dias de hoje, ainda existe esse tipo de preconceito que na minha opinião, é um preconceito meio bosta, assim como todos os outros tipos de preconceito, mas especificamente falando da tatuagem em relação ao trabalho.
Eu não acho que uma tatuagem é motivo de julgar a pessoa e desqualificar ela do cargo que ela está pretendendo trabalhar. Sei lá, parece que é a tatuagem que vai fazer o trabalho por mim ou parece que quem tem tatuagem vai ganhar mais ou tem uma vantagem sobre uma pessoa que tá concorrendo aquele trabalho e não tem tatuagem.

Trecho extraído do vídeo “TATUAGENS E DIFICULDADE DE ARRUMAR EMPREGO” do canal *Michel Moraes*

No primeiro contato com o que é relatado pelo rapaz, constata-se como seu discurso está atravessado pelos dizeres das pessoas com quem ele teve convívio ao longo da sua vida, as quais estão carregadas pela marginalização que se tem sobre o sujeito com o corpo marcado, e a história que há por trás das condições sociais e dos tipos de pessoas que comumente se marcavam como presos, prostitutas, criminosos, etc. Essas são as associações mais comuns que se fazem quando um sujeito profere um discurso preconceituoso sobre a marcação corporal, contudo, não se dando conta desses antecedentes que sua formação discursiva lhe induziu, principalmente em contextos de maior formalidade.

É comum ser divulgada a exigência rigorosa em relação a aparência do candidato ao emprego, principalmente se ele for jovem, o que causa certa expectativa em não se decepcionar com a eliminação durante o processo de seleção. Nessa perspectiva, é colocada em questão a relação que se estabelece entre aparência *versus* competência, de forma materializada no trecho acima: “Sei lá, parece que é a tatuagem que vai fazer o trabalho por mim”. Neste caso, nota-se uma memória discursiva atravessando a fala dele, no momento em que é utilizada uma metáfora que leva a pressupor que pessoas tatuadas têm um desempenho diferente do que foi esperado por um padrão, levando a considerar que um peso muito grande recai sobre aquele sujeito que tem o corpo marcado em comparação aos que não têm. Esse trecho do discurso demonstra ainda

como boa parte do mercado de trabalho pode fazer um avaliação em torno da competência do trabalhador muito ligada às questões de aparência física, o que leva a crer que existem avaliações equivocadas, onde o preconceito pode pesar muito mais que a competência profissional.

E alguns contextos, pode ser notado como o discurso tem um poder tão incisivo socialmente, especialmente quando ele advém de esferas sociais de maior poder econômico, fazendo com que o sujeito seja interpelado ideologicamente e reconheça-se na sua condição de subalterno, porém sem deixar de negar a sua identidade, afinal de contas, apesar da concepção de Pêcheux (1995) apontar par um sujeito atravessado pelas Formações Discursivas, ele passa a ser cada vez mais considerado como heterogêneo, interpelado por vários discursos que irão compor a sua identidade. Tal situação pode ser observada no seguinte trecho:

Eu tinha 18 pra 19 anos, eu entrei num trabalho. Foi meu primeiro trabalho registrado. Até então eu não tinha nenhuma tatuagem, mas eu era louco de vontade de ter uma tatuagem. Quando eu fui entrar nesse emprego, já me falaram que eu não poderia ter tatuagem, eu tinha dois brinquinhos pequenos, eu não usava alargador [...] já falaram pra mim tirar e como eu precisava trabalhar, não era porra nenhuma na minha vida, meu primeiro emprego registrado, eu acatei às ordens.

Trecho extraído do vídeo “TATUAGENS E DIFICULDADE DE ARRUMAR EMPREGO” do canal *Michel Moraes*

Ao sistematizar o efeito de sentido do trecho acima, inferem-se possíveis vozes de instâncias sociais que se fazem presentes atravessando o discurso do jovem, no que diz a respeito da sua necessidade de trabalhar e do apego pela marcação corporal como exteriorização das suas identificações, verifica-se então:

a) a representação do discurso jovem quando ele afirma que era “louco de vontade de ter uma tatuagem”, perpassando ainda uma memória discursiva sobre outros subgrupos da mesma faixa etária que ostentam a marcação do corpo como um troféu ou uma grande conquista pessoal, o que irá diferenciá-lo de boa parte da população o tornando autêntico;

b) traços do discurso familiar, mas também do juvenil que vê no primeiro emprego um grande passo para emancipação do jovem que começa a ganhar independência financeira, amadurecer e ao mesmo tempo perpassar uma nova imagem de sujeito responsável, ganhando o respaldo daqueles que o cercam;

c) o já mencionado discurso relacionado ao contexto da posição de classes. A relação entre proletário e o patrão é protagonizada quando ele comenta que usava brincos pequenos,

mas foi pedido para que ele os retirassem, ilustrando o embate das forças que estão presentes no discurso quando ele diz “já falaram pra mim tirar e como eu precisava trabalhar, não era porra nenhuma na minha vida, meu primeiro emprego registrado, eu acatei às ordens”. Aquele que tem poder, influência e dinheiro, no caso do discurso, sendo representado pela figura do empregador, irá utilizar-se do seu lugar social e discursivo para impor a ideologia dominante sobre aquele que encontra-se como seu subordinado. O empregado, tal como descrito na perspectiva da Formação Discursiva, será interpelado pela ideologia vigente e absorverá o discurso de obediência.

É importante ressaltar que, apesar dessa informação não constar nos trechos transcritos, o *youtuber* comenta que seu primeiro emprego foi em um escritório de contabilidade, um ambiente um tanto rígido, porém, em outro momento é possível observar como havia certa proximidade com seu chefe, fazendo com que ele pedisse opiniões sobre a escolha de ter ou não uma tatuagem, tentasse demonstrar ao máximo sua competência profissional e ganhar confiança. Apesar disso, os argumentos do seu superior não eram muito amistosos, como pode ser lido no trecho a seguir:

Então o tempo foi passando, eu fui conquistando, eu fui conquistando as minhas coisas e eu queria conquistar também o direito de ter uma tatuagem. Então eu cheguei no meu encarregado e falei: “Se eu fizer uma tatuagem, qual que é o problema disso daí?” Aí ele olhou pra mim e falou o seguinte: “Você pode fazer uma tatuagem, só não pode mostrar ela durante o expediente de trabalho.

Trecho extraído do vídeo “TATUAGENS E DIFICULDADE DE ARRUMAR EMPREGO” do canal *Michel Moraes*

Essa transcrição de um trecho do vídeo aponta para possíveis caminhos de inferência quando consideramos o referencial teórico adotado para as análises. Pode ser observado um diálogo entre as perspectivas identitárias que foram consideradas nas fases mais recentes da AD, à luz do Interdiscurso, como também do viés da identidade heterogênea de Hall (2006). O *youtuber*, atravessado por diversas Formações Discursivas sobre a busca por realizações em algumas esferas da vida (profissional e pessoal), as quais ele traça com muita objetividade, dialogam com a exteriorização da sua identificação como sujeito tatuado que, em contrapartida, trava uma batalha ao tentar manter essa imagem empírica como um cidadão empregado formalmente. Suas posições discursivas remontam a uma série de dizeres, dos quais alguns já

foram sistematizados anteriormente, produzindo uma imagem de um sujeito discursivo complexo e clivado, o qual entrelaça vários lugares sociais para produção de sentidos.

A narrativa até aqui observada demonstra através do discurso o embate que essas identidades acarretam em um determinado momento, em que ao lado da subserviência em relação a um discurso autoritário, coloca sua identidade empírica, a qual perpassa também pelo seu discurso, em confronto com a posição discursiva do seu patrão, o qual mais uma vez é atravessado por uma ideologia de corpo asséptico e naturalizado em um contexto formal. A negação da identidade do seu contratado reforça mais uma vez, através do seu discurso, como o preconceito está materializado em forma de uma ideologia hegemônica que ainda dita quais corpos tipos de corpos, marcados ou naturalizados podem ser expostos em determinados ambientes.

Em um outro momento do vídeo, ao relatar a mudança de empresa, o *youtuber* comenta sobre o fato de ter conseguido um pouco mais de liberdade e de ter pedido ao seu patrão a permissão para fechar o braço com tatuagens:

-Êta porra, cê já quer fechar o braço?"

Eu falei:

-Sei lá, eu gosto.

Daí ele me falou a seguinte frase:

-Olha, se você quiser fazer, cê pode fazer, eu não ligo. Eu acho até legal, mas pense no seu futuro, porque aqui na empresa você está no maior cargo pra quem tem só o ensino médio.

Trecho extraído do vídeo “TATUAGENS E DIFICULDADE DE ARRUMAR EMPREGO” do canal *Michel Moraes*

Nota-se que a resposta do seu patrão recobre suas ideologias: uma delas relacionada a meritocracia e a segunda diz a respeito da formação acadêmica que um indivíduo aparentemente deve ter para ocupar determinados cargos. São colocados em questão o esforço e a dedicação que o *youtuber* conseguiu alcançar individualmente em tão pouco tempo de carreira, ao mesmo tempo em que é proposta uma reflexão para que ele tome cuidado com a possível interferência no sucesso profissional que um corpo tatuado pode acarretar quando ele mudar novamente de empresa. Essa colocação vai de encontro também ao pensamento academicista, em que o ideal de sucesso profissional está quase sempre ligado a formação em um bom curso superior, caso contrário, o sujeito precisará ter muita sorte ou ser uma exceção para gozar dessa escalada profissional e também financeira.

Tais questões demonstram também a complexidade de se inserir na carreira profissional, sem abrir mão da marcação corporal como um elemento que demonstre uma das identidades do sujeito, corroborando em discursos de resistência e de embate. Esse conteúdo analisado dialoga ainda com discursos apresentados em outro vídeo intitulado de “TATUAGEM X EMPREGO – MISCHA LEMOS” do canal Mischa Lemos. Nele, a *youtuber* faz uma lista de conselhos para aqueles que estejam em dúvida sobre fazer uma tatuagem, caso o internauta esteja buscando bons motivos para fazê-la ou não. No decorrer do vídeo, ela pontua relatos pessoais da sua experiência como professora de educação infantil que possui curso superior e também é mãe, como pode ser visto a seguir:

Pra mim, isso nunca foi um problema, nunca foi uma coisa que eu pensei “poxa, será que eu vou tatuar minha mão, isso pode me impedir de conseguir emprego?”
Isso nunca passou pela minha cabeça, eu sempre tive certeza absoluta que o que eu ia fazer, o que eu queira fazer, tanto na fotografia, filmagem ou até pra dar aula, que eu dou aula até hoje, tanto particular quanto na escola da minha filha...eu também sou tradutora, né de uma empresa e isso nunca me prejudicou, as minhas tatuagens ou o fato de eu ter piercing ou enfim...
Lógico que eu acho completamente errado o fato de você não conseguir um emprego ou ter, ser obrigado a pensar nisso, se você vai ou não se tatuar, por causa de um emprego. A gente tá em pleno século XXI, as pessoas ainda julgam muito a gente ou as pessoas tatuadas por serem vagabundas, por não gostarem de trabalhar, por serem vândalos e sei lá, etc.

Trecho extraído do vídeo TATUAGEM X EMPREGO – MISCHA LEMOS do canal *Mischa Lemos*

Inicialmente, infere-se que alguns fatores podem ter sido oportunos para que ela não sofresse tanta resistência por ter marcações corporais, como no caso do vídeo anterior. Dentre as múltiplas identidades que emanam do discurso do sujeito, a que mais se destacou no caso do vídeo em questão, foi o apego por suas tatuagens. Possivelmente, o que é demonstrado a partir desse discurso inicial, traz à tona um lugar social e também discursivo, em que sua família pôde ter sido mais flexível, não ter proferido discursos carregados de estigmas em prol do corpo marcado, o que influencia e marca o novo discurso que está materializado no trecho. Diferente do vídeo analisado anteriormente, a *youtuber* não demonstra tanta preocupação em conseguir um emprego, o que pode dizer muito sobre discursos de classe, mas também sobre os anseios que são moldados ao longo da vida de alguém.

Em seguida, é descrito um pouco do que ela faz, contemplando a fotografia e a filmagem, além dela ser professora e tradutora em uma empresa. Depara-se, mais uma vez com a questão do ambiente acadêmico, já que ela é formada em Letras com inglês, o que proporciona um

espaço de discussão, disseminação do conhecimento e da informação aliados ao trabalho com imagens. Pressupõe-se que, o ambiente com o qual ela lida, seja um pouco mais flexível e aberto às diversas possibilidades de sujeito e discursos, por muitas vezes lidar com a ressignificação de paradigmas no campo da imagem empírica e da língua e também do trabalho com inovações.

Paralelo às questões de formação acadêmica, destaca-se outro elemento importante no discurso da *youtuber* que é o trabalho com crianças. Ela relata dar aula na escola da filha e de não ter problemas com esse ambiente, onde geralmente tanto os pais, como os próprios profissionais da instituição tendem a ter mais tabus com a forma com a qual a criança é tratada, como também com o que elas têm contato, por ser um momento da vida em que o ser humano está em processo de desenvolvimento cognitivo e acaba sendo considerado mais “influenciável”, como é pontuado pela própria *youtuber* no trecho em que ela fala sobre a possível ingestão de *piercings* por parte das crianças, por exemplo. Neste contexto, a aceitação por parte da escola em ter uma professora extensamente marcada, pode ainda estar atravessada pelo discurso do ser mão na sociedade de forma geral, o que compensaria o fato de se ter uma professora tatuada na educação infantil, que no caso, no caso do vídeo, ainda conta com sua filha matriculada na mesma escola. Neste sentido, o discurso sobre o cuidado materno, a atenção e o suporte que é dado a um filho pode amenizar os efeitos dos estigmas presentes em um discurso sobre um sujeito com o corpo marcado.

Em outro trecho a *youtuber* retoma algumas de suas sugestões do início do vídeo como a de não fazer nenhuma tatuagem caso não saiba o que quer fazer da vida, de fazer tatuagens escondidas caso tenha receio de sofrer algum preconceito ou de fazer várias tatuagens expostas caso o contexto de trabalho seja flexível, como no trecho a seguir:

Por mais que não tenha sido um problema pra mim, eu super entendo, poder ser um problema pra você, então se você quer ser médico, advogado, neurocirurgião ou algo do gênero...até que nem meu...um amigo, ele começou como salva-vidas e queria virar bombeiro e nem isso ele conseguiu virar bombeiro, porque não podia ter tatuagem à mostra.pra passar no concurso...
Se você ama e tem o sonho de ser advogado ou ter um sonho de ter uma profissão, você tem que colocar na balança e ver o que importa mais pra você, se é fazer uma tatuagem no braço aqui ou na mão nesse momento ou se é aguardar um pouco e ver o que você quer realmente, porque é difícil você abrir mão de um sonho em nome de outro [...]

Trecho extraído do vídeo TATUAGEM X EMPREGO – MISCHA LEMOS do canal
Mischa Lemos

É pontuado o embate pelo qual as identidades estão constantemente subordinadas através dos exemplos dados pela *youtuber*. Esse confronto está a todo momento atravessado pelo preconceito e pelo estigma histórico que uma tatuagem e um *body piercing* carrega, em que os sujeitos são depreciados pela carga negativa que a tatuagem e o *piercing* ainda carregam, apesar de já existir certo progresso em diversas áreas da sociedade.

São constantemente citadas profissões consideradas de prestígio, por parte da *youtuber*, como a medicina e o direito por exemplo, as quais elevam a pessoa a um patamar de respeito e notoriedade socialmente. Contudo esse sonho pode ser prejudicado pela marcação corporal. Observa-se que ao passo que a *youtuber* recorre a um discurso que tenta conduzir as melhor as escolhas dos sujeitos que gostam da tatuagem e do *body piercing* através dos conselhos dos seus vídeos, seu discurso aponta para outras Formações Discursivas que colocam o sujeito com o corpo marcado em um patamar depreciativo, caso ele opte por profissões de maior notoriedade. Com isso, compreende-se ainda que o discurso que é proferido por ela está também atravessado pelo posicionamento de contratantes em várias vertentes do mercado de trabalho, que ainda ditam e fazem produzir um efeito de sentido no discurso presente no trecho acima, que apesar da sociedade ter progredido significativamente, ainda há uma ideologia engessada nos dizeres de quem está nas posições mais altas do mercado de trabalho.

Ao final do trecho, ela se refere ao sucesso na carreira profissional e a prática da marcação corporal como sonhos, demonstrando como vários elementos que representam a emancipação do sujeito são materializados tanto na perspectiva do discurso, como na perspectiva empírica, do corpo físico. Desta forma, localiza-se cada vez mais o que Ferreira (2014) postulou como contestação identitária. Segundo ele, a contestação dos sujeitos ocorre à medida em que identidades tradicionais são superadas, dando lugar e protagonismo às novas formas de identificação muitas vezes com um tom de ativismo. Os autores que antes ocupavam lugares sociais e também discursivos, acabam contornando uma lógica de organização social vigente, exteriorizando suas vozes e as novas formas de existir, que no caso da presente pesquisa, contemplam a relação com o emprego.

Em outra mão, o Interdiscurso serve de suporte para acionarmos já-ditos sobre o corpo social ideal, o sujeito ideal. Esses corpos, ainda na contemporaneidade, sofrem a ação de mecanismos e agentes disciplinadores. Se o sujeito não se encaixa nos pressupostos morais da sociedade ocidental, seu castigo é a exclusão e a marginalização no seio social. Essas discrepâncias, pois, surgem no interior dos discursos e das novas FDs que se cruzam com outras

FDs historicamente, através das ideologias e do inconsciente dos sujeitos, exteriorizando-se na língua e construindo um campo de mediação e intercruzamento de conflitos ideológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises que foram feitas à luz da exposição e discussão de teorias sobre corpo, identidade e discurso, pode-se concluir como é complexa a forma como as identidades definem os sujeitos e como é visível sua fragmentação. Tal contexto dá margem para o surgimento conflitos e reflexões cada vez mais pertinentes sobre o lugar social dos sujeitos através da língua e como ela influencia nas ações e decisões das pessoas na sociedade. Os discursos são peça chave para realizar o estudo das identidades, pois se constituem como um espaço para sua legitimação, entrelaçando-se a outros dizeres e outras posições discursivas dos sujeitos. A resistência notada nos discursos analisados reflete como a luta de classes e de grupos sociais é delimitada dentro da ideologia. Sujeitos com diferentes identidades, diferentes vozes, tentando atingir um alvo em comum que é o de celebrar suas existências, individualidades e as diferenças, demonstrando para o coletivo que a partir das suas práticas e do discurso, eles podem compor uma sociedade heterogênea e multifacetada.

Nota-se ainda que, apesar dos esforços e das vozes, principalmente destes jovens que demarcam e dão visibilidade à existência do corpo marcado em diversos contextos, a ideologia do estigma sobre a tatuagem e o *piercing* ainda é muito forte e excludente, mesmo quando o sujeito tem boas qualificações profissionais e/ou acadêmicas. Contudo, o movimento de divulgação e fomento de discussões sobre a relação do sujeito com a tatuagem e, principalmente com as instituições e o preconceito, apresentam um caminho positivo, pois observa-se uma integração, mesmo que lenta, de pessoas que antes poderiam ser totalmente excluídas da possibilidade de conseguir um emprego formal e que gradualmente, provam sua competência e sua capacidade de desenvolver um bom trabalho como qualquer outro cidadão.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, V. F. **A tatuagem e o body piercing como arte corporal de ética da dissidência.** In Correia, V. (org.), *Corpologias - vol. I: O corpo humano e a arte* (p. 406- 434). Óbidos: Sinapis, 2014

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da "análise automática do discurso" de Michel Pêcheux [1969]. In: Gadet, Françoise, Hak, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997. p. 13-38.

LEBRETON, David. **A Sociologia do corpo**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LEMOS, Mischa. **TATUAGEM X EMPREGO – MISCHA LEMOS**, 2017. 6:02 min, son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fjgcN98Cj8w&t=1s>> Acessado em: 30 de março de 2020.

MENDES, C. L. **O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo**. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, n. 39, p. 167-181, 2006.

MORAES, Michel. **TATUAGENS E DIFICULDADE DE ARRUMAR EMPREGO**, 2017. 9:06 min, son., color. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=6qJEev2S7qU>> Acessado em: 30 de março de 2020.

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas (1983). Tradução de Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3ª ed. Cmpinas, SP. Editora da Unicamp, 1997. p. 311-319

_____. **Semântica e discurso**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi [et al.]. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp. 1995.